

Ricardo Moreno-Rodríguez
Inmaculada Garrote Camarena
Miriam Díaz Vega
Félix Labrador Arroyo
(Coords.)

Prevención del fracaso académico y del abandono escolar





PARTNER

 ASSOCIAZIONE "PER BOBOLI" - COORDINATORE
ME-WE ISTITUTO DI RICERCA INNOVATIVA
OPERA DELLA DIVINA PROVVIDENZA MADONNINA DEL GRAPPA

 UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

 INSTITUTO POLITECNICO DO PORTO

 KYTTARO ENALLAKTIKON ANAZITISEON NEAON (KEAN)
AGRICULTURAL UNIVERSITY OF ATHENS

Progetto approvato nel programma ERASMUS+
2020-1-IT02-KA204-079679

Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone prassi – partenariati
strategici nel settore dell'istruzione, della formazione e della gioventù

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein



Ricardo Moreno-Rodríguez,
Inmaculada Garrote Camarena,
Miriam Díaz Vega,
Félix Labrador Arroyo
(Coords.)

Prevención del fracaso académico y del abandono escolar



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar*

Primera edición: septiembre de 2022

© Ricardo Moreno-Rodríguez, Inmaculada Garrote Camarena,
Miriam Díaz Vega, Félix Labrador Arroyo (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
http: www.octaedro.com
email: octaedro@octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19312-05-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access – Acceso abierto

Sumario

Prólogo	7
CÉSAR BERNAL BRAVO	
Presentación	9
ELEONORA PECCHIOLI	
Introducción	11
LOS COORDINADORES DE LA OBRA	
1. Signos de alerta del abandono académico	13
IVÁN VÁZQUEZ VILLAR	
2. Factores familiares y socioculturales del fracaso escolar y del abandono académico	23
MARTA GÓMEZ-GÓMEZ	
3. Bioecological factors and processes in school failure and dropout	39
SUSANA ISABEL MARTINS, MIGUEL AUGUSTO SANTOS, MÓNICA SILVEIRA MAIA	
4. La motivación como sustento del aprendizaje	55
NÉREA FELGUERAS CUSTODIO	
5. Metacognición y metaaprendizaje en el tratamiento educativo del fracaso escolar	69
DR. JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO, DR. RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
6. Estereotipos, prejuicios y falsas creencias.	81
JOSÉ DAVID CARNICERO PÉREZ	
7. Las habilidades no cognitivas en la educación española	101
VICENTE ALCAÑIZ, ISMAEL SANZ, LUIS PIRES	
8. El rol de liderazgo del docente	131
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA, JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	

9. El paradigma de la educación personalizada	145
INMACULADA GARROTE CAMARENA, JOSÉ MARÍA LÓPEZ DÍAZ	
10. Herramientas para la prevención del fracaso académico	163
LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ	
11. Personas con discapacidad y universidad: factores relacionados con el éxito y el abandono académico	177
RAFAEL CARBALLO DELGADO	
12. Diseño universal para el aprendizaje y diseño universal para la instrucción	189
MIRIAM DÍAZ VEGA, JOSÉ LUIS LÓPEZ BASTÍAS	
13. <i>Coaching</i> y <i>mentoring</i> educativo	201
ARÁNZAZU HERVÁS-ESCOBAR, VANESSA TRIVIÑO ALONSO	
14. Multi-tiered systems of support and academic success.	219
MÓNICA SILVEIRA-MAIA, MIGUEL AUGUSTO SANTOS, SUSANA ISABEL MARTINS	
15. Learning to learn: the key competence to pursue training and life success. Tools for trainers/teachers to help students developing it.	235
ROSSELLA LANDRISCINA	
16. Living history as educational tool.	289
PAULO RIBEIRO DE BARROS, SÉRGIO VELUDO COELHO	
17. Erasmus+ Project «Oltre il Giardino. Social Inclusion Observatory»: a virtuous example of European cooperation. . .	305
ELEONORA PECCHIOL, ANDREA DEPASQUALE	
18. Dropping out of school and its impact over the course of life: Towards the creation of a questionnaire to assess the hardship related to scholastic abandonment and the impact of COVID in adult life	311
SAMUELE MORI, ANDREA PIAZZOLI	
19. Drop out warning signals checklist	323

Prólogo

El Plan Europeo de Recuperación «Next Generation EU» (NGEU) de la Unión Europea planteaba cinco objetivos principales para el 2020, uno de ellos era que el porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10% y al menos el 40% de la generación más joven debería tener estudios superiores completos. Según Eurostat (2020), la diferencia entre EU-27 y España es de casi un siete por ciento superior en España.

Más allá del dato –que, por otro lado, ha mejorado casi en un 13% desde el 2002–, lo relevante es la importancia de la educación en los sistemas económicos modernos, con los planteamientos sobre el capital humano (Schultz, 1972), los mismos que junto al de equidad –en ese momento se hablaba de igualdad de oportunidades– justifican la preocupación por el abandono y el fracaso escolar en España desde la reforma del año setenta (LGE), pero sobre todo a partir de las reformas comprensivas de la enseñanza que situaba la justificada obligatoriedad hasta los 15 o 16 años, aunque más sobre lo primero cuando nos hemos comparado con otros países europeos y mundiales con una renta per capita semejante. Asimismo, deberíamos tener en cuenta que la Clasificación internacional normalizada de la educación considera «abandono» cuando el alumnado no permanece en el sistema educativo hasta finalizar Bachillerato o finalizar un grado superior de Formación Profesional. Y si bien, se acepta la gran mayoría de trabajos sobre el tema, se obvian casuísticas propias de nuestro sistema educativo, que podrían llevar a confundir entre la terminología de *fracaso* y *abandono*.

De igual manera, si comparamos los sistemas educativos europeos y norteamericanos, en la literatura encontramos un mayor interés por el abandono en Estados Unidos que por el fracaso, como ocurre en Europa –exceptuando a Alemania–.

Valga todo lo anterior como aviso al lector/a para que entienda que la temática del abandono y el fracaso escolar no parte de un

consenso conceptual, ni sería fácil realizar un metaanálisis por la muestra seleccionada. Un ejemplo de ello es si consideramos o no que el alumnado al finalizar la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) obtiene un certificado en vez de un graduado.

Otro aspecto sobre el abandono y del fracaso escolar está vinculado a la mirada que sobresale sobre cómo determinamos dicho fracaso, cómo realizamos esa valoración global, justa y eficaz, que devenga una equidad o igualdad de las oportunidades sociales, cuando dicho procedimiento valorativo no es seguro, aunque se utilicen procedimientos aritméticos (calificación). Ni es exactamente el mismo –tampoco podría serlo– cuando el punto de partida no es comparable, y no solo en las condiciones socioeconómicas y culturales, sino sobre las expectativas, las interpretaciones, los anhelos, etc.

En resumen, si bien la extensión de la escolaridad hasta los 16 años está sobradamente justificada –aunque, en mi opinión, deberíamos extenderla hasta los 18, pero haciendo cambios en el sistema educativo y en los centros educativos–, ha llevado a un problema: el abandono y el fracaso escolar, entendido por las sociedades modernas y por Europa como un proceso que empieza frecuentemente antes de la escolaridad; proceso ligado a otros de índole social, económica y política y con acciones o intervenciones que deben de ir dirigidas a las causas (NESSE, 2011).

Algunas de estas intervenciones estarían en la línea de las políticas contra la segregación escolar, medidas de discriminación positiva y apoyo educativo en áreas vulnerables, itinerarios flexibles, comunidades de aprendizaje, participación de actores fuera de la escuela, implicación de los agentes locales, escuelas abiertas, acciones de retorno al sistema educativo, etc. Siguiendo así los ejemplos, propios y de otros países, de buenas prácticas.

CÉSAR BERNAL BRAVO

Profesor titular de Universidad

Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura, las Artes,

Ciencias Histórico-jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas

Universidad Rey Juan Carlos

Presentación

El Proyecto «Oltre il Giardino. Social Inclusion Observatory» (2020-1-IT02-KA204-079679), financiado por la Unión Europea, fue concebido a partir del principio que sustenta el potencial del patrimonio cultural europeo, en particular, los jardines históricos (como entorno inmejorable en el que se enfatiza el concepto de cuidado del medioambiente, por su valor social y educativo), que constituyen una oportunidad altamente significativa para la inclusión social y profesional de las personas en situación de desventaja social.

A través de la presente obra, especialmente dirigida a docentes de las etapas educativas de Secundaria, Formación Profesional y universitaria, se permite profundizar en los motivos que subyacen al abandono escolar y fracaso académico, temática que requiere especial atención en nuestros días. Por ello, el objetivo versa sobre la identificación de los principios de la educación personalizada, analizar la neuroeducación y los aspectos que de esta disciplina se desprenden, y ahondar en las señales de alerta, herramientas y estrategias que permitan al profesorado prevenir el fracaso escolar.

Asimismo, es necesario poner de manifiesto la implicación y participación de todos los participantes europeos socios del Proyecto: Instituto Politécnico Do Porto, Universidad Agrícola de Atenas, Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neon (KEAN), Me-We Istituto Di Ricerca Innovativa Srl, Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa, Asociación «Per Boboli» (coordinación); en una acción liderada por la Universidad Rey Juan Carlos.

Por todo lo anteriormente expuesto, recalamos la necesidad de realizar acciones como la que aquí presentamos, orientadas a la adquisición de competencias, al disfrute del patrimonio artístico-cultural y a la protección y cuidado del medioambiente, teniendo en cuenta la belleza y el origen de los jardines históricos europeos.

El Proyecto, por su carácter innovador, promueve una red de intercambio de buenas prácticas europeas, a través de la cooperación fundamental entre todos los Estados europeos socios del proyecto (Italia, España, Portugal, Grecia) y sus colaboradores y socios asociados en el proyecto del programa EU ERASMUS PLUS.

ELEONORA PECCHIOLI

Presidenta de la Asociación «Per Boboli»

Introducción

La preocupación de la comunidad educativa por el abandono escolar y el fracaso académico, en los diferentes niveles educativos, es más que evidente. No solo por ser un factor de riesgo de desempleo o bajos ingresos en la vida adulta como apunta la OCDE, sino porque limitan sustancialmente el crecimiento y el desarrollo humano, pudiendo generar nuevas brechas de exclusión o restricción de oportunidades.

Esta preocupación se ha visto reflejada en la investigación educativa desarrollada desde un punto de vista multidisciplinar, que ha pretendido analizar con una perspectiva multifactorial su alcance y sus repercusiones. Cuando los elementos cardinales de esta obra se conjugan con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, el resultado es aún más complejo.

En cualquier caso, la identificación de los orígenes del abandono escolar o del fracaso académico, su detección temprana o la aproximación a los signos de alerta son aspectos esenciales para los maestros y las maestras, y deben formar parte de su equipaje formativo antes de incorporarse al circuito educativo.

Por ello este libro se presenta en formato electrónico y abierto: su finalidad es ayudar a construir aprendizajes significativos en los profesionales de la educación que permitan reducir el impacto negativo de estos factores. Se realiza un análisis profundo sobre las bases conceptuales que los producen y se aporta conocimiento procedente del trabajo investigador competitivo y de calidad de los autores, quienes se encuentran vinculados a entidades sociales y universidades europeas con una amplia y exitosa trayectoria profesional.

LOS COORDINADORES DE LA OBRA

Universidad Rey Juan Carlos

1

Signos de alerta del abandono académico

IVÁN VÁZQUEZ VILLAR

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Este estudio se centra en las causas del abandono académico, un proceso complicado y multidimensional, influido por las condiciones de la escuela y el entorno educativo, con importantes intervenciones sociales y culturales. Según los datos de la Encuesta de población activa del 2020, se observa que la tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% y que los hombres abandonan los estudios con un 74% más que las mujeres en España. También las investigaciones realizadas confirman que los estudiantes en situación de vulnerabilidad y con riesgo de exclusión y marginalidad tienen más posibilidades de abandonar los estudios. Por último, la Educación 3.0, líder informativo en innovación educativa (2021) recomienda la guía sobre los cinco consejos para evitar el abandono académico. El objetivo general de este trabajo expositivo es cómo conocer para detectar los signos de alerta del abandono académico.

Palabras clave: signos de alerta; abandono escolar; educación; educación; abandono académico; sistema educativo; rendimiento escolar.

1.1. Justificación y descripción del problema

El trabajo que se presenta a continuación está centrado en los signos de alerta del abandono académico. Según los datos de la Encuesta de población activa de MEFP (2020, p. 4), se observa que la tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% y que los hombres abandonan los estudios con un 74% más que las mujeres.

En este mismo contexto, el abandono académico representa un problema que provoca múltiples efectos en la sociedad. A nivel

social, influye en el incremento de las tasas de desempleo; a nivel institucional, afecta los indicadores de eficiencia y calidad, y en el ámbito personal implica la generación de sentimientos de frustración y fracaso, las desventajas que la educación representa para el desarrollo e inserción social de los individuos (Ishitani, 2003; Osorio *et al.*, 2012; Mori, 2012).

El informe del grupo de los investigadores de la Universidad Complutense (2020) muestra que los adolescentes sienten más ansiedad, frustración y depresión provocada por el factor COVID. Incluso, algunos de estos jóvenes pueden llegar a abandonar los estudios por falta de motivación y recursos, pues se sienten doblemente discriminados por el hecho de encontrarse con más barreras.

Por último, las nuevas tecnologías favorecen el proceso de aprendizaje, pero también actúan como barrera, porque hay una ausencia de contacto y sensación de lejanía que desfavorece a la hora de trabajar los aspectos más personales (Menéndez Álvarez-Hevia y Figares Álvarez, 2020).

Actualmente, uno de los objetivos de la ley educativa LOMLOE es disminuir las tasas de abandono escolar temprano frente a los países europeos más avanzadas.

El objetivo general de este trabajo expositivo es cómo conocer para detectar los signos de alerta del abandono académico.

1.2. Signos de alerta asociados al abandono académico

En los últimos años, la investigación se ha centrado en las causas del abandono académico. Se indica que este es un proceso complicado y multidimensional, influido por las condiciones de la escuela y el entorno educativo con importantes intervenciones sociales y culturales.

Los signos de alerta que afectan al abandono académico se pueden agrupar en cinco categorías analizadas en diversos estudios (Cerruti y Binstock, 2004; Escudero, 2005; De los Santos, 2004; Mena, Fernández y Riviére, 2010, Vidales, 2009, Saucedo Ramos, 2015):

- ▶ *Factores personales*: Los estudiantes tienen dificultades de aprendizaje, poco conocimiento de la lengua, baja autoestima, etc.,

se sienten insatisfechos de sus expectativas, y por ello pueden abandonar el ámbito académico.

- ▶ *Nivel de educativo*: La mayoría de los estudiantes abandonan el ámbito académico porque se sienten insatisfechos por diversas razones. Tienen bajos resultados académicos y una relación negativa con el profesorado. Además, el abandono escolar puede estar relacionado con las condiciones de las escuelas, como los recursos y apoyo que reciben los estudiantes con dificultades educativas o problemas de conducta.
- ▶ *Entorno familiar*: Las familias con bajos ingresos no puedan pagar materiales escolares, alimentación, etc., para sus hijos. Además, algunas familias no reconocen el valor de la educación, esencial para apoyar a sus hijos en la continuación de sus estudios. Por otro lado, los estudiantes no tienen el apoyo emocional.
- ▶ *Entorno educativo*: Los estudiantes en riesgo de abandono escolar tienen dificultades de relación con sus compañeros, un bajo nivel de aprendizaje, una falta de motivación e intereses y problemas de conducta. También, la discriminación que algunos estudiantes sufren a causa de aspectos religiosos, de orientación sexual o discapacidad, repetidamente mostrada en forma de *bullying* o acoso en otros. Todos estos factores pueden influir en la decisión del abandono académico.
- ▶ *Entorno social*: Los estudiantes tienen problemas sociales con las comunidades y entornos vecinales; por ejemplo, consumo de alcohol, tabaco y drogas, que pueden influir en el abandono académico.

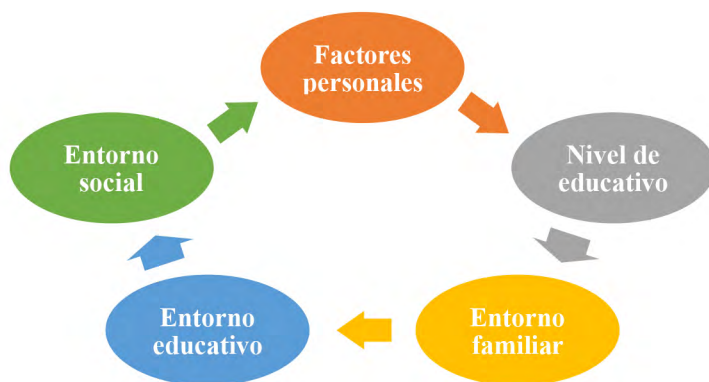


Figura 1.1. Signos de alerta asociados al abandono escolar.

Por último, los autores Suárez y Ortega (1998) argumentan que el abandono escolar puede estar relacionado con la falta de metas y de proyecto de vida de los estudiantes, también con problemas en las relaciones familiares.

1.3. Perfiles: abandono académico de los estudiantes en situación vulnerabilidad y con riesgo de exclusión y marginalidad

Los estudiantes en situación vulnerabilidad y con riesgo de exclusión y marginalidad (de entornos socioeconómicos desfavorecidos, estudiantes con discapacidad, migrantes y étnicas, género, orientación sexual y distintas diversidades) tienen más posibilidades de abandonar los estudios.

En primer lugar, Buchmann, DiPrete y McDaniel (2007) indican que las mujeres tienen más éxito en el sistema educativo, pero se encuentran más dificultades y barreras en un sistema de estratificación.

Por otro lado, Sanz Labrador (2020) indica que la tasa de abandono es diez veces mayor entre los jóvenes cuya madre tiene hasta estudios de Primaria (41,8 %) que entre los jóvenes cuya madre ha finalizado estudios superiores (4 %).

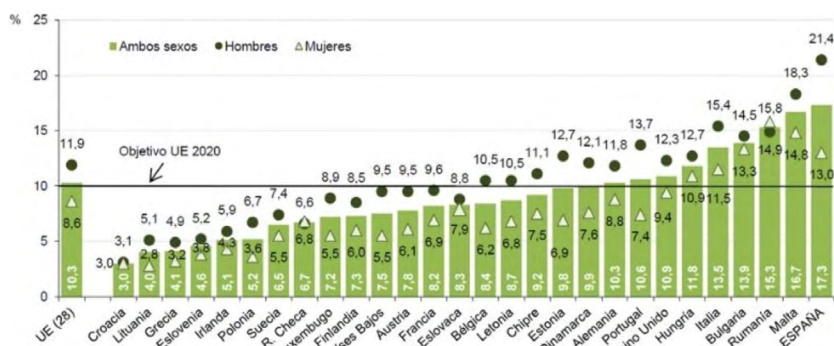


Figura 1.2. Fuente e imagen: Ministerios de Educación y Formación Profesional, *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*.

En segundo lugar, los estudiantes con discapacidad no tienen un nivel de estudios superiores porque se ha encontrado con mu-

chas barreras. Según el Informe Olivenza del Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019) se muestra que solo un 1,5 % de personas con discapacidad accedió a estudios superiores en España.

En España hay más de 722 000 alumnos con necesidades educativas especiales, y este estudio del Equipo Estatal de Educación de Plena Inclusión (2020) muestra que las principales dificultades en el ámbito educativo son el acceso a recursos tecnológicos para estar conectados con el centro educativo, el acceso a internet, la falta de accesibilidad cognitiva de entornos digitales, el apoyo específico para el desarrollo de las tareas y sesiones terapéuticas, el tiempo de dedicación a este apoyo y la escasa formación del profesorado.

Por otro lado, Moreno-Rodríguez (2020) expone algunas de las principales dificultades con el alumnado con discapacidad auditiva durante el confinamiento. La primera causa es la dificultad en el acceso a la información «ya que la interpretación de lengua de signos ha resultado más complicada (por una cuestión de acceso a recursos tecnológicos del interprete)» (p. 6). Además, en relación con el sistema de evaluación, el autor señala que el profesorado no ofrece al alumnado con discapacidad auditiva la posibilidad de examinarse en lengua de signos y siempre lo hace por escrito. Ellos tienen menos oportunidades de éxito que sus compañeros oyentes.

En tercer lugar, los estudiantes con orientación sexual sufren en el sistema educativo. Según el estudio de Homofobia en el sistema educativo, una investigación realizada por el equipo educativo de COGAM en colaboración con el Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid, muchos adolescentes tienen miedo a asistir a clase por su orientación sexual, se sienten desmotivados en el sistema educativo y creen que los institutos no son espacios seguros para jóvenes LGTB.

En este mismo contexto, los datos y testimonios de todos los estudios de investigación con una investigación realizada a nivel europeo por la ILGAEurope y IGLYO, Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe. En relación con el informe (2015), el grupo de los jóvenes LGTB forma uno de los grupos de exclusión o el riesgo de exclusión de los jóvenes.

En cuarto lugar, Murillo, Duk y Cynthia (2020) indican que los estudiantes en situación de vulnerabilidad no cuentan con los recursos tecnológicos ni con las condiciones materiales, ambientales y de espacio para poder beneficiarse y seguir la formación. Por

dificultades económicas tienen desventajas para acceder a internet o tener sus recursos digitales.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 2002)

En conclusión, se entiende la falta de inclusión en el aula de personas con discapacidad o situación de vulnerabilidad porque carecen de recursos, de apoyo escolar y profesorado. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad o discapacidad no acceden a los estudios superiores ni, finalmente, a la universidad, lo cual indica graves consecuencias sobre la vulnerabilidad que puedan encontrarse en un futuro.

Por su parte, Belzunegui, Puig y Valls (2014) muestran que el análisis de los datos manifiesta que la pobreza está relacionada con la escasa formación.



Figura 1.3 Signos de alerta asociados al abandono escolar.

1.4. Signos de alerta que hay que tener en cuenta para prevenir el abandono académico

En últimos años, numerosos informes publicados indican que la tasa de abandono entre los jóvenes españoles era muy alta. Por otra parte, la Educación 3.0 (2021) expone los cinco consejos para conseguir que el estudiante siga estudiando:

- ▶ *Hacer un programa de mentores*: Los alumnos necesitan contar con el apoyo de servicios como el tutor o el de mentor para ayudarlos, atenderlos y motivarlos a estudiar. Para lograr este objetivo, los estudiantes no abandonarán los estudios y contarán con el apoyo del tutor o mentor para seguir estudiando.
- ▶ *Enseñar las virtudes y beneficios de estudiar a los estudiantes*: Las funciones de docentes y padres es informar a los estudiantes para que conozcan las consecuencias en su futuro porque los estudiantes sin títulos llegan a tener un salario 65% inferior al de los que tienen una titulación universitaria u otros títulos. La mejor opción es seguir estudiando para tener más oportunidades en el mercado laboral. Para conseguir este objetivo, los estudiantes deben conocer las demandas actuales y al futuro del mercado laboral.
- ▶ *Buscar caminos alternativos*: Algunos estudiantes de Secundaria o Bachillerato se ven obligados a trabajar debido a sus circunstancias. Para ellos, se pueden ofrecer otras alternativas para obtener el título, como la ESA, FP, UNED. Si se consigue este objetivo, los estudiantes tendrán más oportunidades en el mercado laboral.
- ▶ *Crear un ambiente agradable*: Los estudiantes necesitan sentirse a gusto, contentos y útiles en el aula, en el instituto o en la universidad. Varios estudios de investigación coinciden en que una de las razones del abandono académico es el ambiente desagradable porque ellos se sienten ignorados en el aula o piensan que son inútiles. Los docentes tienen que crear un ambiente agradable para el alumnado. Si se consigue ese objetivo, los estudiantes lograrán la integración educativa en el aula.
- ▶ *Educación individualizada*: No todos los estudiantes tienen las mismas habilidades. Todos los docentes tienen que atenderlos de forma individualizada para que los estudiantes puedan sentir útiles y ver que están consiguiendo los conocimientos.



Figura 1.4. Consejos para prevenir el abandono escolar.

1.5. Conclusiones

Según los datos de la Encuesta de población activa (2020), se muestra que la tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16 % y los hombres abandonan los estudios con un 74 % más que las mujeres en España.

Además, uno de los objetivos de la ley educativa LOMLOE es disminuir las tasas de abandono escolar temprano frente a los países europeos más avanzadas.

Los signos de alerta que afectan al abandono académico se pueden agrupar en cinco categorías analizadas en diversos estudios (Cerruti y Binstock, 2004; Escudero, 2005; De los Santos, 2004; Mena, Fernández y Riviére, 2010, Vidales, 2009, Saucedo Ramos, 2015): factores personales, nivel de educativo, entornos familiares, educativos y sociales.

Por otro lado, los autores Suárez y Ortega (1998) indican que el abandono escolar puede estar relacionado con la falta de metas y de proyecto de vida de los estudiantes, también con problemas en las relaciones familiares.

A raíz de esto, los estudiantes en situación de vulnerabilidad y con riesgo de exclusión y marginalidad tienen más posibilidades de abandonar los estudios. Según el Informe Olivenza del Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019) se muestra que solo un 1,5 % de personas con discapacidad accedieron a estudios superiores en España.

Lo preocupante es que los jóvenes con orientación sexual se sienten inseguros, con ansiedades y miedo y abandonan los estudios académicos. (Homofobia en el sistema educativo, 2005)

En la actualidad, dos autores Murillo y Duck (2020) indican que los estudiantes en situación de vulnerabilidad no cuentan con recursos tecnológicos ni con las condiciones materiales, ambientales y de espacio para poder beneficiarse y seguir la formación.

Por último, la Educación 3.0 (2021) recomienda la guía sobre los cinco consejos para evitar el abandono académico: Hacer un programa de mentores, enseñar las virtudes y beneficios de estudiar a los estudiantes, buscar caminos alternativos, crear un ambiente agradable y educación individualizada.

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). <http://redie.uabc.mx/vol-10no1/contenido-abril.html>
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2.ª ed). Manchester: CSIE. (Trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es).
- Comisión de Educación de COGAM (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid.
- Educación 3.0 (sf). *5 consejos para prevenir el abandono escolar*. <https://www.educacionrespuntocero.com/familias/prevenir-el-abandono-escolar/>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Figares Álvarez, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>
- Ministerios de Educación y Formación Profesional (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de población activa*. Madrid.
- Ministerios de Educación y Formación Profesional (2021). *La tasa de abandono educativo se sitúa en el 16% en 2020, según los datos de la En-*

- cuesta de población activa*. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/01/20210129-abandonoeducativo>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del covid-19 sobre la educación universitaria: aspectos que considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011/>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019). *Comienza el curso 2019/2020: situación de las personas con discapacidad en las universidades españolas*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/comienzo-el-curso-2019-2020->
- Sanz Labrador, I. *La situación de la educación española y propuestas para mejorarla*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2021/01/25/situacion-educacion-espanola-propuestas-mejorarla-19434/>
- Saucedo Ramos, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En: R. J. Sandoval, M. Páramo, G. Ornelas, L. Ramírez y J. J. Ávila (coords.). *La construcción del maestro del siglo XXI*. Ciudad de México: DGIRE-UNAM.
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Informe realizado para ILGAEurope (Internacional Lesbian and Gay Association) e IGLYO (Internacional Gay and Lesbian Youth Organization). http://www.ilga_europe.org/europe/publications/non_periodical/social_exclusion_of_young_lesbian_gay_bisexual_and_tr_ansgender_people_lgbt_in_europe_april_2006
- Valls Fonayet, F. y Belzunegui Eraso, Á. (2014). *La pobreza en España desde una perspectiva de género*. VII Informe sobre exclusión. Tarragona: Fundación Foessa.
- Vicerrectorado de Investigación y Transferencia (2020). *Los jóvenes sienten más ansiedad y depresión por el COVID-19 que los grupos de riesgo*. Universidad Complutense Madrid.

2

Factores familiares y socioculturales del fracaso escolar y del abandono académico

MARTA GÓMEZ-GÓMEZ

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Hoy en día, el fracaso y el abandono escolar se consideran problemas multidimensionales a los que hay que hacer frente desde todas las esferas de la sociedad. La literatura nos indica que existen factores de diversa índole que impactan en estas situaciones. En el presente capítulo se reflexiona sobre cómo los factores familiares y sociales influyen en el éxito y fracaso académico de los estudiantes. Una de las principales conclusiones que resaltamos es la necesaria y constante comunicación e interacción entre ámbitos educativos. Desde los centros escolares se deben impulsar, entre otras cosas, las escuelas de familias, para garantizar la implicación y colaboración de padres y madres en la vida del niño y del centro. Sociedad, familia y escuela son los pilares en los que se basa la educación de los individuos, y desde el trabajo en red se debe dar una respuesta conjunta y coordinada a todo tipo de problemas.

Palabras clave: éxito escolar; fracaso escolar; abandono académico; familia; sociedad; escuela de familias.

2.1. Introducción

El éxito escolar está considerado hoy en día como una prioridad para todos los sistemas educativos y favorece, entre otras cosas, la inclusión social y el bienestar de todas las personas. En nuestro país tenemos ante nosotros el reto de paliar las altas tasas de fracaso escolar en un contexto caracterizado, entre otras cosas, por el desempleo y la escasez de recursos públicos (Díaz-Gibson *et al.*, 2018). Conseguir este éxito en los niños y jóvenes no solo supone

un reto en España, sino también para el conjunto de países europeos (Comisión Europea, 2011).

El concepto del éxito académico y del rendimiento escolar es tan amplio y diverso como los factores que influyen en ellos (Mendoza-Macías y Barcia-Briones, 2020). Lo mismo ocurre con el fracaso escolar y el abandono académico, pues ambos son temas que han generado una preocupación constante en la investigación de todas las etapas educativas de todos los países del mundo.

El concepto poliédrico y dinámico del fracaso escolar nos lleva a tener en cuenta varias dimensiones y factores que influyen en el estudiante que lo experimenta. González (2009) ya anticipaba que para poder comprenderlo en todas sus dimensiones es preciso analizarlo desde una perspectiva holística que permita integrar todos los ámbitos y agentes implicados en el contexto educativo del individuo.

2.2. Justificación del tema objeto de estudio

2.2.1. Descripción del problema y objetivos

En el 2020, el abandono temprano de la educación-formación en España alcanzó al 20,2% de hombres y 11,6% de mujeres (INE, s.f.). Según la literatura, las causas que lo generan son múltiples.

El objetivo principal de este capítulo es reflexionar sobre los factores que pueden favorecer situaciones de fracaso o abandono escolar en los individuos, centrándonos especialmente en los familiares y socio- culturales.

Los objetivos específicos son:

- ▶ Ensalzar el compromiso compartido de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 desde todos los ámbitos de la educación (en especial, desde la familia y la sociedad).
- ▶ Reconocer la importancia de la participación e implicación de las familias en el proceso educativo y en la vida escolar de sus hijos para evitar dicho fracaso/abandono.
- ▶ Conocer los factores de carácter social que influyen en el fracaso escolar para detectarlos e intervenir en ellos.

2.2.2. Hacia la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible

Según la Unesco (2016), la educación es el motor principal del desarrollo y de la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante, ODS), en general, y del objetivo 4, en particular: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y su marco de acción resaltan la necesidad de centrar esfuerzos en «el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Unesco, 2016, p. 7). Estos elementos son esenciales para garantizar una educación transformadora para todos.

Desde el ámbito educativo conviene que exista una cierta sintonía entre los sistemas educativos y su manera de acercarse y comprender las necesidades y problemas que le rodean, todo ello alineado con la filosofía de la Agenda 2030 (Gómez Gómez, 2019). En este contexto, la sociedad, en general, y la familia, en particular, se convierten en los principales agentes del desarrollo de los ODS, por lo que este compromiso mundial compartido debe reflejarse en las actuaciones individuales y colectivas de todos.

En pleno siglo XXI, sigue siendo necesario hablar de la necesidad de equidad educativa (Renta Davis, Aubert y Tierno-García, 2019). En esta línea, los pilares de la educación pueden ayudar a reforzar la visión de la educación como transformadora de la persona y de las sociedades. Estos pilares (aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir) interaccionan entre sí en una relación triádica entre las dimensiones cognitiva, emocional y comportamental del individuo (figura 2.1).

Si bien es complicado para el individuo, en general, desarrollar en cualquier contexto (escolar, familiar...) las tres dimensiones equilibradamente, este proceso se torna mucho más complejo cuando la persona siente desmotivación, apatía, cuando no tiene expectativas, ni ganas de aprender. Como las situaciones de fracaso escolar o abandono académico no suceden de manera repentina, hay que prestar atención desde todos los contextos a las actitudes, comportamientos y desmotivaciones que las preceden (Márquez Vázquez, 2016).

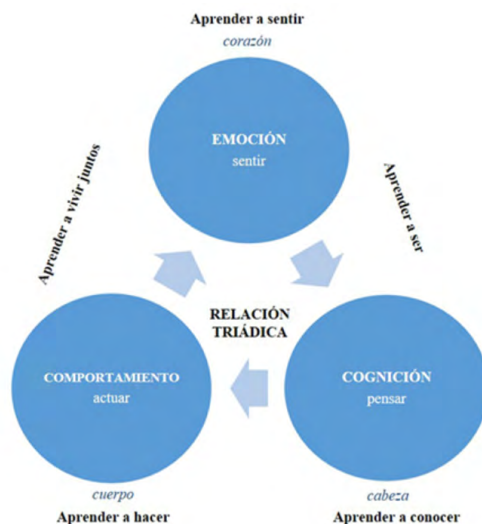


Figura 2.1. Elementos esenciales en el desarrollo del ser humano (Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero-Iribas, 2018, p. 62).

2.3. Influencia de diferentes tipos de factores en el rendimiento y en el fracaso académico

La literatura habla de la influencia de factores externos e internos al estudiante en las situaciones de fracaso y abandono académico. Dentro de los aspectos externos destacamos un entorno socioeconómico desfavorable, unos métodos de enseñanza y de aprendizaje poco adecuados, o incluso poca implicación familiar en la vida académica y personal del estudiante. Como factores internos destacamos: la actitud y motivación del estudiante hacia el aprendizaje, las posibles dificultades de atención o incluso las dificultades en las relaciones con sus iguales (Márquez Vázquez, 2016; Renta Davids, Aubert y Tierno-García, 2019).

Por otro lado, Todd y Caldarella (2016) hablan de factores de tipo académico, como el interés por aprender, la motivación, los conocimientos previos, la capacidad de memorizar, etc., y factores contextuales inherentes al estudiante, como los ingresos económicos del núcleo familiar, el nivel académico de los padres, la implicación parental, ambiente académico del hogar, etc.

En el estudio de Díaz-Gibson *et al.* (2018) se habla de varias dimensiones influyentes en el éxito escolar y, por tanto, también en

situaciones de fracaso y abandono escolar. Esta clasificación va en la línea de otros modelos, como los de Márquez Vázquez (2016), y cuenta con las siguientes dimensiones:

- ▶ *Individual*: factores de carácter psicoafectivo (autoestima, apoyo familiar, sentimiento de pertenencia...), social (género, repetidor de curso, nacionalidad extranjera...) y competencial (habilidades lectoras, de aprendizaje y competencias TIC).
- ▶ *Familiar*: factores de carácter educativo (expectativas familiares, relación con la escuela, recursos culturales del hogar, dinámicas comunicativas...) y social (nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, situación laboral familiar, inestabilidad familiar...).
- ▶ *Institucional* (o centro educativo): factores relacionados con la acción educativa (estrategias de atención a la diversidad, expectativas del profesorado, capacidad de detección de problemas familiares...), organizacional (relación familia-escuela, formación docente continua, ratios, estabilidad de la plantilla...) y contextual (titularidad concertada, ubicación sociodemográfica, recursos...).
- ▶ *Social* (o comunitaria): factores relacionados con la acción socioeducativa (formación a familias, implicación de la administración local, proyecto educativo comunitario...) y contextual (contexto socioeconómico, expectativas de la comunidad, ocupacionales...).

En la mayoría de las ocasiones, hay una confluencia de factores que acrecientan las situaciones de fracaso y abandono escolar, y no solo uno (García Hoz, 1990; Mendoza-Macías y Barcia-Briones, 2020).

La figura 2.2 muestra el modelo integrador donde se ve la interconexión de diferentes ámbitos y factores para conseguir el éxito educativo de cada individuo y, por tanto, reducir las situaciones de fracaso escolar.

Trabajar para el éxito educativo requiere contar con propuestas educativas que partan de la implicación y trabajo colaborativo entre ámbitos y agentes educativos, donde la familia cobra un papel relevante. El fortalecimiento de estas relaciones y vínculos, sin duda, es un reto de la educación actual.

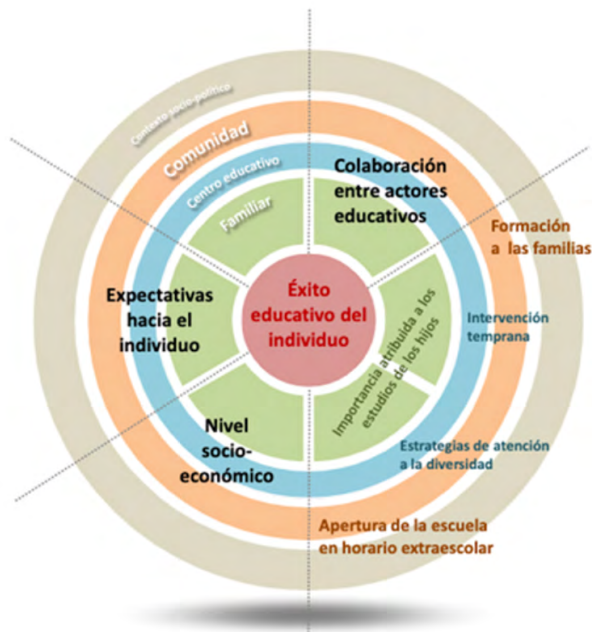


Figura 2.2. Modelo integrador del éxito educativo (Díaz-Gibson *et al.*, 2018, p. 198).

2.4. Factores familiares y socioculturales influyentes en el fracaso escolar y en el abandono académico

2.4.1. Factores familiares

La familia «es la primera comunidad social en la formación y construcción del ser personal» (García Hoz, 1990, p. 21), y el lugar donde el individuo desarrolla su dimensión afectiva, cognitiva, social, moral... en un entorno de transmisión y cumplimiento de valores y normas (Unesco, 1996). Este proceso de socialización primaria se complementa con lo que el niño aprende y experimenta en otros contextos como el centro educativo, el grupo de iguales, etc.

Las familias se consideran agentes del desarrollo (Unesco, 2016) y promotoras educativas (Márquez Vázquez, 2016). Para Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero-Iribas (2018, p. 77):

Toda familia puede pasar por momentos de desbordante plenitud de energía y momentos de agotamiento comunitario, que desde la perspectiva educativa pueden suponer una ocasión de crecimiento para el menor si se saben gestionar, o, por el contrario, pueden resultarle un obstáculo para desplegar su propio potencial.

Por ello es importante que la familia sea funcional y no disfuncional. Y esto no significa que no funcione, sino que la forma en la que funciona no es correcta ni positiva para sus miembros. Según los autores, algunas condiciones que favorecen la función educativa de la familia son: la aceptación, el aprecio, la pertenencia, la confianza, la oportunidad para desarrollarse y contribuir para crecer.

En este contexto, el conjunto de virtudes y el sistema de valores de la propia familia, en consonancia con los de la escuela, son elementos que favorecen el equilibrio del individuo y les ayudan a hacer frente a las posibles dificultades (García Hoz, 1990). «En esta microsociedad que es la familia, el niño comienza a experimentar en todos los sentidos, por lo que es importante que sea un contexto en el que se cultiven emociones positivas» (Gómez Gómez, 2019, p. 96).

En el estudio de Márquez Vázquez (2016) sobre la etapa de Educación Secundaria se concluye que, aparte de factores personales del estudiante, como motivación y expectativas, existen dos factores principales que afectan a su rendimiento: por una parte, la implicación familiar en el proceso educativo (actitud, interés...); por otra, la organización escolar que lleve a cabo el centro (actitud del profesorado...). Además, factores como la formación que posean los familiares también influyen en la motivación de aquellos hacia sus estudios y en el sentimiento de pertenencia a un grupo (Renta Davis, Aubert y Tierno-García, 2019). Por todo ello es preciso un trabajo conjunto entre ámbitos y agentes educativos (formal, no formal e informal), así como compromisos compartidos (Mendoza-Macías y Barcia-Briones, 2020).

El proyecto de investigación europeo INCLUD-ED (2011) analiza las estrategias e iniciativas educativas a nivel europeo que contribuyen a favorecer el éxito en la educación, superando desigualdades y fomentando la cohesión social y la inclusión a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. En él se resalta la figura de las familias, poniendo el foco en las diferentes

formas de participación: informativa (no participan, sólo reciben información), consultiva (poder de decisión limitado a través de consultas), decisiva (participación en la toma de decisiones, supervisión de la rendición de cuentas), educativa (participación en los procesos de aprendizaje y formativos) y evaluativa (participación en procesos de evaluación del centro).

En definitiva, es importante abogar por una cultura participativa de los padres y madres en la educación de sus hijos y, por tanto, también de una educación para la participación (García Hoz, 1990).

Para Mayorquín Reyes y Zaldívar Colado (2019), la involucración de las familias en el rendimiento académico de sus hijos requiere, entre otras cosas, dos tipos de intervenciones complementarias:

- ▶ Intervenciones en la escuela a través de la relación y comunicación con el tutor o tutora, con el equipo directivo, etc.; participación en asociaciones de madres y padres de alumnos, en actividades extraescolares, etc.
- ▶ Intervención en el hogar, con restricción de televisión, videojuegos o dispositivos electrónicos; supervisión de tareas escolares, tiempo de ocio compartido entre padres e hijos, estímulo de logros académicos, etc.

En estos dos ámbitos se suceden relaciones que permiten al individuo desarrollarse como persona y como estudiante, por ello es importante procurar el mejor entorno para estudiar y para desarrollarse, atendiendo al clima del hogar, al entorno escolar, a las amistades y al entorno virtual, entre otros (Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero-Iribas, 2018).

El papel de las escuelas de familias

Las escuelas de familias, como programas no formales de la educación, ofrecen a estas una formación de diversa temática interesante para educar a sus hijos. Estos espacios de encuentro y de aprendizaje favorecen el intercambio de experiencias y de reflexiones conjuntas sobre situaciones cotidianas, así como intervenciones educativas desde el aula y desde el hogar.

Las familias encuentran en estos recursos un medio para mejorar su autonomía personal como principales educadores de sus

hijos y sus relaciones positivas con estos. El estudio de estos autores evidenció que, en ocasiones, las familias no se sienten suficientemente preparadas y con los recursos adecuados para afrontar la realidad educativa de sus propios hijos. Por ello, el asesoramiento, ya sea individual a través de las tutorías, como grupal a través de las escuelas de familias, son esenciales y fomentan una educación para las relaciones familiares (García Hoz, 1990).

Ofrecer a los progenitores información, recursos y herramientas para una detección temprana de posibles situaciones de dificultad y de fracaso escolar, o incluso estrategias para motivar y empoderar a sus hijos en su aprendizaje, pueden ser esenciales en un momento determinado de la vida académica de los estudiantes. Por todo ello es imprescindible ofrecer un asesoramiento educativo familiar que les ayude a construir y mejorar la pedagogía familiar (Martínez Domínguez, 2019). En este contexto, la comunicación y la coordinación escuela-familia es un reto alcanzable y se debe avanzar en esa dirección para conseguir el éxito en la educación (Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero-Iribas, 2018).

2.4.2. Factores socioculturales

Existen investigaciones que reconocen que han sido muy numerosas las investigaciones que relacionan aspectos personales y académicos del estudiante con el posible fracaso escolar; sin embargo, son menos los estudios centrados en el marco social y comunitario en el que se desenvuelve el estudiante y que también impacta directa o indirectamente en estas situaciones (Díaz-Gibson *et al.*, 2018; Serna y Yubero, 2008).

De entre todas las etapas educativas, la adolescencia es el momento en que se producen más situaciones de fracaso y abandono escolar. Fernández Menor (2020, p. 166) afirma:

El cambio de etapa educativa, el deseo de autonomía por parte de los jóvenes, la búsqueda de la identidad o la importancia que cobran las relaciones con iguales ante las relaciones familiares son solo algunos de los rasgos definitorios de esta conflictiva fase vital.

Siguiendo a la autora, en el momento que comienza el «desenganche académico», la exclusión comienza a manifestarse más

claramente. Por ello, una manera de implicar al estudiante, conectando el plano académico o curricular con el plano social y emocional es a través de metodologías y proyectos que favorezcan, precisamente, ese «enganche académico». Gómez Gómez (2019) propone la integración del aprendizaje-servicio solidario como metodología favorecedora de experiencias de inmersión en valores, transfiriendo conocimientos y competencias a la vez que se da respuesta a una situación real de necesidad. Todo esto permite la construcción de una ciudadanía responsable socialmente.

El conocido Informe Delors proponía, entre otras cosas, la necesidad de ofrecer a los estudiantes orientación personal y académica a lo largo de toda su vida escolar. De esta manera, desde los centros se conocerían y reforzarían los talentos y las inquietudes de todos los estudiantes y, así, probablemente, se reduciría el fracaso escolar y los sentimientos de apatía y exclusión de algunos estudiantes (Unesco, 1996).

Renta Davids, Aubert y Tierno-García (2019) ponen de manifiesto que existen una serie de factores de riesgo de carácter social, como, por ejemplo, el bajo nivel socioeconómico, el pertenecer a minorías étnicas, a familias desestructuradas, etc., que propician ciertas dificultades o problemas a la hora de que los estudiantes se adapten a los centros educativos. En ocasiones, esto desencadena situaciones de fracaso escolar y abandono académico. En esta línea, la situación socioeconómica y cultural desfavorable es una de las variables de exclusión social más frecuentes (Serna y Yubero, 2008). «El fracaso escolar es un elemento reproductor de los problemas sociales, contribuyendo a perpetuar desigualdades sociales» (p. 9).

A los colectivos vulnerables (personas que por sus condiciones se encuentran en situación de riesgo o exclusión social) se les suele asociar con palabras como problemas, obstáculos, inconvenientes, barreras, etc. Pero Gómez-Jarabo (2018) propone evincularlos a palabras más positivas, como coraje, superación, motivación, resiliencia o compañerismo. Los prejuicios y estereotipos sociales se convierten en una de las primeras barreras en la educación.

También destacan otros factores influyentes como el sentimiento de pertenencia a un grupo y la conexión escolar como factores predictores del fracaso y el abandono escolar (Fernández Menor, 2020). Por ello es preciso cuidar las relaciones sociales de los estudiantes, entre otras cosas.

Para García Hoz (1990), los factores que impactan entre las influencias ambientales son respecto a: la situación social (clase social, raza, etnia, ideología político-social, etc.), la situación económica (puesto, propiedades...), la situación educativa (nivel cultural de los padres y madres), idealización geográfica de la familia (posibilidades de acceso a la educación, posibilidades formativas...) o la situación profesional (profesión, posibilidades de mejora...)

Algunas consecuencias de carácter social del fracaso escolar pueden ser el desempleo, la posible delincuencia, la marginación social, dificultades en las relaciones interpersonales, etc. (Scheel, Madabhushi y Backhaus, 2009). Por lo que, para evitar que sucedan, es preciso que pongamos en marcha mecanismos de prevención (de estos problemas) y de promoción (de conductas positivas) desde todos los ámbitos educativos.

Una vez se ha reflexionado sobre el impacto de los aspectos familiares y sociales en el rendimiento o en el fracaso escolar del individuo, hay que resaltar la importancia de las relaciones colaborativas entre los diferentes contextos o instituciones que rodean al individuo (figura 2.3).

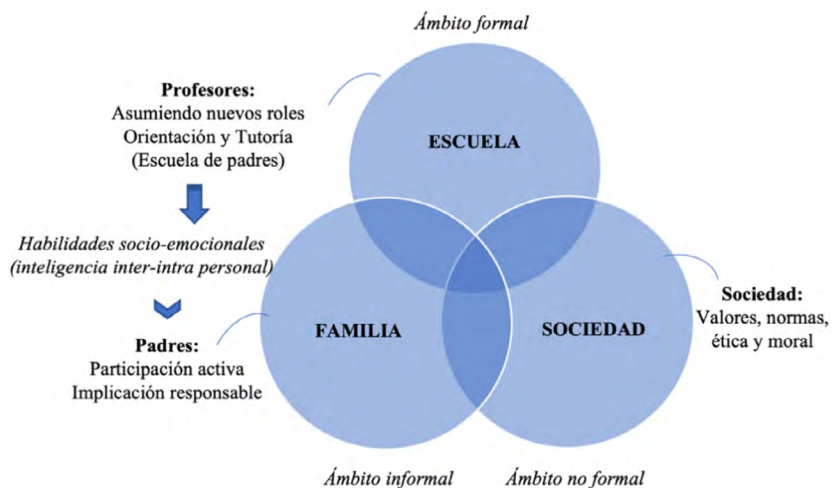


Figura 2.3. Trabajo en red entre ámbitos educativos (Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero-Iribas, 2018, p. 133).

2.5. Discusión/conclusiones

Los centros educativos no pueden ser estudiados como instituciones individuales y aisladas del contexto socioeconómico al que pertenecen (Serna y Yubero, 2008). De la misma manera, tampoco pueden actuar a espaldas de las familias y de la sociedad. Por ello, una vez analizados los factores familiares y socioculturales como elementos influyentes en el fracaso escolar y abandono académico, se puede concluir que el trabajo cooperativo y colaborativo entre centros y familias es esencial para la vida del estudiante (Márquez Vázquez, 2016).

La relación positiva y continua entre ambas instituciones favorece en el estudiante el interés y la motivación por aprender y por desarrollarse. Para que se produzca ese acercamiento es necesario conocer la realidad de las familias para poder fomentar su participación y responder a sus demandas y necesidades (Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero-Iribas, 2018).

Tras revisar la literatura, sabemos que hay investigaciones que corroboran la asociación del rendimiento y del fracaso escolar de los estudiantes con factores de diferente índole (Díaz-Gibson *et al.*, 2018; Márquez Vázquez, 2016; Mendoza-Macías y Barcia-Briones, 2020; Renta Davids, Aubert y Tierno-García, 2019; Todd y Caldarella, 2016).

En cuanto a los factores de tipo personal o interno, sin duda, la motivación es uno de los principales motores para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle con éxito. Así, desde todas las esferas de la sociedad, sobre todo, desde el aula y desde el hogar, es preciso potenciar estrategias que la aumenten.

En relación con los factores familiares, se ha visto que la implicación y la participación de las familias en la vida académica y escolar del estudiante tiene un gran impacto. Familia y escuela son los dos pilares en la vida del niño, por lo que es preciso cuidar las relaciones desde la colaboración y comunicación constante. Las tutorías y las escuelas de familias como medios para intercambiar información y formación sobre diferentes temáticas son recursos esenciales en el proceso de asesoramiento y mejora de las funciones educativas de la familia.

En palabras de Martínez Domínguez, Gómez-Gómez y Romero Iribas (2018, p. 92), escuela y familia deben actuar «al servicio de la visión, misión y valores del proyecto educativo del centro» que deberá estar alineado con el proyecto educativo familiar.

Por último, en relación con los factores sociales, el entorno económico y cultural donde vive el estudiante, así como otras variables de carácter social influyen en menor o mayor medida en el rendimiento y actitud de los estudiantes hacia su aprendizaje. En cuanto al centro educativo, aspectos como la actitud e implicación del profesorado, la orientación a los estudiantes, profesores y familias, los recursos e iniciativas que se lleven a cabo, etc., también ejercen cierto impacto. Díaz-Gibson *et al.* (2018) resaltan también la importancia de la riqueza educativa del entorno, como otra variable influyente. Como indican Mendoza-Macías y Barcia-Briones (2020: 379), el sistema educativo debe ofrecer, entre otras cosas, «programas motivacionales destinados a la familia y al propio estudiante, para fortalecer el éxito académico». Desde las escuelas de familias y las tutorías se contribuye a este propósito, intentando ofrecer siempre una escuela inclusiva y reductora de cualquier tipo de desigualdad (Márquez Vázquez, 2016).

Por todo ello, entendemos la importancia del papel que tiene el profesorado, la sociedad y las familias como agentes de cambio, de transformación y de acompañamiento en el desarrollo del estudiante en su viaje académico. Esta responsabilidad y compromiso compartido es clave para conseguir el éxito personal y académico del individuo. La Unesco (1996) ya reflexionaba acerca de la importancia de fortalecer el nexo entre la escuela y la comunidad educativa, con el objetivo de lograr que el proceso educativo se desarrolle en simbiosis con el medio que le rodea.

Referencias

- Comisión Europea (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/earlycom_es.pdf
- Díaz-Gibson, J., Longás, J., Prats, M. A., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 185-205. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7847.

- Fernández Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, (1), 165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- García Hoz, V. (coord.) (1990). *La educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.
- Gómez Gómez, M. (2019). Aprendizaje-servicio: un puente entre la escuela y el entorno. Implicación de las familias. En: Martínez Domínguez, L. (coord.). *Escuelas de familias. Del arte a la educación* (pp. 84-110). Madrid: Dykinson.
- Gómez-Jarabo, I. (2018). Motivación, resiliencia y otras aportaciones positivas de los estudiantes vulnerables a la comunidad educativa. En: Rodríguez, Ivy, J. C. y Barrientos, A. *Cultura digital y las nuevas políticas educativas* (pp. 241-249). Gedisa.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (sf). *Abandono temprano de la educación-formación*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Márquez Vázquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14, (3), 131-144. DOI:10.15366/reice2016.14.3.007.
- Martínez Domínguez, L. (2019). *Evaluar la funcionalidad del «nosotros». Evaluación socioeducativa*. https://www.researchgate.net/publication/331952352_EVALUAR_LA_FUNCIONALIDAD_DEL_NOSOTROS_EVALUACION_SOCIOEDUCATIVA
- Martínez Domínguez, L., Gómez Gómez, M. y Romero Iribas, A. M. (2018). *Sociedad, familia y educación: un marco pedagógico de referencia mundial*. Madrid: Síntesis.
- Mayorquín Reyes, E. y Zaldívar Colado, A. (2019). Participación de los padres en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, (18). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.480>
- Mendoza-Macías, M. E. y Barcia-Briones, M. F. (2020). Las relaciones familiares y rendimiento académico en estudiantes de educación bá-

- sica. *Dominio de las Ciencias*, 6 (3), 378-394. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/550591>
- Renta Davis, A. I., Aubert, A. y Tierno-García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), 481-505. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-481.pdf>
- Scheel, M. J., Madabhushi, S. y Backhaus, A. (2009). The academic motivation of at-risk students in a Counseling Prevention Program. *Counseling Psychologist*, 37 (8), 1147-1178. DOI: 10.1177/0011000009338495.
- Serna, C., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS*, 13, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/revista/2489/A/2008>
- Todd, M. y Caldarella, P. (2016). Middle School predictors of High School performance: a case study of dropout risk indicators. *Education*, 136 (4), 515-529.
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo xxi. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Unesco (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4* (pp. 1-83). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

3

Bioecological factors and processes in school failure and dropout

SUSANA ISABEL MARTINS
MIGUEL AUGUSTO SANTOS
MÓNICA SILVEIRA MAIA

School of Education - Porto Polytechnic

Abstract

School failure and school dropout are two problems that European educational systems still must deal with. Those problems are very complex due to the immensity of factors associated with each of them. The bioecological theory of human development provides a conceptual framework that can support a multi-level and multifactorial analysis of the variables associated with school failure and school dropout. In this paper, we are going to review some studies that have approached these problems using the bioecological model, to understand how risk and protective factors operate and which developmental processes are in place. This knowledge might contribute to the design of prevention and intervention plans to promote academic success.

Keywords: school failure; school dropout; risk factors; protective factors; bioecological theory

3.1. Introduction

School failure and school dropout are two constructs that still have a lot of weight in educational systems. It is very clear in everyone's mind that school failure and school dropout continue to exist around the world, especially in low-income nations, but also in European educational systems, resulting, frequently, in problems for the students and in conditions that evolve to adulthood. School failure and school dropout are directly connected with issues in several life domains: in the academic area, it is relat-

ed to less qualifications in terms of academic achievement, lower results in reading and mathematics tests, and higher number of retentions; in the social domain, it is related to a higher involvement with juvenile justice system, difficulties in career progress, and, consequently, economical and marital difficulties; also in the health domain, it is associated with higher levels of anxiety, substance use, depression, externalizing and internalizing behavioral problems and social isolation (Dougherty & Sharkey, 2017; Gentle-Genitty *et al.*, 2020; Kearney *et al.*, 2020).

Attending to the wide impact of these problems in modern societies it is very important to explore the factors or dimensions associated with these constructs, but, also, the way these factors interact, so that political and educational systems can implement adequate intervention programs to address these issues (Mancil, 2017).

For many years, surveys surrounding these concepts were focused on specific factors analyzed in a linear way, many of them aiming specific dimensions related to the student and his family. Nonetheless, recent studies have been assuming that there is an array of dimensions and processes surrounding them (McDermott *et al.*, 2019; Melvin *et al.*, 2019). These new studies frame the comprehension of school failure and school dropout in system related theories, especially the bioecological model of Bronfenbrenner (2005). This model undertands the development of children over time, molded by their own genetic and biologic characteristics and by their multilevel environments and the processes that they engage in with these multiple environments (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 2005). The core of this theory is Process-Person-Context-Time model (Tudge *et al.*, 2009). Studies have been using this framework to support their investigations, literature reviews, and interventions (Cipriano *et al.*, 2019; Dias & Barroso, 2020; McDermott *et al.*, 2018; Melvin *et al.*, 2019; Ripamonti, 2018).

Table 3.1. Presents two examples on how the bioecological framework of Bronfenbrenner supports studies/projects/interventions.

Multilevel environments	European Agency, 2020	Gottfried Et Gee, 2017
<p>Microsystem «patterns of activities, roles, and interpersonal relationships» within the «immediate environment» (i.e., school, home, etc.) of the child (p. 814).</p>	<p>Includes processes within the school and learner interactions with peers and adults. It considers the whole school approaches and learner-centered practices that can increase school attendance and engagement.</p>	<p>Focused on the role of two influential microsystems: children's immediate families and their schools through the analysis of proximal processes and, by studying specific attributes of the family microsystem.</p>
<p>Mesosystem «linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person...» (Bronfenbrenner, 1993, p. 40).</p>	<p>Mesosystem reflects interconnections within the microsystem that influence school structures and systems. For this project, the mesosystem encompasses school-level interactions that can help to tackle school failure.</p>	<p>The mesosystem covered the intersections between family and school microsystems. In this study it was about home-school connections, such as the degree to which parents engage with schools.</p>
<p>Exosystem «comprises the linkages and processes taking place between two or more settings» (Bronfenbrenner and Morris, 2006, p. 818).</p>	<p>Exosystem encompasses the community context, which may influence other levels. In this project, the exosystem focuses on local community actions that can contribute to preventing school failure.</p>	<p>Exosystem concerns the links and communication between two or more settings, with at least one that does not act directly with the child. This study analyses parent's work environment (e.g. if it is away from home, affecting time spent with the child) and broader labor market conditions as well as school district policies on absenteeism.</p>
<p>Macrosystem «belief systems, bodies of knowledge, material resources, customs, life-styles, opportunity structures... and life course options embedded in each of these broader systems» (Bronfenbrenner, 1993, p. 40).</p>	<p>Macrosystem represents the wider social, cultural and legislative context that encompasses all other systems. In the context of this project, the macrosystem includes national/ regional actions for preventing school failure and promoting inclusiveness.</p>	<p>Focus on the macrosystem involving the socioeconomic status of families by comparing how process, person and context factors differentially influence absenteeism behaviors across three distinct socioeconomic status (SES).</p>

Before we start to explore this trend in studies or literature reviews of school failure and school dropout, it's important to define them, understand how they are related, and what other constructs relate to them.

3.2. The concepts of school dropout and school failure

First, we cannot define school dropout or even school failure without mentioning **school attendance problems** (Kearney, 2016), because this construct may result in school failure (due to poor attendance and exposition to academic contents) and, consequently, lead do a definite school abandon, school dropout (fig. 3.1).

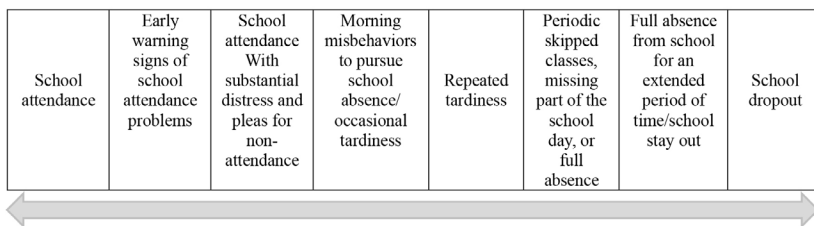


Figure 3.1. Spectrum of school attendance and its problems by Kearney and Graczyk (2020, p. 320).

School attendance problems, as defined by Kearney *et al.* (2019), refers to students' difficulties in attending or getting to school, and/or various types of school absenteeism that can include tardiness, missed class(es), early departure, or complete absence (Kearney *et al.* 2019). School absence or chronic absence exists when students frequently miss school, for some reason, including justified (e.g., going to the doctor) and unjustified absences (e.g., going to play with friends) and suspension. Another related concept, which concerns the unjustified absences is truancy which is when the student willfully misses school activities (Allison & Attisha, 2019). School absence is related to poor health of the student (which may be the cause of the absence) but also with school failure and sometimes, consequently in school dropout (Allison & Attisha, 2019; Melvin *et al.*, 2019).

School dropout refers to students who leave educational and training system without obtaining a certain level of qualification (Estevão & Álvares, 2014; De Witte *et al.*, 2013), usually defined by the national legislations. The European Commission uses the concept Early School Leaving as to refer students that «have left education and training without completing an upper secondary program» (European Commission, 2015, p.6) which, according to them, are the minimal credentials that provide the youngsters

with the skills and competences to enter the labor market (European Commission, 2015).

From a traditional perspective, **school failure** concerns to the difficulties of students in fulfilling, fully or partially, the teaching goals for the academic year in which the student and his peers are enrolled (Kalogridi, cited by Ibabe, 2016; Martínez-Valdivia & Burgos-García, 2020). That is one perspective focused on the individual, but a new perspective, the organizational perspective, is being considered on policy literature. This perspective considers that school failure occurs «when a system fails to provide fair and inclusive education services that lead to successful learning, engagement, wider participation in the community and transition to a stable adulthood» (European Agency, 2019b, p. 22).

It's also relevant to mention **school engagement** and the impact that proximal or distal contexts may have in student engagement in school (Cipriano *et al.*, 2019). The construct of school engagement was defined as «students' participation in, feelings about, and communication to school and school community, which encompasses teacher, peers and after school activities» (Maynard *et al.*, 2014, p. 1). Engagement is, then, approached in the literature as a process that depends on the context and that can be subject to intervention.

3.3. Factors and processes involved in school failure

When reviewing literature concerning **school failure**, it becomes evident that there are a complexity of factors and processes contributing to school failure. On this section we will explore some studies devoted to that complexity of factors, giving an holistic overview of the processes involved in school failure.

As a start point, we will see some aspects from the report from the European Agency (2020) about «preventing school failure», which defends the creation of inclusive educational systems that can teach all students leading to academic success. Assuming a systemic perspective (as seen on table 3.1) and a human rights perspective, this report underlines the existence of internal and external forces to the individuals, that may come to act on their lives as risk or protective factors. Some of these factors can be tackled on by political stakeholders, school systems and health profes-

sions, resulting in systemic interventions capable of making the difference on school failure. On table 3.2, we present a summary of factors related to school failure and possible interventions.

Table 3.2. Universal design to help increase inclusiveness and promote the success of all learners (European Agency, 2019)

Level	Risk factors	Intervention (School and Community)
Microsystem: individual level	Additional support needs or disabilities. Low levels of academic engagement, low expectations and low levels of self-efficacy. Perceive school as not important. Parental death. Risky behaviors (such as drug or alcohol use). History of fostering or the care system. Teenage pregnancy.	Cooperation between external agencies and schools and the development of services, such as childcare facilities in schools, speech therapy, counselling and mental healthcare. Assessment for learning that is competency-based and on-going. Curricula that are relevant to learners' interests, aspirations and needs (emphasis on study skills and independent learning). Supporting learner motivation (involving the local community and developing individual resilience). Strengthening individualized approaches, particularly for learners with additional support needs. Addressing poor academic progress early on and providing support when necessary. Avoiding grade retention.
Mesosystem and microsystem: school level	Barriers to learning and participation. Gap between parents/family and schools.	Schools with environments where learners feel safe and valued and parents are engaged (develop services to improve parenting skills, address generational changes in immigrant populations that might affect motivation and engagement, and assist marginalized families). Teacher-learner relationships, positive teacher perceptions of learners, avoiding the use of shame as a teaching strategy and having fair disciplinary policies. Strategies for monitoring learner progress and ensure learner motivation (some individual circumstances can require additional support).
Macrosystem and exosystem: national, societal and community level	Social inequality and poverty.	Reducing social inequality, promoting equity, and tackling poverty. Improve access to mental health services and therapeutic interventions for learners and teachers. Increase the availability of community-based support services. Develop drug and alcohol intervention programmes that also help families.

A privileged research method used to understand causes and experiences of students' school failure, has been the analysis of their own perspectives. The study of Pezzi and colleagues (2016) analyzed the perspective of 35 teenagers, 11 parents and 3 teachers involved in focus group sessions. Three main categories resulted from that analysis: 1) causes of school failure (with the subcategories students, families, institutional aspects and social aspects); b) the experience of failure (with the subcategories feelings and consequences of failure) and; c) prospection of the future after school failure. In what concerns the first category, on the subcategory **students**, about the causes of school failure, parents, students, and teachers identified as main cause the «lack of interest». Teachers also pointed aspects like immaturity, bad behavior and learning difficulties. Concerning aspects related to **family**, teenagers presented as problems their parents education, quarrels and family conflicts; parents mainly identified their own difficulties in not being able to academically support their children; teachers pointed the absence of references and lack of family structure. Related to issues posed by **educational institutions**, students and parents pointed teachers and their teaching methods as problems, and parents also pointed teacher/ students' interactions; teachers also mentioned the importance of the relationship with the students but refer to the school ethos as well as the curriculum rigidity that does not allow differentiated approaches to work and to meet student's needs. On the **social aspects** dimension, teenagers point substance abuse and teenage pregnancy, while parents emphasize the need to put their sons to work; teachers also point teenage pregnancy, working issues, but also the labels according to neighborhood living. On the second category, the **experience of failure**, feelings of sadness are expressed by teenagers; parents talk about shame and regret, and teachers point out the discomfort students feel when they fail. About the **consequences of failure**, feelings of escape/dropout are mentioned by students and parents; students feel prejudice from others when they know about school failure; parents and teacher report the shame, discomfort and insecurity of students after failure. The third category, the **future after failure** it's a mixture between students who still think studying its important and others that don't consider studying anymore, instead intending to look for a job.

Some variables have always been related to academic success and failure, for example family related variables. On his survey, Ibabe (2016) examined the level of parental education, family cohesion, and positive family discipline, relating them with violence of the child toward the parents and to academic failure. The study' results relied on 584 responses of children aged between 12-18 years old. The main findings pointed that some variables related to the parents may serve as protectors, specifically, students seem to have better academic results when the economic and academic levels of their parents are higher and when there is a climate of positive family relations. On the other hand, coercive or controlling educational strategies, even when moderate, are related to higher levels of academic failure.

Considering the broad scope of factors associated with school failure, different intervention' directions have been outlined at the society and at the school levels. Based on the strong linkage between the lack of interest and the school failure (Pezzi *et al.*, 2016), a critical intervention goal has been the improvement of school engagement, as a way to increase academic achievement and to reduce school dropout (Maynard *et al.*, 2014).

3.4. Factors and processes involved in school absenteeism and school dropout

In this section we will provide an overview about what literature has been identifying as factors and processes of risk to school absenteeism and school dropout. We will start by scrutinizing a literature review that uses a biopsychosocial framework (developmental systems theory) on the analysis of 97 studies (Ripamonti, 2018). The analysis identified three main categories of risk factors for dropping out of school: personal, social, and contextual risk factors. On the personal factors, literature pointed aspects as demographic characteristics, cognitive and noncognitive skills, school performance, clinical and health conditions, drug abuse, learning disabilities, attention deficit hyperactivity disorders (ADHD), and gifted students. On the social and relational risk factors category, emerged aspects related to group peers, family role and teachers related aspects. On the last category, about the contextual aspects, emerged themes like school related issues, economics, and geographical context. This

literature review also stated that this information are not enough, being important to understand how these dimensions interact and what is the role of mediating variables.

One other study that uses the bioecological systems framework was undertaken by Melvin *et al* (2019) and sought to systematize what proximal and distal factors emerge from the literature as being related to school absenteeism. Table 3.3 offers a framework to understand protective and risk factors at the different system levels for each individual. Also, this paper underlines that there are multiple levels of influence in what relates to complex constructs like school absenteeism and school abandon.

Table 3.3. Bioecological systems framework for school absenteeism (adapted from KiTeS framework in Melvin *et al.* 2019)

Microsystem and mesosystem		
Child	Family/parents	School
Age	Mental health	Relation student teacher
Gender	School engagement	Parent/teacher relationship
Ethnicity/race	Health and disability	
Disability status	Family functioning	
Mental health	Parenting	
Physical health	Economic status	
Behavioral and emotional problems		
Sleep problems		
Victimization		
School engagement		
Exosystem		
Community support/services/infrastructure		
Transport		
Extended family		
School climate		
School type		
Macrosystem		
Socioeconomic resources		
Neighborhood		
Cultural values		
Local environment metro/ rural		
Government policy on attendance		
Chronosystem		
School year		
Cohort effects		

Gubbels, Put and Assink (2019) also conducted a literature review of 75 studies to see what factors emerged as risk factors for school absenteeism and school dropout. On their study, 44 risk factors emerged for school absenteeism, from which 28 of them presented significant overall effects (from these, 11 presented large effect); for the school dropout construct, 42 factors arose from which 23 presented significant effect and 3 large effects. The factors identified with moderate to large effects with the constructs are presented on table 3.4.

On another study, McDermott, Donlan and Zaff (2019) attempted to understand the motives for individuals to drop out of school by identifying what stress factors were a constant but also what was the «turning point» to school dropout. Theoretically supported by the bioecological systems analysis theory, push/pull theory, and stress process/life course, they gave meaning to the results on how individuals understand their experiences. This investigation included 1047 individuals, with ages between 18-25 years, who retrospectively looked for the reasons and the moment they dropped out of school. Seven categories (and 65 subcategories) of «turning points» were identified from the content analysis: mobility, family, peers, school engagement and environment, health, crime, and multiple categories. Also, on this study, half of the individuals presented as turning point questions related to school engagement and environment (52% of the subjects). On what concerns the subcategories, the most identified was skipping too many classes. Gender differences accounted for some differences on this categories, more male subjects identified reasons like mobility, peers, health, crime and multiple reasons, and female subjects reported more aspects related to family and school environment.

Table 3.4. Categories and factors identified with moderate to large effects on school absenteeism and school dropout

School absenteeism	School dropout
<p>Physical and mental problems of the child</p> <ul style="list-style-type: none"> • showing problematic internalizing behavior* • having psychiatric symptoms or disorders* • being depressed* • having a poor physical health • and suffering from anxieties 	<p>Physical and mental problems of the child</p> <ul style="list-style-type: none"> • having psychiatric problems or disorders • abusing drugs • poor general well-being • having adverse childhood experiences • poor physical health • internalizing behavior problems
<p>Risks referring to substance abuse</p> <ul style="list-style-type: none"> • smoking* • drug abuse* • alcohol abuse* 	<p>Anti-social behaviors risky behaviors of the child</p> <ul style="list-style-type: none"> • showing anti-social behavior or having anti-social cognitions • engaging in delinquent behavior • showing risky behaviors • being involved with truant or deviant peers
<p>Antisocial or risky behaviors of the child showing antisocial behavior or having anti-social cognitions*</p> <ul style="list-style-type: none"> • high sexual involvement • risky behavior (such as risky behavior in traffic) • ineffective coping or having a risky personality profile 	<p>Problems at or with school</p> <ul style="list-style-type: none"> • history of grade retention* • having a low IQ or learning difficulties* • low levels of academic achievement* • having a negative school attitude
<p>Problems at or with school</p> <ul style="list-style-type: none"> • negative school attitude* • poor teacher-pupil relationship* • low levels of academic achievement • history of grade retention • low IQ or learning difficulties 	<p>Parenting problems and difficulties</p> <ul style="list-style-type: none"> • low levels of parental support or acceptance • low levels of parental involvement in school • low levels of parental control
<p>Characteristics of the school</p> <ul style="list-style-type: none"> • low quality of the school or education • negative school or class climate 	<p>Family (structure) problems</p> <ul style="list-style-type: none"> • low family SES • low educational level of parents • large families • non-nuclear family structure
<p>Parenting problems and difficulties</p> <ul style="list-style-type: none"> • low levels of school involvement* • low parental attachment • parental mental or physical problems • low levels of parental support or acceptance • low levels of parental control 	<p>Characteristics of the school</p> <ul style="list-style-type: none"> • negative climate in school or class • large schools or classes
<p>Family (structure) problems</p> <ul style="list-style-type: none"> • history of child abuse victimization in the family* • non-nuclear family structure • low level of parental education • ineffective family system • low family SES 	

*large effects

3.5. Final remarks

As we demonstrated, many can be the factors/ dimensions/ processes that explain why students fail and drop out of school. More than the mere determination of the potential risk factors, it is fundamental to understand how they interact among them to produce both positive and negative results. In that sense, the results of the mentioned studies are relevant because they can guide different tiers of interventions (prevention/intervention programs) according to the different subtypes of risk factors of school that the students have (Dougherty & Sharkey, 2017). Recent literature defends a multifactorial approach in understanding, characterizing, and intervening in situations of school failure and school dropout (Gubbels *et al.*, 2019) and, in that way, the organization of the interventions in multiple levels (e.g., multi-tiered systems of supports) can be an appropriate approach to these problems.

References

- Allison, M. & Attisha E. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143 (2). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>
- Balfanz, R. & Byrnes V. (2012). *The importance of being in school: a report on absenteeism in the nation's public schools* (pp. 4-9). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The Bioecological Theory of Human Development. In U. Bronfenbrenner (ed.). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.). *Handbook*

- of child psychology: theoretical models of human development (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Rivers, S., & Brackett, M. (2019). Exploring Changes in Student Engagement through the RULER Approach: An Examination of Students at Risk of Academic Failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. DOI: 10.1080/10824669.2018.1524767.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educ. Res. Rev.*, 10, 13-28. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002.
- Dias, D. & Barroso, R. (2020). Contextualizar o (in)sucesso escolar: proposta de uma metodologia de avaliação bioecológica. *Revista Meta: Avaliação*, 12 (36), 646-664.
- Dougherty, D. & Sharkey, J. (2017). Reconnecting youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.01.021.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Preventing school failure: a review of the literature* (G. Squires and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark. www.european-agency.org/resources/publications/preventing-school-failure-literaturereview
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Preventing school failure: final summary report* (A. Kefallinou, ed.). Odense, Denmark.
- European Commission (2015). *Education & Training 2020. Schools policy: a whole school approach to tackling early school leaving*. ec.europa.eu/assets/eac/education/expertsgroups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf.
- Estevao, P. & Alvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *Portuguese Journal of Social Science*, 13 (1), 21-32.
- García Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles Educativos*, 38 (154), 191-221.
- Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguette, C. (2020). A Change in the frame: from absenteeism to attendance. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00161>
- Gottfried, M. A. & Gee, K. A. (2017). Identifying the determinants of chronic absenteeism: a bioecological systems approach. *Teachers College Record*, 119 (7). <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21802>.

- Gubbels, J., Van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48 (9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: family protective factors. *Frontiers in Psychology*, 7, article 1538.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. New York, NY: Oxford University Press. DOI: 10.1093/med:psych/9780199985296.001.0001.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (part 1). *Front. Psychol*, 10, 2222. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02222.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23 (3), 316-337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Kearney, C. A., Heyne, D., & Gonzalez, C. (2020). Editorial: school attendance and problematic school absenteeism in Youth. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-3. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602242>
- Laurier, F., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363.
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112 (2), 270-282. DOI: 10.1080/00220671.2018.1517296.
- Mancil, E. B. (2017). *Understanding the relationship of contextual support, peer risk trajectories, and school outcomes for at-risk youth* (doctoral dissertation). <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4543>
- Martínez-Valdivia, E. & Burgos-García, A. (2020). Academic causes of school failure in Secondary Education in Spain: the voice of the protagonists. *Social Sciences*, 9 (2), 11. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci9020011>
- Maynard, B. R., Beaver, K. M., Vaughn, M. G., DeLisi, M., & Roberts, G. (2014). Toward a bioecological model of school engagement: A biometric analysis of gene and environmental factors. *Social Work Research*, 38, 164-176.

- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22 (3), 217-232. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>
- McDermott, E. R., Donlan, A. E., & Zaff, J. F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *Journal of Educational Research*, 112, 270-282. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1517296>
- Melvin G., Heyne D., Gray K. M., Hastings R. P., Totsika V., Tonge B., & Freeman M. (2019). The kids and teens at school framework: the application of an inclusive nested framework to understand school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, 4, article 61. 10.3389/feduc.2019.00061.
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. *Psico-USF*, 21 (2), 319-330. DOI: 10.1590/1413-82712016210209.
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: a review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3, 321-338.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1 (4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

4

La motivación como sustento del aprendizaje

NEREA FELGUERAS CUSTODIO
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La permanencia en el sistema educativo y la formación continuada a lo largo de la vida está condicionada por factores de diversa naturaleza. Uno de ellos repercute directamente en el aprendizaje autorregulado: la motivación para el aprendizaje. Este constructo psicológico asociado a un impulso para la acción interviene en el proceso de aprendizaje, siendo uno de los condicionantes para alcanzar el logro académico. En este capítulo se abordará, en primera instancia, la importancia de la motivación para la consolidación de aprendizajes; posteriormente se hará un breve recorrido por aquellos factores, tales como estilos de aprendizaje y entornos de aprendizaje, métodos de enseñanza y de evaluación o apoyo percibido e influencia del docente y de las familias en el proceso de aprendizaje, que, si bien suponen un impacto en el logro académico, también lo hacen en la propia motivación intrínseca del estudiante.

Palabras clave: motivación; aprendizaje; educación; compañeros; docentes; familias.

4.1. Justificación y descripción de la problemática

En el ámbito de la educación, el aprendizaje adquirido por los estudiantes se valora a través del desempeño o rendimiento académico, que viene marcado por el éxito académico (Moyano, Quílez-Robres y Cortés Pascual, 2020, p. 1). Atendiendo a una perspectiva multifactorial, varios elementos predisponen a un estudiante a alcanzar un elevado rendimiento académico; destacan, por un lado, las funciones ejecutivas, la capacidad intelectual o el

razonamiento lógico como parte de los factores cognitivos individuales; por otro lado, la motivación, la autoestima, el autoconcepto, las actitudes, los intereses o las emociones del estudiante como factores motivacionales y actitudinales personales (Bülbül y Kuzu, 2021; Kulakow, 2021; Moyano *et al.*, 2020); por último, el entorno de aprendizaje, los estilos cognitivos, los métodos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, el apoyo percibido por el estudiante, el papel de la familia y del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como factores contextuales.

Como línea de partida, la adolescencia es susceptible de experimentar cambios propios del ciclo vital, pero particularmente durante esta etapa se retorna muy sensible la construcción del autoconcepto y de la autoestima, elementos fundamentales en la relación entre rendimiento académico y motivación (Moyano *et al.*, 2020). Las altas expectativas de las sociedades competitivas por alcanzar el máximo desarrollo académico posible convierten el aprendizaje permanente en la única vía para alcanzar un futuro seguro; lo que ha propiciado una disminución de la autoestima, un vago autoconcepto y una baja motivación por el aprendizaje de los estudiantes adolescentes (Kulakow, 2021). De manera específica, según varios estudios, la motivación académica se ve reducida conforme se avanza en el sistema educativo (Moyano *et al.*, 2020; Scherer y Precke, 2019; Vu *et al.*, 2021). Asimismo, reiteradas experiencias de fracaso académico predisponen al estudiante a una disminución de la autoestima y de la motivación para el aprendizaje (Moyano *et al.*, 2020). En consecuencia, es ineludible la necesidad de identificar las variables subyacentes a la disminución de la motivación para el aprendizaje que, de algún modo, influyen en la adquisición de aprendizajes y, por tanto, en el rendimiento del estudiante adolescente. Siendo así, este capítulo se va a destinar al abordaje de la motivación académica, así como en las variables que influyen en el desarrollo motivacional y del aprendizaje del estudiante: estilos cognitivos, entornos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, apoyo social percibido e influencia de los docentes y de las familias.

4.2. Motivación desde una óptica general

En líneas generales, la motivación es un constructo psicológico intangible, perceptible a través de las manifestaciones conductuales del individuo, que se relaciona con la activación, la direccionalidad y la persistencia de una conducta. Se considera una fuerza y un proceso dinámico interno que permite iniciar y orientar la actividad del individuo hacia una meta preestablecida (Kopong Tokan y Imakulata, 2019). En el contexto académico, tomando en consideración la intencionalidad de la conducta del estudiante, es preciso aludir a las percepciones, actitudes, expectativas y representaciones cognitivas que tiene el estudiante sobre sí mismo, de la meta que hay que conseguir y de la tarea que hay que desempeñar, como elementos clave que activan y dirigen la conducta del estudiante en este contexto, haciéndose imprescindible para el aprendizaje a corto plazo el dominio de una materia (García Bacete y Doménech Betoret, 1997; Palmero Cantero *et al.*, 2011).

La motivación como proceso dinámico de adaptación al entorno se articula en varios pasos fundamentales según Palmero Cantero *et al.* (2011). En primer lugar, debe acontecer la «aparición de un estímulo» capaz de desencadenar el proceso motivacional. Sin embargo, el estímulo por sí solo no es suficiente, sino que es preciso la «percepción del estímulo» de manera consciente o inconsciente. En el proceso de percepción consciente de un estímulo entran en juego variables biológicas, cognitivas y afectivas, que actúan como filtro durante este proceso perceptivo. En la percepción inconsciente de un estímulo tiene lugar el procesamiento de la sensación a través del mismo filtro mencionado anteriormente, si bien no se logra alcanzar la energía suficiente como para sobrepasar el umbral de la consciencia. Una vez que el estímulo es percibido, es preciso «evaluar y valorar» el mismo para establecer una decisión sobre este. En el proceso de evaluación, la persona analiza diversas características asociadas a los objetivos planteados, como la dificultad de desempeño, los recursos disponibles, las habilidades necesarias y el nivel de esfuerzo requerido. El resultado de esta evaluación da lugar a una expectativa de consecución del potencial objetivo. Por su parte, en el proceso de valoración, la persona asigna un nivel de satisfacción a la consecución del potencial objetivo, considerando también posibles connotaciones negativas. Cuando el proceso de evaluación y valoración otorga

un resultado insatisfactorio, la persona tiende a evitar el estímulo. Por el contrario, si el resultado es favorable, existe una tendencia por perseguir el estímulo y compensar el deseo alcanzando el objetivo establecido como meta. Finalmente, para la decisión y elección de la meta es necesario atender al valor del objetivo y a las expectativas por conseguirlo.

Por su parte, asumiendo la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), las fuentes de motivación aluden al origen del estímulo que promueve la activación de una conducta, que oscilan entre un eje interno o personal y un eje externo o ambiental. En función del nivel de satisfacción se distingue la motivación intrínseca, esto es, responde a una causalidad interna derivada del placer por la ejecución de una conducta por sí misma; la motivación extrínseca, donde la conducta es dirigida por factores externos atractivos y; por último, la desmotivación, que advierte una falta de regulación conductual donde el individuo muestra una sensación de falta de propósitos (Deci y Ryan, 1985; Palmero Cantero *et al.*, 2011; Stover *et al.*, 2017). En el ámbito educativo, la fuente de motivación es relevante para la consecución de metas y de logros, y por consiguiente, en el rendimiento académico. En esta misma línea, la motivación intrínseca estimulará al estudiante a aprender de manera activa, quien se interesará por los contenidos presentados, superará dificultades de manera perseverante e incluso se sobrepondrá a experiencias de fracaso; la motivación extrínseca hará que el estudiante cumpla con la realización de tareas establecidas; y la desmotivación supondrá en el estudiante una escasa disposición por aprender (Graciani Hidajat *et al.*, 2020). Siendo de este modo, la motivación intrínseca y, en consecuencia, el interés por el contenido que hay que aprender, los elementos condicionantes de elevados resultados de aprendizaje (Kim, 2020; Vu, 2021).

4.3. La motivación para el aprendizaje

Existe multitud de bibliografía que expone la innegable aportación de la motivación como elemento condicionante del rendimiento académico del estudiante (Ekşi, Özgenel y Metlilo, 2020; Graciani Hidajat *et al.*, 2020; Hariri *et al.*, 2020; Kopong Tokan y Imakulata, 2019; Vu *et al.*, 2021). Desde la óptica de la psicología de la educación, a lo largo de la historia han existido diversos

enfoques que explican el proceso de aprendizaje, pasando desde una perspectiva conductista hacia una cognitiva, confiando al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje (Valle *et al.*, 2010). En este sentido, la motivación se vale de tres pilares básicos para el aprendizaje (Alonso Tapia y De la Red Fadrique, 2007). El primero de ellos lo constituyen las metas que el estudiante persigue y la gratificación que le puede aportar aprender lo que se propone; en segundo lugar, las expectativas por conseguir los objetivos, que se asocian a la autopercepción de la capacidad de control o *locus de control*, la autoeficacia y la autorregulación en el proceso de aprendizaje; y en tercer y último lugar, las consecuencias asociadas a la no consecución del objetivo, donde se incluyen los costes y esfuerzos por el aprendizaje. En este sentido, la motivación académica se vale del aprendizaje autorregulado para el desarrollo de la competencia académica (Code, 2020).

Según Pintrich y De Groot (1990), el aprendizaje autorregulado es un proceso dinámico y consciente, donde el estudiante establece las metas de su aprendizaje, regulando su cognición, gestionando el esfuerzo en las tareas académicas y guiando su conducta hacia la consecución de la meta preestablecida, siempre considerando las características del entorno de aprendizaje. La motivación académica, a su vez, responde al modelo teórico de la motivación expectativa-valor de Rotter en 1954 y a las teorías de motivo de logro-valor de Atkinson y Birch en 1978. Se aduce que existen tres elementos motivacionales relacionados con los tres componentes del aprendizaje autorregulado, que son: las expectativas o creencias del estudiante sobre su propia capacidad para realizar una actividad; el valor o importancia que el estudiante confiere a la actividad y el interés que esta le suscita; y el componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales ante la ejecución de una tarea (Valle *et al.*, 2010).

4.3.1. Factores que intervienen en la motivación para el aprendizaje

La motivación para el aprendizaje puede emerger a partir de factores externos e internos y todos ellos influyen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Susanti *et al.*, 2020). Los entornos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes constituyen factores externos subyacentes a la moti-

vacación para el aprendizaje, que intervienen de modo alguno en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los estilos cognitivos o estilos de aprendizaje son considerados modalidades de aprendizaje particulares de cada estudiante y que, por tanto, se enmarcan como factor interno que influye en la motivación para el aprendizaje (Setyo Rini *et al.*, 2020; Susanti *et al.*, 2020).

Estilos cognitivos de aprendizaje y entornos de aprendizaje

En el contexto educativo, echando la vista atrás, tradicionalmente se ha considerado el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva igualitaria y homogénea. Destaca el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Kolb (1974) o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) como algunos de los hitos acontecidos que cuestionan la similitud del proceso de aprendizaje de los discentes, pasando a considerar diferentes habilidades y cualidades personales durante el proceso de aprendizaje. Han sido múltiples los intentos de establecer una conceptualización de los estilos de aprendizaje. Pero, antes de profundizar en este constructo, es preciso citar brevemente los antecedentes de los estilos de aprendizaje. El término *estilos cognitivos* antecede al de los estilos de aprendizaje, y fue descubierto, por primera vez, en los experimentos llevados a cabo por Witkin y Asch en 1948. Posteriormente, en 1971 Kogan otorgaba su propia definición de estilo cognitivo, concebido como las diversas formas que el ser humano como individuo tiene de percibir, recordar y pensar, así como las variaciones particulares de aprehender, almacenar, procesar y utilizar la información. Esto es, el estilo cognitivo determina la forma de la cognición (Velasco Yáñez, 2009). En el contexto educativo, dado el carácter multidimensional de la adquisición de aprendizajes, este término pasó a ser denominado estilo de aprendizaje (Cardona Puello *et al.*, 2017). Los autores coinciden en que los estilos de aprendizaje comprenden las características distintivas cognitivas, afectivas y fisiológicas, que son relativamente estables y que determinan cómo el discente interactúa con los entornos de aprendizaje (Keefe, 1988; Kolb, 1984).

La clasificación de los estilos de aprendizaje tiene en cuenta diversas ópticas, obteniendo como resultado varias clasificaciones en función de varios factores. Por ejemplo, en función de las características personales del discente, los estilos de aprendizaje se clasifican en estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso

et al., 1995); atendiendo a los rasgos de los estilos de aprendizaje, se organizan en estilo cognitivo, afectivo y fisiológico; en función de sus dimensiones, disciernen entre estilo de aprendizaje sensorial, intuitivo, visual, verbal, activo, reflexivo, secuencial y global (Felder y Silverman, 1988); en cuanto a la interacción social, se organiza en estilo competitivo, evasivo, participativo, colaborativo, dependiente e independiente (Grasha y Reichmann, 1975); atendiendo a los hemisferios cerebrales, se diferencian en estilo lógico asociado a la zona cortical izquierda, estilo organizador en la zona límbica izquierda, estilo interpersonal en la zona límbica derecha y estilo holístico situado en la zona cortical derecha (Herrmann) y, finalmente, en función de la forma en percibir y procesar la información, los estilos de aprendizaje se diferencian en estilo convergente, divergente, asimilador y acomodador (Kolb, 1981).

En definitiva, el docente debe priorizar la adaptación de la enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante, que pueden concurrir varios simultáneamente, para favorecer las experiencias de éxito en el contexto educativo. Por su parte, aunque no existe una relación directa entre estilo de aprendizaje y la motivación para el aprendizaje, aplicar un estilo de aprendizaje adaptado a las necesidades del discente se posibilita el incremento de la motivación intrínseca para el aprendizaje, facilitando el logro académico y el éxito en el aprendizaje del estudiante (Navarro, 2020). Si bien no es suficiente adaptar la forma de enseñanza al estilo de aprendizaje del estudiante como elemento que favorece la motivación para el aprendizaje, también se debe prestar especial atención al entorno de aprendizaje.

Un entorno de aprendizaje alude a la condición o condiciones que se establecen para favorecer la adquisición de conocimientos, que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Siendo así, un entorno de aprendizaje activo, positivo, accesible y seguro, que prioriza la participación activa del alumnado, influye positivamente en el desarrollo del aprendizaje y permite el acceso a la información, a la comunicación y al entorno físico, constituye uno de los factores que determina el alto interés por el contenido de una materia y la actitud proactiva, lo que en otras palabras significa, propicia e impulsa la motivación por el aprendizaje. Y, en consecuencia, supone un impacto positivo en los resultados de aprendizaje (Susanti, 2020). Asimismo, asegurar un entorno de

aprendizaje de estas características procura el desarrollo de habilidades sociales requeridas para trabajar en equipo y desempeñar el rol de liderazgo por parte de los estudiantes. Por su parte, un entorno de aprendizaje menos agradable, poco cómodo e inseguro presumirá un cambio de actitud en el estudiante, que puede derivar en apatía por la materia y, en última instancia, en una disminución de la motivación por aprender (Susanti, 2020), lo que conlleva un impacto negativo en los logros de aprendizaje.

También existen varios elementos que intervienen en la creación de un entorno de aprendizaje facilitador, entre ellos, el apoyo del docente en el entorno de aprendizaje, la cooperación entre homólogos en el aula o la propia motivación intrínseca para el aprendizaje (Kulakow, 2020; Susanti, 2020). Siguiendo esta dirección, los docentes deben mostrar niveles elevados en competencias pedagógicas, pues intervienen como agentes facilitadores de actitudes positivas hacia el aprendizaje, posibilitan la toma de decisiones, generan ambientes de comunicación y propician el logro en el aprendizaje. Además, la motivación para el aprendizaje puede generarse a partir de factores externos, como lo puede ser un entorno que propicie el aprendizaje. Un ambiente facilitador de aprendizajes impulsa el interés por el propio aprendizaje, incrementando la motivación intrínseca; mientras que un escenario más restrictivo genera en el discente saturación y pérdida de interés por el contenido que aprender (Kulakow, 2020; Merett, 2020; Susanti, 2020; Alonso Tapia y de la Red Fadrique, 2007).

Métodos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes

El proceso de enseñanza y aprendizaje contempla varios elementos clave para su correcto desarrollo, pero dos de ellos son esenciales para fomentar la motivación para el aprendizaje del alumnado: los métodos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (Gyori y Czako, 2020). Los métodos de enseñanza que aseguran una mayor adquisición de aprendizajes son aquellos que involucran activamente al estudiante y presentan la información en varios canales para facilitar su procesamiento. Atendiendo a la pirámide de Edgar Dale o a la taxonomía de Bloom, se advierte que aplicar métodos de enseñanza participativos y activos, como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas o la gamificación, favorecen no solo el procesamiento de la infor-

mación y la consolidación de aprendizajes, sino que se ve aumentada la motivación para el aprendizaje (Almulla y Alamri, 2021; Fúster-Guilló *et al.*, 2019; Gyori y Czako, 2020; Hortigüela Alcalá *et al.*, 2019; Munawaroh, 2020; Prieto Andreu, 2020; Xiu, 2020).

Por su parte, los métodos de evaluación orientados al aprendizaje significativo y, por ende, a potenciar la motivación para el aprendizaje deben implicar de forma activa al discente, orientándole en su propio proceso de aprendizaje. Esto se consigue a través de la retroalimentación diferida e inmediata, así como mediante el uso de diversas técnicas que permitan evaluar diversos tipos de aprendizajes y competencias. Una de las técnicas que mejora significativamente la comprensión de información y la construcción de conocimientos y aumenta la participación del estudiantado, así como potencia el interés, la autoeficacia y favorece la motivación intrínseca por el aprendizaje es la retroalimentación inmediata por el desempeño realizado (Shyr *et al.*, 2021). Algunas de las herramientas que permiten utilizar este tipo de técnica son Kahoot o Quizlet.

Apoyo social percibido e implicación del docente y de las familias

La motivación para el aprendizaje no puede considerarse independiente del contexto social, educativo y familiar donde se produce el aprendizaje (Gyori y Czako, 2020). Es decir, la motivación intrínseca para el aprendizaje de los estudiantes puede verse afectada por las condiciones del entorno de aprendizaje. De este modo, sobreviene un gran impacto en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes según cómo sea el contexto social, educativo y familiar del estudiante. El estatus socioeconómico, pertenecer a un grupo minoritario (cultura, discapacidad, LGTBIQA+, etc.), encontrarse en una situación de riesgo de exclusión social, el apoyo percibido por el grupo de referencia, el apoyo familiar, el clima escolar y del aula, los métodos de enseñanza y de evaluación accesibles y adaptados a las necesidades educativas del estudiante, el apoyo del docente en la autonomía y autoeficacia del estudiante y el apoyo y las actitudes de los padres y madres hacia el aprendizaje de sus hijas e hijos, constituyen variables que determinan la promoción de la motivación para el aprendizaje, así como el desempeño académico (Hornstra *et al.*, 2021; Kong y Wang, 2021).

4.4. Conclusiones

A la vista del contenido expuesto en líneas anteriores, es innegable el impacto que supone la motivación de los estudiantes en el desempeño académico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso de aprendizaje entraña una elevada complejidad, donde son múltiples los factores que intervienen en el logro académico y en la consolidación de aprendizajes; desde el diseño de un entorno accesible, los métodos de enseñanza y de evaluación basados en el diseño universal para el aprendizaje, el apoyo del docente al estudiante y a su proceso de aprendizaje, la generación de un clima seguro y de confianza; pasando por los propios estilos de aprendizaje del estudiante, su autoestima y autoconcepto, las expectativas de logro y los costes que debe invertir en esfuerzo, las experiencias de éxito y fracaso académico vividas; hasta los ambientes y entornos de aprendizaje, el apoyo social percibido por sus pares y por su grupo de referencia, así como el percibido por las familias, las actitudes de las familias hacia el proceso de aprendizaje, el estatus socioeconómico de las familias o la cultura, entre otros. Asimismo, todos estos elementos asociados al logro académico están íntimamente relacionados con la motivación intrínseca para el aprendizaje, pues es el enclave que gestiona el aprendizaje autorregulado del discente, asegura el logro académico y la continuidad en el sistema educativo, sirviendo como factor de protección ante el absentismo escolar y abandono académico.

Referencias

- Almculla, M. A.; y Alamri, M. M. (2021). Using conceptual mapping for learning to affect students' motivation and academic achievement. *Sustainability*, 13 (7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13074029>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Alonso Tapia, J. y De la Red Fadrique, I. (2007). Evaluar «para» el aprendizaje, aprender a estar motivado: el orden de los factores sí altera al producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (2), 241-253. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230777009>
- Bülbül, A. H. y Kuzu, A. (2021). Emotional design of educational animations: effects on emotion, learning, motivation, and interest. *Partici-*

- patory Educational Research*, 8 (3), 244-355. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.69.8.3>
- Cardona Puello, S., Flórez Hernández, L., Sierra Jaraba, K. y Ruiz Santana, N. (2017). *Los estilos de aprendizaje y su utilidad en la Educación Superior*.
- Code, J. (2020). Agency for learning: intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5 (19), 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00019>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Eksi, H., Özgenel, M. y Metlilo, E. (2020). The effect of motivation of success of university students on personal-professional competence: Mediation role of lifelong learning tendency. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9 (3), 583-593. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20664>
- Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education application. *Journal of Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Fuster-Guilló, A., Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., Azorín-López, J., Rico-Soliveres, M. L. y Restrepo-Calle, F. (2019). Evaluating impact on motivation and academic performance of a game-based learning experience using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10, (2843), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02843>
- García Bacete, F. Y Doménech Betoret F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Graciani Hidajat, Helga; Hanurawan, F.; Chusniyah, T.; Rahmawati, H. (2020). Why I'm bored in learning? Exploration of students' academic motivation. *International Journal of Instruction*, 13 (3), 119-136. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1339a>
- Grasha, A. F. y Riechmann, R. (1975). *Learning style diagnostics: The Grasha-Riechmann student learning style scales*. Washington, DC: CASC.
- Györy, Á. y Czákó, A. (2020). The impact of different teaching methods on learning motivation – a sociological case study on Hungarian vocational education. *International Journal of Innovation and Learning*, 27, (1), 1-18. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2020.103885>
- Hariri, H., Hermanto Karwan, D., Yayah Haenilah, E., Rini, R. y Suparman, U. (2020). Motivation and learning strategies: student motiva-

- tion affect student learning strategies. *European Journal of Educational Research*, 10 (1), 39-49. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.39>
- Hornstra, L., Stroet, K. y Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 99 (103257), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>
- Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2019). Cooperative learning and students' motivation, social interactions and attitudes: perspectives from two different educational stages. *Sustainability*, 11, (24), p. 1-11. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kim, H.-R. (2020). The relationship between intrinsic motivation and learning outcomes in problem-based learning. *JKASNE*, 26 (3), 238-247. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2020.26.3.238>
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. A. Chickering (eds.). *The modern American college* (pp. 232-253). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kong, S.-C.; Wang, Y. Q. (2021). The influence of parental support and perceived usefulness on students' learning motivation and flow experience in visual programming: Investigation from a parent perspective. *British Journal of Educational Technology*, 1-22. <https://doi.org/10.1111/bjet.13071>
- Kopong Tokan, M. e Imakulata, M. M. (2019). The effect of motivation and learning behaviour on student achievement. *South African Journal of Education*, 39 (1), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1510>
- Kulakow, S. (2021). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Learning and Motivation*, 70. United Kingdom: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Merett, F., Bzuneck, J. A., Oliveira, K. L. y Rufini, S. E. (2020). University students' profiles of self-regulated learning and motivation. *Educational Psychology*, 37 (e180126). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e180126>
- Moyano, N., Quílez-Robres, A., Cortés Pascual, A. (2020). Self-Esteem and motivation for learning in academic achievement: The mediating

- role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12 (4) (5768), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Munawaroh (2020). The influence of problem-based learning model as learning method and learning motivation on entrepreneurial attitude. *International Journal of Instruction*, 13 (2), 431-444. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13230a>
- Navarro, Ó., Sánchez-Verdejo, F. J., Anguita, J. M. y González, A. L. (2020). Motivation of university students towards the use of information and communication technologies and their relation to learning styles. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15 (15), 202-218. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.14347>
- Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Iñiguez, C., Carpi Ballerter, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 32 (1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Scherer, V. y Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89 (2), 211-258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Setyo Rini, D. A. y Vivanti Sigit, D. (2020). Boosting student critical thinking ability through project-based learning, motivation and visual, auditory, kinesthetics learning style: a study on ecosystem topic. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4A), p. 37-44. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081806>
- Shyr, W.-J., Hsieh, Y. M. y Chen, C. H. (2021). The effects of peer-based instant response system to promote learning performance, intrinsic motivation and self-efficacy. *Sustainability*, 13 (8), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su13084320>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E. Y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>
- Susanti, T., Damris, D., Maison, M. y Tanti, T. (2020). Learning environment and motivation in junior high school. *Universal Journal of Educational Research*, 8, (5), 2047-2056. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080542>

- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, G., González-Pineda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97.
- Velasco Yáñez, S. (2009). Hermann Witkin y el descubrimiento de los estilos cognitivos, influencia posterior para la diferenciación con los estilos de aprendizaje. *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13 (25), 139-148. <https://doi.org/10.33064/25cr-scsh451>
- Vu, T. V., Magis-Weingberg, L., Jansen, B. R. J., Van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., Van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Schis-thal, M. S. M. y Meeter, M. (2021). Motivation-achievement cycles in learning: a literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 33 (2). Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Xiu, Y. y Thompson, P. (2020). Flipped university class: a study of motivation and learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 41-63. <https://doi.org/10.28945/4500>

5

Metacognición y metaaprendizaje en el tratamiento educativo del fracaso escolar

DR. JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO

Universidad de Huelva

DR. RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

A lo largo de los últimos años, la preocupación por los factores que explican el fracaso escolar y, en un sentido más amplio, el fracaso educativo en un contexto de consideración de la personalización educativa admite que el análisis del mismo debe pasar por factores habitualmente olvidados, entre ellos aquellos relacionados con la metacognición. Este capítulo aborda la metacognición y las consiguientes capacidades y posibilidades derivadas de la misma, en particular, el metaaprendizaje, de manera que se tengan presentes las distintas estrategias posibles a utilizar en el aula, potenciando aquéllas que resultan más efectivas, es decir, que el alumnado aprenda a aprender por sí mismo. Se trata, en definitiva, de aclarar los elementos tras la capacidad de evaluar el propio proceso de aprendizaje con el propósito de hacerlo más consciente y eficiente, lo que se traduce por "aprender a aprender".

Palabras clave: metacognición; metaaprendizaje; neuroeducación; aprender a aprender.

5.1. Introducción

Las cifras sobre fracaso y abandono escolar permiten ponernos de cara a un serio problema. En el caso de España, en 2017 hubo un 18,3% de tasa de abandono escolar temprano, un 17,1% de jóvenes que ni trabajaban ni estudiaban y un 38,6% de tasa de

paro juvenil. En el año 2020 en España el abandono temprano de la educación-formación alcanza la cifra de 20,2 % para los hombres y 11,6 % para las mujeres. En los últimos años, esta cifra se ha ido reduciendo, con un valor para los hombres del 21,8 % en el año 2017, 21,7 % en el año 2018 y 21,4 % en el año 2019. En las mujeres alcanzó un valor de 14,5 % en el año 2017, 14 % en el año 2018 y 13 % en el año 2019 (INE, 2021). Es impactante saber que en torno al 20 % los jóvenes no acaban la escolarización obligatoria.

En este capítulo abordamos cómo a lo largo de los últimos años la investigación educativa ha contribuido a cambiar la perspectiva sobre lo que el profesor debe enseñar a sus alumnos, así como el proceso de adquisición de competencias por parte de estos. En otras palabras, se aborda la cuestión de cómo se aprende, algo que condiciona notablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula. O sea, los elementos del proceso metacognitivo, dado que este es fundamental para el alumnado y se asocia al aprendizaje autónomo en contextos escolares y al desarrollo de competencias profesionales.

5.2. Descripción de la metacognición

Visto en perspectiva, la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje.

Flavell (1976) es uno de los pioneros en su estudio. Para este, la metacognición se refiere «al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos», también «a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan» (Flavell, 1976, p. 232).

Para una descripción más profunda de la metacognición es necesario un recorrido a través de la metamemoria, la metacomprensión, la metaatención, la metalectura y la metaescritura.

5.3. Metamemoria

Para Dzib-Goodin, Sanders y Yelizarov (2017), desde el punto de vista evolutivo, el proceso de la memoria se desarrolló a nivel cognitivo sobre todo en los mamíferos, como necesidad para concebir el futuro, empleando elementos conocidos con el fin de responder al ambiente; de ahí su relación tan estrecha con otros procesos como el aprendizaje, el sueño, el movimiento y la atención, pues los recuerdos se crean con fines de pervivencia de las especies. Los elementos conocidos tenían la probabilidad de ocurrir nuevamente, lo cual implica la materia prima para la capacidad de construir nuevos escenarios para la resolución de problemas en el presente (Riley y Constantinidis, 2016).

Dzib-Goodin, Sanders y Yelizarov (2017) explican que, en ese desarrollo evolutivo, dicho proceso era importante para casi todas las especies, sobre todo cuando la capacidad de movimiento se sofisticó, ya que tanto las primeras especies como los primeros seres humanos requerían realizar viajes más o menos cortos, contando con puntos de referencia para aprovechar los recursos (alimentos, agua y refugio), al mismo tiempo que debían evitar a los depredadores.

Este no es un simple detalle en el proceso evolutivo (Heyes *et al.*, 2020). Tiene su importancia incluso en términos de reconocimiento del origen evolutivo-cultural de la metacognición. Estos movimientos o viajes requirieron un proceso que permitiera las asociaciones de recursos-lugar-señal de peligro, y las relaciones espaciales entre estos puntos de referencia de dichas exploraciones. Más tarde, todas estas asociaciones y relaciones espaciales, probablemente también temporales, se volvieron emocionalmente significativas.

En consecuencia, estos viajes pueden haber impulsado la evolución tanto de la memoria espacial como episódica. Sin embargo, esto requiere el reconocimiento de un entorno dinámico (Allman y Mareschal, 2016; Llewelyn y Hobson, 2015), ya que los recursos-lugar y demás asociaciones son susceptibles de cambio y demandan constantemente nuevos puntos de referencia, ricos en señales naturales que pueden ser descubiertos sin mucho trabajo cognitivo, lo que implica una necesidad de crear un recableado de redes neuronales flexible para sobrevivir ante tales circunstancias.

La explicación de estos procesos a partir de los años setenta lleva a la necesidad de estudiar los fenómenos subyacentes a la cognición. Tulving y Madigan, a principios de esa década, refiriéndose al funcionamiento de los propios procesos de memoria, proponen el concepto de metamemoria (Tulving y Madigan, 1970), antecedente próximo de la metacognición.

La metamemoria, en este sentido, se refiere a los procesos y estructura por el que las personas son capaces de examinar el contenido de sus memorias, en el futuro o de manera retroactiva, haciendo juicios o comentarios acerca de ellos (Metcalf y Dunlosky, 2008). Es decir, con el término se alude al grado de conocimiento y conciencia que posee el individuo acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (López Mejías, Cuenca Díaz y Cabrera Hernández, 2017).

5.4. Metacomprensión

La comprensión es el fin fundamental del aprendizaje (De Bruin *et al.*, 2011). La metacomprensión, por su parte, es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla y está muy relacionada con los conocimientos previos que tengamos sobre un tema.

Para Gray, Scott y Mehisto (2018), en el marco de una reflexión sobre la reforma del currículum en las escuelas europeas y el diseño de entornos de aprendizaje adecuados para generar desde ese nuevo currículum, la metacomprensión se refiere a la capacidad del alumnado para monitorear el grado en que comprenden la información que se les está comunicando, reconocer los fallos en la comprensión y emplear estrategias de reparación.

En este sentido, la metacomprensión supone ser conscientes de hasta qué nivel se comprende lo que podría ser el proceso hasta el logro. Así, el papel de los educadores en la asimilación de esta comprensión es fundamental. Aspectos tales como preguntas que se formulan en el marco de la relación educativa docente-discente pueden determinar un tipo de comprensión. O, por otro lado, la exigencia docente de una reproducción literal de una determinada información (texto), o pedir la elaboración de este y la extracción de conclusiones, etc., todo ello puede disponer diferentes niveles y tipos de comprensión en su alumnado.

5.5. Metaatención

La atención es un proceso conductual y cognitivo, un proceso psicológico complejo y socialmente mal comprendido, como afirma Dzib Goodin (2013a, 2013b). En este proceso, nuestros sentidos se enfocan en una sola cosa, selectivamente. Es algo determinante para la conservación de las especies y que depende de la adaptación al medio. Como proceso está producido por la interconexión de las redes neuronales que permiten un procesamiento en paralelo, secuencial o en cuanto a las jerarquías que resultan de la actividad mental con una riqueza y flexibilidad infinitas.

Por su parte, un fenómeno relacionado con la atención es la concentración, el cual se considera un proceso psíquico apoyado por el razonamiento que usa la atención y la enfoca en algo determinado. Ambas son fundamentales para aprender y ambas son requeridas de forma insistente en los centros educativos, sin que la escuela tenga, por lo general, una visión concreta de las mismas, ni mucho menos un plan concreto para su desarrollo. Desde el origen diverso con el que la atención y concentración llegan a la escuela, esta última por lo general no promueve el desarrollo de estas de forma directa y concienzuda (Bautista-Vallejo y González Guillén, 2018). De esta forma, ambas se van desarrollando casi a su suerte en un ambiente que, en ocasiones, no es el más propicio, ni en relación con los contenidos que la escuela ofrece, ni mucho menos desde el punto de vista de la metodología de enseñanza para las nuevas generaciones.

En este marco, la metaatención se torna un proceso muy importante. Se trata del conocimiento que nos permite darnos cuenta de las distracciones y poner los remedios (autorregular o controlar) para controlarlos tomando medidas correctoras (Cerezo *et al.*, 2019).

Es, así, una de las variables más importantes en el aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella. Supone saber discriminar de entre todos los estímulos y la información que nos llega, y cuál es la verdaderamente importante, de manera que se pueda obviar lo accesorio y centrar nuestra atención y concentración en lo significativo. Por tanto, si conocemos bien nuestros mecanismos mentales, sabiendo qué nos distrae y adquirimos la capacidad de centrar nuestra atención en un objetivo concreto, estaremos promoviendo el logro de un aprendizaje efectivo (Briñas, 2017).

5.6. Metalectura

La lectura es una actividad de procesamiento y *feedback* de la información sobre el lenguaje y el texto. Por su parte, la metalectura va más allá del simple hecho de descifrar y decodificar letras y palabras. Supone tener presente el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y los procesos psicológicos y mentales que debemos llevar a cabo para leer.

Se trata, en este sentido, del conocimiento que se tiene sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencia hay entre unos textos y otros, etc. Desde un punto de vista evolutivo, el cerebro ha adaptado su capacidad para el reconocimiento del lenguaje (Galván Celis, Mikhailova Pechonkina y Džib Goodin, 2014).

El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la metalectura, íntimamente relacionados. Por ejemplo, cuando se advierte (conocimiento) que un párrafo es difícil, se lee más despacio (autorregulación); si se prepara un examen, se lee con mayor atención; si la letra es muy pequeña y borrosa, se acerca más el libro.

En este sentido, una de las líneas que más controversia están creando (Bautista-Vallejo *et al.*, 2020), por cuanto que los estudios se polarizan entre aquellos que dejan pasar la influencia de las tecnologías en nuestro cerebro como algo más y aquellos que entienden que está apareciendo, por ejemplo, en este caso, un nuevo «cerebro lector», como afirma Xilin (2016).

El cerebro lector se refiere «al cerebro que lee». Esto es más que patente en los cambios que aparecen en el comportamiento y el hábito de la lectura durante la lectura digital en nuevos escenarios en donde los dispositivos electrónicos parecen hegemónicos en el acceso a la lectura, como entienden Wang (2015) y Fesel, Segers y Verhoeven (2018). Aquí, la estructura neuronal del cerebro también se ajustará y remodelará, generando nuevas conexiones neuronales, formando nuevos circuitos neuronales para adaptarse al cambio de comportamiento de lectura digital en red.

Nuestros hábitos de lectura en la pantalla y el comportamiento de navegación rápida en el proceso de lectura digital pueden causar algunos cambios en el modo de procesamiento de la lectu-

ra, como el procesamiento de información de fragmentación y el pensamiento colaborativo no lineal. Así, según Xilin (2016), los grandes impactos en la cognición podrían resumirse en tres aspectos principales: 1) aumento de la carga cognitiva; 2) reducción de los costos cognitivos del lector, y desarrollo un nuevo modelo de lectura similar al modo de «memoria delegada en internet»; 3) el hecho de presentar mayores requisitos para la capacidad de metalectura en el lector.

Con la entrada de cada vez más dispositivos en donde acceder y leer la información, el «cerebro lector» también está cambiando y el rol del lector también se cambia desde un cultivador de conocimiento a un «cazador de información». Esta es la razón por la que Xilin (2016) ve la necesidad de promover, en este entorno creciente en red y lectura digital, la capacidad de la metalectura del lector, pues tiene un profundo impacto en el rendimiento de la comprensión lectora en estos nuevos entornos.

5.7. Metaescritura

El objetivo primordial de la escritura es comunicar, dejar constancia de algo o persuadir a las personas, por escrito, sobre algo. Por su parte, la metaescritura es el conjunto de conocimientos que poseemos sobre la escritura. Se trata, además, de cómo el individuo regula las operaciones implicadas en la comunicación escrita.

Estos conocimientos incluyen una serie de acciones que alimentan esta posibilidad, esto es, saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo, etc. (Jiménez Rodríguez, Alvarado Izquierdo y Calaforra Faubel, 2018).

La metaescritura supone que la persona sea capaz de sintetizar y expresar sus ideas por escrito de un modo eficiente, a través de, además, diferentes modelos de escritura (Alamargot y Chanquoy, 2001).

5.8. Conclusiones

A lo largo de estas líneas hemos realizado un recorrido por los distintos elementos que forman parte del proceso de metacognición. Hasta ahora, la preponderancia de una concepción de la inteligen-

cia basada en el cociente intelectual definido por Binet y Simon condicionó durante décadas la percepción que el docente tenía de su alumnado condicionando, en muchos de modo negativo, las expectativas que tenía sobre su proceso de aprendizaje e influyendo, también, en su autoconcepto y autoestima académica.

A partir del análisis realizado, es posible reconocer determinados elementos que estando detrás del fracaso escolar habían pasado casi desapercibidos factores íntimamente relacionados con el proceso metacognitivo, cuyas evidencias se muestran tanto en el plano cognitivo como neurológico (Tanner, 2012; Perry, Lundie y Golder, 2018; Snow y Kaplan, 2018; Tamayo-Alzate, Cadavid-Alzate y Montoya-Londoño, 2019).

Gracias a la evidencia neurocognitiva, y porque el conocimiento metacognitivo desempeña un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje, algunos investigadores han analizado estrategias relacionadas con el desarrollo de habilidades metacognitivas a partir de las habilidades adquiridas en contextos escolares, como es el caso de escenarios de aprendizaje integrado STEM (Zepeda *et al.*, 2015); ejemplo de ello son los trabajos realizados por Briñas (2017) y Romero Cuervo (2018).

Sin embargo, no debe perderse de vista que la cultura y el entorno cultural tienen un papel relevante incluso en la conformación de las estructuras cerebrales debido a la plasticidad cerebral, como confirma Dzib Goodin (2013b). Esto implica que la aplicación de este tipo de estrategias no puede ser discriminada y que el fracaso de estas no puede ser razonado como un fallo por parte de los participantes, sino algo que puede deberse a la elección de los estímulos.

Una vez definidos y analizados estos componentes del proceso metacognitivo, es primordial que el ambiente diseñado permita al alumnado ser consciente de cuáles son las estrategias que mejor les ayudan a aprender, de manera que sean capaces de poner en práctica la metacognición, o, dicho de otro modo, de conocer su propia memoria, de qué manera aprenden con más eficacia, de qué forma comprenden mejor. Que aprendan a aprender por sí mismos, según sus propios esquemas conceptuales, partiendo de sus conocimientos previos, lo cual les va a permitir dotar de significatividad y profundidad sus aprendizajes. La planificación didáctica realizada por los docentes debe tener presente todos estos

aspectos metacognitivos, de manera que puedan personalizarse, igualmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Allman, M. J. y Mareschal, D. (2016). Possible evolutionary and developmental mechanisms of mental time travel (and implications for autism). *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 8, 220-225.
- Bautista-Vallejo, J. M.; González Guillén, F. (2018). *Los secretos del fracaso escolar*. Amazon.
- Bautista-Vallejo, J. M., Hernández-Carrera, R. M., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastias, J. L. (2020). Improvement of memory and motivation in language learning in Primary Education through the interactive digital whiteboard (IDW): the future in a post-pandemic period. *Sustainability*, 12 (19), 8109.
- Briñas, L. T. (2017). Priorizar la competencia aprender a aprender en las programaciones y unidades didácticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7 (1), 131-140.
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- De Bruin, A. B. H., Thiede, K. W., Camp, G., y Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (3), 294-310. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.005>
- Dzib Goodin, A. (2013a). La evolución del aprendizaje más allá de las redes neuronales. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 8 (1), 20-25.
- Dzib Goodin, A. (2013b). La arquitectura cerebral como responsable del desarrollo del proceso de aprendizaje. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 14 (2), 81-85.
- Dzib-Goodin, A., Sanders, L. y Yelizarov, D. (2017). Sistemas neuro-moleculares necesarios para el proceso de memoria. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 11 (1), 82-102.

- Fesel, S. S., Segers, E. y Verhoeven, L. (2018). Individual variation in children's reading comprehension across digital text types. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 106-121.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: Resnick, L. (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Galván Celis, V., Mikhailova Pechonkina, I. y Dzib Goodin, A. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9 (1-2), 21-24.
- Gray, S. L., Scott, D. y Mehisto, P. (2018). Belonging together: a model for education in a new European age. En: Mehisto, P., Gray, L. S. y Scott, D. (eds.). *Curriculum reform in the European schools* (pp. 139-159). Londres: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71464-6_7
- Heyes, C., Bang, D., Shea, N., Frith, C. D. y Fleming, S. M. (2020). Knowing ourselves together: the cultural origins of metacognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 24, (5), 349-362.
- INE (2021). *Mujeres y hombres en España. Educación*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J. M. y Calaforra Faubel, P. J. (2018). Metacognitive strategies applied to writing as predictors of spontaneous writing quality. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (45), 301-322.
- Llewelyn, S. y Hobson, J. A. (2015). Not only... but also: REM sleep creates and NREM stage 2 instantiates landmark junctions in cortical memory networks. *Neurobiology of Learning and Memory*, 122, 69-87.
- López Mejías, M., Cuenca Díaz, M., Cabrera Hernández, Y. (2017). La metamemoria: un recurso de aprendizaje básico en el ámbito escolar. *Transformación*, 13 (1), 43-55.
- Metcalfe, J. y Dunlosky, J. (2008). Metamemory. En: Roediger, H. (ed.). *Cognitive psychology of memory* (pp. 349-362). Oxford: Elsevier.
- Perry, J., Lundie, D. y Golder, Gill (2018). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71 (4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Riley, M. R.; Constantinidis, C. (2016). Role of prefrontal persistent activity in working memory. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 9, 181. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2015.00181>
- Romero Cuervo, E. M. (2018). *Ambiente multimodal de aprendizaje para el fomento de la comprensión lectora de textos explicativos en ciencias naturales* (tesis de máster). Universidad de La Sabana, Colombia.

- Snow, E. y Kaplan, M. (2018). The new five-year federal strategic plan in STEM education: What's in it for science? *AGU Fall Meeting Abstracts*, diciembre.
- Tamayo-Alzate, Ó. E., Cadavid-Alzate, V. y Montoya-Londoño, D. M. (2019). Análisis metacognitivo en estudiantes de Básica, durante la resolución de dos situaciones experimentales en la clase de Ciencias Naturales. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (76), 117-141. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-4188>
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE Life Sciences Education, Bethesda*, 11 (2), 113-120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>
- Tulving, E. y Madigan, S. A. (1970). Memory and verbal learning. *Annual Review of Psychology*, 21 (1), 437-484.
- Wang, S. (2015). On digital reading. *Library Journal*, 34 (4), 4-10.
- Xilin, Y. (2016). Digital Reading behavior & habit can affect «reading brain» and cognitive model of reading. *Libraly Journal*, 35 (4), 18-26.
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P. y Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: an in vivo study. *Journal of Educational Psychology*, 107 (4), 954-970. <https://doi.org/10.1037/edu0000022>

6

Estereotipos, prejuicios y falsas creencias

JOSÉ DAVID CARNICERO PÉREZ

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Con el presente capítulo se pretende revisar, desde un punto de vista social, las bases sobre las que se cimentan algunos de los procesos que favorecen la aparición y mantenimiento de la discriminación y, por extensión, de la exclusión social. En primer lugar, se trata el aspecto cognitivo de la discriminación: los estereotipos y los atajos cognitivos o heurísticos. Relacionado con ello, también se mencionan las falsas creencias y sesgos cognitivos que inducen al pensamiento erróneo. Para finalizar, se centra el punto de atención sobre el aspecto actitudinal: el prejuicio, junto a posibles causas y alcance del fenómeno.

Palabras clave: estereotipos; prejuicio; falsas creencias; heurísticos; discriminación; exclusión social.

6.1. Introducción

Según el indicador AROPE (at risk of poverty and exclusion), en España existe un total de 11 870 000 personas en riesgo de pobreza o exclusión social, lo que supone un 25,3 % de la población total. De acuerdo con Llano *et al.* (2020), en lo que a exclusión social se refiere, España no ha alcanzado los objetivos planteados por la Unión Europea, cuya vigencia finalizaba en el año 2020, y que hacen patente la necesidad de aplicar un mayor esfuerzo y recursos para alcanzar los nuevos objetivos de desarrollo sostenible, propuestos para 2030 (Naciones Unidas, 2018).

Aun cuando parece que, desde 2014, la tasa de personas en riesgo de pobreza o exclusión social se está reduciendo paulatinamente, si se persigue el objetivo de reducir al mínimo posible la

cantidad de personas en esta situación, surge la necesidad de prestar especial atención a las posibles y diversas causas que originan la exclusión social.

El término exclusión social se asocia habitualmente a la pobreza, aunque puede englobar orígenes y causas de diversa índole. Vidal (2007, p. 80) plantea que se simplifica la complejidad del fenómeno de la exclusión social cuando se trata de abordarlo desde las llamadas «políticas de inclusión», sin que estas incidan realmente sobre la estructura. Dicho de otro modo, intervenir exclusivamente sobre los excluidos puede estimular un refuerzo del sistema que produce la exclusión, ya que existe el riesgo de pasa por alto al resto de escenarios y agentes que intervienen en el proceso.

La exclusión es el apelativo de muchas situaciones completamente distintas, pero siempre de carácter negativo (Castel, 2004). En términos políticos, algunos autores incluso definen la exclusión social como el término contrario a la cohesión social, siendo un factor potencialmente desestabilizador que representa una amenaza de polarización y ruptura social (Castel, 1995, p. 6; Rodríguez, 2004). Castel (1995) define la exclusión no como un estado, sino como un recorrido que va desde la vulnerabilidad o precariedad laboral y en las relaciones sociales hasta la ausencia de trabajo y el aislamiento social. En este caso, se trataría de un proceso en el que la persona va perdiendo el sentimiento de pertenencia a la sociedad conforme aumenta la percepción de su vulnerabilidad a través de rupturas sucesivas. Además, Tezanos (1999) argumenta que existen términos utilizados tradicionalmente para referirse a la exclusión social que tienen que ver con el hecho o distintas formas de «estar o ser apartado» del núcleo central de una sociedad o grupo. Algunos de estos términos son segregación o marginación (en el ámbito social y cultural), pobreza (en el ámbito económico) y alienación social (a consecuencia de procesos economicosociales que impiden o dificultan que los individuos sean capaces de desarrollar capacidades creativas o productivas propias del ser humano).

En la misma línea, García y Sáez (2017) ponen de manifiesto la dificultad existente a la hora de encontrar un análisis profesional, político o científico sobre la exclusión social. Según los autores, no existen criterios unificados en la definición de esta problemática, siendo frecuente que se utilice el término para ha-

blar de procesos de expulsión, discriminación, segregación, denigración, precarización y vulneración, entre otros, que llevan a los individuos o grupos a posiciones de combinación y acumulación de desventajas o desigualdades sociales acontecidas en diferentes momentos de su desarrollo vital:

Así, ser excluido no es solo vivir una situación de dificultad, es también ser asignado a un lugar social negativo generado en el juego de las condiciones económicas, políticas y laborales. Estar excluido es acabar ocupando un lugar social afectado de negatividad, de desventaja en el conjunto de las posibles posiciones sociales (García y Sáez, 2017, p. 99).

También Castells (2001) define la exclusión social como un proceso a través del cual a ciertos individuos y grupos se les priva de forma sistemática del acceso a posiciones que les posibilite subsistir de forma autónoma. La terminología utilizada en este caso es proceso, por lo que la exclusión social no sería tanto un punto que se alcanza, sino todo aquello que dirige a la persona hacia situaciones de desventaja y dificulta la participación plena de la persona en la esfera social.

Recopilando lo anterior, se puede apreciar que la exclusión social es un fenómeno multicausal y que tiene múltiples manifestaciones en ámbitos muy diferentes. Una de las principales causas y la que más frecuentemente se asocia a este fenómeno es la pobreza, aunque no es el único factor influyente. Sin embargo, es importante detenerse en ello un instante. En la entrevista realizada a Adela Cortina (AprendemosJuntos, 2019), plantea que el ser humano es un animal reciprocador, es decir, que ha creado y vive en una sociedad de intercambio. Cuando alguien, aparentemente, no es capaz de intercambiar algo de interés para los demás, se produce una ruptura en esta reciprocidad. Esta sería la causa principal del rechazo a la pobreza y causa principal de la exclusión. La autora acuñó el término aporofobia, «rechazo al pobre», que procede del griego áporos, «pobre, sin recursos», y fobeo, «temor, recelo». En palabras de la propia Cortina (AprendemosJuntos, 2019), «la aporofobia va en contra de la dignidad humana y en contra de la democracia. La democracia tiene que ser inclusiva necesariamente y la aporofobia es excluyente».

Sin embargo, y aunque no se debe perder de vista el concepto anteriormente descrito, en el presente capítulo se va a centrar el foco de atención en los fenómenos que la inician y mantienen la

discriminación y, por extensión, la exclusión social: los estereotipos, los prejuicios y las falsas creencias.

6.2. Estereotipos

El término *estereotipo* proviene originalmente de un ámbito alejado de las ciencias sociales, ya que recibe el nombre a la impresión tomada de un molde de plomo utilizado en imprentas (Gómez, 2007, p. 214). Lippman fue el primer autor en vincular el término con la asociación de «imágenes en la cabeza de los civiles que bien podrían haber convertido un revés en un desastre» (1922, p. 22). Si bien esta definición actualmente sería realmente insuficiente para definir correctamente la complejidad que implica el término, Lippman advirtió, de forma genuinamente suspicaz, que las personas se inclinan a prestar más atención a la información que confirman los estereotipos que ya poseemos que a la información que los desecha, además de intuir que los estereotipos se ven fuertemente influenciados por la cultura.

Muchos son los autores que han tratado de definir qué es un estereotipo. Debido al gran número de definiciones que se han realizado a lo largo de la historia, resulta complejo poder establecer una definición absoluta y globalizadora. Allport (1940, p. 191) lo define como una creencia exagerada que se asocia con una categoría determinada. Vinacke (1957, p. 230) se refiere a una recopilación de rasgos sobre los cuales un gran porcentaje de la población está de acuerdo sobre lo que describe a un grupo de individuos. Brigham (1971, p. 31) afirma que se trata de una generalización hecha sobre un grupo de acuerdo con la atribución de una serie de características. Mientras que Mackie *et al.* (1996, p. 42) sostienen que se trata de una estructura cognitiva que contiene conocimientos, creencias y expectativas de quien percibe sobre un grupo social humano. Jones (1997, p. 170) añade que este conjunto de creencias puede ser de carácter positivo o negativo y que se mantienen sobre un grupo de forma holística, como un todo. En cualquier caso, parece ser que existe un consenso entre diferentes autores, ya que muchos de los anteriores afirman que se trata de esquemas cognitivos que sirven como ayuda para explicar la compleja realidad social, son un mecanismo de ahorro de energía cognitiva y son creencias compartidas sobre un grupo de-

terminado (Macrae, Hewstone y Griffiths, 1993; McGarty, Yzerbyt y Spears, 2002, pp. 2-6).

Los estereotipos de carácter cultural parecen ser más estables que los individuales (Devine y Elliot, 1995), e incluso García-Marques, Santos y Mackie (2006) mostraron que son estructuras dinámicas de conocimiento y que su estabilidad es moderada e incluso baja. No obstante, hay que tener en cuenta que los estereotipos son más estables cuando son centrales o importantes y cuando a quien se evalúa es a los miembros típicos de un grupo (García-Marques y cols., 2006, citado en Gómez, 2007). Por otro lado, lo más frecuente es que los estereotipos sean imprecisos, e incluso aunque fueran lo suficientemente precisos, debido a la categorización, las personas normalmente no distinguen a qué personas del grupo se les pueden aplicar (Fiske, 2004).

6.2.1. Atajos cognitivos: los heurísticos

Como se ha comentado anteriormente, con el fin de simplificar la enorme complejidad y diversidad que supone la realidad en su conjunto, el ser humano tiende a llevar a cabo estrategias de ahorro de energía cognitiva. La primera de las estrategias consiste en la reducción de la cantidad de información que se procesa. De este modo, existiría cierta tendencia a prestar mayor atención a los estímulos distintivos o salientes, tomando en consideración las motivaciones idiosincrásicas del perceptor (Rodríguez y Betancor, 2007, p. 135).

Otra estrategia consiste en establecer atajos mentales, denominados heurísticos. El objetivo de la heurística es que se puedan tomar decisiones rutinarias con un esfuerzo mínimo, siendo estrategias de pensamiento que nos permiten elaborar juicios rápidos y eficientes. Esto conlleva un peligro, ya que el objetivo principal de los heurísticos es adaptativo, es decir, de supervivencia (Shah y Oppenheimer, 2008). A causa de ello, no buscan la razón o la verdad, por lo que es fácil que sirvan de cebador para el desarrollo de pensamientos erróneos, sesgos y falsas creencias, que tienen un apartado dedicado a ellas posteriormente.

Heurístico de representatividad

Lonsdale y North (2012) llevaron a cabo una investigación en la que realizaron una breve descripción de una persona: John es

un hombre blanco de 23 años, ateo y que abusa de las drogas. Después, preguntaron a los participantes: ¿Qué tipo de música le gusta? La mayoría de los participantes supusieron que escuchaba *heavy metal*, aunque a nivel estadístico, el número de población que escucha este tipo de música es mínimo, y menor aún si se tienen que dar todas las condiciones descritas. En conjunción con los estereotipos existentes acerca de los fans del *heavy metal*, entró en funcionamiento el heurístico de representatividad, o, dicho de otro modo, la tendencia a suponer que alguien o algo pertenece a un grupo solo con asemejarse mínimamente a un miembro típico, a pesar de las probabilidades en contra (Myers y Twenge, 2019, p. 66-67).

Esto se debe, en resumen, a que hay muchas situaciones que requieren una categorización fugaz de personas o que se lleve a cabo algún tipo de razonamiento inductivo veloz. Estos juicios de categorización se llevan a cabo en lugar de emplear datos estadísticos, lo que puede inducir a errores, ya que la opinión no es lógica y, una vez se ha concluido que un elemento es representativo de un grupo, no se tienen en cuenta otras probabilidades o posibilidades reales (Rodríguez y Betancor, 2007, p. 135-139).

Heurístico de disponibilidad

¿Por qué los eventos impresionantes y fáciles de recordar parecen más probables que los eventos que requieren más esfuerzo imaginar? Según algunos autores (MacLeod y Campbell, 1992; Sherman *et al.*, 1985) se debe al heurístico de disponibilidad. Aquellos eventos más salientes y de fácil acceso o disponibilidad memorística les parecen a las personas mucho más probables que los eventos sobre los que disponen de poca o ninguna información.

Por ejemplo, si se le solicita a alguien que ordene de mayor a menor cuatro ciudades por su índice de crímenes –en este caso, Filadelfia, Baltimore, Stockton y Nueva York–, es probable que muchas personas piensen que las ciudades más violentas sean Nueva York y Filadelfia, a pesar de que, según los datos aportado por el FBI, existe una mayor tasa de crímenes en Baltimore y Stockton (Federal Bureau of Investigation, 2019).

Algunas de las informaciones que se recuperan más fácilmente son aquellas que se han procesado recientemente (es más sencillo recordar el desayuno del día presente que lo que comimos hace un mes), las que ocupan un lugar privilegiado en el sistema de organi-

zación de la información (marcas, grupos, conceptos, entre otros), los eventos conocidos por experiencia personal más que los que conocemos a través de una tercera persona, la información o eventos que han desatado emociones intensas, la información concreta antes que la abstracta (Rodríguez y Betancor, 2007, p. 137-138)

En resumen, las personas utilizan el heurístico de disponibilidad cuando estiman una frecuencia o una probabilidad mediante la facilidad con que le vienen a la mente ejemplos o asociaciones (Tversky y Kahneman, 2973).

Heurístico de ajuste y anclaje

Rodríguez y Betancor (2007, p. 140) manifiestan que este heurístico ayuda al ser humano a ofrecer juicios cuantitativos en ámbitos relativamente inciertos. Para ello, se establece un punto de referencia que puede ser implícito o explícito, denominado anclaje. Después, la persona realizaría ajustes hasta llegar a una estimación final, motivo por el cual, si se ofrece una cifra de referencia, la respuesta será cercana a ella, aunque la respuesta real diste mucho de la dada.

Este heurístico tiene una mayor importancia en el ámbito de la investigación social que en el de los estereotipos propiamente dichos, ya que sesga las respuestas que dan los usuarios al anclarse a las distintas opciones de respuesta propuestas y responder según el ajuste que dan al punto de anclaje. Sin embargo, este atajo cognitivo puede estar relacionado con el mantenimiento de falsas creencias, ya que los juicios que elaboran las personas inicialmente se pueden quedar atrapados por el punto de anclaje, que puede estar desviado o ser rotundamente falso (Rivas, López y González, 2020, p. 46). En el área educativa, en concreto en relación con las calificaciones de los estudiantes, parece tener una influencia aún mayor. Según un estudio llevado a cabo por Ross, Lepper y Hubbard (1975), se les dio a los estudiantes un feedback inmediato. Los estudiantes habían recibido un feedback aleatorio que nada tenía que ver con su desempeño real en la prueba, y cuando se les preguntaba por su rendimiento, respondían de acuerdo con las puntuaciones obtenidas, es decir, quienes habían recibido puntuaciones mayores a las reales pensaban que su rendimiento era mucho mejor de lo que era en realidad y viceversa. Posteriormente, se les informó de que las evaluaciones iniciales habían sido asignadas de forma aleatoria e incluso conociendo esta realidad,

los participantes creían que su rendimiento era similar al obtenido aleatoriamente.

Modelo de redes asociativas

Otro modelo que trata de dar explicación al fenómeno de los estereotipos es el modelo de las redes asociativas. Según este, las personas representamos los estereotipos como redes que conectan entre sí distintos atributos (Stephan y Stephan, 1993). Este modelo propone que la representación mental de los estereotipos es más abstracta, por lo que los estereotipos serían más difíciles de cambiar (Gómez, 2007, p. 231).

6.3. Falsas creencias y sesgos

Alcock (1995) dio a conocer la metáfora de la «máquina de creencias», que hacía referencia a la capacidad del ser humano para elaborar creencias. Estas creencias se habrían desarrollado para mantener la supervivencia, pero su nacimiento no se guía por la verdad ni por la lógica. Por lo tanto, el ser humano sería capaz de generar creencias falsas y creencias correctas.

Según Janoff-Bulman (1992), el ser humano desarrolla un sistema conceptual básico que persigue un funcionamiento eficiente y que, al mismo tiempo, proporciona expectativas sobre sí mismos y el mundo.

6.3.1. Creencias sobre la benevolencia

La autora distingue entre dos tipos de creencias respecto a la benevolencia. Por un lado, las creencias sobre el carácter benevolente del mundo general y, por otro, sobre un mundo social benevolente y la confianza en los otros. Posteriormente, Corsini (2004) añade un tercer tipo de creencias de benevolencia respecto a la integración social (Páez, Morales y Fernández, 2007, pp. 197-199).

Según la creencia básica de que el mundo general es benevolente, las personas serían principalmente optimistas y piensan que, en general, ocurren más cosas positivas que negativas, en coherencia con una ilusión de invulnerabilidad. Estas creencias son más intensas si se refieren a hechos infrecuentes y en personas que no han presenciado hechos negativos, que en general han ex-

perimentado hechos positivos y en las que creen que los hechos negativos son controlables y les ocurren a personas muy distintas a ellas (Weinstein, 2003). Simultáneamente existe la creencia básica sobre un mundo social benevolente y que las personas son bondadosas. Parece que esta creencia surge de la necesidad de pertenencia y de establecer relaciones positivas e integradoras con otros (Epstein, 1994).

Creencias sobre el sentido del mundo, el control, el azar y la justicia
Estas creencias se basan en el pensamiento de que el mundo (y, por extensión, la vida) tiene algún sentido y propósito, que existe cierto orden y que es posible predecir los acontecimientos, ya que las cosas no ocurrirían por azar, sino por algún tipo de justicia.

Creencias sobre un mundo justo

Es frecuente que las personas atribuyan la responsabilidad de lo ocurrido a la propia víctima o, incluso, minimicen su sufrimiento (Corsini, 2004; Hafer y Bègue, 2005).

6.4. Sesgos cognitivos

Kahneman y Tversky (1970) desafiaron todos los modelos que prevalecían en la década de los sesenta, hasta entonces estrictamente racionales. Propusieron su enfoque sobre «heurísticos y sesgos» –de los que se habló anteriormente–, que generó toda una nueva e inmensa vía de investigación en distintos ámbitos como economía, derecho, sociología, medicina y ciencias políticas. El centro de este enfoque gira en torno a la idea de que el juicio bajo incertidumbre se sustenta sobre una cantidad de atajos cognitivos simplificadores en lugar de en un procesamiento algorítmico formal.

6.4.1. Sesgo endogrupal

Aunque los estereotipos que se crean y mantienen en el tiempo no siempre reflejan diferencias reales entre grupos, una gran parte de las explicaciones dadas a la formación de éstos, coinciden en que están basados en la percepción que los individuos tienen de las diferencias entre grupos (Gómez, 2007, p. 223). Según la teoría de

la identidad social (Turner y Tajfel, 1979), las personas categorizamos a otras personas en grupos, incluso a nosotros mismos. Nos identificamos con los grupos a los que pertenecemos (endogrupo) y aumentamos nuestra autoestima al hacerlo, al mismo tiempo que comparamos los endogrupos con otros grupos (exogrupo). Ante la simple sensación de pertenencia a un grupo, las personas tienden a favorecer al propio grupo o tener un mejor concepto de este sobre el exogrupo, lo que se conoce como sesgo endogrupal.

6.4.2. Ilusión de grupo o falacia del jugador

Se trata de un fenómeno estudiado frecuentemente en el ámbito de la estadística. Este sesgo se produce cuando un resultado se repite en varias ocasiones y se tiende a pensar que es menos probable que en la siguiente ocasión se repita, aunque se trate de secuencias aleatorias independientes (Mezo, 2017). Por ejemplo, este sesgo entra en acción cuando se piensa que el premio de la lotería acabará en seis porque lleva mucho tiempo sin hacerlo.

6.4.3. Sesgo de observación selectiva

Este sesgo se da cuando las personas piensan sobre algo que considera importante. Este sesgo se da cuando, por ejemplo, una persona está pensando en comprarse un coche de color rojo. Es probable que empiece a percibir que en la carretera hay muchos coches rojos, ya que comienza a fijarse en los vehículos de este color de forma inconsciente. En otros ámbitos totalmente diferentes del expuesto en el ejemplo anterior, este sesgo puede afectar negativamente sobre la autoestima y autopercepción de las personas.

6.4.4. Sesgo de autojustificación

Se trata de uno de los sesgos más frecuentes y sirve para evitar sentir remordimientos o recordar constantemente un error cometido. En pocas palabras, este sesgo es útil para reducir el sentimiento de culpabilidad y consiste en justificar constantemente una acción que haya tenido repercusiones negativas o un error cometido.

6.4.5. Profecía autocumplida

Se produce cuando una expectativa sobre una persona o un grupo se perpetúan de modo que puede alterar su comportamiento, de modo que acaban actuando conforme a esas mismas expectativas. El ámbito educativo es, quizás, el más claro en el que se puede apreciar este efecto, por lo que, a través del comportamiento de los profesores, aquellos alumnos de los que se espera un rendimiento bajo o moderado acaban rindiendo menos. También se conoce como efecto Pigmalión, y supone un gran peligro para el mantenimiento de estereotipos, ya que, aunque solo sea en apariencia, las personas perciben que sus expectativas se cumplen, confirmando así un suceso manipulado de forma inconsciente (Jussim y Fleming, 1996).

6.4.6. Sesgo de atribución

Los sesgos de atribución tienen lugar cuando las personas tienden a asumir una mayor responsabilidad ante el éxito y una mejor por el fracaso (Arkin, Appelman y Burger, 1980, citado en Dupuy y Neset, 2020), incluso culpando o responsabilizando a otros de su propio fracaso. Los sesgos de atribución están interrelacionados con la creación y el mantenimiento de estereotipos y prejuicios, sobre todo si trabaja en conjunción con otros sesgos, como el endogrupal.

6.4.7. Sesgo de confirmación

Consiste en prestar mayor atención a aquellos elementos que confirman el esquema cognitivo existente, a la par que se rechaza todo aquello que no lo es. Dicho de otro modo, la persona daría por válido todo aquello que confirme sus propias creencias, mientras que se rechaza aquello que las contradiga (Echebarría, 1997). Este sesgo también fomenta el mantenimiento de actitudes discriminatorias y, por ende, los estereotipos y prejuicios (Snyder, 1984).

6.5. Prejuicios

En sumatorio de todo lo descrito anteriormente, se puede decir que el foco de atención, hasta ahora, se ha centrado en el aspecto puramente cognitivo. No obstante, a continuación, se va a indagar sobre los aspectos actitudinales y emocionales, los «prejuicios». Allport (1954) definió el prejuicio como «una actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo». Actualmente, muy poca gente reconoce abiertamente discriminar a otros por motivos de raza, sexo, edad, peso o condición sexual, entre otros. Sin embargo, esto no significa que el prejuicio y la discriminación no se produzca. Lamentablemente se han podido observar cómo, en España, los delitos de odio han ido en aumento desde el año 2013 (Portal Estadístico de Criminalidad, 2019).

Algunos autores han tratado de describir las nuevas formas en las que se expresan los prejuicios en la sociedad. En palabras de Meertens y Pettigrew (1992; 1995), se pueden distinguir dos tipos de prejuicios: el sutil y el manifiesto. Por un lado, el prejuicio sutil tiene un carácter más distante e indirecto y tendría tres componentes: defensa de los valores tradicionales, exageración de las diferencias culturales y negación de las emociones positivas. Por otro lado, el prejuicio manifiesto tiene un carácter más cercano y directo y consta de dos componentes: percepción del exogrupo como una amenaza (rechazo) y oposición al contacto cercano con el exogrupo y sus miembros.

6.5.1. Las causas del prejuicio

A lo largo de la historia se han tratado de esclarecer las múltiples causas del prejuicio como fenómeno. Muchas teorías han tratado de explicar las causas de este fenómeno y parecen coexistir de forma complementaria, sin que ninguna desbanque a otra. De acuerdo con la organización que propone Molero (2007, p. 602), estas teorías se van a agrupar en función del carácter que adquiera el fenómeno respecto a la interacción entre los distintos individuos o colectivos. Para ello, el autor propone cuatro categorías: individual, interpersonal, grupal o societal.

6.5.2. Prejuicio como fenómeno individual

Como se vio anteriormente, los estereotipos constituyen el aspecto cognitivo del prejuicio. Algunos procesos cognitivos se relacionan directamente con la formación y mantenimiento de los estereotipos y el prejuicio.

- ▶ *Categorización*: El ser humano tiende a categorizar la información con el fin de analizar la información y tomar decisiones de forma ágil y lo más rápida posible. Este sistema es eficaz, pero su objetivo principal es la supervivencia y no la búsqueda de la verdad.
- ▶ *Correlaciones ilusorias*: Son el resultado de sobreestimar la fuerza o la naturaleza de las relaciones entre dos o más variables o clases de acontecimientos.
- ▶ *Ilusión de homogeneidad del exogrupo*: Se trata de la tendencia a percibir los miembros del exogrupo como más similares entre sí de lo que realmente son (Salovey y Birnbaum, 1989). Este proceso cognitivo cobra especial importancia de cara al prejuicio y en la persistencia de los estereotipos negativos.

También se deben tener en cuenta las diferencias individuales, o, dicho de otro modo, si existen características que puedan conformar una personalidad prejuiciosa o proclive a ello. Después de la II Guerra Mundial, se formuló la teoría de la personalidad autoritaria (Adorno *et al.*, 1965) que estuvo muy presente en el estudio del prejuicio durante la década de los cincuenta. Esta teoría describía una serie de características que definirían un tipo de personalidad prejuiciosa y autoritaria. Algunas de estas características son un convencionalismo excesivo, sumisión a la autoridad y tendencia a condenar, rechazar y castigar a los individuos que violen los valores convencionales, entre otros.

Este modelo fue el precursor de dos nuevas teorías: el autoritarismo de derechas (Altemeyer, 1981) y la orientación hacia la dominancia social (Pratto *et al.*, 2001). Muchos autores han explorado la relación entre la orientación hacia la dominancia social, el autoritarismo y el prejuicio (Cohrs *et al.*, 2005; Bustillos y Silván-Ferrero, 2005; Garaigordobil y Aliri, 2013; Ungaretti, Müller y Etchezahar, 2016), mostrando que existía correlación entre las personas que puntuaban alto en orientación hacia la dominan-

cia social y puntuaciones altas en escalas de prejuicio, tanto sutil como manifiesto.

6.5.3. Prejuicio como fenómeno interpersonal

Quizás el efecto más directo de los estereotipos y los prejuicios a nivel interpersonal es el conocido como la profecía autocumplida, de la cual se habló anteriormente. Su cumplimiento fomenta el mantenimiento del estigma social y el rechazo a personas pertenecientes al exogrupo. Los estereotipos negativos influyen en la interacción interpersonal, de modo que la creencia inicial acaba confirmándose. En ocasiones, la propia persona que sufre el estigma social puede llegar a interiorizar el estereotipo negativo, lo que fomenta también que se acabe cumpliendo (Rosenthal y Jacobson, 1968).

6.5.4. Prejuicio como fenómeno grupal

Para hablar del prejuicio, entendido como un fenómeno grupal, es necesario prestar atención a la naturaleza de las relaciones grupales y a las definiciones anteriores de endogrupo y exogrupo. Las actitudes prejuiciosas suelen ser compartidas por los miembros del propio grupo, que, además, van a estar influenciadas por la situación actual en la interacción entre endogrupo y exogrupo.

Taylor y Moghaddam (1994), con la teoría del conflicto realista, aseveran que el ser humano es egoísta y trata de obtener las mayores recompensas posibles, ya sea para él mismo o para su grupo. También dicen que el conflicto entre grupos se produce cuando dos grupos o más compiten por recursos escasos. En esta situación, tanto el prejuicio como la discriminación surgirían como fenómenos asociados al conflicto entre los grupos.

Según algunas de las teorías de la identidad social, cuando las personas se categorizan dentro de un grupo se producen al menos los siguientes efectos: se acentúa la percepción de semejanza endogrupal y diferencias con el exogrupo, favoritismo endogrupal y se despersonaliza tanto al exogrupo como al endogrupo (Tajfel y Turner, 1979; Huici, 1999; Turner, 1999).

Según las teorías de la emoción social, el prejuicio se entiende frecuentemente como una actitud negativa general hacia el exogrupo. No obstante, algunos autores indican que limitar el pre-

juicio a esa definición sería dejar de lado muchos matices importantes, como son las distintas emociones que evocan unos grupos sobre otros.

6.5.5. Prejuicio como fenómeno social

El carácter social del prejuicio se relaciona directamente con los procesos de «aculturación». Estos procesos se dan cuando personas o grupos que, perteneciendo a distintas culturas, mantienen un contacto continuo y directo (Redfield, Linton y Herskovits, 1936). Este concepto ha sido usado históricamente en el campo de la antropología social, aunque se ha extendido a otras ramas de conocimiento (Berry, 1990). El autor añade que el proceso de aculturación es aquel que dirige a las personas a cambiar, al recibir la influencia del contacto con otra cultura, participando así en el cambio de su propia cultura. Es habitual que la cultura mayoritaria y dominante influya sobre la cultura minoritaria, pero es fácil ver cómo algunas culturas minoritarias influyen en otras mayoritarias.

Asimismo, Navas *et al.* (2004) trataron de ampliar la teoría de Berry, formulando para ello el modelo ampliado de aculturación relativa. Según este modelo, la adopción de los valores, ideas y costumbres es más fácil en unos ámbitos que en otros, de modo que la adaptación en lo económico y tecnológico resulta sencilla, mientras que lo social, familiar y las creencias supone un esfuerzo mayor y que a veces no existe voluntad para ello (Molero, 2007, p. 614).

6.6. Conclusiones

Uno de los primeros autores en describir la vinculación existente entre los estereotipos y el prejuicio fue Allport (1935; 1954). De acuerdo con él, el hecho de que exista un estereotipo negativo sobre un grupo no explica el rechazo, sino que se trata de una forma de justificarlo.

A lo largo del presente capítulo se ha hecho hincapié en los aspectos cognitivos (estereotipos) y actitudinales (prejuicio) de la exclusión social, aunque desde un punto de vista minimalista, ya que a la exclusión social se le presuponen tantas causas y conse-

cuencias que serían difícilmente abordables únicamente desde la perspectiva de las relaciones sociales. Sin embargo, si los estereotipos y el prejuicio son los componentes cognitivos y actitudinales respectivamente, es posible afirmar que la discriminación sería el componente comportamental y una de las diversas antecámaras de la exclusión social.

Dovidio *et al.* (1996) describieron en su investigación una correlación significativa entre el prejuicio y los actos de discriminación, aunque no era tan potente entre los estereotipos y el prejuicio y mucho menor entre los estereotipos y la discriminación.

Esto pone de manifiesto una necesidad real sobre la que se debe actuar desde el campo de la educación, siendo cada vez más palpable la urgencia de combatir los estereotipos y el prejuicio, con el fin de romper la confluencia hacia la discriminación.

Referencias

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J. y Sanford R. N. (1965). *La personalidad autoritaria*. Proyección.
- Alcock, J. (1995). The belief engine. *Skeptical Inquirer*, 19 (2), 5-17.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En: C. Murchison (ed.). *Handbook of social psychology* (pp. 798-884). Clark University Press.
- Allport, G. W. (1940). The psychologist's frame of reference. *Psychological Bulletin*, 37 (1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0060064>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. University of Manitoba Press.
- Aprendemos Juntos (2019). *No se rechaza al extranjero, sino al pobre*. Adela Cortina, filósofa (vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Kc92s05D8L8&t=1s>
- Arkin, R. M., Appelman, A. J. y Burger, J. M. (1980). Social anxiety, self-presentation, and the self-serving bias in causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (1), 23.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. En: J. Berman (ed.). *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 457-488). University of Nebraska Press.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Bustillos, A. y Silván-Ferrero, M. P. (2005). *Social dominance and authoritarianism, differential mediation with blatant and subtle prejudice*. 14th

- General Meeting of the European Association of Experimental Social Psychology. Würzburg, Alemania.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: Karsz, S. et al. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El fin de milenio* (vol. 3). Alianza.
- Cohrs, J. C., Moschner, B., Maes, J. y Kielmann, S. (2005). Personal values and attitudes toward war. *Journal of Peace Psychology*, 11 (3), 293-312.
- Corsini, S. (2004). *Everyday emotional events and basic beliefs* (tesis doctoral). Universidad Católica de Lovaina].
- Devine, P. G. y Elliot, A. J. (1995). Are racial stereotypes really fading? The Princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1139-1150.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T. y Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: another look. En: C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (eds.). *Stereotypes and stereotyping* (pp. 276-319). Guilford.
- Dupuy, K. y Neset, S. (2020). La psicología cognitiva de la corrupción. *U4*, 2, 1-27.
- Echebarría, A. (1997). El psicólogo social frente al prejuicio. *Revista de Psicología Social*, 12 (2), 239-243.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.
- Federal Bureau of Investigation (2019). *Uniform crime reporting*. <https://bit.ly/378sm44>
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings. A core motives approach to social psychology*. Wiley.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34 (2), 127-139.
- García-Marques, L., Santos, A. S. C. y Mackie, D. M. (2006). Stereotypes: static abstractions or dynamic knowledge structures? *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 814-831.
- Gómez, A. (2007). Estereotipos. En: Cejudo, J. M. (ed.). *Psicología Social* (3ª ed., pp. 213-241). McGraw-Hill.
- Hafer, C. L. y Bègue, L. (2005). Experimental research on just-world theory. *Psychological Bulletin*, 131, 128-167.

- Huici, C. (1999). Las relaciones entre grupos. En: J. F. Morales y C. Huici (coords.). *Psicología social* (pp. 209-218). McGraw-Hill.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: towards a new psychology of trauma*. The Free Press.
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jussim L. y Fleming, C. (1996). Self-fulfilling prophecies and the maintenance of social stereotypes: the role of dyadic interactions and social forces. En: C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (eds.). *Stereotypes and stereotyping* (pp. 161-192). Guilford.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Hartcourt & Brace.
- Llano, J. C., Alba, L., Alguacil, A., Jiménez, N. y Quiroga, D. (2020). *El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019* (informe n.º 10). European Anti-Poverty Network. <https://bit.ly/3zbrAzv>
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2012). Musical taste and the representativeness heuristic. *Psychology of Music*, 40 (2), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0305735611425901>
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J. y Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. En: C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (eds.). *Stereotypes and stereotyping* (pp. 41-78). Guilford.
- MacLeod, C. y Campbell, L. (1992). Memory accessibility and probability judgments: An experimental evaluation of the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 890-902.
- Macrae, C. N., Hewstone, M. y Griffiths, R. J. (1993). Processing load and memory for stereotype-based information. *European Journal of Social Psychology*, 23, 77-87.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. y Spears, R. (2002a). *Stereotypes as explanations. The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge University Press.
- Meertens, R. W. y Pettigrew, T. F. (1992). Le racisme voilé: dimensions et mesure. En: M. Wieviorka (dir.). *Racisme et modernité* (pp. 109-126). La Découverte.
- Mezo, J. (2017). La falacia del jugador, los aviones y la violencia de género. *Cuadernos de Periodistas*, 34, 119-124.
- Molero, F. (2007). El estudio del prejuicio en la psicología social: definición y causas. En: Cejudo, J. M. (ed.). *Psicología social* (3.^a ed., pp. 591-617). McGraw-Hill.
- Myers, D. G. y Twenge, J. M. (2019). *Psicología social* (13.^a ed.). McGraw-Hill.

- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3). Santiago
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M. y Fernández, J. S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Junta de Andalucía
- Páez, D., Morales, J. F. y Fernández, I. (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En: Cejudo, J. M. (ed.). *Psicología social* (3.ª ed., pp. 213-241). McGraw-Hill.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Portal Estadístico de Criminalidad (2019). *Serie anuales de delitos de odio*. <https://bit.ly/3zQxCpq>
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Redfield, R., Linton, R. y Herskovits, M. J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Rivas, M. E., López, M. y González, M. R. (2020). *Psicología social y de las organizaciones* (6.ª ed., pp. 41-72). CEDE.
- Rodríguez, A. y Betancor, V. (2007). La cognición social. En: Cejudo, J. M. (ed.). *Psicología social* (3.ª ed., pp. 125-166). McGraw-Hill.
- Rodríguez, G. (2004). *El Estado de bienestar en España: debates, desarrollo y retos*. Fundamentos.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and student intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, L., Lepper, M. R. y Hubbard, M. (1975). Perseverance in self-perception and social perception: biased attributional processes in the debriefing paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (5), 880-892. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.5.880>
- Salovey, P. y Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-551.
- Shah, A. K. y Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 207-222. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.207>
- Sherman, S. J., Cialdini, R. B., Schwartzman, D. F. y Reynolds, K. D. (1985). Imagining can heighten or lower the perceived likelihood of contracting a disease: the mediating effect of ease of imagery.

- Personality and Social Psychology Bulletin*, 11 (1), 118-127. <https://doi.org/10.1177/0146167285111011>
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. En: L. Berkowitz (ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 18, pp. 248-306). Academic Press.
- Stephan, W. G. y Stephan, C. W. (1993). Cognition and affect in stereotyping: parallel interactive networks. En: D. M. Mackie y D. L. Hamilton (eds.). *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 111-136). Academic Press.
- Tajfel, H. y Turner J. C. (1979a). An integrative theory of intergroup conflict. En: W. G. Austin y S. Worchel (eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979b). An integrative theory of intergroup conflict. En: J. A. Williams y S. Worchel (eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Wadsworth.
- Taylor, D. M. y Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations. International social psychological perspectives*. Praeger.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En: Tezanos, J. F. (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Sistema.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. En: N. Ellemers, R. Spears y B. Doosje (eds.). *Social identity: context, commitment, content* (pp. 6-34). Blackwell.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1973). Availability: a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5, 207-232.
- Ungaretti, J., Müller, M. y Etchezahar, E. (2016). El estudio psicológico del prejuicio: aportes del autoritarismo y la dominancia social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12 (1), 75-86.
- Vidal, F. (2007). La investigación social: agenda, método y comunidad de conocimiento en exclusión social. En: Vidal, F y Renes, V. (ed.). *La Agenda de investigación en exclusión y desarrollo social* (pp. 41-130). Cáritas Española.
- Vinacke, W. E. (1957). Stereotypes as social concepts. *Journal of Social Psychology*, 46, 229-243.
- Weinstein, N.D. (2003). Exploring the linkns between risk perception and preventive health behavior. En: J. Suls y K. A. Wallston (eds.). *Social psychological foundations of health and illness* (pp. 22-53). Oxford.

Las habilidades no cognitivas en la educación española

VICENTE ALCAÑIZ

Inspector de Educación de la Comunidad de Madrid

ISMAEL SANZ

Universidad Rey Juan Carlos

LUIS PIRES

Universidad Rey Juan Carlos

7.1. Objetivos estratégicos, indicadores y puntos de referencia en la Unión Europea

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Así se establece desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* («ET 2020»). El Parlamento Europeo y el Consejo establecen, sin ambigüedad, la justificación de ese marco europeo en los siguientes términos:

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones. En su doble función, social y económica, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.

La ciudadanía de la Unión Europea ha de adquirir las habilidades, destrezas y competencias necesarias para el desarrollo personal, la empleabilidad y la inclusión social. Cada vez son más los puestos de trabajo que son automatizados y las tecnologías tienen una mayor relevancia en todos los ámbitos del trabajo y de la vida, por lo que urge reforzar capacidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional o la autorregulación, que son más esenciales que nunca en un momento de rápidos y profundos cambios.

En los *Objetivos de desarrollo sostenible para 2030*, en la meta específica 4.7, se establece la necesidad de garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

La Unión Europea adoptó el Marco estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos de la Unión, su empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Los Estados miembros, se comprometieron a establecer sus objetivos nacionales, teniendo en cuenta sus posiciones de partida relativas y las circunstancias del propio país. El Marco estratégico europeo estableció cuatro objetivos estratégicos, que se concretaron en indicadores y puntos de referencia para controlar el progreso hacia su consecución en el año 2020.

- ▶ **Objetivo estratégico 1. Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad del alumnado.**
 - Indicador: Participación de adultos en formación permanente. Punto de referencia: Al menos un 15 % de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años debería participar en aprendizaje permanente. Teniendo en cuenta que son precisamente los individuos con bajo nivel educativo los que menos participan en actividades de formación, los Estados miembros adoptaron como objetivo nacional reducir el desequilibrio en la participación entre adultos de baja y alta cualificación.
 - Indicador: Movilidad del alumnado. Punto de referencia: Al menos el 20 % de los graduados en Educación Superior y un 6 % de jóvenes entre 18 y 34 años con cualificación de Formación Profesional Inicial deben haber realizado un periodo de estudios o de prácticas en el extranjero.
- ▶ **Objetivo estratégico 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación.**
 - Indicador: Competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Punto de referencia: El porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en competencias clave en lectura, matemáticas y ciencias debería ser inferior al 15 %. Se trata de reducir la proporción de alumnos con notables deficiencias en lectura, matemáticas y ciencias.
 - Indicador: Competencia lingüística en lenguas extranjeras. Punto de referencia 1: El 50 % de los jóvenes de 15 años debe poder manejarse como usuario independiente (al menos nivel B1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*) en la primera lengua extranjera. Punto de referencia 2: El 75 % de los alumnos de Educación Secundaria primera etapa deben estar matriculados en una segunda lengua extranjera.
 - Indicador: Empleabilidad. Punto de referencia: La tasa de empleo de los jóvenes de entre 20 a 34 años que hayan finalizado su educación y formación durante los tres años anteriores debe alcanzar al menos un 82 %. Se trata de afianzar la empleabilidad a través de la educación y la formación
- ▶ **Objetivo estratégico 3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa**
 - Indicador: Participación en la enseñanza infantil. Punto de referencia: Al menos el 95 % de los niños entre 4 años

de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria debería participar en Educación Infantil. El objetivo es aumentar la participación en Educación Infantil como una base para el posterior éxito educativo, especialmente en el caso de quienes proceden de entornos desfavorecidos.

- Indicador: Abandono escolar temprano. Punto de referencia: El porcentaje de los que abandonan de forma temprana la educación y la formación debería ser inferior al 10 %.
- ▶ Objetivo estratégico 4. Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación.
 - Indicador: Titulados en Educación Superior. Punto de referencia: El porcentaje de personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan completado con éxito el nivel de Educación Terciaria debería ser por lo menos del 40 %.

Tras el Marco estratégico de educación y formación ET 2020, la Unión Europea ha adoptado dos iniciativas para potenciar la contribución de la educación y la formación a la recuperación de la crisis del coronavirus y ayudarán a construir una Europa más sostenible y digital. Por un lado, el Espacio Europeo de Educación que debe alcanzarse de aquí a 2025, con una mayor cooperación de los Estados miembros para ayudar a todos los europeos de cualquier edad a beneficiarse de la rica oferta de educación y formación de la UE, basado en la libertad del alumnado y del profesorado para estudiar y trabajar en todo el continente y en la libertad de las instituciones para asociarse libremente entre sí dentro y fuera de Europa. El Espacio Europeo de Educación se basa en seis dimensiones: calidad, inclusión e igualdad de género, transiciones ecológica y digital, profesorado, educación superior, así como una Europa más fuerte en el mundo. Está previsto que las iniciativas estudien, entre otros aspectos, maneras de mejorar la calidad, a apoyar la profesión docente, a seguir desarrollando las universidades europeas y a mejorar la conectividad entre las instituciones de educación y formación.

Por otro lado, se ha adoptado un nuevo «Plan de acción de educación digital» (2021-2027) que busca impulsar las competencias digitales reforzadas para la transformación digital. La crisis del coronavirus ha situado el aprendizaje a distancia en el corazón

de las prácticas educativas. Este hecho ha puesto los focos en la necesidad acuciante de mejorar la educación digital, como objetivo estratégico clave para una enseñanza y un aprendizaje de alta calidad en la era digital. A medida que superamos la fase de emergencia impuesta por el brote de la pandemia, necesitamos un enfoque estratégico y a más largo plazo para la educación y la formación digitales.

Tabla 7.1. Resumen de los indicadores clave

			España		UE 27		
			2010	2020	2010	2020	
Objetivos a escala de la UE			Objetivo para 2030				
Participación en la educación infantil (desde los 3 años de edad hasta la educación obligatoria)			≥ 98 %	96.6% ¹³	97.3% ¹⁹	91.8% ¹³	92.8% ¹⁹
Bajo rendimiento de alumnos de octavo curso en competencias digitales			< 15 %	:	:	:	:
Jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en:	Lectura	< 15 %	19.6% ^{09, b}	23.2% ¹⁸	19.7% ^{09, b}	22.5% ¹⁸	
	Matemáticas	< 15 %	23.8% ⁰⁹	24.7% ¹⁸	22.7% ⁰⁹	22.9% ¹⁸	
	Ciencia	< 15 %	18.2% ⁰⁹	21.3% ¹⁸	17.8% ⁰⁹	22.3% ¹⁸	
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años)			< 9 %	28.2%	16.0%	13.8%	9.9%
Exposición de los titulados de EFP al aprendizaje basado en el trabajo			≥ 60 %	:	:	:	:
Finalización de la enseñanza terciaria (25-34 años)			≥ 45 % (2025)	40.3%	47.4%	32.2%	40.5%
Participación de los adultos en el aprendizaje (25-64 años)			≥ 47 % (2025)	:	:	:	:
Otros indicadores contextuales							
Inversión en educación	Gasto público en educación como porcentaje del PIB		4.5%	4.0% ^p	5.0%	4.7% ¹⁹	
	Gasto en instituciones públicas y privadas por ETC/alumno en EPA EUR	Niveles 1 a 2 de la CINE	€5 785 ¹²	€6 079 ¹⁸	€6 072 ^{12, d}	€6 359 ^{17, d}	
		Niveles 3 a 4 de la CINE	€6 775 ¹²	€7 525 ¹⁸	€7 366 ^{12, d}	€7 762 ^{17, d}	
		Niveles 5 a 8 de la CINE	€9 155 ¹²	€9 477 ¹⁸	€9 679 ^{12, d}	€9 995 ^{17, d}	
Jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación (18-24 años)	Nacidos en el país		25.1%	13.2%	12.4%	8.7%	
	Nacidos en la UE		39.7%	31.2%	26.9%	19.8%	
	Nacidos fuera de la UE		44.0%	28.5%	32.4%	23.2%	
Nivel de enseñanza secundaria superior (20-24 años, niveles 3 a 6 de la CINE)			61.5%	75.9%	79.1%	84.3%	
Titulación en educación superior (25-34 años)	Nacidos en el país		45.3%	52.4%	33.4%	41.3%	
	Nacidos en la UE		31.5%	35.0%	29.3%	40.4%	
	Nacidos fuera de la UE		20.7%	31.1%	23.1%	34.4%	

Notas: en 2018, la media de la UE en cuanto a rendimiento en lectura de PISA no incluye a España; el indicador utilizado (Educación Infantil) se refiere a los programas de atención y educación de la primera infancia que, según la Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE), son «educativos»; por tanto, constituyen el primer nivel de enseñanza en los sistemas de educación y formación (nivel CINE 0); ETC = equivalente a tiempo completo; b = interrupción en la serie cronológica, d = definición divergente, p = provisional, : = no disponible, 09 = 2009, 12 = 2012, 13 = 2013, 17 = 2017, 18 = 2018, 19 = 2019.

Fuente: OCDE (2021).

7.2. El abandono de la educación y formación en España

El abandono de la educación y la formación se define como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria de la primera etapa (Educación Secundaria Obligatoria) o anteriores niveles educativos (Educación Infantil y Educación Primaria) (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación.

Uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia Europa 2020 fue situar el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación por debajo del 10%. España. Debido a su elevado porcentaje, se propuso reducirla por debajo del 15%. También la Comisión Europea incluyó este indicador dentro de los indicadores europeos fijados para el seguimiento del objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la Agenda 2030, estableciéndolo en un 9%. Los efectos del abandono sin conseguir al menos obtener el Bachillerato o un ciclo de Formación Profesional de Grado Medio o el título de Formación Profesional Básica tienen graves consecuencias y costes para los individuos y para la sociedad, tanto desde el punto de vista del mercado de trabajo como del bienestar en general.

En 2020, el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación en España fue del 16,0%, con una reducción de 12,2 puntos desde 2010 hasta 2020, lo que se traduce en una disminución del 43,3%, pero todavía muy lejos del promedio de la Unión Europea, que se sitúa en un 9,9% y del objetivo marcado para 2030 del 9%. Por comunidad autónoma, el indicador de abandono es muy heterogéneo: en 2020, País Vasco, con un porcentaje de abandono del 6,5%, y el Principado de Asturias con el 8,9%, han alcanzado el objetivo establecido para 2030; Cantabria (9,1%), la Comunidad de Madrid (10%), Navarra (10,8%) y Galicia (12%) se sitúan muy cerca del objetivo 2030; Aragón (14,6%), La Rioja (14,6%), Castilla y León (15,4%) y Valencia (15,5%) han logrado situarse por debajo o muy cerca del objetivo nacional para 2020 (15%). En cambio, por encima del 20% se encuentran Baleares (21,3%), Andalucía (21,8%), Melilla (22,8%), y Ceuta (25,5%).

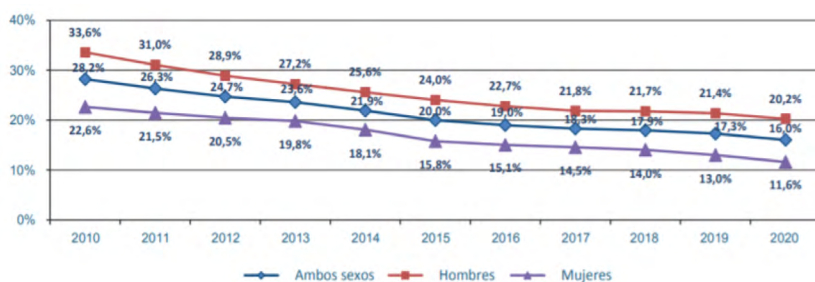
Gráfico 7.1. Porcentaje de personas de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, por comunidad autónoma y sexo (2020).



Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En 2020 el porcentaje de abandono sigue siendo claramente más elevado entre los hombres (20,2%) que entre las mujeres (11,6%). Esto se observa en todas las CC. AA., con mayores diferencias en Baleares (17 puntos), Extremadura (12,4 p.), Cataluña (12,2 p.) y Aragón (10 p.), mientras que las menores se dan en País Vasco (4,2 p.), Asturias (4,2 p.), Cantabria (5,3 p.) y Comunidad de Madrid (5,4 p.).

Gráfico 7.2. Evolución del porcentaje de población de 18 a 24 años que ha abandonado de forma temprana la educación y la formación por sexo (2010-2020).

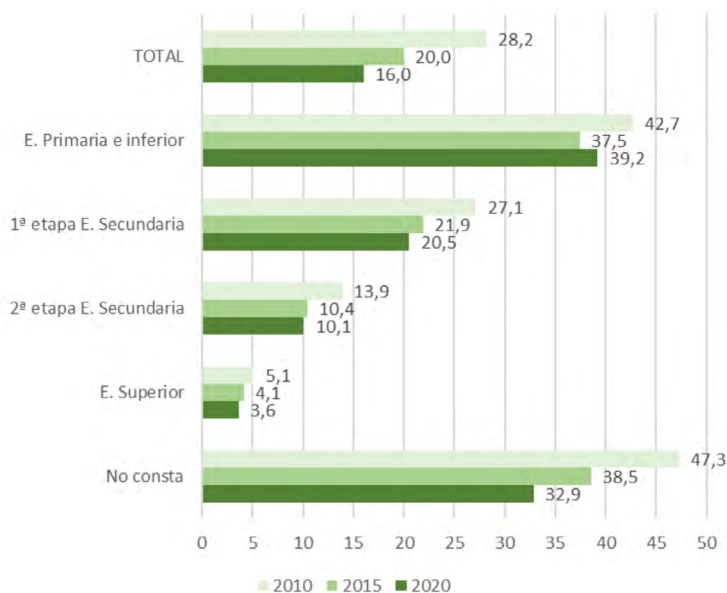


Fuente: MEFP (2021a), p. 28.

El nivel educativo de los padres es un factor de gran importancia en el abandono, especialmente el de la madre, lo que refleja la relevancia de la brecha socio económica. Así, en 2020 el porcentaje de abandono de los jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores se sitúa en solo el 3,6%, diez veces menos que entre los

jóvenes cuyas madres tienen como máximo los estudios de Educación Primaria (39,2 %).

Gráfico 7.3. Evolución del porcentaje de abandono según estudios máximos de la madre.



Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

7.3. La repetición en España

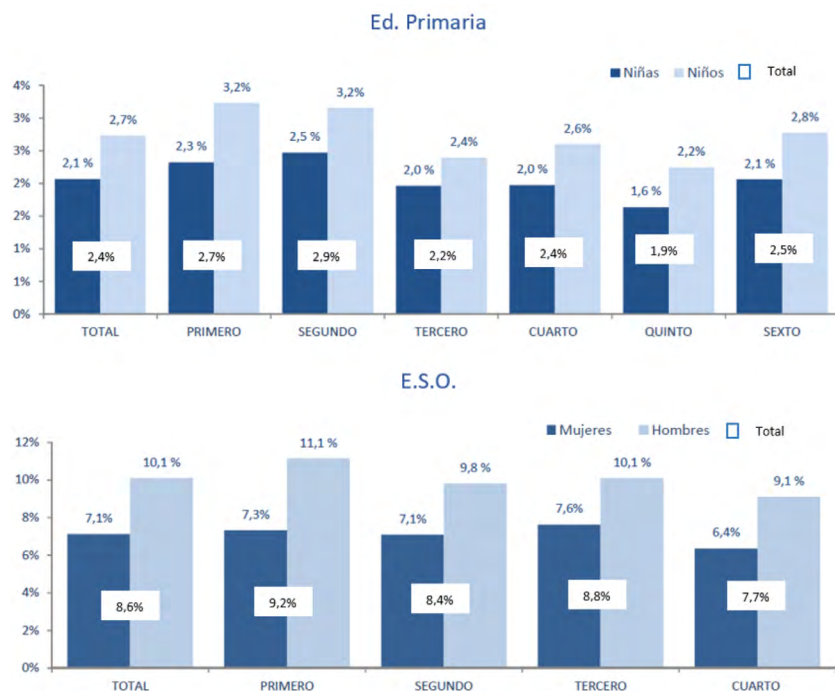
En el curso 2018-2019, el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria se dio en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (9,2%). A continuación, 3.º de ESO (8,8%), 2.º de ESO (8,4%) y 4.º de ESO (7,7%), con un porcentaje medio de repetidores por curso en ESO de 8,6%. Los porcentajes de repetición son mayores entre los chicos que entre las chicas durante toda la educación obligatoria, produciéndose la mayor diferencia, de 3 puntos, en 1º de ESO. El alumnado de los centros de titularidad pública tiene un porcentaje más elevado de repetición para todos los cursos que el de centros de titularidad privada.

Las comunidades que presentan un porcentaje más reducido de repetición en Educación Primaria, por debajo del 2%, son Ca-

taluña (0,7%), Asturias (1,5%), Canarias (1,6%), Baleares (1,7%) y Galicia (1,9%). En ESO, vuelve a estar en primer lugar Cataluña (3,9%) seguido de País Vasco (5,5%), Asturias (6,4%), Navarra (6,6%) y Cantabria (6,8%). Las que tienen un porcentaje de repetición más elevado son, en Educación Primaria, las ciudades autónomas de Ceuta (4,2%) y Melilla (3,7%), junto con Castilla-La Mancha (4%). Mientras que en ESO son de nuevo Ceuta (15,8%), Melilla (14,2%) y Castilla-La Mancha (10,6%), además de Andalucía (10,7%).

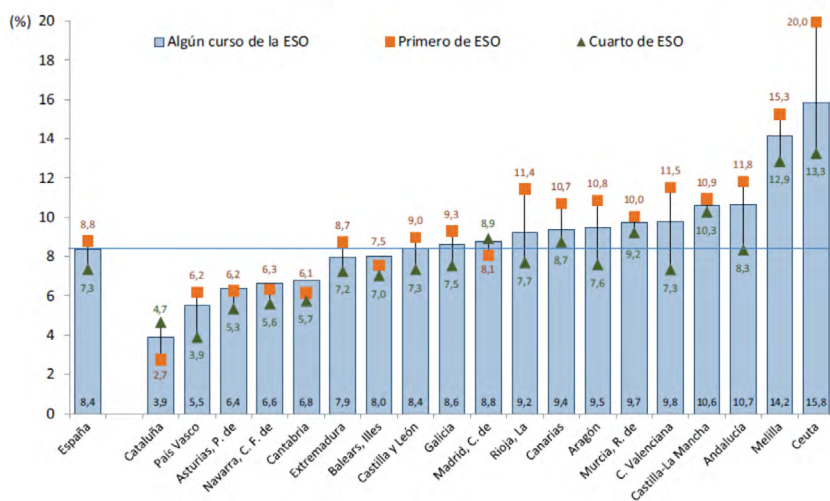
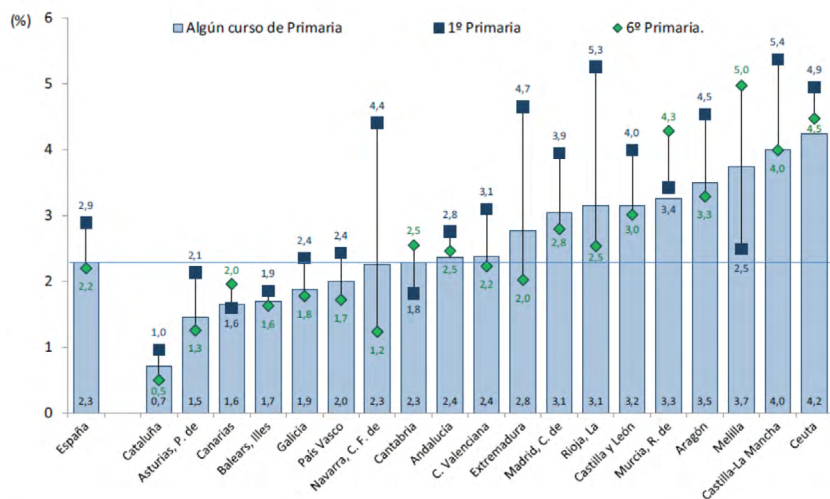
En términos de evolución, el porcentaje de repetidores en la ESO ha descendido desde hace 25 años, siendo el mayor descenso en los primeros cursos de Educación Primaria (8 años), al pasar del 42 al 28,9 por ciento, mientras que al finalizar la Educación Primaria (12 años) el porcentaje de repetición ha bajado del 20,3 por ciento al 13,4, y en ESO (15 años) el porcentaje de repetición ha subido, de 4,5 a 6,2 por ciento.

Gráfico 7.4. Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por sexo. Curso 2018-2019.

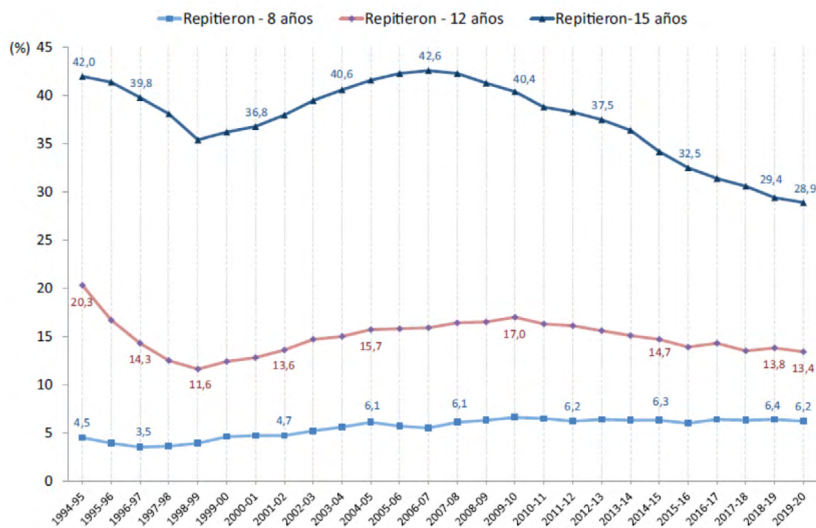


Fuente: MEFP (2021b), p. 53.

Gráfico 7.5. Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por comunidad autónoma. Curso 2019-2020.



Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2021, pp. 410,411.

Gráfico 7.6. Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, a la edad de 8, 12 y 15 años, en España. Cursos 1994-1995 a 2019-2020.

Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2021, p. 408.

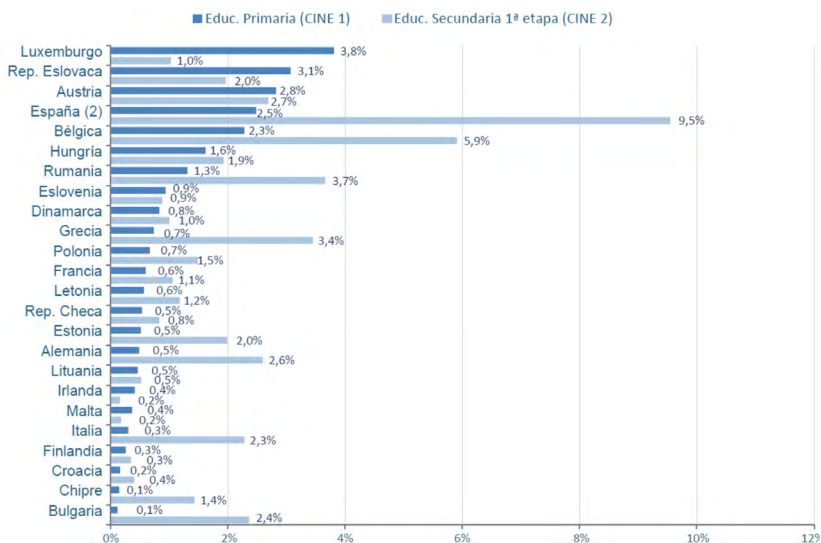
Gráfico 7.7. Tasa de alumnado repetidor por sexo, titularidad y enseñanza. Curso 2019/2020.

	2009-2010	2014-2015	2019-2020					
			Total	Hombres	Mujeres	Centros públicos	Enseñanza concertada	E. privada no concertada
1º Primaria	-	-	2,8	3,2	2,3	3,4	1,6	0,5
2º Primaria	4,6	4,5	2,6	2,8	2,3	3,1	1,6	0,5
3º Primaria	-	-	2,1	2,3	1,9	2,5	1,4	0,6
4º Primaria	4,6	3,7	2,1	2,3	1,8	2,4	1,5	0,5
5º Primaria	-	-	1,8	2,1	1,5	2,0	1,6	0,5
6º Primaria	5,4	4,0	2,3	2,7	1,9	2,5	2,0	0,5
Total E. Primaria	2,7	2,2	2,3	2,5	2,0	2,6	1,6	0,5
1º ESO	14,7	12,3	8,9	10,7	7,0	11,0	5,2	0,9
2º ESO	13,7	10,7	8,7	10,0	7,3	10,5	5,7	1,4
3º ESO	13,5	11,0	8,8	10,0	7,4	10,5	6,0	1,6
4º ESO	11,0	9,5	7,5	8,9	6,1	9,1	4,9	1,6
Total ESO	13,3	10,9	8,5	9,9	7,0	10,3	5,5	1,4

Notas: Tasa de alumnado repetidor = Relación porcentual entre el alumnado repetidor y el alumnado matriculado en ese curso/enseñanza en el curso académico anterior.

Fuente: MEFP, 2021a, p. 20.

Gráfico 7.8. Tasa de alumnado repetidor por nivel educativo. Países de la Unión Europea. Curso 2017/2018.



Notas: Tasa de alumnado repetidor = Relación porcentual entre el alumnado repetidor y el alumnado matriculado en ese curso/enseñanza en el curso académico anterior. Se ha actualizado el dato para CINE 2 excluyendo la educación de adultos, para la que no se aplica el concepto de repetidores.

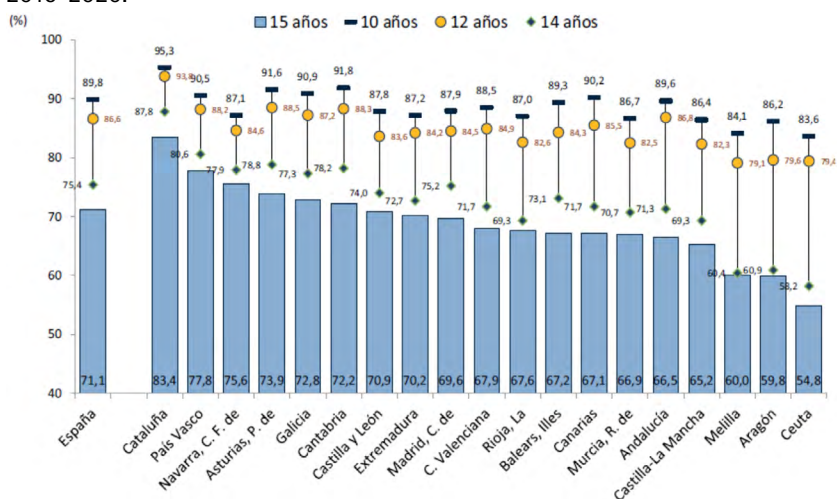
Fuente: MEFP, 2021, p. 20.

7.4. La idoneidad en España

La tasa de idoneidad es una medida de los resultados del sistema educativo que muestra el alumnado que está realizando el curso que le corresponde a su edad. En España, en el curso 2019-2020, el 89,8% del alumnado de 10 años está matriculado en 5.º de Primaria, curso teórico de esta edad. Un 86,6% de los alumnos de 12 años cursa 1.º de ESO; un 75,4% de alumnos de 14 años, 3.º, y un 71,1% de 15 años están matriculados en 4.º de ESO o han iniciado Formación Profesional Básica. Por CC. AA., las tasas de idoneidad a los 12 años, cuando teóricamente se accede a la ESO son más elevadas en Cataluña (93,8%), Asturias (88,5%), Cantabria (88,3%), País Vasco (88,2%), Galicia (87,2%) y Navarra (84,6%). A los 15 años, cuando teóricamente se alcanza 4.º de la ESO o se inicia la Formación Profesional Básica, las tasas más altas se dan en Cataluña (83,4%), País Vasco (77,8%), Navarra (75,6%), Asturias (73,9%) y Galicia (72,8%).

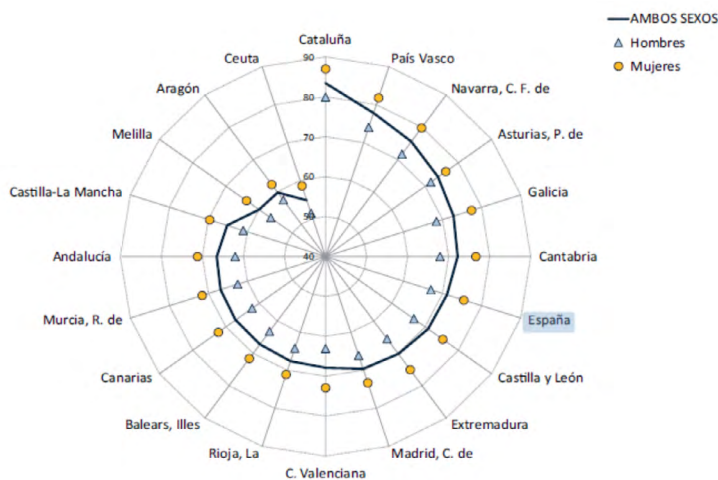
Las mujeres presentan tasas superiores a los hombres, aumentando la diferencia con la edad. La mayoría de las CC. AA. presentan las tasas de idoneidad de las mujeres a los 15 años superiores al 70 %, destacando Cataluña (87,0%) y País Vasco (81,8%).

Gráfico 7.9. Tasas de idoneidad a los 10, 12, 14 y 15 años, por CC. AA. Curso 2019-2020.



Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2021, p. 406.

Gráfico 7.10. Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en comunidades y ciudades autónomas. Curso 2019-2020.



Fuente: Consejo Escolar del Estado, 2021, p. 407.

7.5. La importancia de la Formación Profesional

En la sociedad del conocimiento, global, multicultural y digital, que se desarrolla de manera compleja en este comienzo del siglo XXI, se considera que la 2.^a etapa de Educación Secundaria, que en España se corresponde con un ciclo formativo de Formación Profesional de Grado Medio o con los estudios de Bachillerato, es el nivel mínimo para desenvolverse como ciudadanos/as y abordar con éxito el acceso al mercado de trabajo.

En el promedio OCDE, el 21,8% de los estudiantes entre 15 y 19 años estudia por la vía profesional (37,4% de los que estudian 2.^a etapa de Secundaria). En España, el promedio de los estudiantes entre 15 y 19 años que estudia por la vía profesional es de 12,9% (21,9% de los estudiantes de 2.^a etapa de Secundaria). Por lo tanto, en España, una mayor parte del alumnado está escogiendo la vía general (Bachillerato) con el objetivo de acceder a estudios terciarios en la Universidad. La vía profesional (ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio) se está valorando como más efectiva para desarrollar competencias para el acceso antes al mercado laboral, y es cierto que los países con programas de formación profesional más desarrollados y consolidados han sido más eficaces a la hora de la incorporación laboral de jóvenes y de lucha contra el paro juvenil.

En el promedio OCDE, el 42,2% de los alumnos de esta 2.^a etapa están en Formación Profesional, y este porcentaje crece hasta un 47,1% en el promedio de la Unión Europea. En España, el 35,8% del alumnado de 2.^a etapa de Secundaria sigue programas educativos de carácter profesional.

Las enseñanzas de Formación Profesional son las que más han crecido en el curso 2020-2021, con un 5,2% más de alumnos respecto al año anterior, Según los datos provisionales, 8 294 270 de alumnos se han matriculado en el curso 2020-21 en 28 624 centros escolares. La Formación Profesional, que el curso 2019/2020 ya incorporó a un 6% de alumnado más que el año anterior, sigue creciendo en el curso 2020-2021, con 46 494 alumnos más, hasta los 934 204. A la Formación Profesional de Grado Superior, se incorporan 30 423 alumnos más (un 6,9% más); a la Formación Profesional de Grado Medio, 14 639 escolares más (un 3,9% más), y a la FP Básica, 1432 alumnos más (un 1,9% más).

7.6. Las habilidades no cognitivas

Comúnmente, podemos decir que las habilidades se dividen en cognitivas y no cognitivas. Gaëlle Pierre, Maria Laura Sanchez Puerta, Alexandria Valerio and Tania Rajadel en su artículo «Las habilidades para la empleabilidad y la productividad» (2014) definen las habilidades cognitivas como «la capacidad de comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente al entorno, aprender de la experiencia, participar en diversas formas de razonamiento, y superar obstáculos al pensar». Incluyen como cognitivas las habilidades de lectura, aritmética y la resolución de problemas abstractos, mientras que definen las habilidades no cognitivas también referidas en la literatura académica como socioemocionales o blandas, como aquellas que se relacionan con rasgos que cubren múltiples dominios (social, emocional, de personalidad, comportamiento y actitud).

En 2013, el Departamento de Educación de EE. UU. publicó un estudio en el que definía las habilidades no cognitivas como el conjunto de atributos, disposiciones, habilidades sociales, actitudes y capacidades y recursos personales independientes de la capacidad intelectual, incluyendo la tenacidad y la perseverancia, y observando que estos eran factores no cognitivos críticos para el éxito de los estudiantes del siglo XXI (Shechtman *et al.*, 2013). Definió la determinación como «la perseverancia para lograr metas a largo plazo o de orden superior frente a desafíos y reveses, involucrando los recursos psicológicos del estudiante, como su mentalidad académica, control esforzado y estrategias y tácticas». Para Borghans *et al.* (2008), las habilidades no cognitivas se definen como los «patrones de pensamiento, sentimientos y comportamientos» que están determinados socialmente y pueden desarrollarse a lo largo de la vida para producir valor. Comprenden rasgos, actitudes y motivaciones personales.

El modelo de las cinco grandes habilidades no cognitivas (*big five*) de Lewis Goldberg, desarrollado por Costa y McCrae, es aceptado por la literatura científica y tiene una gran repercusión en la actualidad. Son grandes dimensiones de la personalidad porque cada uno de los cinco factores es muy amplio. Las cinco grandes habilidades no cognitivas son: responsabilidad o diligencia, apertura a nuevas experiencias, extraversión, afabilidad o capacidad de trabajar con otros y estabilidad emocional.

Las funciones ejecutivas son procesos mentales que asocian ideas, movimientos y acciones simples y los orientan hacia la resolución de situaciones complejas (Shallice, 1988). Son procesos conscientes, voluntarios y eficaces. Coordinan e integran las funciones más avanzadas del pensamiento, la memoria, las emociones y el movimiento. Se trata del desarrollo de la atención, de la memoria de procedimiento, la flexibilidad cognitiva y la inhibición de impulsos.

Las habilidades no cognitivas se pueden moldear a lo largo de la vida adulta, mejoran el desarrollo cognitivo, emocional y social, siendo las intervenciones educativas más tempranas las que mejor rendimiento producen a lo largo del tiempo, tanto en el bienestar individual y social, como en el progreso de los indicadores de salud, ejercicio de una ciudadanía democrática y generación de mejores perspectivas laborales. Por ello, las edades tempranas deben ser objeto de acción en el diseño y puesta en práctica de políticas educativas que sienten los pilares sobre los que se construya la arquitectura del desarrollo de la personalidad del individuo. James Heckman, Premio Nobel de Economía en el año 2000, llegó a la conclusión de que invertir en los primeros años de vida de los niños y niñas es más eficiente. Este investigador estadounidense ha puesto de manifiesto la evidencia en la psicología, en la economía y en las neurociencias que demuestra la importancia de esos primeros años de vida y la necesidad de entender cómo se presenta esa ventaja y desventaja en la educación y lo relevante de las habilidades que explican muchos procesos del desarrollo humano. Las habilidades generan habilidades, la motivación crea motivación y los niños y niñas con habilidades y motivados tendrán una mayor probabilidad de aprender.

Trabajar la autorregulación en educación infantil ayuda a manejar las emociones, controlar los impulsos, resolver conflictos. La autorregulación tiene beneficios de largo plazo en el comportamiento de los alumnos. La autorregulación es comportarse en la forma en la que queremos comportarnos; es que el miedo, el enfado o la ansiedad no se apoderen de nosotros. Elogiar a niños y niñas por el trabajo bien hecho y no por ser inteligentes les convence de la importancia de estudiar y esforzarse.

La educación en la primera infancia desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de los jóvenes. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de

la OCDE muestra que, en la mayoría de los países, los estudiantes de 15 años que han asistido al menos un año a Educación Infantil tienden a obtener mejores resultados que los que no lo habían hecho, incluso teniendo en cuenta el entorno socioeconómico de los estudiantes. Escolarizar a los niños en la Educación Infantil también puede reducir las desigualdades sociales y fomentar mejores resultados de los estudiantes en general. Entre los estudiantes inmigrantes de 15 años que llegaron a un país de acogida de la OCDE antes de los 6 años, se produce una brecha en el rendimiento, equivalente a alrededor de dos años de escolaridad, entre los que habían asistido a la Educación Infantil y los que no lo habían hecho. El estudio PISA también evidencia que la relación entre la asistencia a Educación Infantil y el rendimiento en etapas educativas posteriores tiende a ser más fuerte en los sistemas educativos con una Educación Infantil de mayor duración, pequeñas ratios de niños y maestros, y un mayor gasto público por niño en este nivel educativo.

«La motivación, la cooperación y la capacidad de seguir normas de comportamiento están mostrándose cada vez más relevantes en los resultados académicos tanto presentes como futuros» (Levin, 2012).

7.7. Las habilidades no cognitivas e inclusión

La evidencia científica demuestra que trabajar la autorregulación en la escuela es la clave para que los niños mejoren tanto su rendimiento como sus habilidades emocionales y sociales. A su vez, estas mejoras conducen a una reducción en los niveles de acoso y violencia escolar, mayores y mejores expectativas educativas, menos abandono educativo temprano y, en definitiva, mayor bienestar a lo largo de la vida. Los beneficios sociales de trabajar de forma explícita la autorregulación en la escuela son, a la luz de la evidencia científica, muy superiores a los costes.

Asimismo, una escuela inclusiva, que garantiza la igualdad de oportunidades a la que todos los niños tienen derecho, requiere maestros y personal formado en habilidades no cognitivas o habilidades de autorregulación. Tanto los niños con dificultades de aprendizaje como el déficit de atención con o sin hiperactividad o la dislexia, como los que tienen una valoración de trastorno del

espectro del autismo o, en general, discapacidad intelectual, como quienes, no teniendo ninguna de las anteriores dificultades, provienen de hogares en riesgo de exclusión social encuentran en las dificultades de autorregulación o disfunciones ejecutivas una de las claves de su probable fracaso escolar, con los elevados costes personales y sociales asociados.

En concreto, ahora sabemos que las carencias materiales no son la principal causa de transmisión de la pobreza de padres a hijos, sino que el transmisor es el estrés tóxico que caracteriza a estos hogares en los que, lógicamente, lo urgente se antepone a lo importante, minimizando la posibilidad de que se desarrollen de forma adecuada habilidades esenciales como el autocontrol, la postergación de recompensas, la gestión de la incertidumbre, las habilidades emocionales y sociales y, en general, la capacidad de reflexión como determinante básico de la autorregulación.

El equipo de investigación de la Universidad de Murcia, liderado por el profesor Ildelfonso Méndez, que está detrás del proyecto «Habilidades no Cognitivas» ha desarrollado un currículo de buenas prácticas avaladas científicamente conducentes a la estimulación de las habilidades no cognitivas desde los 4 años hasta el final de la Educación Primaria. Al formar a todos los maestros que trabajan con estos alumnos, aportar cuentos y materiales protagonizados por unos personajes que captan de forma efectiva la atención y el interés de los niños, y realizar un seguimiento mensual de los centros, reducimos la probabilidad de que las disfunciones ejecutivas iniciales causadas por el entorno, una dificultad de aprendizaje o un trastorno de desarrollo se acentúen, con el consiguiente beneficio en reducción de problemas emocionales y de comportamiento y, por tanto, con la consiguiente mejora en bienestar, convivencia y rendimiento académico. Este es un proyecto educativo para todos los niños, que puede beneficiar a todos, aunque el beneficio sea mayor para los que más problemas de autorregulación presentan inicialmente.

El proyecto de «Habilidades no cognitivas» es una iniciativa de la Universidad de Murcia, liderada por el profesor Ildelfonso Méndez. Se puede encontrar más información en la web: habilidadesnociognitivas.com/

7.8. El proyecto Perry

Los problemas sociales y económicos como el abandono de la educación y formación, la delincuencia, los embarazos adolescentes, la obesidad, las malas condiciones de salud tienen su origen en bajos niveles de educación. No son problemas aislados, hay una serie de habilidades que pueden corregir muchos de estos obstáculos actuales. El coeficiente intelectual, el rendimiento escolar, las habilidades cognitivas son importantes, pero no lo son todo. La personalidad, el carácter, las destrezas sociales y emocionales, la perseverancia, el esfuerzo, la atención tienen un papel clave. Esas habilidades socioemocionales, blandas o no cognitivas, son las que van a ser verdaderamente determinantes.

Si se desarrollan intervenciones tempranas en mejorar las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños y niñas desfavorecidos se estará desarrollando una estrategia para reducir la pobreza, que reducirá la desigualdad y la delincuencia, promoverá la productividad de los trabajadores y la mejora de la salud, entre otros aspectos.

El Proyecto Perry fue un estudio de investigación que buscaba la respuesta a si el acceso a una educación de alta calidad podría tener un impacto positivo en los niños en edad preescolar y las comunidades donde viven. La investigación se desarrolló en un municipio de Míchigan, Estados Unidos, de 1962 a 1967 y posteriormente se realizó un seguimiento longitudinal. Se llevó a cabo por el psicólogo David Weikart, con la participación y dedicación del director de la escuela infantil y primaria Perry, Charles Eugene Beatty, poniendo el foco en 123 niños afroamericanos en edad preescolar con factores de riesgo de fracaso escolar en la escuela, que fueron divididos aleatoriamente en dos grupos. El grupo de tratamiento participó en un programa preescolar de alta calidad basado en el enfoque de aprendizaje activo high scope, lo que supuso asistencia a escuela infantil y visita semanal en el hogar para promover mejores prácticas de crianza por parte de los padres. El grupo de control no recibió educación preescolar.

El estudio longitudinal supuso continuar el seguimiento a los participantes a lo largo de sus vidas, desde el momento de su participación en el proyecto preescolar a las edades de 3-4 años en adelante, en variables que representaban ciertas características, habilidades, actitudes y tipos de rendimiento. El estudio demostró que

los incrementos en habilidades cognitivas logrados se depreciaban rápidamente con el tiempo. Sin embargo, el programa generó beneficios en un conjunto de habilidades y resultados relevantes en la vida adulta. El estudio encontró que, a los 40 años, los participantes en el programa preescolar tuvieron menos embarazos en la adolescencia, tenían un nivel superior de educación (77 % vs. 60 % se graduaron en Secundaria); tenían mayores ingresos (60 % vs. 40 % con sueldos de 20 000 dólares o más anualmente); había mayores propietarios de viviendas y vivieron menos arrestos (36 % vs. 55 % con cinco o más arrestos).

Heckman *et al.* (2010) evaluaron el Programa Perry y concluyeron que la intervención mejoró los resultados de los estudiantes participantes en términos de nivel educativo alcanzado, empleo, salarios, participación en actividades saludables y comportamiento más de 30 años después de haberse implementado. Heckman encontró, además, efectos sustanciales de segunda generación sobre la educación, el absentismo escolar, la remuneración del empleo, la estabilidad familiar, la criminalidad y la salud. Los niños de las familias participantes fueron menos proclives a suspender en la escuela; consiguieron en mayor medida estudios superiores, mayor estabilidad laboral y una vida afectiva más ordenada. Se observó cómo los participantes tienen matrimonios más estables y son parejas que consiguen un hogar más confortable para el desarrollo y crecimiento de los niños. Además, sus hijos tienen también matrimonios más estables en el futuro y vidas más ordenadas cuando llegan a los 18 años, al mismo tiempo que sus familias consiguen mejores recursos y atención para el éxito del desarrollo futuro de sus hijos, nietos de las primeras cohortes del estudio.

Heckman demostró que la eficacia del Programa Perry fue incrementar significativamente las habilidades no cognitivas en los estudiantes participantes: autocontrol, perseverancia y motivación, entre otras, significativamente superiores a los que habrían tenido de no haber participado en el programa.

Hay que tener en cuenta las definiciones más relevantes proporcionadas por destacados autores en el área de las habilidades no cognitivas que nos permiten clarificar y profundizar en el tema que abordamos, tanto en terminología como conceptualizaciones, pues muchas personas tienen diferentes ideas sobre qué es exactamente la determinación, la tenacidad y la perseverancia:

Tabla 7.2. Definiciones de las habilidades cognitivas

Término clave	Definición
Determinación (Duckworth <i>et al.</i> , 2007)	La determinación implica trabajar denodadamente hacia los desafíos, manteniendo el esfuerzo y el interés durante años a pesar del fracaso, la adversidad y la ausencia de avances. La persona con determinación se acerca al logro como un maratoniano, su ventaja es la resistencia. Mientras que la decepción o el aburrimiento indican a los demás que es hora de cambiar la trayectoria, la persona con determinación mantiene el rumbo.
Tenacidad académica (Dweck <i>et al.</i> , 2011)	La tenacidad académica se trata de la mentalidad y las habilidades que permiten a los estudiantes: mirar más allá de las preocupaciones a corto plazo hacia metas a largo plazo o de orden superior, y resistir contratiempos para perseverar en los objetivos.
Agencia (Fundación Los Raikes, 2012)	Al crear agencia, los jóvenes utilizan estrategias de aprendizaje efectivas y demuestran una mentalidad que no solo les ayuda a impulsar su propio aprendizaje para que les vaya mejor en la escuela, sino que también les ayuda a superar las barreras típicas del éxito, tanto dentro como fuera del aula.
Perseverancia académica (Farrington <i>et al.</i> , 2012)	La perseverancia académica se refiere a la tendencia del estudiante a completar las tareas escolares de manera oportuna y minuciosamente lo mejor que pueda, a pesar de las distracciones, los obstáculos o el nivel de desafío. Para perseverar académicamente se requiere que los estudiantes se mantengan enfocados en una meta a pesar de los obstáculos (determinación o persistencia) y renunciar a las distracciones para priorizar las búsquedas superiores sobre los placeres inferiores (postergación de recompensas, autodisciplina, autocontrol).
Persistencia y perseverancia (Peterson y Seligman, 2004)	Es la continuación voluntaria de una acción dirigida a un objetivo a pesar de los obstáculos, dificultades o desánimo. Simplemente medir cuánto tiempo alguien trabaja en una tarea no captura adecuadamente la esencia de la perseverancia porque continuar realizando algo que es divertido y gratificante no requiere que uno supere reveses o dificultades.
Atención, meticulosidad (NRC, 2012)	Iniciativa, responsabilidad, perseverancia, productividad, determinación, autorregulación (habilidades que incluyen previsión, desempeño y autorreflexión).
Compromiso (Fredricks <i>et al.</i> , 2004)	El compromiso conductual incluye la participación en actividades académicas y sociales o extracurriculares y se considera crucial para lograr resultados académicos positivos y prevenir el abandono. El compromiso emocional abarca reacciones positivas y negativas a los docentes y compañeros de clase y escuela, crea vínculos con una institución e influye en la voluntad para hacer el trabajo. El compromiso cognitivo incorpora disposición para realizar el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y dominar habilidades difíciles.

Resiliencia (Masten et al., 2009)	Adaptación positiva en el contexto de desafíos importantes.
La resiliencia educativa (Wang et al., 1994)	Se define como la mayor probabilidad de éxito educativo, a pesar de las vulnerabilidades y adversidades provocadas por las condiciones y experiencias ambientales.

Fuente: SRI Internacional (2018). Promoción de la determinación, la tenacidad y la perseverancia. Factores críticos para el éxito en el siglo XXI.

7.9. La determinación (*grit*) y la mentalidad (*mindset*)

Angela Duckworth, profesora en la Universidad de Pennsylvania, define la determinación (*grit*) como «la capacidad de tener pasión y perseverancia por metas a largo plazo». Duckworth y su equipo midieron cómo la determinación se relaciona con los resultados académicos en trabajos de investigación con los estudiantes de escuelas públicas en Chicago, donde utilizaron un cuestionario individual y personal usando una escala de determinación (*the grit scale*) encontrando que los estudiantes con un nivel más alto de determinación eran los que tenían mayor probabilidad de graduarse de la escuela secundaria, comparándolos con aquellos estudiantes que tuvieron un valor más bajo en la escala. La escala se divide en dos dimensiones: perseverancia en el esfuerzo y consistencia en los intereses para la consecución de objetivos.

Duckworth considera que es muy relevante para aumentar la determinación incluir en los procesos de enseñanza aprendizaje la «mentalidad de crecimiento». La profesora de la Universidad de Stanford, Carol Dweck, ha investigado ampliamente sobre mentalidad, determinación y motivación. Dweck considera que las personas con mentalidad de crecimiento son más resistentes y tienden a avanzar a pesar de lo difícil que pueda ser una situación porque piensan que el trabajo duro y el esfuerzo continuado es parte del proceso y que sus habilidades pueden ir mejorando. Sin embargo, considera que aquellos con «mentalidades fijas» piensan que el éxito se deriva del talento innato, creen que la inteligencia y las habilidades son fijas, no se pueden mejorar, por lo que tienden a rendirse más fácilmente. La profesora Dweck considera que todas las personas tienen las dos mentalidades, no es que unos sean de mentalidad fija y otros de mentalidad de crecimiento, sino que puede que se vaya cambiando de una mentalidad a otra, según

las circunstancias que se vivan en cada momento, aunque cada persona tiene una mentalidad dominante. La profesora Dweck también considera que los errores son inevitables y son elementos de aprendizaje más relevantes que los de los logros sencillos, recomendando centrarse en el proceso de crecimiento, aprendizaje y descubrimiento.

Por lo tanto, la mentalidad de crecimiento supone aceptar que la inteligencia y la capacidad pueden crecer y mejorar con el tiempo. Los estudiantes con esta mentalidad de crecimiento tienen más probabilidades de tener motivación para dominar las tareas y menos de temor al fracaso.

Un error común sobre las matemáticas es que requieren talento intelectual puro o «brillantez». Se supone que solo los estudiantes que poseen este tipo de brillantez son capaces de tener éxito en materias relacionadas con las matemáticas. Este mito dañino tiene consecuencias de largo alcance para el éxito de las niñas y niños, especialmente de orígenes minoritarios en estos temas. Debido a que se considera que las mujeres y las minorías carecen de brillantez, el mito de que el éxito en matemáticas requiere este rasgo es una barrera que los estudiantes de estos grupos deben superar.

7.10. Diferencias en el rendimiento en el estudio internacional PISA de la OCDE motivadas por las diferencias en las habilidades no cognitivas de los estudiantes

La medida de las habilidades no cognitivas está mostrando tener un importante valor predictivo; incluso en diferentes investigaciones se observa que las habilidades no-cognitivas influyen en los resultados académicos y en pruebas que valoran lo cognitivo, pero que también se ven afectadas por otras variables como el esfuerzo y la perseverancia. En el estudio de investigación de Gema Zamarro, Collin Hitt e Ildefonso Méndez (2018) se muestra que hasta un 38% de la variación entre países que se observa en los resultados de PISA se puede explicar por los distintos niveles de esfuerzo en la realización de la prueba, y no solo por diferencias en el nivel de conocimientos de los estudiantes. Para ello, estos investigadores calcularon la disminución del rendimiento de los

estudiantes o nivel de fatiga durante el desarrollo de las preguntas de la prueba. Analizaron la probabilidad de contestar correctamente a las primeras preguntas y la probabilidad de responder bien las últimas preguntas. Descubrieron que, en promedio, los estudiantes de todos los países se fatigan a lo largo del examen, pero que hay países en los que los estudiantes se fatigan más que en otros (entre ellos, España). Por lo tanto, una posible medida y decisión de política educativa sería hacer hincapié y desarrollar las habilidades no cognitivas de los estudiantes en los centros educativos, ya que muestran un margen de mejora amplio en estas habilidades, y no solo en la mejora de los conocimientos.

7.11. El efecto de las habilidades no cognitivas en el alumnado: el impacto a través del tamaño de las clases

La reducción del tamaño de las clases puede ser uno de los factores que mejore el aprendizaje de los alumnos. Una de las estimaciones más altas es la de Alan Krueger (1999) (<https://bit.ly/31fgUkz>), que analiza el proyecto STAR que asignó a 11 571 alumnos de Tennessee entre 1985 y 1989 aleatoriamente a clases pequeñas (de 15 alumnos en promedio) o a clases grandes (de 22 alumnos en promedio). Este autor llega a la conclusión de que una disminución de 7 alumnos (de 22 a 15) mejora los resultados en un 22% de la desviación típica. Matthew Chingos (2012) (<https://bit.ly/2SXXpmu>) estudia la masiva reducción del tamaño de las clases en Florida y apunta que la contratación en un mismo curso de muchos docentes, en lugar de hacerlo de forma gradual, conduce a la incorporación de profesores con menos experiencias y de una preparación promedio inferior, que podría atenuar el efecto positivo (de haberlo) de bajar el número de alumnos/as por aula.

Angrist, Lavy, Leder-Luis y Shany (2019) (<https://bit.ly/2H-f2M3B> y <https://www.nber.org/papers/w23486>) estiman el efecto del tamaño de las clases en Israel en el rendimiento académico entre el 2002 y el 2011. La regla de Maimónides fija en 40 el máximo del tamaño de clase. Este máximo introduce una relación no lineal y no monótona entre la matrícula total del curso y el ta-

maño de la clase en las escuelas públicas. Y se utiliza la regla de 40 alumnos por clase de Maimónides para construir estimaciones de variables instrumentales de los efectos del tamaño de la clase en los resultados de las pruebas. Estos autores no encuentran un efecto significativo del tamaño de la clase en el rendimiento académico de los alumnos. Angrist *et al.* (2019) tienen en cuenta que hay cierta evidencia de manipulación de la matrícula en algunos centros de Israel, en el sentido de que hay demasiadas aulas con justo el número de alumnos que provoca su desdoble. Con una estrategia que usa la fecha de nacimiento de los estudiantes para calcular la matrícula y evitar el sesgo de manipulación también llegan a la conclusión de que no hay un efecto significativo del tamaño de las aulas en los resultados en las pruebas externas y estandarizadas. De hecho, con esta nueva estrategia econométrica, Angrist *et al.* (2019) muestran que desaparece el efecto positivo que los mismos Angrist y Lavy (1999) (<https://economics.mit.edu/files/8273>) encontraron de la reducción del número de alumnos por aula en los resultados académicos con datos más antiguos. Angrist *et al.* (2019) concluyen que la mayoría de la literatura que ha empleado el diseño de investigación de la regla de Maimónides explotando los límites en el tamaño de la clase como fuente de variación cuasi experimental no encuentra efectos significativos de la reducción del número de alumnos por aula en el rendimiento académico.

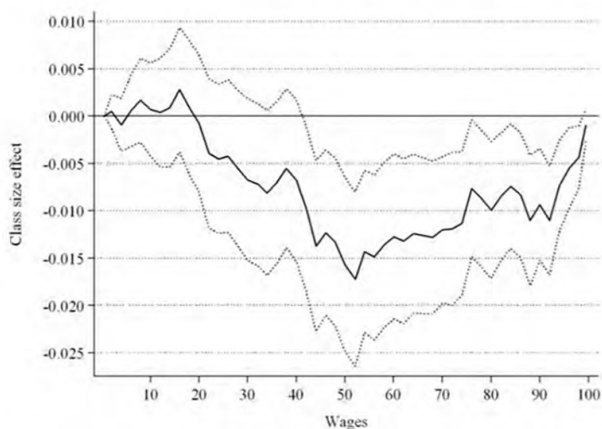
Es decir, la reducción del número de alumnos por clase no conducirá a mejoras significativas en los resultados académicos de los alumnos españoles a corto plazo.

Pero la literatura académica sí predice beneficios en las habilidades no cognitivas de los estudiantes de nuestro país que llevan a resultados positivos a largo plazo. Chetty *et al.* (2011) (<https://bit.ly/358i1nz>) analizan también el mismo proyecto STAR. Estar asignado a clases pequeñas incrementa en 1,8 puntos porcentuales la probabilidad de llegar a estudios superiores a los 20 años, una mejora significativa dado que la media era del 26,4%. Los estudiantes de clases más reducidas también tienen otros resultados positivos más a largo plazo como una mayor probabilidad de tener una casa en propiedad o ahorros en planes de pensiones. La evidencia empírica del trabajo de Chetty *et al.* (2011) supone una paradoja, pues el tamaño de la clase no parece incidir en los resultados académicos de los alumnos, pero en el largo plazo sí

afecta significativamente a la probabilidad de llegar a estudios superiores. Estudiar en clases reducidas podría no afectar tanto a las habilidades cognitivas, pero sí ser beneficioso para las habilidades no-cognitivas como la perseverancia, la motivación, el esfuerzo o la determinación. La escasa incidencia de las clases reducidas en la mejora de las habilidades cognitivas explicaría que el impacto del tamaño de las clases en los resultados académicos sea en todo caso modesto y desaparezca con el tiempo. Por el contrario, estudiar en clases con pocos alumnos mejora las habilidades no-cognitivas, un efecto que no se manifiesta en las pruebas externas y estandarizadas, pero que tiene un impacto a largo plazo incrementando la probabilidad de llegar a estudios superiores y de gozar de una situación financiera más estable en la vida adulta.

Fredriksson, Öckert y Oosterbeek (2013) (<http://ftp.iza.org/dp5879.pdf>) llegan a la misma conclusión la importancia de las clases reducidas en la adquisición de habilidades no-cognitivas por parte de los alumnos. Estos autores explotan la variación en el tamaño de las clases que genera el límite máximo de alumnos por aula en Suecia y llegan a la conclusión de que las clases reducidas en los cursos de entre 4.º a 6.º de Primaria mejoraron habilidades no cognitivas a los 13 años como la perseverancia, las aspiraciones en los estudios y la confianza y la seguridad en uno mismo. Los efectos de las clases reducidas de Primaria en las habilidades no cognitivas permanecen a los 18 años medido en esta ocasión en términos de perseverancia, carácter social, estabilidad emocional, disposición a asumir responsabilidades y llevar a cabo iniciativas

De hecho, Fredriksson, Öckert y Oosterbeek (2013) encuentran que el menor tamaño de las clases en los últimos cursos de Primaria incrementa significativamente la probabilidad de finalizar estudios superiores y aumenta los salarios entre los 27 y los 42 años. El gráfico extraído de este estudio muestra cómo afecta el tamaño de las clases en Primaria a la probabilidad de tener un salario más elevado que el percentil correspondiente en el eje horizontal. Se puede comprobar que un alumno más en clase en 4.º, 5.º y 6.º de Primaria, reduce la probabilidad de tener salarios más elevados entre los 27 y 42 años, particularmente a los que se encuentran en la media de la distribución salarial.

Figure 7. The effect of class size in 4-6th grade over the distribution of wages at age 27-42

Note: The solid line shows how one additional student in 4th-6th grade affects the probability of having a wage above the percentile rank reported on the horizontal axis. The dotted lines show the 90% confidence interval.

Referencias

- Almlund, M., A.L. Duckworth, J. J. Heckman y T. Kautz (2011). Personality psychology and economics. *Handbook of the Economics of Education*, 1-181.
- Angrist, J. D. y Lavy, V. (1999). Using Maimonides'rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 114 (2), 533-575.
- Angrist, J. D., Lavy, V., Leder-Luis, J. y Shany, A. (2019). Maimonides'rule redux. *American Economic Review: Insights*, 1 (3), 309-324.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., and Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43 (4), 972-1059.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W. y Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project Star. *Quarterly Journal of Economics*, 126 (4), 1593-1660.
- Chingos, M. (2012). the impact of a universal class-size reduction policy: evidence from Florida's statewide mandate. *Economics of Education Review*, 31 (5), 543-562.
- Consejo Escolar del Estado (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. y Munro, S. (2007). *Preschool program improves cognitive control*. Science (NY).
- DiMenichi, B. C. y Richmond, L. L. (2015). Reflecting on past failures leads to increased perseverance and sustained attention. *Journal of Cognitive Psychology*.
- Dodge, K. A. y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Duckworth, A. L. y Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45 (3), 259-268.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087.
- Duckworth, A. L. y Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91 (2), 166-174.
- Dweck, C. S. (2007). *The perils and promises of praise*. Kaleidoscope, Contemporary and Classic Readings in Education.
- Fredriksson, P., Öckert, B. y Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *Quarterly Journal of Economics*, 128. 10.1093/qje/qjs048.
- Green, F. (2011). *What is skill? An inter-disciplinary synthesis*. Centre for Learning and Life Changes in Knowledge Economies and Societies.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B. y Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (w20749). National Bureau of Economic Research.
- Krueger, A. B. (1999): Experimental estimates of education production functions. *Quarterly Journal of Economics*, 114, 497-532.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2021a). *Datos y cifras, curso escolar 2021/2022*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2021b). *Igualdad en cifras MEFP 2021*. Secretaría General Técnica.
- OECD (2012). *Ready to learn-students' engagement, drive and self-beliefs*.
- OECD (2021). *Monitor de la educación y la formación de 2020*. Comisión Europea.
- Pierre, G., Sanchez Puerta, M. L., Valerio, A. y Rajadel, T. (2014). *STEP skills measurement surveys: innovative tools for assessing skills*.

Shechtman, N., DeBarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S. y Yarnall, L. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: critical factors for success in the 21st century*. Washington, DC. US Department of Education, Department of Educational Technology.

El rol de liderazgo del docente

RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA

Universidad Internacional de La Rioja

JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO

Universidad de Huelva

Resumen

En un mundo cambiante como el que vivimos se hace necesaria en el ámbito educativo una capacidad de adaptación y liderazgo sin precedentes hasta ahora. El profesorado está viviendo realidades que van desde la pérdida de control de la situación por falta de medios para enseñar y aprender, hasta situaciones en donde su capacidad de liderazgo hizo posible convertir el cierre de escuelas que sucedió al confinamiento por la pandemia de COVID-19 en una oportunidad de futuro. Este trabajo pretende reflexionar y reunir información actualizada sobre la capacidad de liderazgo del profesorado, algo que se presenta como necesario y es extremadamente importante en estos tiempos de cambios profundos y llenos de incertidumbre. También se estudian los distintos modelos de dirección que pueden influir en las organizaciones educativas. Se concluye afirmando algunas de las competencias para el afianzamiento de este liderazgo transformacional, así como los modelos y estilos clásicos de liderazgo.

Palabras clave: liderazgo docente; liderazgo educativo; liderazgo transformacional; competencias de liderazgo; modelos de dirección educativa; liderazgo del profesorado.

8.1. Introducción

El concepto de liderazgo no es algo que surja con las nuevas vertientes educativas. Ya López Yáñez (1992) lo definía como «la capacidad de influir en la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas o informales» (p. 115). Son estas bases informales las que fundamentan que el liderazgo esté asociado a la

influencia interpersonal, en oposición a la autoridad formal. Hoy en día el liderazgo se ejerce en diversos ámbitos, aunque la meta común en todos ellos es el futuro, tal como exponen Rojas y Gaspar (2006) el liderazgo es el «arte de conducir hombres y mujeres hacia el futuro y los líderes son personas (o conjuntos de personas) competentes en el arte de conducir hacia el futuro» (p. 18). El liderazgo tiene un papel muy importante dentro de la organización, valorándose como necesario para el buen funcionamiento de los centros educativos. Cabría hablar entonces de las personas desde los dos puntos de vista, dirección y liderazgo, director y líder. Lo ideal dentro de una organización es que los conceptos de líder y director estén aunados en la misma persona, potenciando así los cambios dentro del sistema educativo. Pero no podemos circunscribir el liderazgo de un centro educativo exclusivamente a tu equipo directivo; es necesario un liderazgo distribuido en el que cada docente aporte su grado de arena en las áreas en las que se sienta más competente.

8.2. El docente como líder

Como ya comentamos en trabajos anteriores (Hernández-Carrera y Bautista-Vallejo, 2019, 2020), el origen del término *líder* procede del término inglés *leader*, que a su vez deriva del verbo *to lead*, que significa «conducir, guiar». Por tanto, el líder es alguien que guía, que conduce o que muestra el camino por el que ha de ir una organización o grupo humano. Tiene mucha relación el concepto de liderazgo con la capacidad de influencia en las demás personas que forman un grupo y se aleja del concepto de poder formal. En este sentido también queremos aproximarnos a dos conceptos latinos que son la *auctoritas* y la *potestas*. En la antigua Roma la *auctoritas* era el poder o autoridad socialmente reconocidos que se otorgaba a algunos ciudadanos por su sabiduría y por su capacidad. Por el contrario, la *potestas* era el poder que venía concedido por la ley a ciertas personas que ocupaban alguna posición concreta, por ejemplo, un tribuno, un pretor o un magistrado. Por tanto, podemos aproximarnos al concepto de directivo en el ámbito organizacional, en general, y en el educativo; en particular, desde estas dos acepciones.

Dependiendo de cuál de los anteriores conceptos tenga más peso, estaremos hablando de un director centrado en el poder, en ejercer su fuerza e influencia, al cual se le obedecerá por la posición que ocupa en la organización (potestas); o de un líder, alguien que se ha ganado el respeto de los demás por su sabiduría, por su forma de actuar o por sus cualidades personales, independientemente del puesto que ocupe en la organización (auctoritas). Lo ideal en una organización es que ambos conceptos estén aunados en la misma persona, es decir, que el director, además de poseer el poder formal, ostente también el poder informal y socialmente reconocido que hace que la gente le siga por el convencimiento en su capacidad, buen hacer e influencia en el grupo.

Por tanto, el concepto de director se va a asociar más con las siguientes ideas: el poder posicional con bases formales, el poder conferido legalmente, el reconocimiento oficial y explícito de la organización, y la relación de mando en un cometido o encargo.

Por el contrario, el concepto de liderazgo se va a centrar más en conceptos como: el poder de bases informales, la no necesidad de reconocimiento oficial y explícito de la organización, la capacidad de influencia basada en la sabiduría y la asociación a la influencia interpersonal.

8.3. El docente como líder: el caso de la pandemia por COVID-19

Durante la crisis ocasionada por la pandemia por la COVID-19, el rol del docente como líder que indica el camino por el que transitar en momentos de incertidumbre cobró una importancia aún mayor de la que ya tenía. Las transformaciones sin precedentes que ha traído esta crisis sanitaria y las que seguramente se van a producir en la post-pandemia, afectarán al sector educativo desde una perspectiva social, económica, política y legislativa. Afrontarlos no requiere únicamente una voz de mando, sino más bien la construcción de un camino compartido por personas que indiquen los senderos por los que transitar. Igualmente ocurre con los equipos directivos de los centros educativos en todos sus niveles, educación primaria, educación secundaria y universidad. En ellos deben ser los líderes quienes conduzcan, muestren el camino y guíen a los demás miembros de la comunidad educativa por dón-

de transitar. Hace ya algún tiempo que en los países más desarrollados la dirección de centros educativos está abriendo el camino a nuevos enfoques que propicien poder afrontar nuevos retos y desafíos. La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la modificación de las pirámides poblacionales, los movimientos migratorios, la formación continuada, la lucha entre los nuevos y viejos valores, y el enfoque de la calidad en entornos cada vez más competitivos hace necesario que los equipos directivos sean capaces de gestionar escenarios cambiantes, inciertos y movibles, donde hace falta algo más que el «orden y mando», es decir, una verdadera dirección estratégica basada en el liderazgo educativo (Northouse, 2016).

La idea fundamental en los sistemas más modernos de dirección de centros educativos se basa en el establecimiento de una cultura de colaboración y responsabilidad, tanto para protegernos como para proteger a los demás de nuevas infecciones por el SARS-COV-2 u otros patógenos que pudiesen emerger (Fernández y Shawn, 2020). En este sentido, resulta crucial recordar que no es lo mismo dirigir que liderar. El líder educativo es alguien que alza la vista y mira al horizonte, es decir, se adelanta al futuro. Contrario sensu, el simple director tiende a centrar la vista solo en lo inmediato, lo cual no coincide con el verdadero sentido de la dirección estratégica.

Desde la perspectiva de lo organizacional, esto implica la necesidad de un modelo de gestión y dirección basado en un liderazgo real que se apoye en el concepto de liderazgo transformacional (Bass, 1985). Este concepto recoge, en cierto modo, la esencia del liderazgo, el cambio y la transformación. También es el que responde mejor a las exigencias y demandas de los centros educativos en el contexto actual, contemplados éstos como organizaciones. Planteamos, así, una visión del líder educativo como alguien que «crea futuros», ya que en el momento que imaginamos futuros los estamos creando en nuestra mente y nos activamos hacia ellos. En este sentido, proponemos un modelo de dirección educativa basado en líderes que se adelantan a lo que puede suceder, como ha ocurrido con la reciente pandemia, y lo hacen con el convencimiento de servicio a la comunidad.

En este marco, por tanto, deben plantearse una serie de capacidades mínimas que deberían exigirse para afrontar el liderazgo y la dirección de los centros educativos, como son las que se ex-

ponen a continuación (Rolón, Cabrera y Ruffinelli, 2016; Hernández-Carrera y Bautista-Vallejo, 2019; Stein, 2020; Tarker, 2019):

- ▶ *Capacidades técnicas y científicas*: El líder tiene que saber resolver problemas, para lo cual es necesario que cuente con una sólida base teórica y experiencia profesional. Igualmente debe tener una formación científica suficiente para tomar decisiones óptimas, no sustentadas en opiniones o creencias.
- ▶ *Habilidades comunicativas*: Debe dominar la comunicación personal e institucional, haciendo uso de instrumentos convencionales o emergentes, como el uso de las TIC.
- ▶ *Gestionar conflictos*: No solamente la colaboración, también el conflicto es la esencia de la vida en sociedad, enfrentarse a ellos de forma proactiva e integradora es un requisito para un buen líder educativo.
- ▶ *Entrega total a la misión*: Es necesario tener un compromiso vital con la misión de la organización educativa y los objetivos y valores institucionales, lo cual trasciende el corto plazo.

8.4. Paradigmas-modelos de la organización de centros educativos

El modo en el que nos aproximemos a un objeto de estudio, en este caso las organizaciones educativas, estará desde un principio condicionado por el paradigma desde el que lo hagamos. En términos generales, un paradigma lo podemos definir como un marco interpretativo o como una red que contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas desde las que se abordará una determinada cuestión. Dependiendo del modelo que esté más presente en una organización (casi nunca existe un modelo único, aunque sí suele haber uno con más peso), el liderazgo y la dirección del centro se aproximarán más a uno u otro estilo. Podemos distinguir, *grosso modo*, tres paradigmas fundamentales, que serían: el racional-tecnológico, el interpretativo simbólico y el sociocrítico. A estos tres les añadiríamos el paradigma humanista o de desarrollo de los recursos humanos (Domínguez y Hernández-Carrera, 2017).

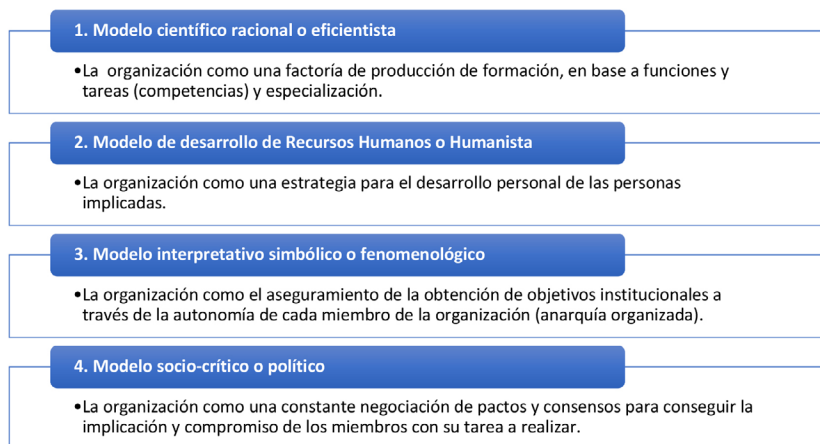


Figura 8.1. Modelos organizativos. Fuente: Domínguez y Hernández-Carrera (2017).

Desde el paradigma científico racional o eficientista, la institución educativa se dirige desde el aspecto técnico, prestando una especial atención a la consecución de determinadas metas u objetivos. Según Santamaría (2015), desde este paradigma, el fin de la escuela es conseguir con eficacia sus fines; por tanto, las prácticas que deben llevarse a cabo deben ser neutras y objetivas. El control técnico externo es algo inherente a la gestión desde esta perspectiva, siendo los responsables de estas organizaciones educativas «ingenieros sociales» o tecnólogos.

El paradigma de desarrollo de recursos humanos o humanista define sus objetivos a través de los propios miembros que integran la organización y ellos mismos, o los propios directivos, deberán hacer converger los objetivos con los miembros de la organización y los planes institucionales. Estos planes se van a ver influenciados en el nivel de las relaciones entre los grupos y la cohesión afectiva de estos para configurar la cultura organizacional. Por tanto, la organización se desarrollará a través del desarrollo de sus integrantes.

Por su parte, en el paradigma interpretativo simbólico o fenomenológico, también conocido como anarquía organizada, los objetivos se definen y reinterpretan por los propios miembros de la organización; lo cual llevará a diferentes interpretaciones, subculturas y grupos que entrarán en una dinámica cuya finalidad será llegar a ser la cultura dominante. Por tanto, estos objetivos

van a ser cambiantes, ambiguos, complejos, y no van a ser observables, ni medibles. Solo se podrán comprender a través del análisis y la interpretación de los códigos culturales y los símbolos. Su preocupación se centrará en dar una imagen de organización estable e intentará proyectar seguridad al interior de esta. La toma de decisiones se basa en la deliberación entre los distintos miembros y los responsables ejercen un liderazgo compartido.

Por último, el paradigma sociocrítico o político se basa en la idea de que la estructura de la organización responde a los intereses de los distintos grupos de poder. Así, la organización educativa se erige en una dinámica integrada por grupos y camarillas que la condicionan, por lo que se convierte en espacios políticos. La toma de decisiones es un compromiso moral y valorativo que se ejerce democráticamente. Bajo esta perspectiva, los directivos son analistas críticos capaces de detectar las ataduras y micropolíticas de los grupos, siendo líderes sociales.

8.5. Estilos de liderazgo clásicos

Todo lo anterior se relaciona con los distintos estilos de liderazgo que se han venido describiendo a lo largo de los años. A continuación, resumimos algunos de estos tipos de liderazgo clásicos, como ya tratamos en un estudio anterior (Hernández-Carrera y Bautista-Vallejo, 2019).

8.5.1. Liderazgo autocrático

El liderazgo autocrático es aquel en el que el líder ejerce control total sobre su equipo de trabajo, al cual no le permite participar en la toma de decisiones. Es él quien influye, domina e induce las posibles respuestas y conductas de los miembros de la organización. Este tipo de liderazgo está relacionado con reacciones agresivas, apáticas y de frustración con actitudes de dependencia desde el equipo hacia el líder y viceversa (López-Yáñez *et al.*, 2003). Se trata de un tipo de liderazgo de carácter vertical y que no causa simpatía en el grupo. Este es el tipo de liderazgo que encontramos en empresas tradicionalistas y ancladas a tiempos pasados. Las características que pueden definir a un líder autocrático son las siguientes:

- ▶ Son claros expresando lo que quieren y cómo quieren que se haga.
- ▶ Está orientado al control de los seguidores.
- ▶ Es unidireccional, el líder manda y los seguidores obedecen.
- ▶ Es el único que tiene la autoridad en la organización.
- ▶ Critica las opiniones de los demás si no coinciden con las suyas.

A modo de síntesis, podríamos decir que este tipo de liderazgo ejerce un control y supervisión excesiva en el equipo docente, sin dar la oportunidad de que estos demuestren su valía. El líder considera que solo él puede y es capaz para tomar las decisiones.

8.5.2. Liderazgo burocrático

Este tipo de liderazgo fue desarrollado por Weber (2013), quien planteó que dentro de la organización había un principio jerárquico en la designación de los cargos. El liderazgo burocrático se ejercita a través del seguimiento estricto de las reglas y manuales de la organización. Los que ejercen este tipo de liderazgo pretenden que sus seguidores sean precisos en las labores que realizan. El líder se centra en el cumplimiento de las reglas más que en las personas o en los resultados. Una de las características de este tipo de liderazgo es la separación entre líder y seguidores, debido principalmente a la obsesión en el cumplimiento de las normas de la organización.

8.5.3. Liderazgo *laissez-faire*

El término francés *laissez-faire* significa «dejar hacer». El liderazgo desde esta perspectiva se basa en que el líder deja a los seguidores trabajar por su cuenta. Este tipo de liderazgo origina dispersión en el grupo, pero si el líder cuenta con experiencia y supervisa los logros que se van alcanzando, puede llegar a funcionar. Podemos decir que este es el liderazgo contrario al autocrático. Bajo este tipo de liderazgo, el líder asume que lidera a grupos de personas con experiencia que serán capaces llevar a cabo las distintas tareas, y, por ende, les deja trabajar solos. Este genera gran motivación en sus seguidores. Por tanto, como características del liderazgo *laissez-faire*, apuntaremos:

- ▶ El papel del líder es pasivo.
- ▶ Si el líder no está, los seguidores pueden trabajar normalmente.
- ▶ El líder influye poco en los logros.
- ▶ Los seguidores pueden contar con el líder si lo necesitan.

8.5.4. Liderazgo democrático

Este tipo de liderazgo se caracteriza por permitir la participación de los seguidores en la toma de decisiones de la organización. Todas las personas pueden opinar; de este modo, se fomenta la participación. Se descentraliza la autoridad del líder, confiriéndosela al grupo. Es, por tanto, un tipo de liderazgo orientado al grupo. López-Yáñez *et al.* (2003) consideran que «el liderazgo democrático suele estimarse más eficaz cuando la tarea se ejecuta, puesto que promueve altos niveles de producción, satisfacción y cohesión interna y estimula el desarrollo del sentido de la pertenencia y los intereses compartidos» (p. 290). La comunicación en la organización con este tipo de liderazgo es tanto ascendente como descendente y también horizontal. Algunas de las características que definen al líder democrático son:

- ▶ Escucha las opiniones de sus seguidores.
- ▶ Promueve la creatividad y participación en el grupo.
- ▶ Considera iguales a todos los miembros de la organización.
- ▶ Es capaz de delegar tareas.

8.5.5. Liderazgo transaccional y transformacional

Podemos decir que el liderazgo transformacional se basa en un proceso de dirección, donde la transformación del entorno es un punto fundamental. Esta transformación sería posible gracias a la acción del líder, el cual inspira y motiva a sus seguidores adecuadamente. Burns (1978) introdujo por primera vez el concepto de liderazgo transformacional, utilizándolo en investigaciones sobre dirigentes políticos. Describía este tipo de liderazgo como un proceso en el que, para conseguir llegar al punto más alto de motivación, líderes y seguidores trabajan en común. Los líderes, al ser personas con alta capacidad de trabajo, consiguen, con su propio ejemplo, inspirar el cambio.

Inicialmente, Burns estableció dos tipos de liderazgo: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional.

- ▶ El liderazgo transaccional se basa en cumplir una serie de objetivos y desempeñarlos de la forma que el líder espera. Se recompensa la consecución de esos objetivos y se castiga en caso de no lograrlos. Es decir, se trata de una «transacción» o intercambio donde estos reciben un valor a cambio de su trabajo.
- ▶ El liderazgo transformacional es el opuesto al transaccional. Cambia la motivación basada en la recompensa, por la motivación hacia un compromiso con metas, personas y organización. Este tipo de liderazgo tiene capacidad de producir cambios importantes. Despierta la conciencia de los trabajadores, que aceptan y se comprometen con el logro de unos objetivos comunes, dejando a un lado intereses personales para centrarse en intereses colectivos.

Posteriormente, Bass y Avolio (2006) amplian la teoría de Burns introduciendo, por un lado, la idea de la influencia del líder sobre los seguidores y, por otro lado, la capacidad del líder de transformar y motivar a través de diversos factores como el carisma, la consideración individual, la estimulación intelectual y la inspiración.

8.5.6. Liderazgo carismático

El liderazgo carismático lo podemos definir como aquel que tiene la capacidad de generar en sus seguidores el entusiasmo adecuado para conseguir los objetivos. A través de este entusiasmo, el líder es capaz de influir y modificar la escala de valores de sus seguidores. Desde la perspectiva del liderazgo carismático, los seguidores atribuyen al líder una serie de capacidades a través de la observación de sus comportamientos y actitudes. Autores como Hogg y Vaughan (2010) hablan de liderazgo carismático como «un producto de: a) el carisma personal del líder, y b) las reacciones de los seguidores hacia el carisma del líder en una situación particular: el carisma personal solo puede no justificar un liderazgo carismático» (p. 323). A continuación, identificamos algunas características del líder carismático:

- ▶ Tiene unas actitudes distendidas y alegres.
- ▶ Posee gran capacidad de convicción.
- ▶ Sabe motivar a sus seguidores.
- ▶ Tiene visión de futuro.
- ▶ Asume riesgos.
- ▶ Es positivo.

8.5.7. Liderazgo distribuido

Actualmente, no existe una definición exacta de lo que es el liderazgo distribuido. Algunos autores proponen definiciones concretas, aunque todavía no se haya llegado a un acuerdo. El liderazgo distribuido surge como un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo en la escuela. Significa un cambio en la cultura, ya que aún el compromiso y la implicación de toda la comunidad educativa. Gracias a esa implicación, se aprovechan las habilidades de todos de tal forma que este tipo de liderazgo se manifiesta en todos los niveles, tal como establecen Harris y Chapman (2002). Desde este tipo de liderazgo, el papel del director cambia, y se convierte en un agente de cambio que comparte una visión común con toda comunidad educativa. Este tipo de liderazgo favorece las capacidades de las escuelas para hacer frente a sus problemas y poder resolverlos por sí mismas. El centro educativo va evolucionando en el momento en que todos los agentes de la comunidad se coordinan para cumplir unos objetivos. La figura del director es la encargada de crear un clima de confianza en el que todos participen sin competir entre ellos. Comienza a considerarse el liderazgo como el de una comunidad, no de una persona. Todos aprovechan los conocimientos y las aptitudes de todos en pro de la mejora de la comunidad educativa. Por todo ello, podemos afirmar que el liderazgo distribuido aprovecha las capacidades de cada miembro según para qué sea necesario. Al participar todos los miembros en todos los aspectos de la organización, los perfiles de líder y seguidores se desvanecen. Pasa a cobrar más importancia la forma de trabajar de un grupo coordinado que la dirección de una persona sobre este. Podemos ver cómo el liderazgo distribuido es diferente de las formas de liderazgo más típicas.

8.6. Conclusiones

El análisis anterior nos lleva a establecer un escenario concreto en el que el docente tendrá que desempeñar sus funciones en condiciones cada vez más cambiantes, movibles y llenas de incertidumbre. Los cambios que se han venido produciendo en los últimos años, si bien previsibles en una parte, en la otra se han tornado impredecibles y llenos de incógnitas. Estos cambios, además, se han producido en ocasiones de forma exponencial y han contribuido a generar resultados que no eran esperados como efectos secundarios de los actos de enseñar y aprender. Entre ellos están la capacidad para resolver problemas, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional del alumnado. Pero, incluso, con relación a estos efectos la institución, no debe perder el control.

En este entorno, la profesión docente puede entrar en crisis si la institución educativa no es capaz introducir la suficiente capacidad interna para convertir los problemas, que acarrearán estos cambios y la velocidad con la que ocurren, en oportunidades de futuro. Es ahí donde el liderazgo del profesorado cobra sentido.

Independientemente del nivel en el que se establezca el análisis del liderazgo del profesorado, ya sea Primaria, Secundaria, universidad u otros, el liderazgo educativo del profesional de la docencia, cuando este posee una naturaleza transformacional, puede resultar decisivo. Lo que los planteamientos más recientes muestran, algo que se ha visto ya con claridad tras la irrupción de este tiempo de pandemia, es que la capacidad de liderazgo del profesorado debe nutrirse en su formación de una serie de competencias que contribuirán en su capacidad de transformar y favorecer la organización de la institución educativa y de los procesos que en ella se dan, fundamentalmente aquellos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

Las competencias referidas deben ser propuestas si se pretende dotar al profesorado del suficiente liderazgo y capacidad transformacional en tiempos cambiantes y llenos de incertidumbre. Estas competencias se concretan, al menos, en los siguientes campos: capacidades científicas y técnicas, habilidades comunicativas, capacidad para gestionar conflictos y una disposición de entrega total a la misión de la organización.

Referencias

- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Domínguez, G. y Hernández-Carrera, R. M. (2017). La innovación en la dirección y gestión de organizaciones y centros de educación social: análisis de los estilos directivos y de funcionamiento. En: G. D. A. Marínez. *La educación social, un ámbito del currículum por construir desde la didáctica y la organización educativa* (págs. 143-167). Madrid: Síntesis.
- Fernández, A. A. y Shawn, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: the coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14 (1), 39-45.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16 (1), 10-13.
- Hernández-Carrera, R. M. y Bautista-Vallejo, J. M. (2019). El liderazgo en la educación. Conceptos, modelos y estilos en el marco actual. En: J. A. Marín Marín y G. Gómez García (coords.). *Inclusión, tecnología y sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 2061-2070). Madrid: Dykinson.
- Hernández-Carrera, R. M. y Bautista-Vallejo, J. M. (2020). La formación de los Recursos Humanos y su relación con el éxito empresarial. En: E. López Meneses et al. (eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (págs. 59-67). Barcelona: Octaedro.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2010). *Psicología social*. Madrid: Médica Panamericana.
- López-Yáñez, J. (1992). La preparación de líderes escolares mediante simulaciones de situaciones organizativas. En: AA. VV. (coords.). *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- López-Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Northouse, P. (2016). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: Andros.

- Rolón, V., Cabrera, C. y Ruffinelli, R. (2016). Gestión del conocimiento y la investigación científica en los cursos de doctorado. *Revista ScientiAmericana*, 3 (2).
- Santamaría, R. M. (2015). *Organizar centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Stein, L. (2020). Teacher leadership: the missing factor in America's classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93 (2), 78-84.
- Tarker, D. (2019). Transformational leadership and the proliferation of community college leadership frameworks: a systematic review of the literature. *Community College Journal of Research and Practice*, 43 (10-11), 672-689.
- Weber, M. (2013). *From Max Weber: essays in sociology*. Routledge.

9

El paradigma de la educación personalizada

INMACULADA GARROTE CAMARENA
Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ MARÍA LÓPEZ DÍAZ
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La educación personalizada surgirá debido, en parte, al personalismo pedagógico, concebido como un nuevo estilo educativo, que ubica en el lugar central de sus teorías aquellos elementos que definen a la persona en su totalidad. Son varias las cuestiones que cobran especial énfasis, entre las que se encuentra la toma de conciencia del discente, entendido como fuente y protagonista de su propio trabajo tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, se abordan los diversos tipos de relaciones en un intento de superar la dicotomía que plantean aquellas que surgen en el ámbito educativo y personal, como propias y pertenecientes a esferas totalmente diferentes. Todo ello atenderá a la persecución de un fin claramente delimitado, el desarrollo de las capacidades humanas que permitan que la persona pueda dirigir su proyecto vital de manera autónoma, ejerciendo su libertad.

Palabras clave: educación personalizada; persona; libertad; autonomía; apertura.

9.1. Introducción

Se da comienzo a este capítulo, que versa, como su nombre indica, sobre la educación personalizada, en el que se desarrollan sintéticamente sus antecedentes para propiciar un entendimiento de los motivos que originan los principios de una educación que se centra en el individuo como eje prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto atiende a la conveniencia de mencionar

los aspectos más representativos que culminan en las teorías sobre la personalización en el ámbito educativo como solución o, al menos, como alternativa a la problemática que se desprende de la configuración de grupos homogéneos de estudiantes.

En primer lugar, cabe destacar la importancia que cobran, dentro de las teorías pedagógicas que se van a tratar, los nuevos modelos metodológicos que establecerán el foco de atención en el discente, entre los que se encuentran los denominados modelos individualizados o personalizados, parte derivada de lo que determinó la Escuela nueva. Estos modelos, tomando como punto de partida la enseñanza individual, mostrarán diferencias con respecto al proceder y desarrollo, pero se observa una extrema relevancia hacia los fundamentos de la libertad, individualización o creatividad, entre otros, presentes en la educación personalizada (González, Jiménez y Fandos, 2012; Pozo y Braster, 2017).

La inquietud que surge a partir de lo que designan González *et al.* (2012) como lo «individual» e identificativo del sujeto que ejerce el rol de discente ha provocado que este tema haya sido objeto de estudio a lo largo de la historia de la pedagogía. Estos planteamientos surgieron, tal y como se ha anticipado al inicio de este capítulo, por la observación de la diversidad existente y presente en el alumnado y la necesidad de ofrecer una atención que se ajustase a la heterogeneidad de grupos que se configuran bajo una base «aparentemente» homogénea.

Con tal propósito aparecieron modelos que intentaron indagar en el modo en el que la enseñanza, con todo lo que ello conlleva, se adaptara a los alumnos, ya que esto se sustentaba en la idea de que el propio aprendizaje es de por sí un proceso individual (González *et al.*, 2012; Pozo y Braster, 2017).

La creación de estas teorías dio lugar a una serie de experiencias en las que resulta interesante detenerse; por ejemplo, el conocido Plan Dalton, desarrollado por Helen Parkhurst en Estados Unidos y aplicado por primera vez en la institución educativa High School de la población de Dalton (Massachussets), motivo por el que recibe dicha designación, en el año 1920 (Calderero *et al.*, 2014; Pozo y Braster, 2017). La educadora norteamericana otorgó un papel esencial a la individualización educativa, que se materializó en una serie de elementos que se mencionan a continuación, principalmente enfocados en la distribución, actividades

e individualización del aprendizaje (González *et al.*, 2012). Por un lado, la concepción del aula, que se convierte en un laboratorio que se destina para la especialización de cada una de las materias, encabezado por la figura del docente que orienta el aprendizaje. En segundo lugar, y no en sentido jerárquico, la atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante para el alcance de sus propios logros, a través de la remodelación y configuración de los temas y lecciones. Se dio en este plan el momento en el que se empezó a ubicar el foco de atención en aspectos tales como la autonomía y la responsabilidad del individuo, ya que existía un contrato donde el discente se involucraba en la realización de ciertas tareas; además del desarrollo de las habilidades, tomando como referencia las características de cada aprendiz, y cuyos progresos debían ser evaluados (Calderero *et al.*, 2014; Pozo y Braster, 2017).

El Plan Dalton tampoco estuvo exento de cierta controversia, aunque no se puede negar la relevancia y amplia difusión y aplicación de la que gozó, sobre todo, en los países anglosajones. Esto último, debido principalmente a la búsqueda que, en estos territorios, se produjo de un sistema individualizado que siguiera los preceptos de los métodos acuñados por María Montessori, pero que se pudiese aplicar en aprendices de mayor edad (Pozo y Braster, 2017). Sin embargo, esto difiere en gran medida de lo acontecido en España.

Esto no implica la ausencia de dicho método en este país, ya que su acreditación internacional como procedente de la Escuela nueva supuso una motivación para su implementación; pero varios aspectos, entre los que se encuentran las interpretaciones que realizaron los pedagogos que tradujeron los principios metodológicos de dicho plan, junto con unas valoraciones que enfatizaban los principales temores, el insuficiente número de publicaciones al respecto y una reciente instauración de la escuela graduada contra la que la propuesta de Parkhurst atentaba provocaron que pasase como un «sistema imperfecto» (Pozo y Braster, 2017; p. 132). A pesar de estas adversidades, y el reducido contexto en el que se implantó dicho sistema, principalmente en las escuelas privadas más innovadoras de los años veinte, parece ser que ciertos testimonios encontraron algunas similitudes con los principios de la educación individualizada, aunque obviando la relación con el Plan Dalton. Por otro lado, el conocido como sistema de las escue-

las Winnetka (Chicago) llevado a cabo por el educador estadounidense Carleton Washburne, aunque considerado parte de los modelos de educación individualizada, también puede suponer un antecedente de la educación personalizada. Reflejaba una concepción del individuo, como epicentro y ser complejo, cuya base para el desarrollo parte de las capacidades, intereses, habilidades del individuo, pero en el que cobra un especial interés la sociabilidad, la utilidad y el aspecto emocional del mismo (Calderero *et al.*, 2014; González *et al.*, 2012).

Aunque se pueden determinar otros experimentos y experiencias educativas propias de la enseñanza individualizada, uno de los hitos fundamentales fue el cambio conceptual con respecto a la individualización de la educación, donde su relevancia reside precisamente en su transformación como medio para el aprendizaje del discente.

Sin embargo, y a pesar de la conveniencia de abordar la enseñanza individualizada como precedente de la educación personalizada, cabe destacar las significativas diferencias que se erigen entre ambas, ya que, entre otras muchas cuestiones, la personalización en la educación toma la formación personal como parte esencial del proceso de aprendizaje, y recupera una dimensión esencial y vital como la consideración del ser social como parte inherente del individuo (González *et al.*, 2012).

9.2. Educación personalizada: primeras andaduras

9.2.1. Pensamiento filosófico: el personalismo

El surgimiento del personalismo como pensamiento filosófico debe entenderse como reacción a lo que determina Gutiérrez (2002), como «sistematización formal a una unidad autoritaria» (p. 11) y que se contextualiza como corriente propia del siglo xx (Burgos, 2010). Se define como filosofía realista, debido sobre todo a las influencias y elementos compartidos con la tradición filosófica clásica, pero en el que se enfatiza el concepto de persona como prioridad central y la afirmación asociada a ella, es decir, la existencia de personas libres y creadoras, en oposición a lo impersonal que puede conllevar la consideración del concepto individuo (Burgos, 2010; Kaufmann, 1998).

Independientemente de los elementos convergentes en dicho pensamiento, como suele suceder, el personalismo recoge una amplia variedad de sensibilidades y orientaciones que toman como eje prioritario, como se ha anticipado, la persona y el potencial de la misma (Kaufmann, 1998); sin embargo, existe cierto consenso a la hora de establecer a Emmanuel Mounier (1905-1950) como máximo representante del personalismo filosófico, que posteriormente dará lugar al personalismo pedagógico, por su aplicación en el contexto educativo (González *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2002). Precisamente, en la figura de Mounier se encuentra la explicación a la naturaleza «rebelde» del personalismo, ya que dicho pensamiento surge como «respuesta a los graves problemas culturales, sociales e ideológicos» (Burgos, 2010; p. 13) propios de la época y en la que las desigualdades sociales y el inmovilismo de las clases más favorecidas eran una característica de la sociedad, que Mounier intentó modificar a través de la liberación de la persona. Por ello, el pilar de sus escritos supone la preeminencia del ser humano frente lo material y las propias estructuras colectivas (Burgos, 2010; Gutiérrez, 2002).

Entre los elementos más significativos de dicha corriente filosófica, debe destacarse la visión ontológica del mundo, donde el ser humano dispone de la capacidad que le permite alcanzar la verdad. A partir de aquí, se desglosan los elementos que al fin y al cabo configuran ese complejo rompecabezas que es la persona y su naturaleza, donde se otorga especial importancia a tres aspectos: la dimensión social y comunitaria, poniendo en concordancia la individualidad y colectividad del ser humano como aspectos complementarios y no excluyentes entre sí; asimismo, esto se encuentra en relación con las relaciones interpersonales, esenciales en la conformación de la identidad del individuo y, por último, la afectividad, vinculada con la parte espiritual y de religiosidad (Burgos, 2010).

9.2.2. Personalismo pedagógico

Por lo anteriormente expuesto, es aceptable afirmar que el principal antecedente de la educación personalizada será el personalismo filosófico, que dará lugar a teorías pedagógicas que tomarán parte de los preceptos establecidos por Mounier, aunque derivarán en diversas corrientes con particularidades propias del ámbi-

to educativo (González *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2002). Algunas de las principales figuras que se encargaron tanto de difundir como de consolidar la personalización en la educación fueron ciertos pedagogos como L. Stefanini, M. Cassotti, G. Nosengo, G. Caló, P. Faure, J. Tusquets y V. García Hoz, entre otros (Calderero *et al.*, 2014; González *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2002). Eso no significa que esta corriente también se nutriese de otros movimientos y concepciones, que pretendían superar las carencias planteadas por la enseñanza individualizada.

Una de las claves por las que trasciende el planteamiento filosófico al contexto educativo es por la necesidad que se genera de ofrecer una instrucción integral (Gutiérrez, 2002) «que permita a la persona aprehenderse y conocerse como actividad vívida de autocreación, comunicación y adhesión» (Kaufmann, 1998; p. 16), tal y como establecía Mounier.

Pierre Faure (1904-1988)

La pedagogía personalista llevada a cabo por Pierre Faure en Francia obtuvo especial énfasis tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, en la que no solo planteaba una transformación de los métodos y roles, sino de la educación y las relaciones que se establecían dentro de la institución educativa (Cembrano, 2010). Es un nuevo estilo educativo que pone en el lugar central de sus teorías los elementos que definen a la persona en su totalidad, como, por ejemplo, la toma de conciencia, el descubrimiento de valores y el compromiso que, a su vez, ello conlleva (Calderero *et al.*, 2014), pero también el punto de confluencia entre las personas cuyo propósito es el desarrollo personal, independientemente del rol que se encuentren desempeñando. Y es precisamente por esto por lo que las actitudes de los docentes, el clima generado tanto a nivel general en la institución educativa, como de manera más particular en el aula, cobrarán particular interés por su repercusión que ejercerá a la hora de alcanzar los objetivos de la educación, además del desarrollo de ciertos conceptos, como singularidad, apertura, sociabilidad, libertad, autonomía y trascendencia, que también aparecen en las teorías de García Hoz (Calderero *et al.*, 2014; Cembrano, 2010).

El planteamiento de Faure se sustenta en las ideas platónicas, más concretamente en la mayéutica socrática, por su propósito de colaborar a la liberación del individuo y que de manera autónoma

el aprendizaje indagase en la búsqueda de la verdad (Faure, 1976); a esto deben añadirse los principios de Montaigne, cuando afirmaba que el juicio y la actividad espiritual constituyen la base de toda educación. Contrario a la homogeneización de la organización escolar y, por ende, a la despersonalización inexorable, aboga por la toma de conciencia del alumno, fuente y protagonista de su propio trabajo, y que puede producirse tanto de manera individual como grupal. Son sus propias palabras lo que determinan que...

...cuando se trata de la «personalización», no puede restringirse este concepto, efectivamente, a un sector de la vida de los jóvenes. Todo aquel que se dirige a la persona, todo aquel que despierta una personalidad en formación, todo aquel que la ayuda a formarse llamándola a «ser» constata su polivalencia y el hecho de que no resulta posible limitar la actitud personal a un sector de actividad. (Faure, 1976, p 5)

Víctor García Hoz (1911-1998)

En el caso de España, se cuenta con la figura de Víctor García Hoz, pedagogo referente que colaboró en gran medida a desarrollar y profundizar en la conceptualización de la educación personalizada (Calderero *et al.*, 2014; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020), ofreciendo todos los elementos que resultan necesarios, junto con una profunda reflexión, con el fin de que las instituciones educativas comenzasen a aproximarse a los beneficios que dicha educación dispone a los estudiantes y, en general, a toda la comunidad educativa.

Si bien contempla dos posibilidades, la referida como «personalización educativa» y la «educación personalizada», la última de ellas se centra en el resultado que puede alcanzarse gracias al proceso de personalización que impregne la realidad educativa en su día a día (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). A esto debe añadirse, la claridad que, a priori, denota la propia designación, ubicando a la persona en el centro de la acción educativa, con todo lo que ello entraña y, sobre todo, permitiendo el papel activo que el individuo, como parte de su propia individualidad, no solo debe desempeñar en el contexto escolar, sino como ser social parte de la comunidad (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Para ello la singularidad, autonomía y apertura supondrán los pilares sobre los que se sustenta la educación (Calderero *et al.*, 2014).

Aunque de manera seguramente demasiado breve, lo anteriormente expuesto permite intuir el hecho de que la educación personalizada ha sido un tema objeto de estudio por parte de una amplia gama de profesionales de la investigación de ámbitos diversos, pero principalmente desde la pedagogía. Por tanto, para concluir este apartado, debe mencionarse la diferenciación que existe por parte de ciertas zonas territoriales, sobre todo, el anglosajón, en parte debido a la influencia de ciertas teorías provenientes de ámbitos externos a la educación. Se establece que la principal influencia en la educación personalizada versa con respecto al rol activo que debe ejercer el individuo y cómo los centros escolares y, evidentemente, los docentes deben poner a disposición de los alumnos todos los medios necesarios para que el discente participe de manera real y comprometida con su formación a través de la acción (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020; Calderero *et al.*, 2014). En cierta medida esto se observa en las teorías desarrolladas en el contexto español, promovidas por García Hoz, pero en el que autores como Pérez Guerrero y Ahedo (2020) destacan una diferencia significativa, ya que no se trata únicamente del énfasis del educando como persona, sino la complementariedad que se da al conceder también esa cualidad al docente para aproximarse a la relación que acontece entre ambos roles.

9.3. Una manera de superar la tradición

Aunque más adelante se abordará el papel que desempeña la persona en la educación personalizada, cabe adelantar precisamente su punto de origen. Evidentemente, parte de la concepción del individuo en toda su complejidad y con todas sus dimensiones, y no únicamente, según afirma García Hoz (1985), «como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino, principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea» (p. 22). Es aquí donde cobran especial relevancia los diferentes tipos de relación que se establecen con respecto a la persona, tanto aquellas que se vinculan con los objetos, como las interpersonales, subsanando la dicotomía que plantea la relación meramente profesional y/o educativa y la personal como características de esferas diferentes. Por ello, se puede establecer que la persona será el origen y fin de la educación personalizada,

con especial énfasis en la particularidad de cada uno, pero con los valores y características que son propios de la inquietud, ambición y libertad que identifican a la humanidad (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

Ahora bien, conviene abordar la pertinente reflexión sobre los motivos por los cuales debe plantearse el denominado proceso de personalización destacado en las teorías pedagógicas del momento. Esto pone de manifiesto la deshumanización como característica no únicamente de la sociedad, sino extensible al contexto escolar y que ha sido motivo de evidente preocupación. Por eso se debe mencionar el trato despersonalizado con el que los estudiantes han sido considerados en la educación, caracterizado por tratar a los individuos a partir de una categoría genérica, en este caso «alumno», «alumna» (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Asimismo, el docente también será tenido en cuenta de la misma manera y con la relación que se establece ya no entre personas que desempeñan un rol determinado, sino entre dos categorías, teniendo como resultado la impersonalidad de las relaciones interpersonales; algo paradójico y poco beneficioso para la educación y los fines que persigue, pues relega a un plano casi imperceptible la singularidad del individuo y «el derecho que cada hombre tiene a gobernar su propia existencia» (García Hoz, 1985, p. 15). Pérez Guerrero y Ahedo (2020) argumentan que precisamente esto tiene como consecuencia la eliminación de relaciones que se establecen entre yo y tú, dando lugar a unas de tipo funcional entre yo y ello.

Otro motivo necesario en esta reflexión y, por tanto, en la educación personalizada son las implicaciones de la homogeneización de los estudiantes, o al menos su clasificación atendiendo a un parámetro único. No se puede negar que un curso determinado de alumnos presenta una serie de características comunes e incluso todas las personas, aunque, por defecto, también presentan elementos totalmente diferenciadores (García Hoz, 1985). La cuestión ha sido que los principales parámetros de los que se ha hecho uso se han centrado en aquellos que homogenizan, con una naturaleza menos flexible y que tienden a la uniformidad; algo mayoritariamente aplicado y habitual en los centros escolares. Por ende, se han eludido los que permiten ofrecer una estimulación acorde a las diferencias y características individuales que se manifestaran en los diversos ritmos de aprendizaje (García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

A esto, además, debe añadirse las posibles consecuencias que se derivan de esta organización, ya que intrínsecamente se aplican objetivos, contenidos, problemáticas y evaluación que, al final, tienen como resultado una clasificación dicotómica entre quienes alcanzan el éxito académico cada curso y quienes fracasan en dicho intento y deben repetir íntegramente lo mismo.

A lo largo de la historia, la educación individual y la colectiva han sido propuestas como posible resolución a dicha problemática, ambas aportan una serie de beneficios, pero también con limitaciones. Por destacar algunas, podemos decir que el tipo de educación que se lleva a cabo únicamente a través de la relación entre profesor y alumno imposibilita la socialización con los padres y otros adultos externos a su familia o entorno más cercano, además de un apoyo e intervención excesivamente centrada y localizada en el único estudiante que se encuentra bajo su responsabilidad (García Hoz, 1985). Como compensación se podría traer a colación la educación colectiva; sin embargo, la estimulación y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje es el mismo para todos los estudiantes, por lo que se elude la diversidad de su alumnado, los ritmos de aprendizaje, las destrezas, actitudes, aptitudes y características, y un extenso etcétera, que puede acabar por disminuir la motivación. De esta misma manera, y para que no se malinterprete la intención de este apartado, cada una de las debilidades de cada tipo de educación en base al número de alumnos, configurará la fortaleza de la otra. Y, precisamente, a través de aunar sus fortalezas y minimizar sus carencias surgirá la denominada enseñanza personalizada.

Este tipo consiste en una estimulación común como declara García Hoz (1985), para posteriormente centrarse en el desarrollo personal de cada estudiante, al modo de la educación individual, pero con la particularidad de orientarse hacia los resultados de aprendizaje, e igualmente en el proceso. Por lo tanto, es necesaria una orientación individualizada que recalque y potencie a la persona, y así extraer la mayor eficacia a la educación. Por consiguiente, la educación personalizada no se entenderá como un nuevo concepto de educación, sino una adaptación de esta, donde las escuelas tendrán un papel clave en dicha modificación y mejora si se desea extraer lo mejor de las personas y, por tanto, de la sociedad. En palabras de Kaufmann (1998, p. 16), «la educación personalizada garantiza que el proceso perfectivo del hombre no

sufra mutilaciones que llevarían como consecuencia dejar inútiles o vacías algunas de las posibilidades de ampliar y optimizar la propia personalizada que cada ser humano tiene.

9.4. Aproximación conceptual

García Hoz (1985) entiende esta concepción educativa como resultado del nexo de unión de lo que denomina tres preocupaciones: «la eficacia de la enseñanza, la democratización tanto de los centros escolares como de la sociedad y la relevancia de la dignidad humana» (p. 30).

A partir de ahí, será necesario establecer las condiciones ambientales que son propicias para que la educación personalizada cobre sentido, pueda acontecer y tomar como punto de referencia a la persona. Eso sí, evitando tanto la adopción de enfoques o perspectivas que conciban al individuo de manera genérica, como aquellas que partan y recalquen únicamente las diferencias existentes entre individuos. Por el contrario, es necesario destacar la particular esencia de cada persona, cuyos atributos son intransferibles y claves para su propio desarrollo. No se debe malinterpretar la posición central que cobra la persona en el proceso educativo, de hecho, esto supondrá la base para establecer relaciones interpersonales. Al igual que en la educación inclusiva, se otorga al ambiente una especial relevancia, dado que el propio entorno escolar tiene que propiciar la convivencia, ser acogedor y, por tanto, adecuado para la implementación de un estilo educativo que promueve un rol activo por parte del alumno en su proceso de aprendizaje, con la posibilidad de elegir y contraer responsabilidades (García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

Otro aspecto definitorio es la finalidad de la educación personalizada, que localiza el foco de atención en el desarrollo de aquellas capacidades humanas que permiten que la persona pueda dirigir su proyecto vital, en otras palabras, el conocimiento, aptitudes y valores como epicentro y, al mismo tiempo, vía que tendrá como resultado el alcance de los propósitos de la vida humana (Kaufmann, 1998). Consecuentemente, el individuo dispondrá de las facultades necesarias para desempeñar un papel activo en la comunidad en la que opera y en la sociedad en la que se encuentra, de una manera totalmente genuina y singular (Calderero *et*

al., 2014; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Para alcanzar tal fin será necesario fomentar la toma de conciencia de sí mismo y la estimulación del ser, cuyo principal objetivo sea que la persona pueda conducir su vida, a través del ejercicio de la libertad personal y la toma de decisiones que esta conlleva, motivo por el que se afirma que este tipo de educación persigue la unión tanto del individuo como de la, anteriormente mencionada, vida humana (Calderero *et al.*, 2014; Faure, 1976; García Hoz, 1985).

Por lo anteriormente sostenido, se podrá decir que la educación personalizada nutrirá todo el contexto educativo, incluyendo todos sus aspectos constituyentes, sistemas, metodologías, objetivos, currículo y, evidentemente, el desarrollo de la persona en toda su totalidad. Se atenderán a las necesidades educativas personales de cada estudiante, pero enfatizando la dignidad del humano para así iniciar un proceso que permita alcanzar un aprendizaje significativo para cada uno de los discentes (Calderero *et al.*, 2014). En esta línea se halla el objetivo de la educación personalizada, es decir, «la preparación del hombre para las relaciones de colaboración de la vida económica, en la vida política, en la vida social y especialmente en el mundo de trabajo» (García Hoz, 1985, p. 30), sin olvidar otras esferas de la vida, como la familia y las amistades, entre otras.

9.5. Pilares del aprendizaje en la educación personalizada

Uno de los ejes principales de la educación personalizada versa sobre el papel fundamental que desempeña la persona en su propio comportamiento, como agente participante, pero también como evaluador, lo que permite la modificación de las acciones y conductas debido al aprendizaje y la experiencia (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). Es por ello, por lo que a continuación se procede a desarrollar el cometido del individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9.5.1. El individuo

El núcleo del cual parten todas las aristas de la personalización será el ser humano y las dimensiones que lo configuran, debido

a que todas ellas emanan y retornan al sujeto (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). El concepto de persona entraña el reconocimiento de las características que hacen que un individuo sea totalmente diferente a otro, es decir, de su naturaleza singular, a pesar de los aspectos o atributos similares que posee toda la raza humana.

Esta concepción deriva en un proyecto educativo que, como ya se ha dicho, pretende como fin esencial, el estímulo del desarrollo integral del estudiante, pero con especial énfasis en el reconocimiento de la dignidad inexorable en el ser humano (Pérez Juste, 2005). Y es, precisamente, la educación, entendida como proceso perfectivo, la que cumple la función de extraer todo su potencial y desarrollo de capacidades, teniendo en cuenta tanto las posibilidades como limitaciones que forman parte del ser (Calderero *et al.*, 2014; Kaufmann, 1998; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020).

En este apartado, no se puede eludir ni la configuración de la personalidad, ni la identidad personal. En primer lugar, cabe destacar que el ser humano se identifica por oposición, ya que un individuo también «es» por aquello que no «son» los demás, reflejado en las designaciones que cada persona tiene en distinción al resto (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020); consecuentemente, el proceso de personalización dentro del ámbito educativo ubica a la persona en el centro, y destaca a cada sujeto independientemente de la colectividad restante (García Hoz, 1985). Por otro lado, el sentido de pertenencia con ciertos grupos sociales con los que la persona se vincula, siendo positivo disponer de una identidad concreta, cuyo fomento también sea posible en la escuela (Pérez Juste, 2005).

Este elogio a lo genuino no exime la presencia de valores; alude a la dignidad y a los derechos inalienables, que son extensibles y aplicables a todos los seres humanos sin excepción ni distinción por pertenencia y existencia de determinadas características, como nacionalidad, fenotipo, realidad socioeconómica, etc. (Pérez Juste, 2005).

De esta manera, la personalización, según Kaufmann (1998), «será la vía que hace posible al hombre la posesión de su propia unidad» y permitirá «cumplir la encomienda que cada ser humano adquiere al recibir su existencia» (p. 17).

Basándonos en lo anterior y con respecto al individuo, García Hoz (1985) determinó que las orientaciones esenciales en la educación personalizada serán la singularidad, la autonomía y la

apertura. La singularidad se refiere a la diferencia, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, de la particularidad y peculiaridad existente en cada ser humano, teniéndose en cuenta desde el ámbito educativo por la consideración de los diversos ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses diversas, promoción de la creatividad y flexibilidad aplicada en la realidad de la escuela (Calderero *et al.*, 2014; Castillo, 2003; Cembrano, 2010; García Hoz, 1985; González *et al.*, 2012).

La autonomía se refiere a la capacidad de la que dispone la persona, de pensar, decisión y actuación, gobernada por el propio individuo junto con sus convicciones, y no por las pasiones, poder o tradición (Delval, 2013). Esta surge del reconocimiento de dos situaciones de las que parte el ser: en primer lugar, la necesidad de conocimiento que posibilite combatir el estado de ignorancia en la que se halla el individuo, siendo su iniciativa personal el arma que subsanará esta limitación, y, por otro lado, se hace referencia a la posición en la que el sujeto se encuentra en relación con los objetos, promotor de la puesta en marcha de las acciones que realiza haciendo uso de su libertad. A su vez, esto implica una transformación por medio de la cual va incrementando la independencia de la persona, considerada capacidad de responsabilidad y autosuficiencia, que lidera la toma de decisiones que conlleva el proyecto vital (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; González *et al.*, 2012). Resulta inevitable asociar la autonomía con la libertad, ya que, a través del fomento de la capacidad de reflexión, elección y posterior juicio crítico, el estudiante podrá ejercer su libertad (Cembrano, 2010).

En último lugar, pero no en orden de prioridad, está la apertura, estrechamente vinculada con la creación, acto que requiere «una peculiar actitud de apertura hacia el mundo circundante» (García Hoz, 1985, p. 26) en el que el ser humano se forma «a sí mismo con otros, desde otros y para otros» (Cembrano, 2010, p. 8). Por eso, la creatividad, así como otras formas de expresión deben ser pilares del aprendizaje que se lleva a cabo en la educación personalizada.

9.5.2. La libertad como base de la acción humana

En este momento, resulta necesario retomar la idea de libertad, elemento esencial en la vida de la persona, que como ya se ha

anticipado, debe impregnar el quehacer diario de la institución educativa y fomentarse en el individuo, para la toma de decisiones que conlleva el proyecto vital personal y como miembro de la comunidad-sociedad (Castillo, 2003; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020; Touriñán, 1979). En otras palabras, la libertad debe estar presente a lo largo de todo el proceso de elección, que comprende la reflexión y valoración sobre las posibilidades de las diversas opciones de las que dispone el individuo, la posterior aceptación e iniciativa; configurando, de esta manera, el punto de partida de la acción (Delval, 2013; García Hoz, 1985).

La educación se erige, por tanto, como principal promotor de la libertad; pero, para acometer tal fin, los centros escolares tienen que sustentarse en tres aspectos: la confianza, libertad y responsabilidad que deben ser aplicables a todos los roles participantes en la escuela y estar presentes en las relaciones personales que se generan entre estudiantes y docentes (Calderero *et al.*, 2014; Delval, 2013; García Hoz, 1985; Pérez Guerrero y Ahedo, 2020). En palabras de Touriñán (1979, p. 100), «la libertad es una razón fundamental sobre la cual se procede cuando se habla de educación, porque, si esta quiere ayudar al hombre a decidir y realizar un proyecto de vida significativo, lo primero que se debe cuidar es la propia capacidad de elegir, cuyo recto uso no nos ha sido dado por la naturaleza».

En la educación personalizada, la promoción y desarrollo de la libertad de elección será la dimensión que cobra un especial sentido, aunque su uso sea complejo y difícil (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Touriñán, 1979). La capacidad de elegir, e incluso de decidir, es uno de los objetivos principales que se plantea y propone este tipo de educación y, además, de una manera correcta o, al menos, acorde al individuo (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985). Asimismo, no todas las posibilidades de elección, tal y como afirma García Hoz (1985), son reconocibles a priori por la persona, por lo que, en muchos casos, deben ser descubiertas; motivo por el cual, el desarrollo de la iniciativa personal se asocia directamente a la libertad y autonomía.

Posteriormente, la eficacia de dicha toma de decisiones será el objeto de análisis, ya que cuando el discente yerre en las elecciones que ha tomado, resultará necesario establecer un punto de inflexión, que permita mejorar dicha capacidad y retomar la libertad de actuación (García Hoz, 1985). Esto se debe, esencialmente,

a que la libertad y la responsabilidad individual irán asociadas, ya que, si el sujeto debe contar con la posibilidad de decisión, también tendrá que ser consciente de las posibles consecuencias que se deriven de sus propias acciones (Hayek, 1960; Sante, 1987).

Las siguientes palabras de Hayek (1960, p. 81) ofrecen sucintamente el sentir que subyace al principio de libertad en el contexto educativo en el que «no educamos a los individuos para una sociedad libre cuando adiestramos a técnicos que se resignan a ser utilizados, incapaces de buscar su propio camino, y que descargan en otros la responsabilidad de asegurar un uso apropiado de sus capacidades y aptitudes».

9.6. Conclusiones

En la actualidad, resulta conveniente retomar los preceptos establecidos en la educación personalizada, siempre y cuando entre los fines de la educación se encuentre la constitución de escuelas que sean democráticas, al mismo tiempo que «preparen a los individuos a funcionar en una sociedad democrática como auténticos ciudadanos y no como súbditos» (Delval, 2013, p. 4).

Asimismo, es imprescindible considerar el lugar en el que se posiciona la escuela, ya que eso va a facilitar la comprensión de las relaciones interpersonales en el proceso de personalización. Efectivamente, la institución educativa no será únicamente un reflejo de la comunidad en la que los individuos desarrollan su proyecto de vida, sino que los centros escolares también presentan los ingredientes necesarios para configurar una en sí misma. En consecuencia, para que se pueda hablar de comunidad, es necesario que cada persona «trascienda la unidad numérica con el fin de participar en el conjunto de un modo activo con sus propias posibilidades personales» (García Hoz, 1985, p. 62).

Esto no implica que la escuela y sus agentes participantes se encuentren en un microsistema estanco y aislado, sino que forme parte, a su vez, de amplias relaciones y contextos, siendo receptor y emisor de influencia mutua. Ahora bien, para que estas relaciones y el sentido de comunidad cobren sentido en la educación personalizada, es necesario que se fomente la consciencia de dichos aspectos, vinculándolos con las cuestiones relevantes en el ámbito académico (García Hoz, 1985).

Los principales participantes de dicha comunidad-escuela serán los tres ejes principales de la educación, los docentes, los padres y los niños y niñas; estos últimos porque son alumnos e hijos de manera simultánea. Esto implica una misma dirección hacia la que deben acudir tanto las familias como los especialistas de la educación, siendo el desempeño y desarrollo de los estudiantes.

Con relación a la idea de la escuela-comunidad, un aspecto esencial son las relaciones interpersonales que se generan y establecen en la institución educativa. Para ello, resulta necesario determinar la naturaleza de las mismas, ya que, si es evidente la asimetría y funcionalidad que las caracterizan, sobre todo, con respecto al docente-alumno, «no es incompatible con el encuentro personal, porque dicha relación es considerada en orden a la persona» (Pérez Guerrero y Ahedo, 2020, p. 158).

Asociado a esto, se encuentra el ya desarrollado principio de apertura, que implica la relación con los demás, si bien el ser humano es individual y se define por oposición a lo que no es, también es social por naturaleza y requiere formar parte de la colectividad (Calderero *et al.*, 2014; García Hoz, 1985; Pérez Juste, 2005). Este tipo de relación se sustenta en la necesidad recíproca, siendo los demás los que configuran la esencia de la persona, a través de posibilidades, valores, ejemplos, etc., y también de servicio al ejercer en esta ocasión de sujeto emisor de posibilidades, valores, y ejemplos, entre otros (Pérez Juste, 2005).

Por todo lo expuesto, se concluye el capítulo a través de lo que García Hoz (1985, p. 32) considerará la más profunda razón de la educación personalizada: «la consideración del hombre como persona, su carácter de sujeto activo frente a un mundo de realidades objetivas, respecto del cual ocupa un plano de superior dignidad y cuya vida es plenamente humana, auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad».

Referencias

- Bernal, A. (1999). Influencias en el pensamiento de Víctor García Hoz (1911-1998). *Bordón*, 51 (2), 209-217.
- Burgos, J. M. (4-8 de octubre de 2010). *El personalismo: una antropología para el siglo XXI* (conferencia inaugural). II Congreso Philosophia Personae: Una Antropología para el siglo XXI. La Filosofía Personalista. Bogotá.

- Calderero, J. F. *et al.* (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (2), 131-151.
- Carrasco, J. B. (2011). Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 361-379.
- Castillo, J. R. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 1-18.
- Cembrano, D. (2010). Una educación personalizante, un proyecto pedagógico para el siglo XXI. *Cuadernos de Educación. Universidad Alberto Hurtado*, 22.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Faure, M. (1976). La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución. *Revista de Educación*, 247, 5-10.
- García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- González, Á.-P., Jiménez, J. M. y Fandos, M. (2012). Procesos y propuestas de enseñanza y aprendizaje: el sistema metodológico. En: Medina, A. y Domínguez, M. C. (eds.). *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación* (pp. 281-320). Madrid: Universitas.
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor*, 173 (681), 3-17.
- Hayek, F. A. (1960). *The constitution of liberty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackman, E. (1920). The Dalton plan. *The School Review*, 28 (9), 688-696.
- Kaufmann, C. (1998). Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina: 1976-1982. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 16, 13-20.
- Pedemonte, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de Fomento Social*, 72 (2), 203-253.
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 153-161.
- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 45, 387-415.
- Pozo, M. M. y Braster, S. (2017). El plan Dalton en España: recepción y apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, 113-135.
- Sante, R. (1987). Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 284, 37-92.
- Touriñán, J. M. (1979). Las exigencias del principio educativo de la libertad. En: *El sentido de la libertad en la educación* (pp. 99-119). Madrid: EMESA.

10

Herramientas para la prevención del fracaso académico

LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

El capítulo tiene por objetivo analizar las causas y motivos que son ocasión de fracaso académico en Bachillerato, Formación Profesional o en la universidad y proponer herramientas con las que prevenirlo con la promoción del auténtico éxito académico para cada estudiante. Como método de investigación se aplica la pedagogía del nosotros como teoría fundamentada para aportar procedimientos que prevengan el fracaso académico de raíz. Entre las posibles herramientas, se proponen la inclusión madura, el autoconocimiento sensible, el cultivo de la marca personal, la reintegración positiva para estudiantes con capacidades complejas y el aprendizaje-servicio intrainstitucional. Además de la teoría fundamentada, estos recursos se basan en la propia experiencia como docente en educador secundaria y superior, observando de primera mano como se activa la autonomía para el desarrollo original de las competencias académicas requeridas. Se discute el interés de cada herramienta y se abordan las posibles dificultades para transferirlas a todos los contextos académicos.

Palabras clave: fracaso académico; Enseñanza Secundaria (2.º nivel); Enseñanza Superior; reforma de la educación; técnica didáctica; teoría de la educación; transición a la vida activa.

10.1. Justificación y descripción del problema

El fracaso académico en etapas posobligatorias suele suponer un daño a la persona del estudiante, que podría recuperarse y salir reforzado; sin embargo, lo más habitual es que se genere un deterioro de su «yo» y de su «nosotros», tendiendo a buscar «refugios» disfuncionales de resignación, rebeldía o falsa aceptación que ocasionan sufrimiento personal y comunitario.

Estas consecuencias negativas no solo se ocasionan por el fracaso académico cuantificable a partir de evidencias sensibles, plasmadas a partir de indicadores estandarizados en las estadísticas oficiales de los países industrializados, sino también por el fracaso académico encubierto que experimentan los estudiantes que titulan, pero, en conciencia, saben que no saben.

Para evitar las consecuencias negativas del fracaso académico no basta considerar las evidencias sensibles; conviene explorar las evidencias fenomenológicas (Martínez-Domínguez, 2021) que llevan al estudiante a vivenciar fracaso académico, aunque no existan evidencias sensibles de un fracaso académico empírico.

Entre las evidencias sensibles de fracaso académico se aprecia que el estudiante se retrasa en la consecución de logros académicos en comparación con sus compañeros y se va desconectando paulatinamente del título académico pretendido. El resultado final será el abandono antes de la graduación.

La deserción que las estadísticas contabilizarán como fracaso académico no siempre corresponde con la realidad fenomenológica. Véase el caso de Steve Jobs, Mark Zuckerberg o Bill Gates, entre otros muchos, que han alcanzado éxito en el desarrollo de sus competencias a pesar de –o gracias a– abandonar la universidad sin graduarse.

Y, al contrario, existen estudiantes que acreditan un sinnúmero de titulaciones y, sin embargo, experimentan fracaso al no encontrar una salida profesional o no vivenciar la suficiente autoeficacia ante los retos que les plantea la vida profesional, después de tantos años de vida académica.

Desde estos parámetros y considerando solo al estudiante, se puede entender el fracaso académico como la vivencia adversa, objetiva y subjetiva a la vez, en un centro oficial de enseñanza posobligatoria que culmina con un resultado perjudicial para el desarrollo original de la persona.

Dentro de este marco, los objetivos de este capítulo son los siguientes:

- ▶ Analizar las causas y motivos que son ocasión de fracaso académico en Bachillerato, Formación Profesional o la universidad.
- ▶ Proponer herramientas que no sólo prevengan el fracaso, sino que promuevan el auténtico éxito académico para cada estudiante.

Para alcanzar estos resultados aplicaré como método de investigación la pedagogía del nosotros como teoría fundamentada para aportar procedimientos que prevengan el fracaso académico de raíz, lo que implica la promoción del auténtico éxito académico del «yo» y del «nosotros» (Martínez-Domínguez, 2020).

El sello distintivo de la teoría fundamentada como método de investigación es su carácter inductivo a partir de la teoría basada en datos generados por el investigador. Llevar a cabo una investigación de teoría fundamentada requiere un equilibrio entre mantener una mente abierta y la capacidad de identificar elementos de importancia teórica durante la generación y análisis de datos (Birks y Mills, 2015).

La calidad y rigor de la pedagogía del nosotros como teoría fundamentada se sostiene en la literatura científica (Künkel, 1940; Martínez-Domínguez, 2020), en la experiencia profesional del autor y en la actitud de escepticismo del investigador, quien considera interpretaciones alternativas a partir de los mismos datos de modo que la falsación de sus argumentos lleve al mejoramiento de la teoría, a su consolidación o a su definitiva refutación (Popper, 1980).

Así, la validez de este procedimiento científico se sostiene en la sensibilidad teórica del investigador, quien debe comprender la sutileza del significado de los datos y corroborarlo con la sensibilidad del receptor, quién capta la congruencia desde su receptividad y apertura a librarse de prejuicios (Glaser, 1978).

10.2. La pedagogía del nosotros como teoría fundamentada para afrontar el fracaso académico

Para comprender el fracaso académico desde la pedagogía del nosotros tomamos las siguientes conclusiones de la teoría (Martínez-Domínguez, 2020) como principios:

1. Todo estudiante siempre ha sido, es y será un «yo» y un «nosotros» en un entorno.
2. Todo estudiante es objeto y sujeto a la vez, lo que le hace vivenciar impacto en su objetividad y en su subjetividad. Estos impactos le pueden favorecer o perjudicar en su desarrollo.

3. El auténtico desarrollo de sí mismo es aquel que despliega la originalidad de sí mismo con su potencial, es decir, lo que la persona es en su origen (primer factor de su potencial de desarrollo), que cultiva con la educación en su ambiente (segundo factor) por su autonomía para destinarse (tercer factor).
4. El yo más o menos auténtico (original), habita en un nosotros más o menos auténtico (funcional/maduro).
5. El "nosotros-maduro" se compone de "yoes" nosicéntricos que manifiestan un sano egocentrismo y un alocentrismo sano.
6. El egocentrismo no sano (disfuncional/inmaduro) consiste en «amarse a sí mismo por encima de los demás». El alocentrismo insano es «amar a los demás por encima de sí mismo». El nosicentrismo es «amarse a sí mismo como ama a los demás».
7. En el «nosotros-maduro» el estudiante vivencia aceptación, aprecio, pertenencia, confianza, oportunidades para usar y desarrollar sus competencias y oportunidades para contribuir.
8. En el «nosotros-maduro» el estudiante genera un apego seguro, desarrollando un autoconcepto positivo, autoestima adecuada, identidad auténtica, seguridad en sí mismo, autoeficacia suficiente y reconocimiento de las propias prestaciones.
9. En el «falso-nosotros» el estudiante desarrolla un apego inseguro con problemas de autoconcepto, autoestima, identidad, autoconfianza, autoeficacia y valía personal.
10. Toda persona cuenta con una inteligencia sensible original y vivencia los impactos de su entorno de forma singular, al tiempo que por su tercer factor decide cómo afrontar esos impactos.

A partir de estos principios, se comprende que el fracaso escolar en etapas avanzadas encuentra su caldo de cultivo en falsos-nosotros, entornos de bajos recursos y una mala gestión del tercer factor.

Pueden entrar en juego los tres factores a la vez; sin embargo, no todos los estudiantes de entornos necesitados fracasan y a la vez, un porcentaje de estudiantes de entornos favorables sí que fracasa.

Los falsos-nosotros suelen estar presentes, ya sea la propia familia, la comunidad, los iguales, pero, aun así, el estudiante no está determinado. Por su tercer factor, puede superar esa adversidad y alcanzar el éxito a pesar de las dificultades. Y, al contrario, estudiantes con familias funcionales y entornos humanos positivos pueden finalmente fracasar por una mala gestión del tercer factor.

Así, para la prevención del fracaso académico se podría hacer referencia a tres tipos de medidas:

- ▶ Las medidas de primer orden serían estrategias de desarrollo sostenible que mejoren los entornos desventajosos para el estudiante, promoviendo la igualdad de oportunidades y garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Opazo, Castillo y Carreño, 2020).
- ▶ Las medidas de segundo orden estarían encaminadas a promover una funcionalidad madura de las comunidades educativas y de las familias. Esto requiere un programa comunitario de formación nosicéntrica, que promueva una cultura de sensibilidad y empatía que suscite el fortalecimiento del «yo original» y la «apertura al tú», comprendiendo y facilitando su originalidad dentro de un nosotros-maduro en el que no cabe la violencia; no solo la física y psíquica, que se da por supuesto, sino la violencia-apertura que genera un entorno que no respeta la legítima originalidad de cada persona. Como analogía, sería violencia apertural meter a un águila en un gallinero para atenderle en sus necesidades, pero no se le respeta en su originalidad. Además, podría ocurrir que el águila genere situaciones de violencia con las gallinas.
- ▶ Las medidas de tercer orden son las que se dirigen al estudiante; principalmente al tercer factor, pero también al desarrollo de la marca personal y el desarrollo de competencias y fortalezas de carácter para afrontar los desafíos y autodestinarse al éxito académico.

Independientemente del entorno y las disfuncionalidades de sus «nosotros», voy a proponer algunas herramientas con las que se pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas a pesar de las dificultades ambientales y las limitaciones personales.

10.3. Herramientas para prevenir el fracaso académico dirigidas al estudiante

Entre las posibles herramientas, se proponen: la inclusión educativa madura, el autoconocimiento sensible, el cultivo de la marca personal, la reintegración positiva para estudiantes con capacidades complejas y el aprendizaje-servicio intrainstitucional.

10.3.1. La inclusión educativa madura

Hoy se trabaja con un concepto amplio de inclusión educativa que abarca a todos los estudiantes desde el supuesto de que cada uno es igualmente importante y tiene derecho a oportunidades educativas efectivas (Unesco, 2021).

La inclusión educativa es un proceso que ayuda a superar el fracaso académico (Unesco, 2021) y respeta la originalidad de cada estudiante, permitiéndoles ser la mejor versión original, contribuyendo a que los demás también lo sean. Pero puede darse una inclusión inmadura que ocasione justo lo contrario. Sirva nuevamente el ejemplo del águila en el corral: el hecho de encerrarla junto a las gallinas no le da igualdad de oportunidades para desplegar su originalidad.

En la inclusión inmadura, el estudiante se encuentra socialmente incluido en el «nosotros» de iguales, pero eso no garantiza que se le esté dando la posibilidad de desplegar su versión original. Pensemos en la cueva de Platón. Todos los llamados prisioneros están incluidos en la cueva de forma pasiva y se adaptan a las sombras preparadas por su sistema educativo. Todos están teniendo igualdad de oportunidades para socializarse, pero a ninguno se le está dando la oportunidad de autodestinarse a partir de su originalidad, sino a partir de «lo preparado».

Esta inclusión inmadura bloquea la originalidad y puede ser motivo de fracaso académico para el estudiante que cae en la cuenta de que no está desplegándola mientras anhela hacerlo con la consiguiente frustración. No se ve auténtico y eso le hace desertar de la cámara en la que se encuentran dentro de la cueva, quizás saliendo como Steve Jobs y tantos otros, o adentrándose por pasadizos por los que puede llegar a perderse.

En esta inclusión superficial, los estudiantes tienen «éxito académico» sin desarrollar su originalidad; simplemente se acredita

que han sido moldeados con éxito, alcanzando los resultados de aprendizaje homogéneos para marchar en un falso-nosotros hacia un supuesto «desarrollo sostenible».

Desde mi punto de vista, estos estudiantes viven un fracaso académico en su originalidad y aquellos que sean más sensibles así lo vivenciarán, como un «fracaso académico subjetivo», llegándoles incluso a generar estados de depresión o ansiedad.

Los que experimentan «fracaso académico objetivo» al chocar con esta inclusión inmadura puede que lo sientan por alta sensibilidad; el educador tendrá que evaluar para descubrirlo, pero en otros casos serán estudiantes que se mueven por un egocentrismo inmaduro, hedonista e incluso antisocial. El abandono de su tercer factor los lleva a no dominarse a sí mismos hasta el punto incluso, de entrar en conflicto con la ley.

En esta «inclusión inmadura», quienes tienen éxito académico objetivo y subjetivo se abren camino siguiendo las reglas del juego social dominante, llegando incluso a sobresalir. Renunciar a su originalidad no les supone un problema, se conforman como imitadores de lo que otros han propuesto seducidos por la seguridad y la gratificación que aporta permanecer en lo que todos haces y hacerlo mejor que la media. Pasados los años, las personas con baja sensibilidad, muy probablemente, seguirán adaptadas y terminarán su vida sin grandes conflictos en su interioridad. Pero quienes tengan algo de sensibilidad probablemente caigan en la cuenta de que su originalidad les sigue pidiendo despliegue y experimenten un fracaso existencial, más amplio en la medida en que la experiencia les muestra que «no es esto», «falta algo».

Esto lo comento porque opino que no se puede considerar éxito académico a renunciar a la propia forma para conformarse con lo exterior, por mucho que el éxito se vivencie de forma objetiva y subjetiva. Es labor de los educadores ayudarles a caer en la cuenta o concientizarlos, como diría Freire (1993).

Para la inclusión educativa madura, se requiere que cada estudiante caiga en la cuenta de su originalidad y, con su tercer factor, se autodetermine para ser la mejor versión original de sí mismo en un nosotros-maduro, donde todos tengan igualdad de oportunidades para desplegar su originalidad con autonomía.

En la inclusión inmadura, las creencias y valores son homogéneos. En la inclusión madura, los estudiantes aceptan su originalidad.

dad y eligen de forma consciente sus creencias y valores basándose en una exploración profunda de sí mismos.

Para que se dé esta inclusión madura en etapas posobligatorias, conviene promover el pensamiento profundo, la autoeducación, la regeneración de los daños interiores sufridos en sus etapas anteriores y el compromiso consciente con su proyecto de vida original en un nosotros-maduro, a la vez que se rechazan simultáneamente las características percibidas como dañinas para el nosocentrismo y las menos congruentes con la propia originalidad.

La inclusión inmadura supone una integración homogeneizante de yoes egocéntricos o alocéntricos inmaduros que terminan por vivir desconectados de su autenticidad. La inclusión madura implica la integración de yoes nosocéntricos y originales capaces de habitar en la total heterogeneidad, con empatía y sensibilidad creando belleza convivida y unidad en lo diversísimo por el factor común que es la fidelidad a la originalidad y el cultivo de un nosotros-maduro.

Como herramienta se requiere ayudar a pensar a los estudiantes con apertura y receptividad para cuestionárselo todo y estar dispuesto a rectificar para no conformarse con otra cosa que no sea su propia originalidad.

El estudiante tendrá que responderse a las siguientes cuestiones: ¿Vivo en una segregación o en una inclusión? Si es una inclusión, ¿es inmadura o madura? ¿Me estoy conformando con la forma de ser original o me conformo con otras formas que imito? El estudiante, con honradez intelectual tendrá que reconocer si se motiva en primera instancia por miedos y conformismos mediocres o por su amor original.

10.3.2. El autoconocimiento sensible

Esta herramienta está unida a la anterior. El educador puede diseñar un proyecto colectivo y personal a la vez, que permita a los estudiantes no solo pensar sino atreverse a escuchar a su corazón. Como metáfora, el corazón es lo que nos vincula con lo otro, nos vincula con nuestro propio origen y con los demás. Cada cual tendrá que ser valiente para reconocer las heridas que ha recibido y producido a lo largo de sus nosotros, comenzando por su familia. ¿Mi familia es un nosotros-maduro o se aprecian indicios de falso-nosotros? Codependencia, indiferencia, daño, abuso, servilis-

mo, individualismo, indefensión aprendida... Lo mismo se podría decir del resto de nosotros: amigos, compañeros, escuela, relaciones digitales, etc.

El estudiante tiene que caer en la cuenta de su potencial de desarrollo y valorar hasta qué punto lo tiene actualizado:

- ▶ **¿Cómo es su factor personal?:** Su racionalidad, su sensibilidad, su temperamento, lo que vengo a llamar su «inteligencia sensible» (Martínez-Domínguez, 2021b) con sus talentos, fortalezas y debilidades. Esta autoevaluación se capta con indicadores observables en forma de desempeño en las competencias y rasgos manifiestos de carácter. En definitiva, hábitos tanto positivos como negativos. A qué se ha habituado el estudiante, a qué se ha acostumbrado, de qué se ha apropiado (Martínez-Domínguez, 2021b). Uno se puede habituar a lo dañino, a lo cutre, se puede acostumbrar a dañar o a dañarse, a perjudicar o perjudicarse. Uno se puede apropiar de lo propio desarrollándolo y de lo que es compartido, como copropietario, o puede apropiarse de lo de otros o directamente de otros.
- ▶ **¿Cómo es su factor ambiental?:** Su familia, sus amigos, compañeros, sus entornos reales y virtuales. ¿Cómo impactan en su sensibilidad, en sus decisiones? ¿Ha sufrido daños, ha recibido refuerzos positivos? ¿Sus entornos son funcionales, disfuncionales o no funcionales? ¿Son falsos-nosotros o nosotros-maduros? ¿Y cómo contribuye el estudiante a ese ambiente? (Martínez-Domínguez, 2021c).
- ▶ **¿Cómo es su tercer factor?:** ¿Tiene una mentalidad de crecimiento o de déficit? ¿Tiene un autoconcepto, una autoestima, una identidad, una autoconfianza, una autoeficacia y una valía personal satisfactorias?

Al detectar los daños y necesidades dentro de cada factor se pueden adelantar posibles causas y motivos que más adelante podrían suponer un fracaso académico o existencial.

10.3.3. El cultivo de la marca personal

También está unido a la anterior herramienta. Consciente de los puntos fuertes, las debilidades, las oportunidades y las amenazas, el estudiante puede plantearse dónde y cómo quiere estar dentro de

10 años, por ejemplo. Puede diseñar su proyecto de vida y seguir un **plan de pequeños pasos posibles** para realizarlo. Con esta mentalidad de crecimiento, las posibilidades de fracaso académico son menores, pues la transparencia hace caer en la cuenta de los desvíos y debilitamientos en detalles, en lugar de verse sorprendidos por una gran crisis que lleve al abandono sin margen de reacción.

La marca personal es una estrategia común en el mundo del marketing para mostrar el propio valor e impactar de forma significativa en otras personas para que se interesen por uno (Arruda, 2003). Cada vez es más utilizado en el mundo de los recursos humanos, sin embargo, el uso de la marca personal en educación superior sigue siendo algo novedoso.

Los estudiantes pueden mostrar su marca personal en el día a día mediante la interacción cotidiana con los trabajos del aula o posibles conversaciones personales con el docente, sin embargo, es tal la limitación de tiempo y el elevado número de estudiantes que resultaría imposible contar con información significativa, válida y fiable, de todos. Así, la manera de obtener información sobre la marca personal de los estudiantes son los propios testimonios acompañados de evidencias que han ido dejando en internet por su huella digital (Martínez-Domínguez, 2018).

Cuando el estudiante asume el gobierno de su marca personal, reconoce donde está y dónde querría estar de verdad, es decir, según su propia autenticidad original, valga la redundancia, para incidir en la identificación de estos conceptos. Cuando una persona está trabajando desde la mentalidad de crecimiento es menos probable que el fracaso académico llame a su puerta (Dweck, 2017).

10.3.4. La regeneración interior para estudiantes con capacidad compleja

Un estudiante puede quedar desfondado cuando trata de asumir con su mente y su cuerpo el peso de su originalidad que le viene dada en su apertura (espíritu) y que tiende a desplegarse de forma apertural, mental y corporal (Martínez-Domínguez, 2021b). También puede desfondarse cuando, contando con su apertura, toma decisiones extramentales equivocadas que le apartan de su originalidad (Polo, 2017).

El estudiante que desde su potencial de desarrollo en sus tres factores abusa de su mente-cuerpo requerirá una regeneración

para ponerse en marcha. Pero también pedirá regeneración aquel que había renunciado a su originalidad y esté construyendo su vida en un refugio que se desploma. Entonces, será necesario regenerar su hogar interior (Martínez-Domínguez, 2021b).

La regeneración requiere una actitud del estudiante, pero también pide una ayuda por parte del educador en la medida en que la cicatrización sea moderada; sin embargo, en los casos que el derrumbe sea significativo, lo profesional será derivar la intervención a un profesional clínico.

El modo de regenerarse implica el **reconocimiento** del desfondamiento por parte del yo o aceptar que se estaba conformando con imitación a otros, y no como auténtica conformación con su acto de ser. El asesor universitario tendrá que saber ayudar al estudiante a aceptar para acertar.

El asesor tiene la posibilidad de apreciar el desfondamiento del asesorado por su marca personal de forma más o menos clara, manifestando la autenticidad de su «apertura» y de su mente, aunque incluso el yo trate de ocultarla o mostrar otra cosa. Pero no es labor del asesor el decírselo, y menos el juzgarle. Su acción educativa es ayudarlo a caer en la cuenta, de forma que incluso el asesor queda sorprendido de las conclusiones, pues finalmente puede ser que no sea lo que pensaba en un principio, y, por lo general, suele suceder. Así, el asesor debe estar con actitud de dejarse sorprender para ayudar al estudiante a autoformarse.

10.3.5. El aprendizaje-servicio intrainstitucional

Un modo de incentivar el éxito académico es promover el voluntariado o el aprendizaje-servicio. El estudiante que contribuye con su comunidad tiene un aliciente extra para desplegar su originalidad y dar lo mejor de sí. Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio no es prestar ayuda a quien se encuentra en riesgo de fracaso –que también podría ser–, sino que sobre todo es un modo de que el estudiante deje de estar en riesgo de fracasar porque deja de tener el foco en su yo y se abre al nosotros, con lo cual fortalece su motivación para llegar al éxito (Butin, 2003).

El fracaso está muy unido al debilitamiento del tercer factor, y el servicio empodera al estudiante en su valía personal.

El carácter intrainstitucional es un factor de cohesión e interdependencia por el que se favorece la visión de éxito comunitario.

Un modo de ejercitarlos es la tutoría entre pares (Cardozo-Ortiz, 2011) y otro modo más sofisticado es la mentoría de estudiantes veteranos con estudiantes novatos (Chesniak-Phipp y Terry, 2019).

10.4. Discusiones y conclusión

Entre los diferentes cuestionamientos está la cosmovisión del sistema educativo racionalista y voluntarista que orbita en torno al éxito académico inmaduro. Esto lleva a que no se pueda desarrollar una auténtica inclusión de cada persona en su originalidad, sino que el estudiante debe mimetizarse para estar incluido, lo que le sitúa en riesgo de sufrir un fracaso subjetivo, que incluso puede llevarle al objetivo.

En cuanto al autoconocimiento, al cultivo de la marca personal y a la regeneración interior, se podría cuestionar que vivimos en la era de la protección de datos. Una gestión desafortunada de la información podría crear un problema al docente. Si además, se cuenta el esfuerzo que supone y el desinterés que tienen las agencias de evaluación docente en reconocerlo como indicador de calidad para docentes universitarios, se concluye que la dedicación de tiempo a que el estudiante se conozca a sí mismo y crezca como persona es una pérdida de tiempo desde la perspectiva de la acreditación (Soriano, 2008).

Es cierto que las universidades no ofrecen el marco idóneo para estas acciones, pero observando otras transformaciones, se puede considerar que, si las agencias de evaluación y los *rankings* de universidades lo consideran importante, las universidades lo ofrecerán entre sus servicios como se aprecian otras transformaciones en orden al desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades y tantos otros factores que ya se vienen considerando como indicadores. Es cierto que un indicador es el número de estudiantes que comienzan y terminan, pero, como se ha tratado de explicar, eso es solo éxito escolar objetivo y superficial, que no se ajusta al verdadero fracaso que se puede estar viviendo a la vez.

Como conclusión, sostengo que estas herramientas son viables –de hecho, se utilizan–, pero queda en manos de la responsabilidad social del docente. Son casi medidas altruistas, cuando deberían ser consideradas acciones de justicia.

La propuesta es clara. No se requiere un tiempo especial, ni espacios especiales, ni recursos especiales. Incluso es suficiente con una acción formativa como cualquier otra. Lo que tiene que cambiar es la política universitaria y el auténtico interés por erradicar el fracaso académico de fondo.

Mientras tanto, los nuevos docentes deberán desarrollar una marca personal docente de liderazgo inspirador y creatividad para hacer de su entorno un espacio en el que no exista el fracaso académico, sino que, en todo caso, sea un paso hacia el encuentro de la propia originalidad, y desde ella, que el estudiante llegue al éxito.

Referencias

- Arruda, W. (2003). An introduction to personal branding: a revolution in the way we manage our careers. *REACHCC*, 28, 2014. <https://www.reachcc.com/reachdotcom.nsf/bfb4f3685c4706d2c1256ad-1005d5e63/79325a245696e988c1256de000431539/Body/M2/intro-personalbrandingv3.pdf>
- Birks, M. y Mills, J. (2015). *Grounded theory: a practical guide*. Londres: Sage.
- Butin, D. (2003). ¿De qué sirve? Múltiples conceptualizaciones del aprendizaje-servicio dentro de la educación. *Registro de Profesores Universitarios*, 105 (9), 1674-1692.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14 (2), 5.
- Chesniak-Phipps, L. y Terry, L. (2019). Alternative mentoring for psychology students. *Journal of Instructional Research*, 8 (2), 89-92.
- Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. San Francisco: University of California.
- Künkel, F. (1940). *Del yo al nosotros*. Barcelona: Miracle.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2018). La marca personal del estudiante: una forma digital de mostrar evidencias de competencias con valores y gestión positiva de las emociones. En: Rivas, B. (eds.). *Innovación y transformación digital: estrategias y metodologías docentes en Educación Superior* (pp. 339-350). Dykinson.

- Martínez-Domínguez, L. M. (2020). *Una pedagogía del nosotros*. Madrid: FERSE. https://www.researchgate.net/publication/339210081_Una_Pedagogia_del_Nosotros
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021a). *Educar la inteligencia sensible: una guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. Pamplona: EUNSA.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021b). *El asesoramiento educativo centrado en el nosotros*. Madrid: FERSE. https://www.researchgate.net/publication/349007361_Asesoramiento_educativo_centrado_en_el_nosotros aconsejar_con_efectividad_y_sensibilidad
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021c). *La evaluación socioeducativa centrada en el nosotros*. Madrid: FERSE, https://www.researchgate.net/publication/349506060_Evaluacion_educativa_centrada_en_el_nosotros
- Opazo, H., Castillo, J., Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la Agenda 2030: un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24 (3), 49-73.
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Soriano, J. (2008). *El efecto ANECA. Actas y memoria final. Congreso internacional fundacional AE-IC* (pp. 1-18).
- Unesco (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Personas con discapacidad y universidad: factores relacionados con el éxito y el abandono académico

RAFAEL CARBALLO DELGADO
Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

Cada vez son más los estudiantes con discapacidad que acceden a la universidad. En este contexto, las experiencias compartidas con los propios estudiantes a nivel internacional muestran que la inclusión educativa en la Enseñanza Superior aún es un camino por recorrer. En este capítulo analizamos, en primer lugar, las ayudas y apoyos que los estudiantes con discapacidad señalan como elementos facilitadores de su experiencia académica universitaria. En segundo lugar, reflexionamos sobre las barreras que dificultan su aprendizaje, su socialización y su participación en la universidad. Para finalizar, ofrecemos unas recomendaciones para el profesorado universitario basadas en la pedagogía inclusiva, con el objetivo de promover unas aulas universitarias más inclusivas.

Palabras clave: estudiantes con discapacidad; barreras; ayudas; enseñanza superior; educación inclusiva.

11.1. Introducción: el camino de los estudiantes con discapacidad en la universidad

Al igual que en etapas educativas previas a la universitaria, en la Enseñanza Superior los estudiantes con discapacidad también encuentran numerosas dificultades tanto en el desarrollo de sus estudios como en el acceso a estos. La atención a las personas con discapacidad ha recibido, en todos los ámbitos (organizativos, políticos, de formación de profesionales...), mayor atención en la Enseñanza Básica que en la Enseñanza Superior. Frente a esta realidad, lo cierto es que cada vez son más los estudiantes que, afor-

tunadamente, consiguen acceder a estudios universitarios en todo el mundo (Kendall, 2017; Seale, 2017). Pero si algo ha demostrado la investigación sobre estudiantes con discapacidad y Enseñanza Superior es que la situación que viven estos estudiantes es común en la mayoría de los países.

Si analizamos la investigación internacional, las personas con discapacidad encuentran barreras muy similares durante su paso por la universidad. Estas barreras, cuando no son superadas, pueden causar el abandono de los estudios, por causas que normalmente son externas al propio estudiante, quien no recibe los medios y apoyos necesarios para finalizar con éxito la titulación. Por ello, la inclusión educativa es un reto actual para las instituciones de Educación Superior, y aunque se ha avanzado mucho, aún queda un largo camino por recorrer.

11.2. Ayudas y apoyos que los estudiantes con discapacidad encuentran en la universidad

Como hemos afirmado anteriormente, los estudiantes con discapacidad identifican numerosas barreras durante sus estudios. Sin embargo, la atención a las necesidades de estos estudiantes está regulada por la legislación en numerosos países. Pese a que en la mayoría de casos no se regula en un nivel de concreción necesario para conseguir una efectiva inclusión, sin duda la contemplación de este tema en la legislación supone un avance y una ayuda para los estudiantes.

Desde la Unión Europea se han impulsado iniciativas internacionales y acciones políticas que pretenden hacer de las universidades instituciones más inclusivas, como la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (European Commission), o la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Estas acciones tienen el objetivo de favorecer la inclusión social y educativa, el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo, incluyendo la Enseñanza Superior. En España, al igual que en otros países europeos, la atención a la diversidad y a los estudiantes universitarios con discapacidad también es regulada por la legislación nacional: la Ley Orgánica de Universidades 4/2007. Esta ley concretaba más lo relativo a la atención a la discapacidad, y abordaba el derecho a la igualdad de

oportunidades o la creación de medidas como la gratuidad de matrícula y la implantación de programas de apoyo. Se instauraba así una serie de medidas para que todas las universidades facilitaran el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad. Además, las propias universidades cuentan con normativa propia para este fin. Posteriormente, otras medidas legislativas como el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (BOE, núm.260, 30 de octubre de 2007), el Estatuto del estudiante universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre), o el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su inclusión social (BOE de 3 de diciembre) establecían otras medidas como la ampliación de las convocatorias o la obligatoriedad del profesorado para adaptar pruebas y exámenes a las necesidades del estudiante con discapacidad. Sin embargo, en la actualidad suele haber una considerable distancia entre teoría y práctica, y en el discurso de los propios estudiantes se hace visible que estas medidas legislativas no son suficientes (Cortés-Vega y Moriña, 2014).

Una ayuda que sí tiene efectos positivos en la experiencia de los estudiantes, y que proviene de medidas anteriormente citadas, es la creación de servicios/oficinas de apoyo a los estudiantes con discapacidad en las propias universidades (Hanafin *et al.*, 2007). Son servicios dedicados a la atención y orientación a este colectivo de estudiantes, considerados como una gran ayuda por los estudiantes con discapacidad (Moriña y Perera, 2018). Se encargan de asesorar a los estudiantes sobre la organización y funcionamiento de la institución, sus derechos como estudiantes y los recursos que se ofrecen (apoyo de estudiantes colaboradores, intérpretes, adaptación de materiales...).

Otro de los apoyos fundamentales dentro del contexto universitario reside en los compañeros de clase. Al igual que el profesorado, como veremos más adelante, los compañeros pueden suponer tanto una ayuda como una barrera, siendo este último caso cuando presentan prejuicios y actitudes negativas hacia la discapacidad. Sin embargo, los estudiantes suelen señalar que los compañeros son, por norma general, un apoyo imprescindible (Everett y Oswald, 2018), del mismo modo que otras personas como familiares y amigos. De hecho, las relaciones sociales que los estu-

diantes construyan en la universidad tienen una gran influencia en las posibilidades de éxito académico. En muchas ocasiones, los propios estudiantes señalan los procesos de socialización como lo más importante y determinante mientras cursan estudios universitarios (Spassiani *et al.*, 2017).

Además de todo lo anterior, podríamos decir que existe un actor con un papel protagonista y determinante en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad: el profesorado. Y es que, aunque existen muchas medidas implantadas por las universidades para mejorar la experiencia académica de los estudiantes con discapacidad, el profesor es el encargado de aplicarlas, por lo que de él depende la práctica real. En este caso, ocurre lo mismo que con los compañeros: los docentes pueden ser un gran facilitador, pero también una enorme dificultad.

Es cierto que, en gran parte de los estudios desarrollados en esta temática, el profesorado ha sido señalado como una barrera. Sin embargo, existen otras experiencias positivas que señalan al docente como un profesional inclusivo (López-Gavira, Orozco y Doménech, 2021; Martins, Borges y Gonçalves, 2018). Cuando los docentes muestran una actitud positiva, conocen sus obligaciones y están dispuestos a realizar, y realizan, los ajustes necesarios en su materia, los estudiantes no encuentran dificultades para la participación y el aprendizaje. Estudios como el de Stein (2014) identifican un mayor éxito académico de los estudiantes con docentes que se preocupan por su bienestar y muestran actitudes positivas hacia ellos.

Los ajustes, o adaptaciones, que el profesorado realice para adecuar la enseñanza a las características de los estudiantes también suponen una ayuda imprescindible (Naik, 2017). Aunque estos ajustes deben llevarse a cabo en función de cada necesidad y cada estudiante, lo que se ha demostrado en la investigación es que muchos de los ajustes que se realizan para un estudiante pueden ser beneficiosos para todos, incluidos los estudiantes sin discapacidad (Carballo, Aguirre y López-Gavira, 2021).

Si hablamos de los materiales didácticos, un primer paso es facilitar el uso de dispositivos tecnológicos (y tecnología asistiva) como ordenadores o grabadoras de voz, fundamentales para estudiantes con discapacidad física o visual (Lerslip, 2016). Además, la oportunidad de elección entre formatos de materiales es también de gran valor, puesto que cuando el docente ofrece materiales en

distintos soportes (impreso y digital), los estudiantes pueden elegir la forma con la que mejor puedan interactuar.

Otras acciones como los subtítulos y transcripciones en vídeos y audios, descripciones de imágenes y figuras y el uso de materiales manipulativos también resultan de gran ayuda (Hewett *et al.*, 2016). En definitiva, utilizar materiales accesibles para que cualquier estudiante pueda elegir la opción más adecuada, cumpliendo con el principio de múltiples formas de representación de la información del diseño universal de aprendizaje (DUA) (CAST, 2018).

Finalmente, los estudiantes también valoran que los docentes tengan en cuenta que, en muchas ocasiones, requieren más tiempo que otros compañeros para la planificación, la lectura o el estudio. Por ello, otro gran apoyo lo identifican cuando los docentes facilitan el contenido y el material con bastante antelación, preferiblemente al comienzo del curso (Lombardi y Murray, 2011).

La metodología de enseñanza es otro elemento central en la inclusión educativa. Es necesario que el profesorado haga uso de una diversidad metodológica que responda a la mayor variedad de estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y capacidades (Mullins y Preyde, 2013). La pedagogía inclusiva se basa en asegurar los logros de los estudiantes a través de la participación en el aula, partiendo del reconocimiento de las diferencias individuales (Florian, 2014). A través del aprendizaje en grupo se consigue generar espacios y oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros. De hecho, los propios estudiantes suelen demandar el uso de métodos de enseñanza activa y centrados en el estudiante, en lugar de métodos tradicionales como la lección magistral (Bain, 2004).

Y al igual que los métodos de enseñanza, de la misma importancia puede disfrutar la evaluación. Los estudiantes, con y sin discapacidad, han puesto de manifiesto en otros estudios que una evaluación continua les resulta más beneficiosa que las pruebas finales, así como la oportunidad de obtener un feedback continuo de su trabajo por parte del profesor (Kumar y Wideman, 2014). A menudo las pruebas de evaluación suponen un foco de estrés para los estudiantes con discapacidad cuando no tienen en cuenta sus necesidades (Spassiani *et al.*, 2017). Además, la evaluación formativa a lo largo de todo el curso es sustancialmente importante para el aprendizaje, pues fomenta una mayor participación, tiene en cuenta el trabajo continuo de los estudiantes y les permite expre-

sar mejor lo que saben. Y estas formas de evaluar deben ser también flexibles, pues facilitar diferentes formas de evaluar permite que el estudiante elija la que más se adecua a sus características. Este tipo de ajustes en la evaluación supone una de las ayudas mejor valoradas por los estudiantes con discapacidad (Anderson, Carter y Stephenson, 2018).

De todas estas acciones depende el éxito de los estudiantes con discapacidad en la universidad. A su vez, estas acciones dependen de las propias instituciones universitarias y, en última instancia, del profesorado. Cuando un docente desarrolla prácticas inclusivas, se interesa por el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes y facilita su participación, las posibilidades de finalización de estudios aumentan exponencialmente para todos los estudiantes y, en especial, para quienes tienen una discapacidad. Sin embargo, como veremos a continuación, la mayoría de estas cuestiones siguen dependiendo de cada docente, y los estudiantes continúan encontrando numerosas dificultades en la universidad (Mutanga, 2018).

11.3. Los obstáculos en el camino hacia el éxito

Son muchos los trabajos dedicados a analizar las dificultades que los estudiantes con discapacidad encuentran en la universidad, la mayoría desde la perspectiva de los propios estudiantes (Anderson *et al.*, 2018). De todos estos estudios queda clara la idea de que la trayectoria universitaria de este colectivo es una carrera de obstáculos en todo el mundo. A continuación, presentamos cuáles son las barreras que dificultan su éxito y llegan incluso a causar el abandono académico.

En primer lugar, podemos señalar las barreras institucionales, las cuales se relacionan con la falta de información, excesivos trámites burocráticos o falta de orientación (Cortés-Vega y Moriña, 2014). En muchos casos, los alumnos aprecian una gran falta de asesoramiento al ingresar en la universidad, pues no reciben toda la información sobre el funcionamiento de la institución, servicios, bibliotecas, incluso sobre las oficinas de apoyo a la discapacidad que tanto pueden aportarles. Por tanto, los estudiantes pueden perder oportunidades de recibir apoyos al no saber de su existencia, lo que puede complicar su estancia en la universidad.

Por otro lado, encontramos las barreras arquitectónicas. Al igual que en otros contextos, en las edificaciones universitarias también puede haber barreras de este tipo, sobre todo cuando los edificios son antiguos y con una notable falta de accesibilidad. Aunque es cierto que año tras año se trabaja por mejorar esta accesibilidad, existen aún lugares de difícil acceso y uso para las personas con discapacidad. No solo debemos pensar en las dificultades para las personas con discapacidad física, que son las más obvias cuando hablamos de barreras arquitectónicas, sino también en otras dificultades como la iluminación y la acústica inadecuadas, falta de mobiliario adaptado, espacios incompatibles con herramientas y apoyos a la discapacidad, falta de señalizaciones alternativas o servicios electrónicos inaccesibles (Cortés-Vega y Moriña, 2014). Esta situación es muy común, por ejemplo, en universidades españolas, aunque en otros países, como Australia, estas dificultades actualmente son mucho menores (Collins, Azmat y Rentschler, 2018).

Anteriormente ya hablamos también de los compañeros de clase como un importante elemento facilitador del éxito de los estudiantes con discapacidad, pero también adelantamos que pueden actuar como una dificultad. Esto surge como una barrera social, debido a que los compañeros pueden mostrar actitudes negativas hacia la discapacidad, ya sea por prejuicios o por falta de conocimiento. De hecho, los estudiantes con discapacidad a menudo deciden no revelar su condición, cuando se trata de discapacidades no visibles, con el fin de no recibir un trato diferente o discriminatorio (Matthews, 2009). Pero este problema no solo se identifica en los compañeros, sino también en el profesorado, surgiendo la barrera más señalada por los estudiantes (Moriña y Carballo, 2020).

La predisposición del profesorado para favorecer la inclusión está presente, pero a veces los estudiantes encuentran docentes que muestran una actitud negativa hacia la discapacidad (Järkestig-Berggren *et al.*, 2016). Estas actitudes son más comunes hacia las discapacidades no visibles, mostrándose más escépticos y desconfiados con los estudiantes que las presentan, menos comprensivos con sus necesidades y derechos, y más reacios para realizar ajustes en sus materias.

Por otra parte, el profesorado suele mostrar una falta de información y formación para poder atender adecuadamente a las

necesidades de los estudiantes con discapacidad (Carballo, 2021; Love *et al.*, 2015). A pesar de la falta de conocimientos, el profesorado suele mostrarse predispuesto a realizar los ajustes necesarios cuando un estudiante así lo requiere (López-Gavira *et al.*, 2021). La falta de formación de los docentes supone una de las principales barreras para el alumnado, que considera que el profesorado no está capacitado para favorecer su inclusión en las aulas (Carballo y Moriña, 2020). En este contexto, la formación del profesorado universitario en materia de discapacidad cobra especial importancia. Se ha demostrado que los profesores que reciben formación sobre discapacidad se muestran más sensibles a las necesidades de los estudiantes y han adquirido herramientas para atenderlos de manera más eficaz, no solo a este alumnado, sino a toda la diversidad existente en sus aulas (Becker y Palladino, 2016).

11.4. Conclusión: recomendaciones para un aula inclusiva

A pesar de que, como hemos analizado en este capítulo, existen barreras que dificultan la experiencia académica de los estudiantes universitarios con discapacidad, la inclusión educativa no es una meta que se alcance rápidamente; se trata de un camino. Y nos consta que existen muchos profesionales alrededor del mundo que se esfuerzan día a día para recorrer este camino y hacer de la universidad una institución más inclusiva.

Para finalizar este capítulo, ofrecemos una serie de recomendaciones para ayudar al profesorado a convertir su enseñanza en un proceso más inclusivo. Proviene de una investigación en la que docentes españoles inclusivos (recomendados por sus propios estudiantes con discapacidad) compartieron sus experiencias, conocimientos y prácticas educativas basadas en la pedagogía inclusiva (Carballo *et al.*, 2021).

- ▶ Formación: participar en programas y cursos de formación continua sobre discapacidad y educación inclusiva.
- ▶ Acudir a los servicios de apoyo a la discapacidad de la universidad en busca de asesoramiento y recursos.
- ▶ Conversar con los estudiantes, preguntando qué necesitan y cómo podemos ayudarles. Tener en cuenta sus preferencias para diseñar nuestra enseñanza.

- ▶ Diseñar una enseñanza y una evaluación flexibles, ofreciendo variedad de posibilidades y realizando todos los ajustes que el estudiante necesite.
- ▶ Utilizar variedad metodológica y métodos de enseñanza-aprendizaje activos y participativos, como pueden ser los siguientes: aprendizaje cooperativo, ABP, APS, *flipped-classroom*, lecciones interactivas, aprendizaje por descubrimiento o estudio de casos (Moriña, 2021).
- ▶ Comprender la diversidad como algo positivo y como un elemento enriquecedor del aula, no como una dificultad.
- ▶ Tratar a todos los estudiantes de la misma manera, independientemente de sus características individuales.

Referencias

- Anderson, A. H., Carter, M. y Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (3), 651-665.
- Bain, K. (2004). *What the best college teacher do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Becker, S. y Palladino, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 29 (1), 65-82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107476>
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield: MA.
- Carballo, R., Aguirre, A. y López-Gavira, R. (2021). Social and juridical sciences faculty members' experiences in Spain: what to do to develop an inclusive pedagogy. En: *Disability & society*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1889980>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 44 (8), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Cortés-Vega, M. D. y Moriña, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de ciencias de la salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 164-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888830>

- Everett, S. y Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23 (7), 1-16. DOI: 10.1080/13562517.2017.1421631.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. M. (2007). Including young people with disabilities: assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448. 10.1007/s10734-006-9005-9.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. y Keil, S. (2016). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Järkestig-Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E. y Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31 (3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55 (6), 694-703. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Kumar, K. L. y Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first-year undergraduate course. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44 (1), 125-147.
- Lersilp, T. (2016). Assistive technology and educational services for undergraduate students with disabilities at universities in the Northern Thailand. *Procedia Environmental Sciences*, 36, 61-64. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2016.09.012>
- Lombardi, A. y Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: willingness to accommodate and adopt universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56. DOI: 10.3233/JVR-2010-0533.
- López-Gavira, R., Orozco, I., y Doménech, A. (2021). Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of social and legal sciences in Spain. *Plos One*, 16 (7), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250>
- Love, T. S. et al. (2015). STEM Faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (1), 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>

- Matthews, N. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14 (3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/13562510902898809>
- Moriña, A. (ed.) (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad. De la teoría a la práctica*. Madrid: Narcea.
- Moriña, A., y Carballo, Rafael (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educacao e Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>.
- Moriña, A. y Orozco, I. (2020). Planning and implementing actions for students with disabilities: recommendations from faculty members who engage in inclusive pedagogy. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101639>
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19 (3), 215-231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian University. *Disability & Society*, 28 (2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Mutanga, Oliver (2018). Inclusion of students with disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65 (2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>
- Naik, N. (2017). Dual PowerPoint presentation approach for students with special educational needs and note-takers. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 146-152. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254970>
- Seale, J. (2017). From the voice of a 'socratic gadfly': a call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 153-169. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967>
- Spassiani, N. A. et al. (2017). Likes, dislikes, supports and barriers: the experience of students with disabilities in university in Ireland. *Disability & Society*, 32 (6), 892-912. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320272>
- Stein, K. F. (2014). Experiences of college students with psychological disabilities: the impact of perceptions of faculty characteristics on academic achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (1), 55-65.

12

Diseño universal para el aprendizaje y diseño universal para la instrucción

MIRIAM DÍAZ VEGA

Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ LUIS LÓPEZ BASTÍAS

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Tal y como se ha abordado en anteriores capítulos, la educación inclusiva busca la presencia, participación y consecución de logros educativos, e intenta reducir el riesgo de fracaso académico y abandono escolar. Para ello es determinante la eliminación de cualquier tipo de barrera que puedan estar limitando el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto, y tomando como referencia otros ámbitos como el arquitectónico, surgen los diferentes enfoques sobre el diseño universal aplicado al ámbito educativo. En este capítulo se prestará especial atención a dos enfoques, el Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y el diseño universal para la instrucción (DUI), por ser los más estudiados e implementados en las diferentes etapas educativas.

Palabras clave: educación inclusiva; diseño universal para la instrucción; diseño universal para el aprendizaje.

12.1. Introducción

El desarrollo sostenible pretende garantizar un futuro próspero y pacífico para todo el planeta mediante el cuidado y equilibrio de las tres dimensiones que de manera irreductible lo componen y condicionan: sociedad, medioambiente y economía (Sachs, 2015). En una apuesta por un cambio de rumbo en la esencia del propio desarrollo, el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) abandona el tradicional concepto basado en el crecimiento económico y pone el acento en la necesidad de intensificar los esfuerzos en la

esfera social para que el ser humano sea el centro, medio y fin del propio proceso, de manera que se garantice que todas las personas gozan de los mismos derechos y oportunidades con independencia de su origen o características personales (Fukuda-Parr y Cid-Martínez, 2019).

Desde esta perspectiva, y tomando como referencia la Agenda 2030 y sus 17 ODS (ONU, 2015), se evidencia la importancia que se le otorga a la educación para todas las personas como medio y como fin en sí mismo para alcanzar las metas que la componen, considerándose un elemento clave para promocionar los derechos humanos y la igualdad de oportunidades para poder vivir una vida cargada de valor y acceder a un medio de vida digno.

El tratamiento que se le ofrece a la educación se asienta sobre los tratados jurídicos internacionales que abordan este bien universal y sobre los textos legales que promueven específicamente los derechos de las personas que presentan algún tipo de diversidad o discapacidad; las cuales han sido las que tradicionalmente han presentado mayores dificultades a lo largo de la historia para poder acceder, participar y alcanzar los logros establecidos para su grupo social de referencia (Unesco, 2017).

Desde esta perspectiva y con el objetivo de garantizar el pleno acceso a la educación de todas las personas a lo largo de toda la vida, resulta fundamental atender a la variabilidad de situaciones que pueden confluir en el propio sistema educativo, el cual refleja fielmente la heterogeneidad de la población. Esta ha sido atendida en las aulas desde diferentes enfoques y modelos que han derivado en la necesidad de transformar el propio sistema educativo, de manera que sea acogedor, respetuoso y seguro para todas las personas. Para ello, los centros educativos deben promover los valores propios de una sociedad justa, equitativa e inclusiva, ya que, tal y como afirma Slee (2019), potenciando el poder multiplicador de la educación inclusiva, estaremos transformando la sociedad del futuro de manera que esos valores se transversalicen de manera global.

A partir de los principios de equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, la educación inclusiva es el enfoque que permitirá alcanzar la verdadera excelencia y calidad del sistema educativo (Echeíta *et al.*, 2018).

Estas dos premisas son indivisibles. La calidad educativa será una realidad cuando todo el alumnado alcance la excelencia a

través de su propio proceso de aprendizaje, el cual se refleja a través de los resultados y logros obtenidos. Si, por motivos relacionados con la diversidad del ser humano, un estudiante no puede disfrutar de una educación de calidad, no puede catalogarse la educación como excelente, motivo por el cual debe impulsarse la equidad como elemento transversal en el sistema educativo con el objetivo de eliminar o reducir al máximo las barreras que generan desigualdades en el disfrute de este derecho (Marchesi, 2012).

Estar a la altura del desafío que supone no dejar a nadie atrás conlleva el planteamiento de otras formas de acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva que no solo se centre en el estudiante promedio o estudiante estándar. Supone, por tanto, entender la diversidad de aprendices que pueden coincidir en las aulas y ser capaces de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad de cada uno de ellos y de ellas.

De esta forma, surge el paradigma del diseño universal aplicado al ámbito educativo, como una manera de escapar de la rigidez de los currículos e incrementar la participación del estudiantado (Sánchez *et al.*, 2011).

El conocido como diseño universal comienza a usarse en el ámbito de la arquitectura como consecuencia de los cambios legislativos concernientes a la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y a la eliminación de barreras, principalmente en Estados Unidos (Story, Mueller y Mace, 1998). Fue un arquitecto con discapacidad, Ronald Mace, quien acuñó este término y lo entendió como «el diseño de productos y entornos de fácil uso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial» (Mace, 1985; citado en Sánchez y Díez, 2013, p. 2). En otras palabras, se pretende anticipar las necesidades de todos los potenciales usuarios antes de diseñar cualquier entorno, producto y servicio con el fin de evitar adaptaciones posteriores.

El diseño universal parte de siete principios (NCSU, 1997):

1. Igualdad de uso: El diseño ha de ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, independientemente de sus capacidades y habilidades.
2. Flexibilidad de uso: El diseño se acomoda a una amplia gama y variedad de capacidades individuales.

3. Diseño simple e intuitivo: El diseño debe ser fácil de entender independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades o nivel de concentración del usuario.
4. Información comprensible y perceptible: El diseño debe ser capaz de intercambiar información con el usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del mismo.
5. Bajo esfuerzo físico: El diseño puede ser usado eficazmente y con el mínimo esfuerzo posible.
6. Tolerancia al error: El diseño reduce al mínimo los peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales o involuntarias.
7. Dimensiones físicas apropiadas: Los tamaños y espacios deben ser apropiados para el alcance, manipulación y uso por parte del usuario, independientemente de su tamaño, posición o movilidad.

Este paradigma pronto se torna como uno de los ejes claves para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, pero también de otros colectivos que se alejan de la media poblacional, entendida de manera diferente según características como el país o la cultura. De esta manera, comienza a entenderse como «potencial usuario» a otros colectivos como personas mayores, niños, personas de diferentes procedencias, diversidad lingüística y cultural.

Con el paso de los años, y habida cuenta del esfuerzo de diferentes organismos por favorecer una educación inclusiva y de calidad, el diseño universal da el salto al ámbito educativo, y lo hace a través de diversas vertientes como el diseño universal para el aprendizaje (DUA) o el diseño universal para la instrucción (DUI) (Ruiz *et al.* 2012).

Aunque ambos enfoques parten desde una misma premisa: eliminar las barreras que puedan presentar en el aprendizaje, lo hacen desde perspectivas y etapas educativas diferentes.

12.2. El diseño universal para el aprendizaje (DUA).

El DUA fue conceptualizado por Rose y Meyer (2002) como «un conjunto de principios basados en los resultados de investigaciones que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes» (Rose y Meyer, 2002, p. 6; citado en Pastor, 2018, p. 4)

Con estas premisas, se fue configurando progresivamente como un modelo dinámico que ha ido evolucionando gracias a los resultados de las investigaciones en neurociencia y neuroeducación, a los avances tecnológicos y a su paulatina puesta en marcha dentro de la práctica educativa (Pastor, 2018, p. 18). En el momento actual acoge diversas teorías del aprendizaje como las de Bruner, Vigotsky o Gardner y se fundamenta en tres principios fundamentales (CAST, 2018):

- ▶ Proporcionar múltiples formas de compromiso (el por qué del aprendizaje). Los estudiantes pueden presentar diferentes formas en los que se implican o motivan hacia su propio aprendizaje.
- ▶ Proporcionar múltiples medios para la representación (el qué del aprendizaje). Los estudiantes presentan diversidad de formas de percibir y comprender la información.
- ▶ Proporcionar múltiples medios para la expresión (el cómo se aprende). Los estudiantes presentan diversas formas de expresar sus conocimientos.

Estos tres principios están interrelacionados y todos tienen la misma relevancia en el aprendizaje, por lo que será necesario prestar la misma atención a todos ellos.

Por lo que respecta al «porqué del aprendizaje», tal y como indica Elizondo (2020, p. 56), aunque tradicionalmente ha existido una ruptura entre los procesos cognitivos y metacognitivos, y la emoción y el sentimiento, es importante conocer las redes afectivas que intervienen en el aprendizaje. Conocer los intereses de los estudiantes, qué les motiva y cómo lo presentamos en el aula puede marcar la diferencia en el logro de un aprendizaje significativo. Esto se hace posible proponiendo diferentes formas para fomentar ese compromiso. En palabras de Pastor (2018, p. 21):

Como educadores es muy importante dedicar un tiempo a lograr transmitir de diversas formas a los estudiantes las conexiones de lo que se va a aprender con la práctica, con sus intereses o con una meta, para lograr la activación de las redes neuronales afectivas y lograr que los estudiantes aprendan para la vida y no para un examen. Por esta razón se debe tener muy presente cuál es la meta de un aprendizaje para lograr que sea más efectivo.

Por su parte, «el qué del aprendizaje» tiene que ver con las redes de conocimiento, las mismas que permiten al cerebro identificar la información para después procesarla y crear patrones de reconocimiento. Dichos patrones pueden estar asociados a sonidos, voces, letras, palabras, imágenes, etc. (CAST, 2011 citado en Pastor, 2018, p. 22). Consecuentemente, aportando múltiples formas para la representación de la información, el estudiante, independiente de sus necesidades educativas o estilos de aprendizaje, podrá asimilar y crear conexiones con mayor facilidad.

Por último, el «cómo del aprendizaje» se refiere a las redes estratégicas que permiten planificar, organizar y monitorear nuestra conducta con el fin de organizar nuestro trabajo y poder alcanzar una meta (Elizondo, 2020, p. 64). En este caso, la meta es el aprendizaje y es importante que los docentes sean capaces de proveer a sus estudiantes con diferentes formas para la acción y para la expresión. Al hilo de esto, es necesario que los docentes sean capaces de ayudar a sus estudiantes en la definición de las metas a alcanzar y los pasos a seguir, de tal forma que sean alcanzables de una manera realista (Pastor, 2018, p. 23). En este sentido, será necesario reforzar habilidades relacionadas con las funciones ejecutivas.

12.3. El diseño universal para la instrucción (DUI)

El DUI toma especial relevancia en el ámbito universitario y tiene su origen en la Universidad de Connecticut, en el Center on Postsecondary Education and Disability y el Center for Students with Disabilities (Sala-Bars *et al.*, 2014). Para su desarrollo, el DUI adapta los siete principios del diseño universal, enumerados anteriormente. Estos pueden verse desarrollados en la tabla 12.1.

Tabla 12.1. Principios del diseño universal y del diseño universal para la instrucción (Sánchez y Díez, 2013, citado en Lopez-Bastias, 2019, p. 135)

	Definición original (Conell <i>et al.</i> 1997)	Adaptación a entornos pedagógicos (Burgstahler y Cory, 2008; Scott, McGuire y Shaw, 2001)
Uso equitativo	El diseño puede ser utilizado por personas con distintos grados de habilidad.	La enseñanza se debe diseñar para que sea útil y accesible a personas con diferentes capacidades. Proporcionar los mismos medios de uso para todos los estudiantes: idénticos cuando sea posible, y equivalentes cuando no sea posible. Ejemplo: un sitio web de una asignatura se diseña teniendo en cuenta las normas de accesibilidad de páginas web de tal manera que puede ser usado por usuarios de productos apoyo variados.
Flexibilidad en el uso	El diseño se puede acomodar a un amplio rango de habilidades y preferencias individuales.	La instrucción debe diseñarse para acomodar un amplio rango de diferencias individuales. Posibilitar la elección en los métodos. Ejemplo: una práctica de campo implica la visita a un museo. Se permite elegir al estudiante si quiere leer o escuchar las descripciones de los contenidos de las vitrinas.
Uso simple e intuitivo	El funcionamiento debe ser simple de entender, sin importar la experiencia, el conocimiento, el lenguaje, ni el nivel de concentración del usuario.	La instrucción se debe diseñar de modo directo y predecible, con independencia de la experiencia, conocimientos, habilidad lingüística o nivel de concentración del estudiante. Debe eliminarse la complejidad innecesaria. Ejemplo: los botones de control de equipos en una clase práctica de laboratorio se etiquetan con textos y símbolos simples y fáciles de entender.
Información perceptible	El diseño comunica en forma efectiva la información necesaria al usuario, sin importar las condiciones ambientales o las habilidades sensoriales del usuario.	La información necesaria se debe comunicar de manera efectiva con independencia de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del estudiante. Ejemplo: una presentación de un vídeo en clase incluye subtítulo.
Tolerancia al error	El diseño minimiza las consecuencias adversas de los accidentes o acciones no intencionadas.	La instrucción anticipa la variabilidad en los ritmos de aprendizaje y las habilidades previas requeridas. Ejemplo: un entorno virtual de aprendizaje proporciona ayudas y guías para situaciones de respuesta errónea o inapropiada.

Mínimo esfuerzo cognitivo	El diseño puede ser usado en forma eficiente y cómoda con un mínimo de fatiga física.	La instrucción debe minimizar el esfuerzo físico/cognitivo innecesario Ejemplo: las puertas de las clases se abren automáticamente. Las páginas web se diseñan sin demasiados niveles de anidamiento y teniendo en cuenta criterios de usabilidad.
Espacios y tamaños adecuados	Deben proporcionarse espacios y tamaños apropiados para el acercamiento, el uso y la manipulación sin importar el tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario.	La instrucción se diseña teniendo en cuenta los tamaños y espacios para llegar, alcanzar, manipular y utilizar, con independencia del tamaño del cuerpo, postura, movilidad y necesidades comunicativas. Ejemplo: el laboratorio tiene espacio suficiente para diestros y zurdos o para quien quiere trabajar sentado o de pie.

De esta forma, el DUI no solo se centra en la accesibilidad para las personas que presentan alguna discapacidad, también supone pensar en las posibles necesidades que pueda presentar el estudiantado en el diseño e impartición de la enseñanza (Dalmau *et al.*, 2015).

Junto a estos siete principios se añaden otros dos, centrados en aspectos puramente educativos (Scott *et al.*, 2001, citado en Sala-Bars *et al.*, 2013, p. 147):

- ▶ Comunidades de aprendizaje. Los procesos de enseñanza deben promover interacción y comunicación entre los estudiantes y entre estudiante y profesor.
- ▶ Clima de enseñanza acogedor e inclusivo: La instrucción debe ser diseñada para ser acogedora e inclusiva. Todos los estudiantes deben tener altas expectativas de progreso.

El DUI ha sido implementado en el ámbito universitario a través de diferentes autores (Black *et al.*, 2015; Diaz-Vega, Moreno-Rodríguez y Lopez-Bastias, 2020; Hartsoe y Barclay, 2017; Park *et al.*, 2007; Schelly, Davies y Spooner, 2011; Spooner *et al.*, 2007; Yuval *et al.*, 2004). En todos los estudios realizados se observa una mejora en la creación e implementación de lecciones más inclusivas a la vez que mejora la percepción de autoeficacia de los docentes que las llevan a cabo.

12.4. Conclusiones

Tanto el DUI como el DUA superan al modelo imperante en la actualidad en la mayoría de los centros educativos, por el que siguen predominando las adaptaciones curriculares como principal medida ante el fracaso académico. Dichos enfoques tratan de escapar de los currículos diseñados para el estudiante medio o currículos de talla única y se anticipa a las necesidades que puedan presentar todos los estudiantes, lo que supone que, en primer lugar, no se centre en la particularidad y no haga hincapié en la diferencia como aspecto negativo. Además, evita la modificación que hacemos del planteamiento de nuestras actividades *a posteriori*, ahorrando tiempo al docente, pues una vez ha diseñado una actividad ya no tiene que volver a repensarla para incluir las adaptaciones necesarias sin que se pierda su esencia.

No obstante, y con todo esto, el diseño universal y sus diferentes vertientes aplicadas a la educación, por ser prácticas inclusivas, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y reducen el riesgo de fracaso escolar en formas que otras estrategias no consiguen hacerlo, trabajando transversalmente las diferentes dimensiones de la educación inclusiva: presencia, participación y consecución de logros educativos.

Los principios por los que se rigen pretenden, en primer lugar, acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y funcionales. Para ello, trata de eliminar todas las barreras de acceso y entiende la importancia de valorar no solo el «estar» sino también el «estar juntos» como un signo de riqueza. Una vez hecho esto, valora la participación del estudiantado, teniendo siempre en cuenta el aprender con otros, la colaboración y la cooperación. A su vez, fomenta la participación activa y trata de buscar el compromiso por parte del estudiante, situándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, aunque no es solución para la multicausalidad de factores que intervienen en el fracaso escolar, es una herramienta esencial para acercar al estudiante al centro educativo y crear ese sentido de pertenencia.

Todo ello facilita la consecución de logros educativos, entendido como el desarrollo de las potencialidades del estudiante, no solo desde el punto de vista del rendimiento académico (cuantitativo), sino también a través del crecimiento personal, de la ca-

lidad de las experiencias vivida y del desarrollo de otras competencias que serán clave para la vida del estudiante (punto de vista cualitativo).

Referencias

- Black, R. D., Weinberg, L. A. y Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: perspectives of students with disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 19 (2-3), 121-140.
- Burgstahler, S. y Cory, R. C. (eds.) (2008). *Universal design in Higher Education: from principles to practice*. Cambridge, MA.: Harvard Education.
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E. et al. (1997). *The principles of universal design*.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M. H. y Giné, C. (2015). *Diseño universal para la instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Echeíta, G., Duk, C., Calderón, I. y Skliar, C. (2018). Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. En: Monarca, H (coord.). *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 200-222). Dykinson.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Octaedro/IDP-ICE, UB.
- Fukuda-Parr, S. y Cid Martínez, I., (2019). Enfoque de capacidad y desarrollo humano. En: M. Nissanke y J. A. Ocampo (eds.). *Manual de economía de desarrollo de Palgrave: reflexiones críticas y perspectivas de políticas emergentes* (pp. 441-468). Springer.
- Hartsoe, J. K. y Barclay, S. (2017). Universal design and disability: Assessing faculty beliefs, knowledge and confidence in universal design for instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (3), 223-236.
- Lopez-Bastias, J. L. (2019). *Del ingreso al egreso: factores favorecedores de la inclusión educativa en estudiantes universitarios con discapacidad* (tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos. España.
- NCSU (1997). *The principles of universal design*. The Center for Universal Design, NC State University. <http://www.ncsu.edu/project/de>

- sign-projects/udi/center-for-universaldesign/the-principles-of-universal-design/
- ONU (2015). *Naciones Unidas. Las metas del objetivo n.º 4 en español*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ONU (2015a). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York. A/69/L.85. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015
- Park, H., Roberts, K. y Delise, D. (2017). The effects of professional development on universal design for instruction on faculty perception and practice. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 30 (2), 123-139.
- Pastor, C. (2018). *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age. Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ruiz, R., Solé, L. Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del *universal design*. Conceptos y desarrollos en la Enseñanza Superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible. Nuestro futuro está en juego: incorporaremos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial*. Deusto.
- Sala-Bars, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 143-152.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. En: H. Rodríguez y L. Torrego (ed.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). España: Wolters Kluwer
- Sánchez, S., Díez, E., Verdugo, M. A., Iglesias, A. y Calvo, I. (2011). Atención a la diversidad en las titulaciones adaptadas al RD 1393/2007: adaptación de una herramienta web de autoevaluación curricular basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje. *Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca. Universidad de Salamanca, España. Vicerrectorado de Docencia* (pp. 148-155). Salamanca. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/112888>.
- Schelly, C., Davies, P. y Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24 (1), 17-30.
- Scott, S., McGuire, J. y Shaw, S. (2001). *Principles of universal design for instruction*. University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.

- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusión. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (9), 909-922. DOI: 10.1080/13603116.2019.1602366.
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L. y Browder, D. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
- Story, M. F., Mueller, J. L. y Mace, R. L. (1998). *The universal design: designing for people of all ages and abilities*. Raleigh, NC: The Center for Universal Design.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education. Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Yuval, L., Procter, E., Korabik, K. y Palmer, J. (2004). *Evaluation report on the universal instructional design at the University of Guelph*. [http://www.coles.uoguelph.ca/TSS/instructional design/highlights.aspx](http://www.coles.uoguelph.ca/TSS/instructional%20design/highlights.aspx)

13

Coaching y mentoring educativo

ARÁNZAZU HERVÁS-ESCOBAR

Universidad Rey Juan Carlos

VANESSA TRIVIÑO ALONSO

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Este trabajo parte de la diferencia entre los conceptos de fracaso y abandono escolar, así como de sus posibles causas. El Informe Pisa nos puede ofrecer datos para implementar políticas educativas que ayuden a paliar esta grave situación social. Por ello, proponemos una metodología que motiva y tiene por protagonista al estudiante pero que debe ser puesta en práctica por el *coach* educativo o profesor guía para alcanzar su máxima en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Palabras clave: *coaching* educativo; mayéutica virtual; fracaso escolar; abandono escolar; Informe Pisa.

13.1. Introducción

España es el país de la Unión Europea con mayor tasa de fracaso y abandono escolar, esto es, con el mayor número de abandono prematuro de los estudios por parte de estudiantes entre los 18 y los 24 años (Eurostat, EPA: edat>Ifse_14). Para poder intervenir en esta situación y cambiarla es importante conocer cuáles son las causas que provocan este fenómeno. De este modo, se podrán desarrollar e implementar las metodologías y recursos necesarios para frenarlo e, incluso, para motivar e incentivar el rendimiento académico.

El grupo de referencia para el cálculo de la tasa de abandono escolar prematuro es el total de la población de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. Todas las medidas proceden de

la Encuesta de población activa de la Unión Europea (Comisión Europea, 2020).

Atendiendo a la literatura, también existen otras muchas definiciones que reflejan la complejidad de estos conceptos y por eso, aunque en cuestión de política la Comisión Europea utilice el fracaso escolar y el abandono temprano como sinónimos, podemos decir que hay diferencias entre estos dos parámetros.

Según Enguita (2015), el concepto de fracaso escolar responde al porcentaje del alumnado que no obtiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Y el abandono escolar prematuro, al porcentaje de estudiantes sin un título postobligatorio, como puede ser el de Bachillerato, ciclos formativos de grado superior (equivalentes a la antigua Formación Profesional II) o estudios universitarios.

Ante esta cuestión, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) desarrolló el Programa para la Evaluación internacional de alumnos (PISA) como recurso que proporciona información sobre las competencias de los alumnos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Y sobre la situación personal y social de cada alumno. Por tanto, atendiendo a los resultados que se recojan, podrán obtenerse datos que permitan adoptar decisiones y políticas para mejorar los niveles educativos (OCDE).

Los datos recogidos nos muestran que las causas del fracaso escolar son muy variadas. También se puede considerar que existe algún tipo de interconexión entre ellas. Como indican Hernández y Alcaráz (2018), se puede decir que hay dos tipos de categorías complementarias a las teorías explicativas: una centrada en lo individual y otra en lo institucional. Así, Miñaca y Hervás (2013) destacan la desmotivación del alumnado, el desinterés por los estudios y su relación con otros factores como la estabilidad emocional, la percepción sobre la escolaridad o la existencia de un proyecto de vida en cuanto a expectativas de futuro en el mundo académico. Sin olvidar la influencia del contexto organizativo de los centros educativos, como nos recuerda Prieto (2015), y la familiar, en donde se encuentran los diferentes estilos educativos parentales como la comunicación y la supervisión educativa, entre otros (Martín *et al.*, 2015; Rojas, Alemany y Ortiz, 2011).

Estos datos reflejan la interacción entre las diferentes variables y factores que intervienen en el fracaso y abandono escolar. Es

decir, la existencia de una interacción o interconexión entre las diferentes variables del constructo fracaso escolar. Asimismo, el Estado ha querido evaluar el fracaso escolar con pruebas de evaluación como son las que evalúan la calidad del sistema educativo y que conocemos como PISA. Esta prueba que evalúa las materias de matemáticas, lengua y ciencias fue implantada en el año 2000 por la OCDE. Con los datos obtenidos en estas evaluaciones y los resultados arrojados por las diferentes investigaciones ya comentadas anteriormente comienzan a aparecer políticas, leyes, programas, etc., como un intento para dar solución a este problema social.

A estas propuestas sociales queremos aportar una que se caracteriza por su esencia humanística. Se trata de la mayeutica virtual, que considera como sus aspectos principales: el alumnado, el docente, el currículo (como contenidos o información que incorporar en los esquemas mentales; lo que el alumnado debe aprender/interiorizar) y la metodología (proceso de aprendizaje basado en el pensamiento crítico o poner en tela de juicio aquello que ha de aprenderse, buscando la respuesta a estas preguntas o cuestiones).

De este modo, se comprueba que es fundamental un trabajo motivacional por parte del profesorado, que active la atención del alumno y pueda, por tanto, establecerse el comienzo del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el protagonista es el estudiante y el profesor es su guía.

13.2. El *coaching* educativo

No es fácil precisar a qué nos referimos cuando hablamos de *coaching* educativo. Son muchas, y muy variadas, las definiciones que se han dado de este concepto (Bécart y Ramírez-Garrido, 2016). De forma general, suele hablarse del *coaching* en referencia a su traducción literal del inglés: *to coach* significa «entrenar», y en todo entrenamiento tiene que haber un entrenador, el *coach*, y una persona que se entrena o es entrenada, a la que se denomina *coachee* (Malagón-Terrón, 2011). Por lo tanto, *coaching* significa «entrenamiento», pero un entrenamiento en el que el *coach* sea capaz de ayudar al *coachee* a desarrollar su máximo potencial en un ámbito concreto. El *coach*, por tanto, acompaña al *coachee* y le ofrece una serie de herramientas para que este pueda lograr los objetivos que

se propone. Así, el *coaching* se entiende como el proceso por el cual alguien (el *coach*) ayuda en la mejora de las destrezas y habilidades de una persona (Gordillo, 2008). Aunque los orígenes del término se encuentran en el ámbito deportivo (Malagón-Terrón, 2011), actualmente encontramos esta herramienta en otros espacios, como puede ser el empresarial, el familiar y, por supuesto, el educativo (Correa, 2008).

Son muchas las definiciones que encontramos de *coaching* educativo en la literatura: Druckman y Bjork, 1991; Green *et al.*, 2007; Medina y Perichon, 2008; Núñez, 2009; Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina, 2010; Bresser y Wilson, 2010; Malagón-Terrón, 2011; Wisker *et al.*, 2012; Van Nieuwerburg, 2012; Bécart y Ramírez-Garrido, 2016; Yarza y Rosalía, 2021, entre otros.

Analizar los matices y aportaciones de cada una de las definiciones que se han ido ofreciendo sobre el *coaching* educativo va más allá de los objetivos de este capítulo (para una aproximación a esta problemática, ver Bécart y Ramírez-Garrido, 2016). Sin embargo, es importante que maticemos algunos aspectos que se han tenido en cuenta a la hora de definir el *coaching* educativo para que se entienda mejor la forma en la que este concepto se va a emplear aquí.

En primer lugar, uno de los elementos en los que se centran muchos investigadores a la hora de caracterizar el *coaching* educativo es diferenciarlo de aquello que, aunque erróneamente se pudiera caracterizar como *coaching*, no lo es. Así, hablar de *coaching* educativo no es hablar de tutoría ni de orientación. Yarza y Rosalía (2021), así como Bécart y Ramírez-Garrido (2016) hacen hincapié en este aspecto. Los autores matizan que, en una tutoría, así como en las horas de orientación, se abordan cuestiones generales que afectan a los estudiantes en tanto que grupo, por ejemplo, los problemas que los estudiantes puedan tener con el profesor de alguna materia, o con ciertas incompatibilidades por cuestiones de horario o exámenes. El *coaching*, a diferencia de la tutoría, se centra, de una forma personal e individualizada, en cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta su contexto, idiosincrasia y personalidad (Hué, 2012).

Otro de los aspectos relevantes a la hora de definir el *coaching* educativo es su relación con conceptos como: *coaching* académico, escolar, educacional, grupal... En este sentido, aunque hay autores que establecen matices y diferencias entre estos conceptos (Mala-

gón-Terrón, 2011), generalmente se supone que todos ellos pueden considerarse de forma intercambiable (Bécart y Ramírez-Garrido, 2016).

En este trabajo se va a tener en cuenta que los distintos conceptos ligados al *coaching* educativo pueden emplearse como sinónimos. Esto se debe a que no está dentro de nuestros objetivos abordar las distintas distinciones y matices que puedan atribuirse a los distintos usos del *coaching*. Así, hablaremos, generalmente, de *coaching* académico por ser el concepto más empleado entre los investigadores y estudiosos del tema, y entenderemos el mismo como «el proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por los *coachs* que son los agentes del sistema educativo» (Bécart y Ramírez-Garrido, 2016, p. 349).

Finalmente, a la hora de definir el *coaching* educativo es importante matizar el agente concreto del sistema educativo que se está teniendo en cuenta en la definición, esto es, quiénes serán, en cada caso, los *coachs* del proceso de *coaching* (Suggett, 2006; Piñero *et al.*, 2013). Los agentes del sistema educativo pueden ser los docentes, los padres, los equipos directivos, los equipos pedagógicos y, en definitiva, todo elemento del sistema educativo que desempeña un rol dentro del mismo. Dependiendo, precisamente, de cuál sea ese rol y de cuáles sean los objetivos específicos que se atribuyen a cada uno de esos agentes, el proceso de *coaching* se desarrollará de una forma u otra. En este sentido, hay muchos estudios que han abordado el *coaching* considerando al docente como *coachee* (Bou, 2013; Tovar-González, 2012; Lofthouse, Leat y Towler, 2010). En estos casos, se considera parte de la formación del docente el que este adquiera las herramientas y habilidades necesarias para poder guiar y acompañar a los estudiantes, ayudándoles así a lograr sus propios objetivos.

En este capítulo, sin embargo, se va a considerar que el *coach* del proceso de *coaching* es el estudiante, por lo que se presupone que el docente ya dispone de las herramientas y capacidades que le permiten guiarlo, ayudándolo a desarrollar su potencial y a alcanzar las distintas metas que se haya propuesto en el ámbito educativo (Cegarra y Velázquez, 2016; Yudenquis *et al.*, 2019). Parafraseando a Sánchez-Teruel (2013), el docente será capaz de transportar al estudiante de la situación presente en la que se encuentra a una

situación futura que desea, por ejemplo, obtener sobresaliente en una materia, ofreciéndole, para ello, las herramientas que le permitan desarrollar adecuadamente su potencial y sus actitudes.

A partir de lo visto en esta sección, se puede concluir que el *coaching* educativo es algo necesario que forma parte imprescindible en la formación del estudiante. El cambio de paradigma social que estamos experimentando es uno de los principales motivos que dan cuenta del auge de esta herramienta tan fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la siguiente sección se abordará esta cuestión con mayor profundidad.

13.3. Un nuevo paradigma social: la sociedad de la información

Que actualmente se hable de *coaching*, en general, y de *coaching* educativo, en particular, no es algo accidental. La aparición de nuevas herramientas para el desarrollo y la formación personal están estrechamente ligadas al contexto histórico, social y político en el que nos encontramos. A la hora de abordar el *coaching*, muchos autores han hecho hincapié en los acelerados cambios que nuestra sociedad está experimentando desde finales del siglo pasado, como son la globalización capitalista, el desarrollo científico-técnico, el surgimiento y desarrollo de internet, la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros (Malagón-Terrón, 2011).

La sociedad actual se enmarca en lo que se ha caracterizado como «sociedad de la información». Fue Yoneji Masuda (1984) quien acuñó este término, que tiene sus raíces en la obra de Daniel Bell (1974) y su caracterización de la sociedad posindustrial. Con el término posindustrial, Bell se refería a un tipo de sociedad en la que comienza a imponerse una nueva forma de hacer economía. Una economía en la que la producción industrial en masa deja de ser viable en tanto que los consumidores ya no demandan acumulación de productos, sino servicios. Así, el consumidor deja de prestar atención a los productos y se convierte en un consumidor de experiencias (viajes, masajes, visita a teatros, actividades deportivas...). La sociedad posindustrial, por tanto, está caracterizada por el gran auge del sector servicios y por el continuo desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El

desarrollo de las «punto.com» a finales del siglo xx generó también un cambio económico importante y permitió el surgimiento de los denominados «servicios online» o e-services, como puede ser el e-health o el e-commerce. A su vez, esta revolución trajo consigo cambios sociales como la forma de consumir servicios, de relacionarse, de entretenerse o incluso de trabajar.

El ámbito educativo es otro de los que se ha visto afectado por todos estos cambios sociales que estamos experimentando. Actualmente, son muchas las opciones de formación de que disponemos. Gracias al *e-learning*, o educación digital, prácticamente todo el mundo puede formarse desde casa, haciendo compatible el ámbito educativo, el profesional y el personal, lo cual es, sin duda, una importante ventaja del desarrollo tecnológico. No obstante, estas ventajas también van acompañadas de algunos inconvenientes. Por un lado, en ocasiones se hace realmente difícil compatibilizar ámbitos tan distintos como el personal, el profesional y el académico. Se podría decir que la compatibilidad entre estos ámbitos es más teórica que práctica. Si bien muchos autores han considerado que el problema radica en la metodología del *e-learning* (Bartolomé, 2004), también es cierto que son tantas las distracciones y los estímulos que recibimos de forma continua, que nos hacen estar ocupados en todo sin estar realmente centrados o enfocados en nada. Esto da lugar a que estemos todo el día trabajando y conectados, aunque la producción real no guarde relación directa con las horas invertidas en las distintas tareas.

Además de la producción continua y la falta de desconexión real, hay un elemento más que tener en cuenta cuando hablamos de la sociedad actual, y es lo que se ha denominado como «el culto al rendimiento» (Oller, 2011). La sociedad actual es una sociedad mucho más competitiva, en la que cada vez hay más personas bien formadas que quieren garantizarse su futuro y su estatus a través de la obtención de títulos.

Toda esta situación hace necesario el desarrollo de una serie de herramientas que permitan al individuo poder afrontar este tipo de problemas con los que tendrá que lidiar en su día a día. Así, parte de la formación individual tiene que ser la adquisición y desarrollo de habilidades transversales que vayan más allá de la mera adquisición de conocimientos. Algunos ejemplos de estas habilidades serían la inteligencia emocional (Aranda, 2013; Yarza

y Rosalía, 2021), la adquisición de principios éticos, el desarrollo de la paciencia, la proactividad, la comunicación asertiva, etc. (Yarza y Rosalía, 2021). En definitiva, se trata de formar una ciudadanía que esté adaptada al mundo actual y sea capaz de desenvolverse en él adecuadamente. Es aquí donde el *coaching* educativo desempeña un papel fundamental, pues es lo que garantiza una formación de carácter holístico o global, que es tan necesaria hoy en día, de modo que favorece la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades transversales en los estudiantes, esto es, competencias para la vida, como la resolución de problemas, el emprendimiento y la comunicación transferibles y aplicables en distintos ámbitos del individuo (Bécart, 2016).

13.4. La mayéutica virtual como método de *coaching* educativo

Pese a que actualmente muchos escritos hablan del *coaching* educativo, saber qué metodología tiene que emplear el docente para desarrollarlo no es algo tan estudiado. Esta situación no es extraña teniendo en cuenta que la metodología empleada por el docente puede variar dependiendo de cuáles sean los objetivos a los que aspira el estudiante. Sin embargo, consideramos que es importante que el docente tenga recursos que le permitan aplicar el *coaching* educativo en el aula, de forma que pueda ayudar a sus estudiantes a superar una materia, a la vez que los motiva y se adapta a las necesidades individuales de cada uno de ellos. Ese método que proponemos es la mayéutica virtual, la cual tiene sus orígenes en la mayéutica socrática clásica y pretende adaptarse a la nueva forma de educación, que tiene un carácter más digital.

La mayéutica es la forma como Sócrates interaccionaba con sus conciudadanos, orientándolos a obtener conocimiento de la verdad (Villar, 1997). Sócrates comienza a desarrollar esta metodología cuando considera que el Oráculo de Delfos lo ha escogido a él para buscar conocimiento y ayudar a los demás a encontrarlo. Así, inspirado en el oficio de su madre, que era comadrona, desarrolla la mayéutica, la cual refiere al arte de ayudar a los otros a «parir» ideas. La mayéutica socrática, sistematizada en los diálogos de Platón, discípulo de Sócrates, tiene como punto de partida el diálogo o dialéctica entre el maestro y el discípulo. La dialéctica permite

obtener el denominado «conocimiento genuino», es decir, aquel conocimiento que supera toda duda y toda crítica.

Se pueden diferenciar dos momentos dentro de la mayéutica: Uno es la **refutación**, por medio de la que el maestro cuestiona y somete a duda todas las creencias previas que su discípulo posee sobre un determinado asunto. Como se observa en los diálogos platónicos, los principales temas tratados son ideas como la de Bien, Verdad o Belleza. Durante esta primera etapa, el maestro hace que el discípulo tome conciencia de su ignorancia. Para ello, emplea lo que se conoce como «ironía socrática», que consiste en llevar hasta el absurdo las ideas del aprendiz, suscitándole la duda en todo lo que defiende (Villar, 1997). Esta primera fase provoca gran malestar en el discípulo, quien en muchas ocasiones no es capaz de soportarla (esta es una de las razones por las que Sócrates fue muy criticado, llegando incluso a ser condenado por sus conciudadanos). Terminada esta primera etapa de la mayéutica, se inicia la segunda, a saber, la del **conocimiento**, momento en el que el discípulo alcanza una verdad sobre el tema que se debate gracias a las preguntas, cuestiones e implicaciones que su maestro le ha planteado (Villar, 1997).

Los beneficios de la mayéutica son ampliamente reconocidos (Sánchez *et al.*, 2013), y muchos estudios muestran su utilidad y beneficios en el ámbito de la educación presencial. Siguiendo las bases de la mayéutica clásica, lo que se pretende con esta metodología es estimular al alumno, quien tiene el papel del aprendiz, para que desarrolle un pensamiento activo. El docente, por su parte, desempeña el papel del maestro. Él es el encargado de plantear preguntas y de mostrar las implicaciones que se siguen de las ideas que el estudiante defiende. Finalmente, será el propio estudiante quien obtenga conocimiento certero sobre una determinada cuestión (Sánchez *et al.*, 2013). En esta metodología, tanto el estudiante como el docente tienen un papel activo; sin embargo, sobre el estudiante recae todo el peso del aprendizaje, pues a través de su trabajo autónomo y del desarrollo de su propio pensamiento crítico puede obtener conocimiento. Son muchas las investigaciones que se han hecho sobre las ventajas de la mayéutica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellas se propone una adaptación de esta metodología a la enseñanza en tanto que favorece el desarrollo del **pensamiento crítico**, el cual se caracteriza por ser autónomo, flexible y creativo.

13.4.1. La mayéutica virtual como metodología docente en el *e-learning*

La mayéutica virtual emplea los recursos que ofrece la mayéutica adaptándolos a una educación que es cada vez más online y que dispone de los recursos ofrecidos por las TIC para desempeñarse. Así, los objetivos propios de la mayéutica, como es el fomento de las competencias necesarias en el estudiante para desempeñar un trabajo autónomo adecuado y fomentar su pensamiento crítico, de tal manera que pueda adquirir conocimiento a partir de la información y contenidos que le ofrece el docente, se mantienen.

A continuación, se exponen las principales tareas que se incorporan dentro de la mayéutica virtual ejemplificados a través de la asignatura en la que se ha implementado ya esta metodología, a saber: la clase de «Historia y Fundamentos de los Servicios», impartida en su modalidad semipresencial en el Grado en Ciencia, Gestión e Ingeniería de Servicios. La asignatura se imparte en el primer curso de dicho grado. Siguiendo las bases de la mayéutica clásica y del pensamiento crítico, la mayéutica virtual sitúa el foco en el estudiante, y no tanto en el profesor, pues será el estudiante quien obtenga conocimiento a partir de la información y los contenidos que el profesor le otorga. Este, sin embargo, no deja de tener un rol activo, pues tiene que ser capaz de plantear las actividades, debates, discusiones y preguntas adecuadas para ayudar al estudiante a desarrollar su pensamiento crítico.

Recurso a videoconferencias

Dentro de este apartado se distinguen dos tipos de videoconferencias, a saber: la videoclase de presentación y las videoclases semanales. Respecto a la «videoclase de presentación», inicialmente el profesor se presenta y explica la metodología que va a seguir la asignatura, así como la forma de proceder y la manera en la que se va a evaluar. Uno de los requisitos que tendrá que dejar claros al inicio es la obligatoriedad de tener activo el micrófono y la cámara web. Esto implica que las videoclases no están previamente grabadas por el profesor y posteriormente colgadas en el aula virtual, sino que el profesor anuncia a través de los foros el día y la hora en la que tendrá lugar la videoclase con el objetivo de que pueda participar el mayor número posible de alumnos. Esa clase se grabará para que los alumnos puedan disponer de ella y acceder siempre

que quieran. El tener la cámara conectada permite un encuentro entre los alumnos. De este modo se ven y se escuchan de forma que puedan crear un sentimiento de comunidad.

En lo referente a las «videoclases semanales», durante el curso se realizarán dos por semana. En la primera de ellas, el profesor explica el contenido del tema, mientras que en la segunda, profesor y alumnos se reúnen para resolver problemas, dudas o cuestiones adicionales que el contenido haya suscitado en el alumno. Durante estas videoclases también se emplean herramientas adicionales de las que puede disponer el aula virtual, como es «la pizarra virtual», en la que el profesor puede realizar esquemas para clarificar los contenidos y las ideas. Al igual que en el caso anterior, en todas las videoclases será necesario que los estudiantes tengan conectada la cámara y el micrófono.

Sección de noticias

Esta actividad es de las más relevantes dentro del método mayéutico. Los alumnos tienen que crear una sección en la que cuelguen noticias actuales que estén relacionadas con alguno de los contenidos abordados en clase. Cada alumno tendrá que justificar por qué esa noticia guarda relación con el contenido y los demás podrán opinar. Con esta actividad se pretende que el alumno llegue a:

- ▶ Leer críticamente: No es solo la noticia que selecciona, sino el interés de la noticia y su relación con la información previa de la que dispone el alumno. En ese sentido, el estudiante ha aprendido a manejar ese contenido, a hacerlo suyo y, por tanto, a entender la realidad desde el marco de este.
- ▶ Escribir críticamente: Teniendo que argumentar ante el resto de los compañeros por qué considera relevante la noticia y cuál es el debate o problema que le genera.
- ▶ Fomentar el trabajo con otros estudiantes: Las noticias seleccionadas generan debate entre los estudiantes, lo que les obliga a desarrollar la capacidad para dialogar de forma crítica y objetiva.

Foros

El recurso a foros es fundamental para garantizar el contacto continuo de los estudiantes y para fomentar la discusión, el debate y, por tanto, el pensamiento crítico. Dentro de los foros, en el aula

virtual de la asignatura se abren dos tipos distintos: foro de dudas y foro de debate. En cuanto a los primeros, se crea un foro de dudas específico para que los alumnos puedan plantear cuestiones o problemas que les genera el contenido de cada tema. La finalidad de este foro es que los otros compañeros traten de resolver la duda planteada indicando si consideran que uno de ellos se equivoca, argumentando por qué, completando respuestas que se consideren incompletas, etc. Finalmente, el docente les indica si la respuesta a la que han llegado es correcta, si estaba bien enfocada, si ha habido fallos en la justificación... También matizará, precisará y completará la información en caso de ser necesario.

El segundo tipo de foros son los de debate. En cada unidad temática se abren dos foros de debate cuestionando los contenidos y aspectos que se ven en el tema. Los foros de debate son distintos tanto a la sección de noticias como a los foros de dudas. En este caso, el profesor/a plantea una pregunta orientada a cuestionar lo que se está viendo y tratando en ese momento. Así, los alumnos/as comienzan a desarrollar un pensamiento crítico acerca del contenido que se les transmite, dejando de considerarlo como una verdad absoluta e incuestionable. Un ejemplo de este debate sería la crítica que se planteó al paradigma IHIP sobre la caracterización de los servicios. Según este paradigma, los servicios, a diferencia de los productos, se caracterizan por ser: intangibles, heterogéneos, inseparables y perecederos. El debate que se planteó a los alumnos fue que trataran de encontrar ejemplos de servicios donde uno o varios de los rasgos que ofrece el paradigma IHIP no se dieran, y que lo justificaran. Así, cada alumno ponía un ejemplo y exponía sus argumentos, a la vez que aceptaba o rechazaba el ejemplo y los argumentos previamente expuestos por sus compañeros.

Debates virtuales

A lo largo del curso tienen lugar dos debates realizados a través de videoconferencias. El profesor anuncia por el foro el día y la hora del debate para que los alumnos puedan conectarse. En este tipo de debates todos los alumnos tienen que verse y escucharse. El profesor planteará la pregunta dando paso a los estudiantes para que respondan y argumenten su postura. Ellos desempeñan el papel activo y el profesor será el moderador del debate, interviniendo cuando quiera llamar la atención sobre algún aspecto de

lo que se ha dicho o quiera redirigir el problema. El objetivo de estos debates es fomentar la rapidez y agilidad del estudiante al plantear preguntas y ofrecer respuestas y justificaciones, pues los debates orales requieren habilidades distintas y siguen dinámicas diferentes a los debates escritos.

Tareas semanales

Para fomentar el trabajo individual por parte del alumno, y no solo el trabajo colectivo, todas las semanas el alumno entregará una actividad obligatoria a través del aula virtual. La actividad consiste en una pregunta que puede responderse según lo visto en el tema, pero que requiere un esfuerzo crítico y de pensamiento adicional por parte del alumno. Un ejemplo de este tipo de prácticas es el siguiente: en el tema 1 se explica lo que es la interfaz de un servicio. Así, la pregunta de ese tema está orientada a que el alumno busque dos ejemplos distintos de servicios, uno con una interfaz que considera simple, otro con una interfaz que considera compleja, y que argumente por qué, según él, considera como simple a la interfaz que pone de ejemplo en simple, y por qué considera como compleja a la interfaz que pone de ejemplo en compleja. Lo bueno de este tipo de preguntas es que, al ser individuales, el alumno siente que la responsabilidad de responder bien y argumentar bien la pregunta recae totalmente sobre él (sus compañeros ya no intervienen en el desarrollo de la tarea ni le ayudan con la justificación), por lo que el esfuerzo que el alumno pone para realizar la práctica es mayor. Además, al corregir las prácticas, el profesor hace hincapié en resaltar primero lo que está bien de la respuesta del alumno, haciéndole ver, posteriormente, por qué la respuesta no era del todo correcta o dónde fallaba la argumentación. Al resaltar inicialmente lo positivo, el alumno se proponía mejorar y no cometer los mismos errores en las prácticas siguientes, por lo que se mantenía motivado durante cada uno de los temas.

Material audiovisual para transmitir contenidos

Generalmente, el contenido de la asignatura se transmite haciendo uso de presentaciones en PowerPoint y un texto adicional redactado por el profesor que le sirve como guía al alumno para saber cómo estudiar el tema. Sin embargo, algunas cuestiones se presentan mediante vídeos donde es un experto quien habla sobre

el tema y plantea una cuestión actual sobre el mismo. El objetivo de esto es que los alumnos conozcan a personas que actualmente trabajan en su campo y que vean el tipo de preguntas que estos investigan.

Empleo de las TIC para un trabajo de investigación y una exposición
Al inicio de la asignatura, durante las primeras semanas, se indica al alumno que tendrá que realizar un trabajo escrito (de entre 10 y 15 páginas) sobre la historia de los servicios, y del que dispondrá de todo el cuatrimestre para entregarlo. La idea es que profundice en el aspecto histórico que más le llame la atención y que, empleando los recursos necesarios, sea capaz de buscar información sobre el tema, así como de redactarla y expresarla correctamente. Lo positivo de esta tarea es que el alumno aprende a buscar y contrastar información mediante el recurso a distintas fuentes, y comienza a familiarizarse (pues son alumnos que aún están en primero) con lo que es la redacción y entrega de un trabajo académico.

Para que los alumnos puedan desarrollar esta tarea correctamente, el profesor se encarga de ofrecerles una guía previa donde se aprecian las páginas web de referencia a las que pueden recurrir para encontrar información seria y veraz de autores que investigan directamente los temas que los estudiantes quieren tratar. Entre ellas se resaltan páginas web tales como: academia.edu (donde se encuentran, generalmente, investigadores y proyectos orientados al ámbito de las ciencias sociales); Researchgate (donde se encuentran, generalmente, autores que trabajan en campos de investigación de carácter más experimental); Google académico (donde se filtra el término de la búsqueda señalando y resaltando sólo artículos académicos); Web of Science (enciclopedia electrónica muy útil si desconocen el tema sobre el que van a trabajar y quieren conocer los principales debates y autores que se dan en él); Biblioteca Virtual (donde pueden acceder directamente a revistas electrónicas especializadas en el tema que quieren tratar en su trabajo). Asimismo, habrá una guía desarrollada por el profesor donde se explica cómo realizar un trabajo escrito y el material audiovisual que complementa la información dada por el profesor.

Con este trabajo se hace ver al alumnado que la información de Wikipedia o páginas de este tipo no siempre es válida ni suficiente. Hay otras fuentes más fiables y en las que van a encontrar tra-

bajos más actuales desempeñados por expertos investigadores en el campo. Además, acceder a diferentes lecturas sobre el tema les permite conocer aquellas cuestiones en las que hay acuerdo por parte de la comunidad científica y aquellas en las que no. El alumno, por tanto, aprende a hacer un uso adecuado de la información que recibe, aprende a gestionarla y a leer críticamente. Será en la propia exposición de las ideas en el trabajo escrito donde el alumno tenga que mostrar una escritura crítica, tratando de ser lo más fiel y objetivo posible con respecto a lo que expone.

El trabajo escrito incluye también una presentación oral por parte del alumno. Esta presentación se realizará online mediante el uso del aula virtual y las videconferencias. El objetivo de esta tarea es que quienes cursan la modalidad online no pierdan la oportunidad de realizar una tarea, que, por otro lado, es muy común en el ámbito presencial. Como forma de proceder, el alumno tendrá que informar al profesor de que quiere presentar su trabajo. El profesor, una vez informado, pondrá un anuncio en el aula virtual señalando el día y la hora de la presentación. La videoclase estará abierta para todo alumno que desee incorporarse. El objetivo de esta tarea es que este exponga ante sus compañeros/as las ideas que ha trabajado previamente y que presente los puntos o aspectos que le han generado más dudas o más problemas para poderlas tratar con el resto de los compañeros. De este modo, se fomenta la capacidad expositiva, argumentativa y de diálogo del estudiante.

13.4.2. Desarrollo individual y reducción del fracaso escolar

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la reducción del fracaso escolar parece tener una fuerte conexión con la motivación, base de la actitud y, por tanto, del interés por lo académico. Por eso el *coach* educativo es quien acompaña al educando y lo estimula a través de la mayéutica virtual para potenciar su interés por, lo que mejorará sus resultados académicos.

En este apartado se pueden destacar cinco resultados principales, a saber:

- ▶ *Aumento del interés por la asignatura y alta participación en ella:* La participación en foros, debates, realización de prácticas, exposición de temas... es constante durante el desarrollo de toda la asignatura. En el caso de la asignatura semipresencial, los alum-

nos son conscientes de que no acceder a la asignatura durante varios días podría suponerles perder el ritmo de la clase debido a la gran actividad y actualidad que hay en los foros, noticias y debates. Además, durante las videoconferencias se plantean temas que posteriormente se siguen debatiendo en los foros, por lo que los alumnos hacen lo posible por estar al día de cada videoconferencia y de cada tema que se propone.

- ▶ *Desarrollo de la capacidad crítica:* Se ve un cambio en el estudiante a medida que avanza el curso, tanto en la forma como busca, estudia y maneja el material, como en la forma en la que razona, argumenta y cuestiona sus ideas y las de sus compañeros. Además, también pierde la sensación inicial de «miedo» o «vergüenza» a plantear preguntas y exponer.
- ▶ *Sensación de comunidad:* El empleo de la mayéutica virtual fomenta la sensación de comunidad educativa entre los estudiantes. Los propios alumnos transmiten su sensación de sentirse parte de un grupo, de una comunidad en la que todos se conocen y conocen las opiniones de los demás. Aquí se podría destacar el hecho de tener el micrófono y la videocámara conectados siempre que hay una videoclase, se plantea un debate o se abre un foro de discusión.
- ▶ *Falta de abandono:* Este resultado está relacionado con lo expuesto en el punto anterior, pues al aplicar esta metodología se vio que prácticamente ningún alumno abandonaba, cumpliendo así con uno de los objetivos iniciales de este método. El alumno es consciente de que la responsabilidad de aprender es solo suya, y que en él recae la decisión de cuánto quiera participar. Así, en lugar de abandono, lo que se percibió durante el curso fue un intento constante de superación tanto grupal como individual, lo que se podría considerar realmente como otro resultado...
- ▶ *Lucha por la superación y la mejora individual del estudiante:* A lo largo del curso el alumno se esfuerza por hacer mejores prácticas y por exponer mejor sus ideas y opiniones. Además, la actividad desempeñada por sus compañeros, que continuamente suben información a foros y secciones de noticias, le motiva a mejorar y estar a la altura de lo que la propia dinámica de la clase demanda.

13.5. Conclusiones

La mayéutica virtual se trata de una metodología estratégica con un marcado carácter preventivo hacia el fracaso y abandono escolar, y claramente dirigida al *coach* educativo en su labor de guía o acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Poder desplegar políticas educativas que se adecuen al contexto sociocultural en el que se encuentra el alumnado para así potenciar las fortalezas y detectar las debilidades y dar una rápida respuesta, pudiendo, en el futuro, adelantarnos a estos problemas. Esta metodología puede ser una respuesta integral y efectiva por estar basada en las evidencias empíricas obtenidas en el aula a través de la información otorgada por los estudiantes.

Referencias

- Bell D. (1976). Welcome to the postindustrial society. *Physics Today*, 29 (2), 46-49.
- Bartolomé A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Comisión Europea (2020). *Monitor de la educación y la formación de 2020 España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Enguita, M. F. (2015). El atasco de la educación y cómo salir de él. *Letras Libres*, 164, 17-19.
- Eurostat. (2014). *Encuesta de población activa (EPA). Informe semestral 2014*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Hernández, M. A. y Alcaraz, M. Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 182-195.
- Masuda Y. (1979). The information society as post-industrial society. *World Future Society*.
- Miñaca, M. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- OCDE (sf). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad

- en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1377-1402.
- Sánchez Espillaque J, Guzmán López, E., Matos Arana, M., Ramírez Cabello, A., Ruiz Librero, A. B. y Sánchez Gómez, M. V. (2013). *Metodología de aprendizaje activo a través de la mayéutica platónica*. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre.
- Villar, C. M. (1997). El legado socrático: algunas influencias en educación. *Serie Monográfica*, 1 (1), 163-180

14

Multi-tiered systems of support and academic success

MÓNICA SILVEIRA-MAIA
MIGUEL AUGUSTO SANTOS
SUSANA ISABEL MARTINS

School of Education - Porto Polytechnic

Abstract

In recent years, educational systems around the world have been changing the focus of their efforts to deal with academic failure and school dropout, from the management of unsuccess to an intervention based on the promotion of success for all students, aiming to construct inclusive schools. One possibility to achieve this is through the implementation of multi-tiered systems of supports, a broad concept that involves several models of intervention. Two of the most recognized systems are the Response to Intervention (RtI) and the Positive Behaviour Support System (PBIS). In this paper, we present the most relevant characteristics of both models and explore research about the impact of MTSS in academic success. We will conclude with some guidelines to implement the general principles of MTSS in schools, to promote academic success.

Keywords: School dropout, inclusive schools, multi-tiered systems of supports

14.1. Introduction

In the last decades, especially since the 1990's, the movement to promote Inclusive Education has triggered significant changes in school systems all over the world. Inclusive Education is not a system centred in students with disabilities –although they are an important group, of course– but a system that involves all groups located in the «margins» of the system (e.g., ethnic minorities, migrants, students in social risk) (Telfer & Howley, 2020). It is, therefore, a system that reflects ethical principles of social justice

and equal rights, and insists on removing barriers to access, participation, and education success of all students (Silveira-Maia & Santos, 2020).

Multi-tiered systems of support (MTSS) are a proposal to transform the school systems, changing the traditional question of placement (Where should the student be taught?) to a matter of equity (How can supports and services available be used to address the needs evidenced by each student?), applied to all marginalized populations (Choi *et al.*, 2020; Sailor *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2021). To answer this last question, it is necessary to involve all the resources and services available, in a systematic process to address specific needs of specific students: «when we refer to MTSS, we are specifically describing integration of a number of multiple-tiered systems into one coherent, strategically combined system meant to address multiple domains or content areas in education (e.g., literacy and social-emotional competence)» (McIntosh & Goodman, 2016, p. 19).

These models assume a preventive stance (Costa *et al.*, 2019; Kearney & Graczyk, 2020; McIntosh & Goodman, 2016), translating into education the same strategies that contributed to the improvement of public health in the second half of the 20th century. Preventive health strategies are usually divided into three different levels. Primary prevention is concerned with the maintenance of good health (e.g., vaccination, altering risky behaviours, healthy lifestyle); secondary prevention is dedicated to the early detection and treatment of diseases (e.g., periodic health checks and analysis); finally, tertiary prevention focuses on managing disease post diagnosis to slow or stop disease progression (e.g., chemotherapy, rehabilitation) (Offord, 2000). The three levels of intervention are, of course, cumulative, meaning that even if someone is receiving supports from the third tier (tertiary prevention), the other two levels of supports are still being applied.

When we apply the principles presented in the previous paragraph to education, we also consider three levels (usually mentioned as tiers). The first tier is directed at all the students in the school and, therefore, is usually named universal. Core curriculum is the basis for universal interventions (McIntosh & Goodman, 2016), providing students with quality environments and effective teaching, promoting learning and behaviour development,

especially using the principles of Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2006). Tier 2 supports are directed at those students that, despite the universal offer, are still struggling with learning or demonstrating behaviour challenges, for instance. Tier 3, finally, addresses those students that require very intensive and individualized supports to succeed. Table 14.1 presents the defining features of MTSS.

Table 14.1. Defining features of multi-tiered systems of supports (MTSS) (Burns *et al.*, 2016)

1. Interventions supported by scientifically based research.
2. Interventions organized along a tiered continuum that increases in intensity (e.g., frequency, duration, individualization, specialized supports, etc.).
3. Standardized problem-solving protocol for assessment and instructional decision making.
4. Explicit data-based decision rules for assessing student progress and making instructional and intervention adjustments.
5. Emphasis on assessing and ensuring implementation integrity.
6. Regular and systematic screening for early identification of students whose performance is not responsive to instruction.

Multi-tiered systems of support, in education, resulted from two lines of research and development (Sailor *et al.*, 2018). One, developed in the University of Oregon, focused on non-aversive systems of managing and remediating behaviours, is currently known as Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS). The other, focused on reading skills, resulted from researchers from the Vanderbilt University and the Centre for Research on Learning (CRL) at the University of Kansas, and is now known as Response to Intervention (RtI). Table 14.2 gives a brief definition of each of these systems.

Table 14.2. Systematic approaches to academic and behaviour support: definitions (McIntosh & Goodman, 2016)*Academic response to intervention (RtI)*

Academic RtI is a preventive systems approach to improving schoolwide and individual achievement through high-quality universal instruction and additional tiered supports provided in response to student need. It includes collaborative teaming across general and special education. Decisions in academic RtI are based on data from validated screening and progress monitoring tools. These data may be used as part of the special education eligibility determination process, but academic RtI includes *all* academic instruction systems, including core classroom instruction.

Schoolwide positive behavioural interventions and supports (PBIS)

Schoolwide PBIS is a framework for implementing evidence-based practices, providing a three-tiered continuum of support to students, using systems to support staff in implementation, and using data for decision making. As such, PBIS is considered an RtI approach for social and emotional behaviour. PBIS emphasizes an instructional approach to behaviour support, prevention through environmental change, adaptation to the local context, and using the science of applied behaviour analysis to achieve outcomes that are valued by staff, students, and families.

Integrated multi-tiered systems of supports (MTSS)

An integrated MTSS model provides all students with the best opportunities to succeed both academically *and* behaviourally in school. MTSS focuses on providing high-quality instruction and interventions matched to student need across domains and monitoring progress frequently to make decisions about changes in instruction or goals. It is not simply the implementation of both academic RtI and PBIS systems. There is a systematic and careful integration of these systems to enhance the efficiency and effectiveness of all school systems.

In all cases, we are referring to educational systems widely experimented and tested, with solid evidence of their impact in the promotion of learning and behaviour. That will be the focus of the next section.

14.2. Impact of multi-tiered systems of support in academic success

The effectiveness of MTSS is widely supported, nowadays, mostly through research concerning response to intervention (RTI) and positive behavioral interventions and supports (PBIS) multitier models (e.g., Burns *et al.*, 2005; Hughes and Dexter, 2011). Main outcomes for MTSS implementation have been explored, at school and individual levels, in terms of the response to students' academic, social-emotional, and behavioral needs (table 14.3).

Table 14.3. Summary of the main outcomes measured in studies focusing RtI and PBS implementation.

Multitier models	Outcomes	
	School level	Student level
RtI	<ul style="list-style-type: none"> - Referrals to and/or placements in special education - Student time in special education services - Number of students retained in a grade 	<ul style="list-style-type: none"> - Academic skill (e.g., reading and math outcomes) - Academic behavior (e.g., time on task and task comprehension and conclusion)
PBS	<ul style="list-style-type: none"> - School safety and climate - Frequency of office discipline events - School suspension rates - Referrals for more intensive support 	<ul style="list-style-type: none"> - Student bullying behaviors and peer rejection - Student prosocial and emotion regulation behaviors - Frequency of disruptions or negative social interactions - Academic engagement

That large scope of evidence has been summarized and discussed in several systematic and descriptive reviews. For instance, Burns and colleagues (2005) conducted a meta-analysis that focused on the effects of the implementation of large-scale RtI models, namely the Heartland, IBA, IST and MPSM models (as identified by Fuchs *et al.*, 2003). The review revealed that large-scale models of RTI implementation led to improvements on both systemic (e.g., referrals to and/or placements in special education, student time in special education services, and number of students retained in a grade) and student levels of outcomes (e.g., academic skill, time on task and task completion). Other review of the RtI efficacy was conducted by Hughes and Dexter (2011) with the examination of 13 intervention studies developed in elementary schools.

Aligned with the Burns and colleagues (2005) study, the outcomes considered in the examined studies relied on academic achievement (e.g., reading, math outcomes and academic behaviors – on task, task comprehension and conclusion) and on special education referral and placement rates. The conclusions demonstrate that all studies reported some level of improvement, especially on early reading and math skills and on decreasing special education referral and placement rates. Both

reviews identified, however, several constraints for a wider generalization of the RtI positive impact, namely: the absence of studies devoted to RTI implementation at the middle and high school levels; the noisy association between RtI programs and special education referral and placement rates and the need for more longitudinal efficacy research, identifying factors for RtI development and sustainability (Hughes & Dexter, 2011; Burns *et al.*, 2005).

To support the effectiveness of the RtI, Stoiber and Gettinger (2016) identified common elements of implementation, specifically the provision of evidence-based and high-quality interventions across the tiers. As summarized by the authors, key characteristics of evidence-based and differentiated instruction include, between others: (i) explicit and intentional instruction with re-teaching, instructional modeling and corrective feedback; (ii) the use of diverse ways of engagement, defining clear expectations for performance along with flexibility and the use of choice; (iii) a progressive approach, moving from easier concepts/skills to more complex ones; and (iv) use of diverse small-group instruction set by skill, need or interest area.

As enlightened in the article of Fuchs and Fuchs (2006) about the multitier nature of the RtI, the changes at each tier reports to an increase intensity on: «(a) using more teacher-centered, systematic, and explicit instruction; (b) conducting it more frequently; (c) adding to its duration; (d) creating smaller and more homogenous student groupings; or (e) relying on instructors with greater expertise» (p. 94). In that sense, intensive interventions are differentiated from the lower tiers by requiring more time and resources, by implying greater expertise (commonly addressed with the involvement of an interventionist beyond classroom teacher) and by implementing a progress monitoring more often (Stoiber & Gettinger, 2016). Table 14.4 exemplifies evidence-based intervention approaches across the tiers of support.

Table 14.4. Intervention approaches linked to each tier of support

Reference studies	Tier 1 – universal support	Tier 2 – heightened support	Tier 3 – intensive support
Burns <i>et al.</i> (2016). Toward a unified Response-to-Intervention Model: Multi-tiered Systems of Support	Intervention or modification affecting all children in the class.	Intervention delivered in small group format (of around 3 to 4 members) with explicit instruction in the deficit area for 30-60m each day with or oriented by highly qualified teacher.	Interventions limited to small groups of three or less students or delivered in a one-to-one format. Intervention on the deficit area by explicitly teaching the skill, prompting frequent opportunities to respond, adjusting materials and providing feedback to students. Intervention commonly consists in 30m of daily instruction beyond general education core curriculum.
Lewis <i>et al.</i> (2017). Schoolwide Systems of Positive Behavior Support: Implications for Students at Risk and With Emotional/ Behavioral Disorders	Establishment of universal behavioral expectations to all students; and identifying and conducting students to meet a small number of positive expectations (e.g., respect self and others).	Support approaches include self-management strategies, small group social skills instruction and structured mentoring.	Individualized interventions driven by a functional behavioral assessment and intervention.

The PBS multitier system also counts with a long line of research supporting its effectiveness. Lewis and colleagues (2017) provided an overview of PBS implications for students at risk and with emotional /behavioral disorders. The impact of PBS implementation was analyzed across the three tiers. At the universal-level implementation (tier 1), Lewis summarized solid evidence of a positive impact at: (1) the schoolwide level with improvements in perceptions of school safety and climate (e.g., Bradshaw *et al.*, 2009); and (2) the student level with a decrease on suspension rates, on bullying and peer rejection (Bradshaw *et al.*, 2010), and improvements on student prosocial behaviors (Waasdorp *et al.*, 2012).

Within the scope of group and individual-oriented interventions (tier 2 and 3), Lewis' overview highlights positive results namely in behavioral infractions (e.g., Hawken *et al.*, 2007), and in disruptions or problematic interactions (e.g., McIntosh *et al.*, 2009). Moreover, an association between behavioral outcomes and an improved academic performance was suggested, either with primary level of measures (e.g., Bradshaw *et al.*, 2010) or with secondary and tertiary levels of support (e.g., Campbell and Anderson, 2008).

About that potential relation –PBIS implementation and academic achievement– Gage and colleagues (2015) made a literature review based on the assumption that reducing behavior problems and prompting school environment would lead to an increase in instruction and engagement time and, consequently, to greater academic outcomes. However, in their systematic review, although some articles relate PBS with reading and math achievements (e.g., Luiselli *et al.*, 2005; Sailor *et al.*, 2006) the evidence are considered poor and as not offering robust and reliable information. Time to accumulate the benefits of behavior management programs in student' performance seems to be critical factor to a stronger relation between PBS and academic achievement (Madigan *et al.*, 2016). That idea, together with Gage and colleagues (2015) conclusions converge to the notion that the likelihood of increasing academic achievement is greater when combining academic with behavioral models. By representing a unified approach, the MTSS is, then, reinforced as an intervention that can maximize students' outcomes by responding to both behavior and academic challenges (Kamm Solutions, 2019).

14.3. Guidelines to implement MTSS in schools

In both multi-tiered models (RtI and PBS) the positive outcomes either at student or at school levels –with greater or lesser robustness– are today consensually assumed and recognized as fitting educational inclusive purposes. Now the emphasis has been placed on the process. ¿In other words, on how to successfully implement a multi-tiered intervention?

Indeed, an intertwined variable between MTSS implementation and the students' achievements is the required change on

educators' practices. Therefore, fidelity on implementing MTSS critical components has been taken also as an outcome (e.g., Balu *et al.*, 2015; Fuchs and Vaughn, 2012).

As a data-based decision-making model, MTSS is built of (Balu *et al.*, 2015): screening assessment to all students; data to base decisions on intervention intensity, and progress monitoring to determine whether intervention is working.

That fidelity elements respond directly to the first criticisms towards MTSS as a «wait to fail model» which pointed to service delivery as depending on the demonstration of students' failure. In fact, as a proactive and responsive framework, one of the most emphasized practice elements of MTSS is the progress monitoring which is associated with positive effects on student outcomes. As shown on the meta-analysis of Fuchs and Fuchs (1986), the simple act of regularly monitoring the performance seems to promote adjustments on teaching, which supports student achievement.

The use of curriculum-based measurement (CBM) data has been identified as a common way to implement progress monitoring (Fuchs, 2003; Fuchs, *et al.*, 2002). Along with determining student responsiveness to interventions, Fuchs and Fuchs (2006) also underlined the importance of establishing a criterion to define non-responsiveness. The dual discrepancy –failing to achieve the postintervention benchmark and/or stating a deviance face a normalized status or a class mean and to be verified a reduced slope of growth when compared with peers– has been used to support the decision-making for the enactment of more intensive interventions.

Although these established directions, the movement across tiers still concentrates most of the challenges experienced by schools. Reflecting over a decade of RTI implementation in US, Fuchs and Vaughn (2012) brought to the discussion some of the time-remaining questions posed by schools, namely on how strict and necessary is the passage from previous tiers to get supports on the tier that most probability fit the needs? Indeed, considering evidence, not all students need to go through tier 2 to get supports on tier 3. As explained by the authors some students may present significant deficits early, that may require immediate intervention in more intensive formats than is possible in tier 1 or 2.

To determine «how to best sequence the interventions in a tiered approach and how to determine the best intervention se-

quence for any individual student» (August *et al.*, 2018, p. 3) are the most important concerns to deliver MTSS with efficiency and feasibility. As underlined by States and colleagues (2017), fidelity on implementing MTSS starts to decline shortly after training. Being thoughtful about the requirements and challenges associated with each practice element (table 14.5) assumes, then, a critical role for a successful implementation.

Table 14.5. Practices fidelity for MTSS implementation (e.g., States *et al.*, 2017; Burns *et al.*, 2016)

Practice elements	Requirements and challenges
Universal screening – means for identifying students at risk of failing educational goals for their grade level	<ul style="list-style-type: none"> - Brief assessments combined with complementary testing to identify students at risk and to reduce the chances of false positives (students performing satisfactorily but are identified as at risk) or false negatives (students requiring support but are not identified as at risk). - Universal screening is typically conducted two to three times per school year.
Data-based decision making and problem solving – systematically use of empirical evidence to make informed decisions about educational intervention	<ul style="list-style-type: none"> - Practice should be an integral part of a systemwide endeavor, targeting student goals and objectives, and being aligned with student and staff values; - The practice should be implemented by professionals with adequate training; - Clear and objective protocols and procedures for intervention should be provided along with long-range plans for sustaining the practice.
Performance feedback and progress monitoring – assess student progress or performance in at-risk areas identified by universal screening	<ul style="list-style-type: none"> -The monitoring of student performance, should be made along with the monitoring of system factors as intervention integrity or the availability of resources - Data collected may include curriculum-based assessment, criterion-referenced assessment and ecological analysis of contextual influences on student individual performance. - Within tier 2 outcome assessment should be measured at least every other week; - Within tier 3 student progress should be assessed at least weekly.

Teachers' preparation and their professional development (PD) are implicit requirements to a sustainable implementation of the different MTSS' practice elements. The study of Castillo and colleagues (2018) highlighted the importance of articulating teach-

ers' beliefs, knowledge, and skills in the PD programs. As reference goals for the PD programs, the authors underlined teachers' preparedness to select and use: a) data derived from assessments to make instructional decisions; b) evidence-based intervention delivery across multiple tiers; c) data to evaluate the fidelity and effectiveness of intervention; d) technology for data management and reporting; and e) problem-solving processes.

Reflecting those directions, different studies reported positive results on enhancing professional learning by implementing teachers' coaching and feedback in authentic problem-solving experiences (e.g., Fletcher and Vaughn, 2009; Castillo *et al.*, 2017). In the chapter of Burns and colleagues (2016), the IDEAL problem-solving model proposed by Bransford and Stein (1984) is emphasized as a useful basis to organize activities associated with MTSS problem solving components (table 14.6).

Table 14.6. Matrix IDEAL problem-solving model (Bransford & Stein, 1984) applied to MTSS (Burns *et al.*, 2016)

Problem solving components	
Identify the problem	Implement universal screenings (tier 1); identify struggling students in need of further support (tier 2); examine if students are making sufficient progress (tier 3).
Define the problem	Collect data to identify problems on accessing curricula (tier 1); define students' proficiency on specific skill areas - as decoding, reading fluency (tier 2); experimental analysis of instructional variables influencing students' performance (tier 3).
Explore alternative solutions	Generate class-wide interventions (tier 1); identify evidence-based strategies to apply in small group of students (tier 2) or in an individualized manner (tier 3).
Apply a solution	Implement class-wide interventions (tier 1); made use of explicit strategies to address the problem area of a small-group of students (tier 2); implement intensive individualized intervention to respond to the problem area (tier 3).
Look at the effects of the application	Continue benchmark assessment to look at the class progresses (tier1); outcome assessment in each two weeks to analyze the progresses (tier2); and frequent (twice a week) outcome assessment to examine the progress (tier3).

Different learning designs, resources and strategies have been documented in PD programs for preparing professionals for the

implementation of multitier models, including (e.g., Marc and Gaunt, 2013; Croft *et al.*, 2010; Castillo *et al.*, 2016):

- ▶ System consultancy and coaching, activities intended to support whole-school organizational improvement;
- ▶ Job-embedded support, facilitating educator learning using authentic situations, with regular consultation for using real data and evaluation to foster application of knowledge;
- ▶ Content delivery, legislative and research support for MTSS, practice elements and problem-solving.

These professional learning experiences are critical factors to build teachers capacity for implementing MTSS with fidelity that is, in turn, a prerequisite for evaluating impact on students' outcomes.

14.4. Final remarks

This text has the intention to draw the attention of the reader to the potential of MTSS models, and to some critical aspects of its implementation. As we have illustrated, MTSS models, congregating systems to support academic and social-emotional and behavioral development, have been shown to promote academic and social success. Thus, MTSS are an appropriate answer to the problem of school failure and dropout, that still affects many youngsters. The implementation of such systems, nevertheless, is not an easy task, requiring high motivation from the school leaders and active involvement of all school personnel. The results, though, should be highly rewarding.

References

- August, G., Piehler, T., & Miller, F. (2018). Getting «SMART» about implementing multi-tiered systems of support to promote school mental health, *J Sch Psychol*, 66, 85-96.
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). *Evaluation of response to intervention practices for Elementary School reading* (NCEE 2016-4000). Washington, DC: National Center

- for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10, 100-115.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes results from a randomized controlled effectiveness trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, pp.133-148.
- Bransford, J. & Stein, B. (1984). *The ideal problem solver: a guide for improving thinking, learning and creativity*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Burns, M., Appleton, J., & Stehouwer, J. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381-394.
- Burns, M., Jimerson, S., Van der Heyden, A., & Deno S. (2016). Toward a unified response-to-intervention model: multi-tiered systems of support. In Jimerson S., Burns, M., Van der Heyden, A. (eds). *Handbook of response to intervention* (pp. 719-732). Boston, MA: Springer.
- Campbell, A. & Anderson, C. M. (2008). Enhancing effects of check-in/check-out with function-based support. *Behavioral Disorders*, 33, 233-245.
- Castillo, J. M., Wolgemuth, J. R., Ginns, D. S., et al. (2018). Protocol for the systematic review of research on professional learning to promote implementation of a multitiered system of support in education. *BMJ Open*, 8, 1-8.
- Castillo, J. M., March, A. L., Tan, S. Y., et al. (2016). Relationships between ongoing professional development and educators' perceived skills relative to RtI. *Psychol Sch*, 53, 893-910.
- Castillo, J., Wang, J., Daye, J., et al. (2017). A longitudinal analysis of the relations among professional development, educators' beliefs and perceived skills, and response-to-intervention implementation. *J of Educational and Psychological Consultation*.
- Choi, J. H., McCart, A. B., & Sailor, W. (2020). Reshaping educational systems to realize the promise of inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6 (1), 8-23.
- Costa, L., Melo, A. S., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2019). A monitorização no quadro dos modelos multinível: contributos para a identificação

- e intervenção atempada de alunos em risco. In I. Viana, L. Palhares, & F. Macedo (eds.). *Práticas de flexibilidade curricular em diálogo*. Braga: Universidade do Minho.
- Croft, A., Coggs, J., Dolan, M., & Powers, E. (2010). *Job-embedded professional development: what it is, who is responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Mid-Atlantic Comprehensive Center, and National Staff Development Council.
- Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Dev Perspect*, 3, 30-37.
- Fuchs, L. (2003). Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3), 172-186.
- Fuchs, L. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 53 (3), 199-208.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Yazdian, L., & Powell, S. R. (2002). Enhancing first-grade children's mathematical development with peer-assisted learning strategies. *School Psychology Review*, 31 (4), 569-583.
- Fuchs, L. & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: a decade later. *J Learn Disabil*, 45 (3), 195-203.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade student' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 306-315.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93-99.
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J., & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25 (4), 199-209.
- Hawken, L. S., MacLeod, K. S., & Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of Elementary School students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 94-101.
- Hughes, C. & Dexter, D. (2011). Response to Intervention: a research-based summary, *Theory into Practice*, 50, 4-11.
- Kamm Solutions (2019). *MTSS: literature review table for Duarte Unified School District*. Kam Solutions.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 316-337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>.

- Lewis, T., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B., & Hatton, H. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders, *AERA Open*, 3 (2), 1-11.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25 (2), 3182-3198.
- Madigan, K., Cross, R., Smolkowski, K., & Strycker, L. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement: a 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22 (7-8), 402-421.
- March, A. L. & Gaunt, B. T. (2013). *Systems coaching: a model for building capacity*. Tampa, FL: University of South Florida, Florida's Multitiered System of Supports Project.
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., & Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 82-93.
- McIntosh, K. & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: blending RTI and PBIS*. New York: Guilford.
- Offord, D. R. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 833-842.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education.
- Sailor, W., McCart, A. B., & Choi, J. H. (2018). Reconceptualizing inclusive education through multi-tiered system of support. *Inclusion*, 6 (1) 3-18. DOI: 10.1352/2326-6988-6.1.3.
- Sailor, W., Zuna, N., Choi, J. H., Thomas, J., McCart, A., & Roger, B. (2006). Anchoring schoolwide positive behavior support in structural school reform. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 18-30.
- Santos, M. A., Silveira-Maia, M., & Martins, S. (2021). Trajetórias para a educação inclusiva: análise da legislação Portuguesa e das suas implicações nas práticas e na formação de professores com base nas tendências europeias. In M. Cruz & C. Pinto (eds.). *issuEs'21: Issues in education*. Porto: IPP.
- Silveira-Maia, M. & Santos, M.A. (2019). Ética na investigação em educação inclusiva: conversão dos valores da inclusão para a prática investigativa com crianças e jovens com necessidades adicionais de supor-

- te. In I. Nascimento, P. S. Neto (eds.). *Ensaio sobre ética e investigação em psicologia e em educação*. Mais Leituras.
- States, J., Detrich, R., & Keyworth, R. (2017). *Multitiered system of support overview. Technical report*. Wing Institute Original Papers.
- Stoiber, K. C. & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. Van der Heyden (eds.). *Handbook of response to intervention: the science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 121–141). Springer Science + Business Media.
- Telfer, D. M. & Howley, A. (2020). Inclusive practice: pushing against persistent structures and comfortable routines. In A. Howley, C. M. Faiella, S. D. Kroeger, & B. Hansen (eds.). *Inclusive education: a systematic perspective*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: a randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166, 149-156.

15

Learning to learn: the key competence to pursue training and life success. Tools for trainers/teachers to help students developing it

ROSSELLA LANDRISCINA

Vocational Training Centre don Giulio Facibeni & Opera della Divina Provvidenza
Madonnina del Grappa

Since we cannot know what knowledge will be most needed in the future, it is senseless to try to teach it in advance. Instead, we should try to turn out people who love learning so much and learn so well that they will be able to learn whatever needs to be learned.

JOHN HOLT

Abstract

The chapter is based on the personal experience of the author as trainer and evaluator of competences (officially enrolled in the Regione Toscana register) at the Vocational Training Centre don Giulio Facibeni, and as researcher in European projects within Adult Education. The chapter aims at giving value to the learning to learn competence, needed by everyone to pursue learning in every moment and place. In the globalized world we are living in, we are asked to adapt quickly to different situations: technological, social, economic, and cultural changes affect our lives every day. As the adjustment process is a learning process, becoming aware of it helps people to adapt successfully and fosters the responsibility of own learning, thus avoiding the temptation of dropping out or the risk of learning failure. Tools and tips for trainers, based on the everyday experience of the Vocational Training Centre don Giulio Facibeni, are included.

15.1. The European framework

15.1.1. Why a framework for key competences

Education as cultural production or subdued and conformed to the needs of the labour market?

What should a trainer/teacher focus on, in order to catch the attention of students and to make them willing to fully participate to their learning process?

Up to the end of the xx century, the focus of education was centred on the teaching process: students were mainly asked to learn knowledge through the explanation of the teacher.

The introduction of the «competence» in education completely changes the perspective and the perception of the usefulness of knowledge for students, especially for those less motivated, creating a virtuous circle starting from how and why we learn knowledge, moving to their inclusion in the development of competences needed for living, working, having relationships in the XXI century.

It is not a casualty that the term competence was firstly used in the workplace by an American psychologist, David McClelland: while he was trying to find the right way to measure and test the success of managers, McClelland realized that excellent results of I.Q. measured in school were not always associated to excellent performances at work. There should be something else, not only intelligence or knowledge: he called it “competence”¹, an underlying characteristic of an individual that is causally related to effective or superior performance in a job. According to Boyatzis,² competence includes «motive, trait, and skill, aspect of one’s self-image or social role, or a body of knowledge which he or she uses». In addition, he refers to the aspect of excellence as an essential and constitutive element of the competence, in order to reach high levels of performances. Therefore, there are two main traits of the competence: motivation and self-image on one side and personal abilities on the other side. In any case, the main focus is on the individual, thus any kind of training must encourage personal pathways of learning in order to reach high levels of performances.

1. McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. In *American Psychologist*, 28, 1-14.

2. Boyatzis R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.

The competence approach represented the turning point of any learning process, especially in those learning context in which motivation should be foster, for example when learners without a positive school experience, or coming from a poor social and educative background or with learning disadvantages, are involved. Behaviours, personal abilities, attitudes, become important aspects of learning success other than the simple acquisition of knowledge coming from hours of studying books. A competent student is able to use available resources, from those of the setting surrounding him/her to the personal ones, to combine them with knowledge and attitudes in order to realize an excellent performance. A strong attitude towards studying knowledge (books) is not needed anymore!

In this sense, the competence approach helps less motivated students or learners living in poor educational settings, stimulating the self-reflection on own learning, thus promoting the internalization of idea of learning during the whole life time span.

Started from the measurement of job routines to assess their success, the concept of competence immediately finds its usefulness in any human context: work, school, life. In particular, academics, researchers and experts of vocational training started to introduce the idea of competence within the learning objectives of the training process. Little by little the term competence invaded the official documents of international organizations, such as the European Union or the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).³

Following the introduction of the competence in the educational fields, the EU began its reflection on the term and on the idea of a set of competences needed nowadays to find fulfilling jobs and become independent, engaged citizens, in a few words to be successful in life.

Since the Lisbon European Council, 2000, The EU invests in the role of the Education and Training systems as preferred tools for reaching priorities such as personal development, social cohesion and economic growth.

The first framework of key competences appeared with the Council Recommendation on Key Competences for Lifelong

3. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning; OECD surveys, such as PISA, ALL.

Learning, December 2006: key competences in the shape of knowledge, skills and attitudes appropriate to each context are fundamental for each individual in a «knowledge-based society». They provide added value for the labour market, social cohesion and active citizenship by offering flexibility and adaptability, satisfaction and motivation. Because they should be acquired by everyone, this recommendation proposes a reference tool for European Union (EU) countries to ensure that these key competences are fully integrated into their strategies and infrastructures, particularly in any learning context.

Key competences are essential in a knowledge society and guarantee more flexibility in the labour force, allowing it to adapt more quickly to constant changes in an increasingly interconnected world. They are also a major factor in innovation, productivity and competitiveness, and they contribute to the motivation and satisfaction of workers and the quality of work.

«Increasing the level of key competences is at the heart of the European Education Area that we are building together with Member States, a space where all young people should receive the best education and training, regardless of their background».⁴

In May 2018, the EU took another important step forward, updating the 2006 Recommendation, taking into account the requirements of the world we live in today.

The Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning is, indeed, based on a series of considerations, such as:

- ▶ the right for everybody to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market;
- ▶ the need for people across Europe in gaining the skills and competences necessary for personal fulfilment, health, employability and social inclusion helps to strengthen Europe's resilience in a time of rapid and profound change;

4. Tibor Navracsics, Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport Council in Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01).

- ▶ international surveys such as the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Programme for International Student Assessment (PISA) or the OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) indicate a constant high share of teenagers and adults with insufficient basic skills;
- ▶ in the knowledge economy, memorisation of facts and procedures is key, but not enough for progress and success. Skills, such as problem solving, critical thinking, ability to cooperate, creativity, computational thinking, self-regulation are more essential than ever before in our quickly changing society;
- ▶ the need to address the challenges in implementing competence-oriented education, training and learning;
- ▶ the need to support the validation of competences acquired in different contexts which will enable individuals to have their competences recognised and obtain full or, where applicable, partial qualifications;
- ▶ in addressing the development of key competences in a lifelong learning perspective, support should be ensured at all levels of education, training and learning pathways: to provide up-skilling pathways to low-skilled adults as well as to further develop initial and continuing vocational education and training and modernise higher education;
- ▶ need to cover a wide range of education, training and learning settings, both formal, non-formal and informal in a *lifelong learning perspective*.

The 2018 Recommendation sets the new key competences for lifelong learning European reference framework, as a reference tool for policy makers, education and training providers, educational staff, guidance practitioners, employers, public employment services and learners themselves to guarantee the right of everyone, child, young or adult, to reach employability, personal fulfilment and health, active and responsible citizenship and social inclusion.

As it was before, competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes: knowledge is composed of the facts and figures, concepts, ideas and theories which are already established and support the understanding of a certain area or subject; skills are defined as the ability and capacity to carry out

processes and use the existing knowledge to achieve results; attitudes describe the disposition and mind-sets to act or react to ideas, persons or situations.⁵

The reference framework sets 8 key competences for lifelong learning:

- ▶ Literacy competence
- ▶ Multilingual competence
- ▶ Mathematical competence and competence in science, technology and engineering
- ▶ Digital competence
- ▶ Personal, social and learning to learn competence
- ▶ Citizenship competence
- ▶ Entrepreneurship competence
- ▶ Cultural awareness and expression competence

They refer to three fundamental aspects of everyone life: the self-realization and personal growth (cultural capital); the active citizenship and social inclusion (social capital); the professional achievements (human capital).

Moreover, as the description itself of the key competences was not sufficient, the 2018 Recommendation gives guidance and good practice examples to help us achieve our goals.

15.1.2. Why learning to learn and the perspective of lifelong learning

Long time ago, it was about the beginning of the xvii century, Comenius stated that the goal of education was man's training, both in his spiritual and civic life: *to educate means to live*. Education should be extended to all social classes, therefore education shouldn't weigh down mind, but stimulated it to «search for knowledge throughout life». Nowadays we call it «lifelong learning»!

Educational wisdom coming from far away, lost during the xx century, when the educational systems were too much engaged in

5. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01).

teaching knowledge without connecting them to real life and what it was really needed for professional life.

Since the debate on the concept of competence started, the European Union re-thought the educational and vocational training systems, acknowledging their role in preventing unemployment and in supporting the economic development of European Nations. In addition, the rapid changes that the whole world is facing since the end of the xx century, mainly due to the extremely rapid technologic progress and the phenomenon of globalization which wide spreads the effect of an event occurring in a specific place all over the world and connects people independently from where they live, launched a new challenge to Europe.

In his *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century*,⁶ J. Delors stressed the importance of adequate levels of education and training in order to win the challenges caused by globalization. He also stated that the necessary principal driving actions in the training process is the valorisation of the human capital. The main purpose is «learning to learn throughout a person's life span». The debate on competences needed for living and working put on its centre.

When it appeared cleared that we were living in a «knowledge-based society», the focus on the educational and training systems became central, taking on board new patterns of lifelong learning, as the only way to answer successfully to the epochal changes of the end of the xx century. «The rapid development of the Information Society, the internationalization of the economy and the relentless pace of scientific and technical progress, are everywhere generating new requirements in terms of skills and knowledge... A wide-ranging debate will be instigated in 1996 –the European Year of Lifelong Learning– around all the issues raised in this White Paper».⁷

New competences should be mastered in order to allow people adapting to a new world characterized by rapid changes, complexity, interdependence. The new educative paradigm is centred on information and technologies, not only knowledge as this last be-

6. Delors, J. (1993). *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper, Bulletin of the European Communities*, December.

7. Cresson E. & Flynn P. (1995). *Teaching and learning. Towards the learning society. White Paper on Education and Training*. Brussels: European Commission. November.

comes obsolete in a moment. Ability to face changes, awareness of own learning process, readiness to acquire new information and competences, in other words attitude towards learning throughout the whole life span.

Lifelong learning founds its definitive recognition in the Lisbon Strategy (2000), then a specific programme was set, the «Lifelong Learning Programme» which funded initiatives in the educational and training sectors to reach its aims, among which support students, at any level, developing the learning to learn competence in order for them to be able to face the above mentioned challenges.

In the meanwhile, the reflection on the learning to learn competence and lifelong learning is at the attention of other international organization, such as the WHO or the OECD since the years 2000.⁸

Personal, social and **learning to learn competence** is the ability to reflect upon oneself, effectively manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one's own learning and career. It includes the ability to cope with uncertainty and complexity, learn to learn, support one's physical and emotional well-being, to maintain physical and mental health, and to be able to lead a health-conscious, future-oriented life, empathize and manage conflict in an inclusive and supportive context.⁹

As to the learning to learn competence only, the European Commission refers to the ability to pursue and persist in learning, to organize one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. It also means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of con-

8. WHO Life Skills programme and OECD surveys PISA (since 1997), ALL (2002-2006), PIAAC (2010-2013) for evaluating basic competences of pupils and adults.

9. European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2766/569540.

texts: at home, at work, in education and training. Motivation and confidence are crucial to an individual's competence.¹⁰

The key words of the European definition are: *l i f e l o n g* learning processes, self-awareness of learning needs, self-evaluation, life experiences, effective management of time and information, working in groups and individually, cooperation, gaining, processing, assimilating new knowledge and skills, motivation.

Basing on the EU definition, the learning to learn competence moves the learning process from a process based on the role of the teacher, who teaches knowledge, to a process centred on the role of the learner. It is also appropriate to talk about a learning community where the teacher's task is to organize the learning environment and processes adequate to the learner's requirements. The educator has to guide and support the conscious participation of each learner and he/she has to stimulate the motivation to learn.

Furthermore, the competence of learning to learn, like all other competences, involves the development of both cognitive and emotional aspects. It implies the acquisition of certain metacognitive skills which allow learners to know and regulate their own learning processes.

Consequently, it is necessary that educators and trainers take the cognitive and emotional aspects into consideration. It is not only to teach certain resources to help planning and developing strategic tasks, but to accompany the learners from the beginning of the learning process and to allow them to recognize themselves as apprentices.

Teaching how to learn means to ensure that learners experience understanding, something that was not previously. They learn to solve a problem. And during that process they develop their social skills, too. In this sense, the definition of learning to learn also points out that the learners need to be in the condition to make autonomous choices, as a result of a continuous confrontation of personal projects with the values guiding the society.

In order to teach learning to learn educators and trainers must be conscious of the learner's skills and be able to modify conceptions if they are too simple. It also includes explaining to learners

10. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

what is to learn and discuss what they think are their goals and learning objectives.

Teaching to learn how to learn is based in helping students to make appropriate attributions of their successes or failures and to pay attention to the emotional dimension.

There are theoretical approaches that support the practical view on learning to learn or provide a background for it. Exemplarily some theoretical approaches will be introduced before having a look at practical methods that support the development of learning to learn competence.

15.2. How to help adult students developing the "learning to learn" competence: tools&tips for trainers

Following are some insights that trainers, educators, teachers in adult education should consider while preparing a training course or a class lesson.

15.2.1. Tip: Learners motivation as a precondition

Learners are not automatically motivated to take part on education processes, especially if courses are organized for adults or without participation fee. The best way to motivate adult learners is simply to enhance their reasons for enrolling in learning.

Therefore, trainers have to understand why their learners are participating in education. At the same time, they have to discover what is keeping them away from learning. In a next step, trainers must plan their motivating strategies. A successful strategy includes showing adult learners the relationship between training and its result. Adult learners' motivation can be increased by:

- ▶ Constructive feedback: Reinforcement is a very necessary part of the teaching/learning process. Trainers should encourage correct modes of behaviour and performance through feedback.
- ▶ Teaching methods according the adults' learning styles (more later).
- ▶ Personalized examples of the new knowledge.
- ▶ Learning being meaningful and worthwhile.
- ▶ An atmosphere of respect and connection.

- ▶ A safe and supportive learning environment.
- ▶ Challenging and thoughtful experiences.
- ▶ Understanding of learner effectiveness.

15.2.2 Tip: How someone learns is more important than what he/she learns!

Trainers/teachers should take into consideration and respect students' *learning style*, because most people have a preferred way to learn. The learning style is an individual's natural or habitual pattern of acquiring and processing information in learning situations. Someone learns best by listening, others have to observe every step and others have to do it in order to learn it. Sometimes, individuals need all three modalities to truly commit information to memory: visual, auditory, and kinaesthetic. While most are typically stronger in one area than another, the trick is figuring out the preferred modality and capitalizing on strengths. The fact that a student is not able to hold information or to understand them, doesn't simply mean that he/she is not a good student or that he/she has not studied enough. It may be due to a wrong way to learn. This is particularly true for less motivated learners or students coming from poor educative environment or having social disadvantages, who generally suffers in school, because the teaching methodology doesn't take into consideration their «different» learning style and homologate them to the prevalent cliché. Therefore, it is important that trainers assess the learning styles of their students in order to adapt as much as possible their classroom methods to best fit students' learning style and/or to stimulate awareness and autonomy of students' learning process, thus also encouraging the learning to learn competence.

Trainers should dedicate few time to assess the learning style of students before starting the training.

15.2.3. Tool: Describe your learning style exercise

Step by step implementation

The trainer should start his/her class with the "Describe your learning style" exercise, before entering into the training topic.

- ▶ First step is to deliver the Exercise to the students and give 30 minutes to fill it up.
- ▶ Second step, when everybody has finished the exercise, is to open a discussion and reflect all together in order to deepen the awareness of personal learning style.
- ▶ Final step is to invite students to focus on preferred learning style and eventually decide which teaching methodology is more appropriate to keep attention and reach the goal: learning of the students.

Aims and expected results

The exercise helps individuals to recognize how they learn in order make them conscious of their learning process. The reflection and the awareness on the cognitive processes activated while learning represents the first training to exercise the meta-cognitive thinking and in this way it contributes to develop the learning to learn competence.

It makes students understanding the used learning style in order to optimize it and eventually to choose new and more efficient behaviours while learning.

It improves the learning to learn competence.

Theoretical base

- ▶ Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- ▶ Kold D. *Learning style inventory, an assessment method used to determine an individual's learning style*.

Exercise

1. Describe your usual method of studying

Following the chronological order, describe each single activity which are part of your usual method of studying.

.....

.....

.....

.....

Please reflect on the utility and on the aim of each action.

Then for each activity listed, answer to the following questions writing the comment on a piece of paper.

- a) In which measure (%) this activity is part of an automatism/routine habit and in which measure it is the consequence of a conscious choice?
- b) Which is the aim of this activity (knowing, understanding, memorizing, assessment, etc.)
- c) Are there more activities that you can perform in order to reach the same result? Which?
- d) Can you perform this activity in a better way?
- e) Are there inner factors (concentration, commitment, tiredness, etc) or external factors (environment, noises, etc.) that help you in performing this activity better? Which?
- f) How do you understand that you are doing the activity well?
- g) Please score (1-10) the way you perform this activity.

15.2.4. Tip: Promoting cooperation among learners

Without the cooperation of its members, society cannot survive, and the society of man has survived because the cooperativeness of its members made survival possible. It was not an advantageous individual here and there who did so, but the group. In human societies the individuals who are most likely to survive are those who are best enabled to do so by their group.¹¹

How students interact with one another is relatively ignored, but how teachers structure student-student interaction patterns has a lot to say about how well they learn and they become aware of their learning goals. Promoting cooperation and interaction among learners should be one of the first aim of the teacher/trainer.

Without going deeper into the “cooperative learning” instructional method proposed by David W. Johnson and Roger T.

11. Ashley Montagu, anthropologist 1965, cited by Roger T. and David W. Johnson, «An overview of cooperative learning», originally published in J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (eds) (1994). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes.

Johnson,¹² fostering cooperation and peer learning among students encourages them to help other learners, which can be useful for both, those who receive assistance and those who help. In a very simple pattern of cooperative learning, small teams, each with learners of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject. Each member of a team is responsible not only for learning that is taught but also for helping teammates to learn and to create an atmosphere of achievement. Learners work through the assignment until all group members successfully understand and complete it.

Cooperative learning generates lots of new ideas, different points of view and different knowledge. Furthermore, adult learners develop higher thinking skills and learn to evaluate, to analyse and to synthesize the information that they need to learn and they will retain information much longer. They improve their reasoning and logic skills. Learners reflect on their own learning.

As each individual has specific responsibilities during the cooperation pattern, they learn that they need to fulfil those responsibilities because the other learners depend on them. The success of the group depends on each group member.

The learners develop social competencies and skills, too. They can enhance their self-confidence and self-esteem. They learn how to listen politely and how to speak politely. They learn how to see things from other people's point of view. Further, cooperative learning fosters developing oral communication skills.

15.2.5. Tool: implementing cooperative learning. The think, pair, share strategy

An example for implementing a kind cooperative learning technique would be *the think, pair, share strategy* which encourages individual participation.

Learners reflect on questions using three consecutive steps:

1. Think: Learners think independently about the question that has been stated and form ideas of their own.

12. <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

2. **Pair:** Learners are grouped in pairs to discuss their thoughts. This step allows adult learners to articulate their ideas and to consider those of others.
3. **Share:** Pairs of learners share their ideas with a larger group. Often learners feel more comfortable about presenting ideas to a group with the support of a partner. It has to be admitted that learners' ideas have become more refined through this three-step process.

15.2.6. Tip: press team¹³

A way for the trainer to foster a higher involvement of students into the learning process is to form a press team at the beginning of a course. Learners have the task to document the processes emerging during the course: the «press team» take photos, videos and make interviews during the course to describe the atmosphere and the learning processes within the group. While interviewing each other, students summarize the acquired knowledge and continuing reporting during the whole course will support to keep the knowledge available. The exercise is suited for groups up to 20 learners.

The press team fosters the following competences:

- ▶ ability to access, gain, process and assimilate new knowledge and skills;
- ▶ effective management of learning;
- ▶ ability to reflect critically on the purposes and aims of learning;
- ▶ ability to work collaboratively as part of the learning process;
- ▶ ability to draw the benefits from a heterogeneous group;
- ▶ ability to share what they have learnt;
- ▶ ability to evaluate their own work;
- ▶ ability to summarize facts and ideas into their core while learning, e.g. sentences to groups of words, melodies to notes.

It also:

- ▶ strengthens the ability to concentrate the learning on important issues;

13. The following didactic methodologies are part of the project «INTOOL. It is never too late learning to learn». Project number 518524-LLP-1-2011-IT-GRUNDTVIG-GMP.

- ▶ supports the ability to express ourselves in order to exploit learning results;
- ▶ make the learners experiencing that repeating, summarizing and explaining the learned issue to keep the knowledge available.

15.2.7. Tool: how to implement a press team

The trainer should arrange the context and choose the units for interviews. It could be chapters of a subject, a topics of a course or a period (day/ week) of a course.

The he/she identifies the participants who get the task to do the interviews or may decide to split the whole group in teams of 2-3 persons.

Each team is responsible to produce an interview about one unit. They can decide the unit themselves. The trainer may encourage them that they even should choose a unit where they have rather poor knowledge yet. Generally, it is suggested to choose as maximum one press team per day.

The «press-cards”» given to the team, helps to make the task visible (prepared in advance). The press team members will be proud on that.

The learners should be provided with a camera, or they may use their own mobile phones).

As soon as the context is set, the trainer should suggest the learners to prepare the interview.

The trainer may decide whether you show the interview to the whole group or only to evaluate with the internal team (press team).

If learners agree, the trainer may use the interviews for documentation purposes as well. (But this is not a condition to meet the «learning-to-learn» target).

It is important to remind that the purpose is NOT a good interview, but the experience of the learner that helps him/ her to keep knowledge available and to reflect on his/her own learning process and get a positive learning experience which also improves motivation for further learning, thus fostering the LIFELONG LEARNING.

15.2.8. Tip: formative assessment: self-assessment, peer assessment and diaries

These three different forms of formative assessment encourage students to reflect on their learning experience with an emphasis on: the acquired knowledge (what I learned), feelings (how I felt during the learning procedure), the procedure of the acquisition of knowledge or competences (how I proceeded during the different stages of learning). They also foster the acquisition of social skills, when the assessment is done within a group work.

Through self-assessment and peer assessment, students may reach different learning objectives, for instance they:

- ▶ develop critical thinking, because they are encouraged to reflect on their work and decide upon the steps to be taken for their betterment;
- ▶ are assigned the responsibility of their own learning progress as they are the ones who decide what they have learned and how and what more is left to be learned and how;
- ▶ become active learners who enjoy learning, as positive feelings are a significant parameter, which must always be taken into account in the learning process;
- ▶ are supported to cultivate empathy and social skills.

Formative assessment contributes to the acquisition of the learning to learn competence, promoting:

- ▶ the ability to concentrate for extended periods and to reflect critically on the purposes and aims of learning;
- ▶ the awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities and overcoming obstacles in order to learn successfully;
- ▶ motivation and self-confidence to pursue and succeed at learning throughout one's life;
- ▶ the ability to handle obstacles and change.

It is also the essence of reading pedagogues like Dewey, Freire, Vygotsky, Bruner, Maslow

15.2.9 Tool: how to implement formative assessment

Assessment questions should be given to students at the beginning of a training course. The trainer may decide to have his/her students participating to the definition of the assessment questions before starting any learning activity. Encouraging students to formulate assessment questions is a «critical thinking» lesson in itself and helps students' reflection on their learning process, thus improving their self-awareness on how they learn, which means it fosters the learning to learn competence.

Following, there are cited indicative examples of self and peer assessment forms.

- ▶ *Group assessment:* after completing a project (scientific research, play, etc) the group of students are called to present their work in class and assess it answering the following questions:
 - What procedures did you follow to select the theme you presented?
 - What were your aim and your objectives?
 - How did you collect your information and how did you proceed to the composition of your final product?
 - Did you meet any difficulties? What?
 - What kind of knowledge did you acquire through this learning procedure?
 - How did you work as a group?
 - What was the individual contribution of each one of you to this collective work?
 - What were your feelings during the production of this work?
 - Would you do anything differently, if you were to do this work from the beginning? What?
 - How do you evaluate your work as a group (fairly good, good, very good, excellent) and why?
 - How do you evaluate the presentation of your work as a group (fairly good, good, very good, excellent) and why?
 - Do you have any more comments to make?
- ▶ *Peer assessment:* After the group has completed their presentation and self -assessment the rest of the class is called to assess the work of their classmates answering the following questions:
 - What did you learn from the presentation of your classmates' project?

- What were your feelings during this presentation?
 - How do you evaluate this work (fairly good, good, very good, excellent) and why?
 - How do you evaluate the presentation of this work (fairly good, good, very good, excellent) and why?
 - Have you got any more comments to make?
 - Have you got any suggestions about how your classmates' could improve their work?
- *Diaries*: they are good means of self-assessment. Students write in their diaries about their everyday learning experience focusing on the same topics (acquired knowledge, feelings, and difficulties, what has to be learned yet). It is a very well organized and safe recording of the student's educational experience, as it is done every day and it is an easy tool for self-reflection. It can be also used by the teacher who wants to evaluate his/her students' progress and design or redesign his/her lesson plans, so as they are more inclusive for all students.

15.2.10. Tip: Using mind maps to support own learning and creativity

Mind mapping is a simple technique for drawing information in diagrams, instead of writing it in sentences. The diagrams can take the basic format of a tree, with a single starting point in the middle that branches out, and divides again and again or a flow chart, using rectangles, ovals, diamonds and potentially numerous other shapes to define the type of step, along with connecting arrows to define flow and sequence of the reasoning. The tree, or the chart, is made up of words or short sentences connected by lines, which are part of the meaning.

The theoretical base of the mind map goes back centuries, when visually (pictorial) map information using branching and radial maps were drawn in order to record knowledge and model systems. Since then, a long history in learning, brainstorming, memory, visual thinking, and problem solving witnesses the use of mind maps by educators, engineers, psychologists, and others. Some of the earliest examples of such graphical records were developed by Porphyry of Tyros, a known thinker of the 3rd century, who graphically visualized the concept categories of Aristotle.

Later on, the semantic network was developed in the late 1950s as a theory to understand human learning and developed further by Allan M. Collins and M. Ross Quillian during the early 1960s. The term mind map was first popularized by British popular psychology author and television personality Tony Buzan when BBC TV ran a series hosted by Buzan called Use Your Head. In this show, and companion book series, Buzan enthusiastically promoted his conception of radial tree, diagramming key words in a colourful, radiant, tree-like structure.

Drawing a mind map helps student in acquiring the following competences:

- ▶ Planning; problem solving; self organizing;
- ▶ Organizing one's own learning including through effective management of time and information, both individually and in groups;
- ▶ Gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance;

It also supports motivation and self-confidence to pursue and succeed at learning throughout one's life.

Mind maps can be used:

- ▶ to generate, visualize, structure, and classify ideas;
- ▶ as an aid to studying and organizing information, solving problems, making decisions, and writing;
- ▶ in many applications in personal, family, educational, and business situations, including note taking, brainstorming (wherein ideas are inserted into the map radially around the centre node, without the implicit prioritization that comes from hierarchy or sequential arrangements, and wherein grouping and organizing is reserved for later stages), summarizing, as a mnemonic technique, or to sort out a complicated idea,
- ▶ as a way to collaborate in colour pen creativity sessions.

15.2.11. Tool: mind map implementation

The trainer may simply give his/her students the task to create a mind map at the end of each class session, in order to summarize what has been done and what has been acquired in terms

of knowledge and competences, in a way that learners become immediately aware of their achievements in terms of learning. This also helps students retaining the learning and offers them a methodology to follow in every learning context or situation or occasion.

As the map is a diagram used to visually outline information, the trainer may suggest to start building the mind map around a single word or text, placed in the centre, to which associated ideas, words and concepts are added. Major categories radiate from a central node, and lesser categories are sub-branches of larger branches. Categories can represent words, ideas, tasks, or other items related to a central key word or idea. Mind maps can be drawn by hand, either as «rough notes» during a lecture or meeting, for example, or as higher quality pictures when more time is available. The guidelines below could be followed:

Start in the centre with an image of the topic, using at least 3 colours.

Use images, symbols, codes, and dimensions throughout your mind map.

Select key words and print using upper or lower case letters.

Each word/image is best alone and sitting on its own line.

The lines should be connected, starting from the central image. The central lines are thicker, organic and thinner as they radiate out from the centre.

Make the lines the same length as the word/image they support.

Use multiple colours throughout the mind map, for visual stimulation and also to encode or group.

Develop your own personal style of mind mapping.

Use emphasis and show associations in your mind map.

Keep the mind map clear by using radial hierarchy, numerical order or outlines to embrace your branches.

15.2.12. Tip: experiential learning

Based on the work of David Kolb,¹⁴ which in turn is grounded upon the works of Dewey, Piaget, Rogers and Jung, the experiential learning methodology is built on a cycle, which explicitly

14. D. Kolb (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

leads students through the cycle of action-reflection and observation-generalization/theorizing-application, enabling them not only to grasp the practical and theoretical aspects of the intended learning objectives, but also to experience them in practice.

The main aim of experiential learning is to make the learning cycle explicit and to enable all learners regardless of their innate learning style (according to Kolb's original model, diverger, assimilator, converger, accommodator) to gain from the training. Therefore, it supports the reflective thinking, as the process of analysing and making judgments about what has happened. In this way students become more conscious of their acquisitions in terms of knowledge and competences. They also improve their analytic and critical thinking, showing initiative, immersion, active participation.

Experiential learning focuses on the learning process for the individual. It can exist without a teacher/trainer and relates solely to the meaning making process of the individual's direct experience. However, though the gaining of knowledge is an inherent process that occurs naturally, for a genuine learning experience to occur, there must exist certain elements. According to David A. Kolb, knowledge is continuously gained through both personal and environmental experiences. He states that in order to gain genuine knowledge from an experience, certain abilities are required:

- ▶ the learner must be willing to be actively involved in the experience;
- ▶ the learner must be able to reflect on the experience;
- ▶ the learner must possess and use analytical skills to conceptualize the experience;
- ▶ the learner must possess decision making and problem solving skills in order to use the new ideas gained from the experience.

The use of the Experiential learning method produces important results:

- ▶ *Intentionality*: In experiential learning, experience doesn't just happen. Specific kinds of experience are caused (or at least encouraged) to happen as deliberate means to advance particular learning objectives.
- ▶ *Engagement*: Experiential learning is active, not passive. It means really learning a theory, method, or procedure, not just learn-

ing about it. It means putting knowledge to the test, not simply holding it in one's memory bank. A critical extension, especially for Ryerson, is the notion that EL should frequently take students beyond the boundaries of their academic discipline, enabling them to actively explore the ways in which that discipline engages with and acts upon the external world.

- ▶ *Iteration*: Experiential learning is most effective when there are opportunities to apply what has already been learned. Many kinds of experiential learning achieve their potential value most effectively in the context of a series of related opportunities or, at the very least, a reasonably sustained period of engagement. This is precisely what learning from experience is about.
- ▶ *Integration*: «One-off» learning experiences can add wonderful value and variety to a student's education, but a principle of EL is that potential is wasted in varying degrees if these experiences occur in complete isolation from one other and from the larger academic context. To be fully effective experiential learning has to be integral to a student's education, not an occasional add-on.
- ▶ *Reflection*: One of the most popular but dissatisfying definitions of EL is «learning by doing». Doing surely has to be accompanied by thinking if it is to contribute towards deeper understanding and inform subsequent action. Moreover, the thinking component has to be integrated into the learning experience, not simply left to chance

15.2.13. Tool: how to implement the experiential learning

The cycle can be entered at any stage. For example, a training session might begin with an experience (either real or simulated), from which the trainer asks questions designed to lead participants through the cycle, from observation/reflection, through generalizing to application and taking actions based on the experience. Similarly, the cycle could be begun at the theoretical point, where participants study the theory of something, think about how they might apply it to a real situation, then have the opportunity to test it out, and then reflect upon the experience.

Learners participate in some relevant experience for the training in question (eg. in teacher training, this experience might be actually teaching a class). Then the trainer leads the group

through certain sets of questions broadly as follows (these would be developed into a series of more specific questions depending on the experience in question): What happened?, What other observations do I have?, What possible explanations might there be for this?, Which of these explanations is likely to be the real one?, What generalizations can we draw from this?, How will I act in the future as a result of this experience?

Internship and job-shadowing in a student's field of interest are elevated as examples of valuable experiential learning which contribute significantly to the student's overall understanding of the real-time environment. From the observation of what happens in a working environment, the student may induce competences, rules, knowledge which withstand each work activity.

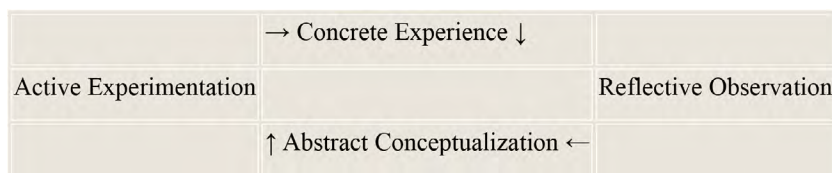


Figure 15.1. David Kolb's experiential learning model (ELM).

15.2.14. Tip: 4-field-method

It is a moderation method to develop the problem solving competence in a creative way, especially in group work. The method supports the competence of reflective and creative thinking in the team.

In order to solve problems or to accept new challenges, creative thinking is much important, but it is a big challenge for the brain, because the brain tends to use well-known and easy ways for solving problems. Therefore, it's important to work in small sequences – to fragment a problem into small parts and work methodically and in small steps on the fragments to solve the whole problem and to find a proper solution. A systematic and scheduled course of action is essential for the development of realizable concepts.

When students are challenged by learning tasks that they find difficult, the trainer should propose them to use this method, in order to not give up. Through the implementation of this methodology, learner understand the process of solving problems, even those deriving from a difficult assignment given by the trainer.

15.2.15. Tool: implementation of 4-field-method

First of all, the trainer has to explain the organization and implementation of the 4-field-method to the group members.

4-field-method	
1 the actual situation: analyze the initial position – what kind of problem exists? (on this part it's possible to concretize a problem)	2 the target situation: determine a goal – How would the situation be, if the problem is solved?
3 possible resistances and reasons for problems: develop a deeper understanding and change your point of view	4 suggestions of solutions/approach of action : develop solutions/concepts

The students have to follow every single step of the method as pictured during the realization of the assignment. Learners can work in small groups up to 5 people. The aim of the method is not to present perfect and universal valid solutions, but to develop practical ways to act.

Case study description

A seminar group collects social competencies that apprentices should have for their career entry but which are poorly developed because of missing work experience. Those missing competences are the determined problem. 4 groups with 4 persons per group are built. Each group works on one competence. By means of the 4-field-method, the groups try to develop strategies for the daily work to support the enhancements of those competencies.

Topic sense of responsibility	
1 The actual situation: acting with a low awareness of long-term consequences.	2 The target situation: awareness of short-term and long-term consequences of the own action.
3 Possible resistances: missing reflection, mental-health problems, reasons for problems: change of values: materiality, fast moving, complexity of societies, missing aim-orientation, missing motivation.	4 Suggestions of solutions/approach of action: confrontation with consequences, aim-orientation, delegate responsibility to the pupils, praise responsible behavior, reflection, changing roles.

15.2.16. Tip: the cognitive style exercise

Knowing ourselves and how we perceive the world around us is very important in order to improve our learning capability and awareness. In fact, while thinking, communicating or learning we use the 5 senses, which represent the channels through which we perceive the environment in which we live and we establish relationships. In the same situation, each person may activate these channels differently: the use of one of the 5 senses may be prevalent than the others. In other words, we have a preferred sense that we use more often than others. Being aware of this, will help our learning process. So it is important that trainers take into consideration this aspect and try to investigate which is the preferred sense of their students. On their side, students aware of their preferred perceptive channel are more conscious about their learning process and are their learning to learn competence.

The exercise proposed, later proposed, can help people understanding which is the sense preferred and mostly used while learning. This is a transversal activity that any trainer (no matter of the subject he/she teaches) should use before starting a class, in order to know better the students and to help them becoming aware of their learning process. In doing so they will contribute to improve their learning to learn competence.

The theoretical base of the proposed exercise is the Neuro-linguistic programming (NLP), which is an approach to communication, personal development, and psychotherapy developed in the 1970s by Richard Bandler and John Grinder. The title refers to a stated connection between the neurological processes («neuro»), language («linguistic»), and behavioural patterns that have been learned through experience («programming») and can be organized to achieve specific goals in life.

Through NLP it is possible to enhance the effectiveness of communication and facilitate learning and personal development. It is becoming increasingly familiar in formal education, professional development, and informal learning. A recent book called NLP for teachers (Churches & Terry, 2007) has received a very favourable review from the distinguished Canadian scholar, Michael Fullan. NLP is also a popular approach to coaching.

The title Neuro-linguistic programming refers to the view that a person is a whole mind-body system, and that there are sys-

tematic, patterned connections between neurological processes («neuro»), language («linguistic») and learned behavioural strategies («programming») (Dilts, Bandler, & DeLozier, 1980, p. 2).

NLP modelling therefore aims to identify what is distinctive about the strategies used in a given skill, including internal cognitive as well as behavioural elements, by each of us. As described by Dilts, «the objective of the NLP modelling process is not to end up with the one right or true description of a particular person's thinking process, but rather to make an instrumental map that allows us to apply the strategies that we have modelled in some useful way» (Dilts, 1998, p. 30). Modelling has been used to identify the cognitive strategies that lie behind everyday capabilities, such as motivating oneself, negotiating, spelling (Dilts, Bandler, & DeLozier 1980), and so on. Dilts (1994) has also modelled a number of 'strategies of genius', yielding for example the creative process that appears to have been used by Walt Disney.

15.2.17. Tool: implementing the cognitive style exercise

The exercise aims to:

- ▶ develop the awareness on the perceptive channels used while interacting in the environment around us;
- ▶ help the learner to identify his/her preferred perceptive channel;
- ▶ enhance a reflection on the possible strategies to use to improve the learning process;
- ▶ influence and ameliorate the learning to learn competence.

Trainer may dedicate few hours of his/her teaching program to this activity: first he/she delivers the exercise to students and then, after the students have completed it, he/she enhances a discussion, acting as moderators, in order to raise the awareness of the learning components of students and in doing so improving the learning to learn competence. The main outcome is that students will ameliorate their learning process, becoming more conscious of the cognitive components involved in it.

Exercise: Which is your preferred perceptive channel

Please read the following phrases, which describes different experiences. Then close your eyes and try to identify yourself in it.

Open your eyes and point one of the three alternatives given (A, B, C), choosing the one that better describe the experience for you.

1. Imagine to swim backstroke in a summer day, the sea is quite: your attention is caught by:
 - a) The sensation of the water against your body
 - b) The blue sky above you
 - c) The screams of people on the beach

2. If you are losing an important match or competition
 - a) You have a bad sensation
 - b) You see yourself after the lost
 - c) You hear a voice inside yourself who is blaming on you

3. You are walking in a wood after a rainstorm. You are attracted by:
 - a) The fragrance of musk and wet grass
 - b) The variety of colours and the rainbow in the sky
 - c) The sound of birds which start again to sing

4. You are skiing and after a hard climb, you start a long and beautiful slope. Imagine the scene, you are caught by
 - a) The fact that you have a beautiful feeling/sensation
 - b) The long sky slope
 - c) The sound of the air around you and of the sky on the snow

5. You are doing you best during an examination and you are doing really well almost everything:
 - a) You feel a good sensation
 - b) You see yourself as a winner
 - c) You hear a voice congratulating yourself

6. You are in a shop and you have to decide if you want to buy a new dress that you like. You are very undecided. What helps you deciding?

- a) The sensation that you felt while trying on the dress
- b) How you see yourself at the mirror
- c) The suggestion of your friend/relative

7. If you close your eyes, it is easier for you:

- a) Imagine the smell of alcohol
- b) See a red beach which becomes yellow and then green
- c) Listen to the sound of a helicopter which flies quickly in the sky

15.2.18. Tip: peer education

The peer education is an educational method aiming at enabling a spontaneous process of training, during which students become active subjects of their training, in order to enrich their knowledge, experiences, emotions and in general competences. In fact, instead of being passive subjects of the educational process during which teachers show their knowledge to the students, the students themselves exchange their point of view, experiences, problems and solutions, conscious that they can ask for the collaboration of teachers/experts in every moment.

This educational method can be used both with adolescents in school or adults during a training process: using the abilities of students in passing knowledge to their peers, it represents a valid and efficient tool of training, also able to develop and strengthen cognitive and social competences, as well as to valorise the educational function of the group which becomes a resource of learning.

The peer education represents a «democratic tool of learning» aimed at promoting a conscious, responsible and active role of students of any age in their learning process, therefore characterized by equality, mutual control, symmetry, instead of concentrating only on the role of the teacher.

The main objectives:

- ▶ transfer knowledge;
- ▶ awareness of the personal training process;
- ▶ development and awareness of social skills as well as key competences such as communication, learning to learn, social and

civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression.

Generally, the peer education is used in order to promote adequate behaviours as far as health (i.e. avoid drugs or alcohol addiction), to solve problems relevant for the community, to develop life skills in the students, to improve efficient communication abilities, to learn how to manage emotions in stressing situations, etc.

It is demonstrated that knowledge, behaviours, competences can be acquired easily within a group of peers, instead of in the traditional educational relationship between teacher and student, especially if the learning process refers to important matters for the success in life and at work, such as health, emotion, stress, etc.

In addition, the peer to peer education process aims at strengthen the self-efficiency of participants, therefore representing an important condition to guarantee the success of the learning process.

15.2.19. Tool: How to implement the peer education

The purpose of the peer education is the construction of a working group willing to develop a common learning project, basing on the initiative and decisions of the participants themselves.

The steps to create this condition are:

- ▶ identify the group and the subject of the training;
- ▶ identify a facilitator who gives to the group methodological support (for example brainstorming) to use during the training;
- ▶ let the peer educators recognize themselves as leaders of their learning process; in this step the facilitator needs to reduce his role and to become a “silent presence”;
- ▶ the peer educators work on the content of the training, exchanging experiences, knowledge and promoting solutions and acquisition of new competences and knowledge.

In this phase the facilitator supports communicative exchanges, promote motivation, encourage the participation of everybody giving value to the abilities of each participant to solve problems autonomously.

Theoretical base

- ▶ Anzieu; D. (1990). *Dinamica dei piccoli gruppi*. Roma: Borla.
- ▶ Bandura, A. (1997). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- ▶ Boda, G. (2001). *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- ▶ Cicognani, E. e Zani, B. (1994). La percezione del rischio AIDS negli adolescenti. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 211.
- ▶ Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- ▶ Mannetti, L. e Pierro, A. (1989). I giovani e l'AIDS. Relazione fra informazioni, atteggiamenti, percezione del rischio e tendenze comportamentali. *Rassegna di Psicologia*, 6 (3).
- ▶ Margulies, E. e Ito, K. (1990). Peer Education Program: peer education in health for student empowerment. *Hawaii Medical Journal*, 49 (2).
- ▶ Nichols, M. P. (1997). *L'arte perduta di ascoltare*. Verona: Positive.
- ▶ Rinaldin, P. V. e Tamburini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered Peer Education*. Trento: Erickson.
- ▶ Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- ▶ Svenson, G. R. (1998). *Linee guida per la peer education fra giovani coetanei mirata alla prevenzione dell'AIDS*. Commissione Europea.

15.2.20. Tip: dialogic teaching

«Dialogic teaching» means using talk most effectively for carrying out teaching and learning. Dialogic teaching involves ongoing talk between trainer and students, not just teacher-presentation.

Through dialogue, trainer can elicit students every day, engage with their developing ideas and help them overcome misunderstandings.

Dialogic teaching is open-ended but structured. The trainer facilitates discussion for the purpose of learning. Dialogic teaching methods emphasize intellectual complexity over simple answers. It fosters students' recognition of their intellectual assumptions as well as the limits of their knowledge. Trainer, facilitating structured dialogue, supports students understanding the significance of facts rather than simply learn facts by rote.

When students are given opportunities to contribute to classroom dialogue in extended and varied ways, they can explore the limits of their own understanding. At the same time they practice new ways of using language as a tool for constructing knowledge.

By engaging students in dialogue, teachers can:

- ▶ explain ideas,
- ▶ clarify the point and purpose of activities,
- ▶ model scientific ways of using language,
- ▶ help students grasp new, scientific ways of describing phenomena.

Drawing mainly on the theoretical ideas of Bakhtin on the dialogic nature of language (Bakhtin, 1981, 1984; Voloshinov, 1986), a number of authors have stressed the educative potential of teacher-pupil interaction which enables students to play an active part in shaping the agenda of classroom discourse. Examples include: **dialogic instruction**, characterized by the teacher's uptake of student ideas, authentic questions and the opportunity for students to modify the topic (Nystrand, 1997); **dialogic inquiry**, which stresses the potential of collaborative group work and peer assistance to promote mutually responsive learning in the zone of proximal development (Wells, 1999); **dialogic teaching**, which is collective, reciprocal, cumulative and supportive (Alexander, 2004); and **dialogical pedagogy**, in which students are invited to retell stories in their own words, using paraphrase, speculation and counter-fictional utterances (Skidmore, 2000). These proposals share a common concern with the ritualistic nature of the predominant patterns of teacher-student interaction exposed by empirical observation studies, and an emphasis on the importance of maximizing active student participation in classroom talk as a means of enhancing intersubjective understanding.

Dialogic teaching can be:

- ▶ *Reciprocal*: Trainer and students listen to each other, share ideas and consider alternative viewpoints.
- ▶ *Cumulative*: Trainers and students build on their own and each other ideas and chain them into coherent lines of thinking and enquiry.

- ▶ *Supportive*: Students articulate their ideas freely, without fear of embarrassment over «wrong» answers; and they help each other to reach common understandings.
- ▶ *Purposeful*: Trainers plan and steer classroom talk with specific educational goals in view.

15.3. The experience of the trainer: stimulating the acquisition of learning to learn competence and of key competences and core skills at the Vocational Training Centre don Giulio Facibeni

The V.T.C. don Giulio Facibeni organizes vocational training courses addressed to youngsters who decide to quit high school without getting the “diploma” (graduation) or to adults with low skills in need to learn a vocation and improve their competences in order to enter successfully the labour market.

In Italy school is compulsory until the age of 16 or having attended 10 years of school. Once a teenager has fulfilled this requirement can drop school, without acquiring a formal title and no matter if he/she has achieved the acquisition of core competences, as the law says.

As said in the previous part of the present chapter, mastering the key competences and the life or core skills, is nowadays considered all over (EU, OECD, WHO) the necessary requirement for personal, social and professional life of a person.

The V.T.C don Giulio Facibeni, while working on the acquisition of vocational competences, fosters the achievement of the key competences and life skills, considered as the prerequisite for

- ▶ Personal fulfilment and development, employability, social inclusion, sustainable lifestyle, successful life in peaceful societies, health-conscious life management and active citizenship. They are developed in a lifelong learning perspective, from early childhood throughout adult life, and through formal, non-formal and informal learning in all contexts, including family, school, workplace, neighbourhood and other communities.¹⁵

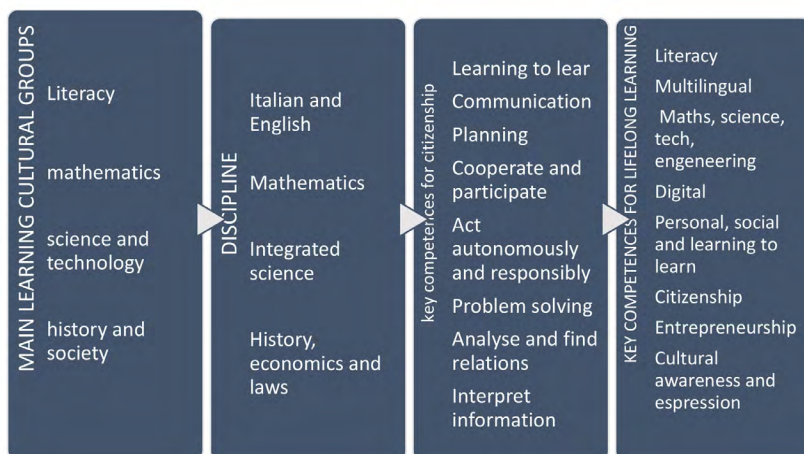
15. EU Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01).

- ▶ Successfully solving problems, making and keeping friends/relationships, self-awareness, creative thinking, decision-making, critical thinking, communicating effectively, coping with emotion and coping with stress, empathy.¹⁶

Basing on the above, trainers build their lessons using methodologies which address these specific competences, as well as improve the self-assessment as a way to become more aware of own learning process and achievements.

The exercises later described are grounded on the theoretical bases discussed previously and on the personal experience on the field of the V.T.C. trainers, coming from many years of daily relationship with drop out students. For these reasons, they are based on needs expressed by students and on the objective evaluation of their achievements and their training pathway. In addition, trainers participate to continue education in order to update themselves with the new proposal from academic studies on the matter and they share often their reflections in order to find the best solutions for their students.

Trainers of the V.T.C. plan their class lessons basing on the following logical sequence:



16. *Who, life skills education for children and adolescents in schools, Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Geneva, 1994.

The learning cultural groups represent the referred starting point to organize the discipline in order to reach the learning objectives: mastering the key competences for lifelong learning and civic and social participation.

The work of the V.T.C. don Giulio Facibeni trainers is grounded on the following milestones:

- ▶ **Cross-disciplinary planning**, starting from the identification of how each subject supports the acquisition of the citizenship competence (to become an active citizen).
- ▶ **Contextualization of the learning process**, assuring adequate connections between knowledge and students' experiences, therefore learning is grounded on the understanding of their (knowledge) use (*metacognitive approach*).
- ▶ **Valorisation of the social component of learning**, as the students are the learning community, exchanging and sharing knowledge and competences.
- ▶ **Valorisation of competences and skills already acquired and mastered** by students, on which the new ones should be built on in a participative way (co-planning, stressing the importance of students' contribution to the acquisition of their own knowledge and competences). This condition fosters self-esteem and active participation to the learning processes, which are pre-condition of a valuable and effective learning, in order to meet the learning achievements and life goals successfully and not simply address learning to school assessment (get the right score and then forget what has been learnt).
- ▶ **Recognition and valorisation behaviours and attitudes** consistent with the social component of active citizenship, also addressing the assessment of the whole pathway of a student (educative and training achievements, as well as personal growth, as it was in the intention of the founder of the V.T.C., don Giulio Facibeni).
- ▶ **Attention to learning atmosphere in the classroom**, including emotional relationships, rules and ways of group functioning (i.e. the way negotiation of power relations happens among students), patterns of cooperation or conflict (typical among teenagers). A good learning atmosphere allows to reach a double purpose: to pursue the aims for which the

group has been built (learning/training goals), to support the socio-emotional growth of each student.

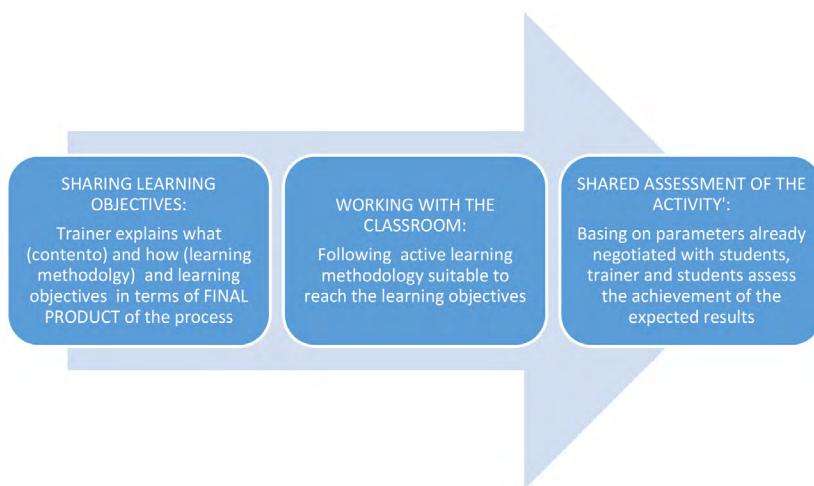
- ▶ **Use of learning methodologies based on action**, not only teaching knowledge, but action in laboratories reproducing real working situations, direct involvement of students, project based learning, etc.

Here are some examples of active learning methodologies, on which the V.T.C. bases the learning/teaching processes.

Active learning methodologies that directly involve students in the teaching process have a significant impact on their knowledge acquisition.

[Active learning methodologies are those directly involving students in the teaching process. Students are at the centre of their learning processes, having an active role in building his/her own knowledge and competences]

- ▶ **Lesson pattern**: this is the starting point for each teacher/trainer, in order to give value to students and maintain a high motivation.



- ▶ **Cooperative learning:** students are divided in groups (about 4 students each) and each member of the group has assigned a role and a task, so the contribution of each member is essential to the success of everybody and the achievement of the declared learning objectives.

Students are stimulated to interact to each other, sharing knowledge (peer learning), searching for new ones, making decisions based on the choices done and then presenting the results to the whole class. Students can give or receive assistance from the classmates. The trainer can organize and manage learning experiences run by the students and, at the same time, help students to develop life skills, such as cooperation, solidarity, responsibility, attitudes towards relationships, also considered effective to improve the quality of the learning processes.

15.3.1. Examples of activities done

How we think and want our group class - cooperating

Roles:

- ▶ Writer
- ▶ Order keeper
- ▶ Reader
- ▶ Time keeper
- ▶ Time to complete the task: 10 minutes

Write at least 5 behaviours that you consider important in the classroom in order to identify and achieve learning objectives. If possible, write skills, abilities and attitudes associated to each behaviour

Result shared with students:

COMPORAMENTI DA TENERE IN CLASSE PER DARSÌ DEGLI OBIETTIVI E RAGGIUNGERLI

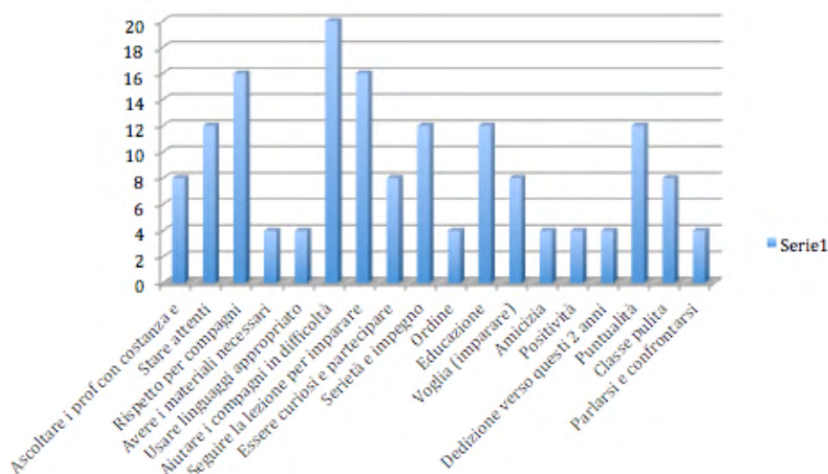


Figure 15.4. Behaviours to keep in the classroom to better reach learning objectives

Learning objectives	Basic/citizenship competences	Reference
To place personal experience in a system of rules, based on the recognition of rights granted by the Constitution, protecting each person, as well as the community and the environment.	Main topic: history and society	
To identify appropriate strategies to solve problems individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi	Main topic: mathematics	
To analyse and interpret data, through deduction and reasoning on them, also using graphics and other IT tools.	Main topic: mathematics – digital technology	
To master communication abilities, essential to manage relationships, verbal and non-verbal communication in different contests.	Main topic: language	

Be able to actively participate to social life and defend own rights and needs, as well as recognise the others, common opportunities, limits, rules, responsibilities.	To act in an autonomous and responsible way	Self-realization
To acquire and interpret information and to be able to evaluate their reliability, utility, distinguishing between facts and opinions.	To acquire and interpret information	Relation to the reality
To understand any kind of messages, no matter of the communication means or forms, to be able to communicate effectively using different languages: comprendere messaggi di ogni genere.	Communication	Relationship with the others
To interact with people, understanding their different point of view	Cooperate and participate	Relationship with the others

This activity was done having in mind the inter-disciplinary approach, involving different subjects referred to the 4 main discipline above described. Trainers had then the possibility of examine in depth the topics identified.

From the classroom to the editing: the newspaper of our class: role playing

Each student has a specific role.

- ▶ The journalist writing a text
- ▶ The journalist interviewing somebody
- ▶ Camera operator
- ▶ Photographer
- ▶ Graphic artist

Result shared with students and the whole school, from the first pages of the Hydra newspaper (Hydra class, school year 2016-2017):

Centro Formazione-Lavoro Don Giulio Facibeni

Notizie dalla scuola



NUMERO 1 - 20 GIUGNO 2016

Sommario

1 La Scuola Formazione e Lavoro Don Giulio Facibeni

2 il Progetto Orienta-DropOut

La Scuola Formazione e Lavoro Don Giulio Facibeni

La scuola Don Giulio Facibeni è un CFP, dove vengono organizzati corsi di formazione professionale nei settori dell'idraulica, elettrico, meccanica, per i ragazzi che a 16 anni decidono di abbandonare il regolare percorso scolastico. In poche parole, la scuola offre la possibilità, a questi ragazzi, di ottenere una qualifica professionale che permette di entrare nel mondo del lavoro e costruire il proprio futuro.

Drop-out, frequentare un corso di formazione professionale in generale, e in particolare alla Don Giulio Facibeni, occorre andare ad un Centro Per l'Impiego per chiedere informazioni sulle offerte di lavoro. Gli operatori fanno prima presente che esiste una seconda possibilità per prepararsi al lavoro acquisendo una qualifica professionale, frequentando uno specifico corso di 2100, che prevede molta attività pratica nei laboratori e uno stage presso una ditta per conoscere da vicino il lavoro.

Per entrare nella scuola Don Giulio Facibeni è necessario, però, superare una selezione, in questa i ragazzi che si iscrivono sono bravi rispetto al numero che la scuola può accogliere.

La scuola è organizzata bene: accanto alle materie generali (traversali a tutti i corsi previsti) come comunicazione, calcolo, cultura tecnica, informatica, storia, ci sono le materie specialistiche per ciascun indirizzo, gran parte delle quali prevedono l'uso del laboratorio.

I laboratori sono abbastanza attrezzati e in modo adeguato per imparare i mestieri proposti dalla scuola. Le attività nei laboratori sono quelle più interessanti e sono quelle prevalenti come monte orario totale.

L'organizzazione prevede la presenza di due "poliziotte" tutor, la Sica, e la Novella, che si occupano da vicino dei ragazzi: danno gli avvisi, contattano i genitori per avvertirli in caso di assenza, di entrata/uscita posticipata/anticipata, o in caso di problemi, e assistono gli insegnanti quando necessario, controllano le presenze/assenze, controllano i registri, si occupano dell'individuazione delle aziende per lo stage e vi accompagnano i ragazzi per presentarli.

Alessio, Marian, Mario, Lorenzo, Sebastian, Thomas

Cronaca dalla Scuola: IL PROGETTO ORIENTA-DROPOUT

Il Progetto Orienta-DropOut è stato introdotto per i ragazzi che hanno deciso di smettere lo studio per proseguire la propria carriera scolastica imparando un mestiere ed entrare di prima possibile nel mondo del lavoro.

Questo corso ci ha seguito nelle seguenti materie: italiano, matematica, geometria, scienze e tecnologia e storia.

Per ogni materia è stato applicato un metodo differente per fare lezioni ad esempio, per fare le frazioni abbiamo usato i mattoncini di lego, per geometria abbiamo usato delle figure geometriche da **DropOut**. Per italiano abbiamo usato la lettura dei libri per imparare la



Orienta - DropOut

letteratura italiana. A storia abbiamo visto dei film storici, ad esempio quello su Nelson Mandela, compilando poi delle schede. A scienze abbiamo visto un documentario sull'origine del mondo, e poi abbiamo fatto delle ricerche su come riutilizzare i materiali per ricavarne oggetti di uso quotidiano.

Questa esperienza è stata molto piacevole per noi ragazzi, perché è stato un modo di fare lezioni diverse, dal solito svolgimento delle materie ed è servito anche per lavorare come gruppo.

Mirko, Lorenzo

*Da te vien meno l'interesse,
più meno anche la memoria*

Johann Wolfgang von Goethe

"Le attività nei laboratori sono quelle più interessanti ..."

"... Una Qualifica Professionale per entrare nel mondo del lavoro e costruire il proprio futuro"

A...





Learning objectives	Basic/citizenship competences	Reference
To master communication abilities, essential to manage relationships, verbal and non-verbal communication in different contexts.	Main topic: language and communication	Improve communication and use of Italian language
To read and understand written texts.	Main topic: language	Improve communication and use of Italian language
To produce different kinds of written texts depending on the communication goals.	Main topic: language	Improve communication and use of Italian language
To face and manage different situations, analysing facts and possible solutions to problems, identifying resources, evaluating data and suggesting solutions using means of communication adequate to face and solve problems.	Problem solving	Relation with the social and natural environment
To use and produce multimedia texts.	Main topic: language	Improve communication and use of Italian language
To know and use simple digital applications for audio and video.	ICT	
To acquire and interpret information and to be able to evaluate their reliability, utility, distinguishing between facts and opinions.	To acquire and interpret information	Relation to the reality
To use different information channels in a critical way.	Critical thinking	
To work on projects referred to the improvement of studying or working activities, using own resources, in terms of knowledge and competences, identifying realistic and meaningful goals and priorities, evaluating pro e con, defying strategies, assessing results.	Awareness of own abilities and competences	Self-awareness
To understand any kind of messages, no matter of the communication means or forms, to be able to communicate effectively using different languages: comprendere messaggi di ogni genere.	Communication	Relationship with the others
To interact with people, understanding their different point of view.	Cooperate and participate	Relationship with the others

Case study

Presentation of stimulating cases, requesting a solution which foster students to used their problem solving abilities and creativity (life skills, key competences).

From the movie *Invictus*: case study «The apartheid, introduction to the concept of human right and in depth reflection through *motivating questions*»:

- What is the right to FREEDON, basing on the French Declaration of Rights? And for you?
- When did you feel that somebody violate your own right?
- How would you fight in order to defend your rights?
- Consider globalization and events that affect any part of the world indistinctively, from terrorism to exploitation of natural resources, from death penalty to internet widespread, from the health emergency to natural disasters, do you think that there are new rights that we have to add to those already declared in the International Declaration of Human Rights?
- Please compare the articles of the Italian Republic Constitution with those of the UN Universal Declaration of Human Rights. Do you think there are similarities? Which ones?
- Why after the Second World War, States from all over the world decided to write the UN Universal Declaration of Human Rights. Do you think it was really necessary?

Learning objectives	Basic/citizenship competences	Reference
To master communication abilities, essential to manage relationships, verbal and non-verbal communication in different contexts.	Main topic: language and communication	Improve communication and use of Italian language
To improve ability to maintain attention, to comprehend and interpret facts and information, to understand messages coming from different means of communication (paper, multimedia, digital).	Main topic: language and communication	Improve communication and use of Italian language
To take notes and elaborate them.	Main topic: language and communication	Improve communication and use of Italian language

To acquire and interpret information and to be able to evaluate their reliability, their usefulness, distinguishing facts from opinions.	Main topic: language and communication	Improve communication and use of Italian language
To communicate ideas and information and to use different means of communication.	Main topic: language and communication	Communication and personal relationship
To know events in history and relate them to current events and situation or to events occurring in another geographical area.	Main topic: history and citizenship	Improve awareness of social and historical issue
To know about and understand human rights, referring to a particular historical situation or relating them to current events and situation or to events occurring in another geographical area.	Main topic: history and citizenship	Improve awareness of social and historical issue and active citizenship
Be able to actively participate to social life and defend own rights and needs, as well as recognise the others, common opportunities, limits, rules, responsibilities.	To act in an autonomous and responsible way	Self-realization
To identify and represent, through consistent reasoning, links and relations among different phenomena and events, even if they are far away in space and time, understanding their systemic nature, similarities and differences, causes and effects.	To be able to identify links and relations	Relationship with natural and social reality
To comprehend changes in history and be able to analyse them in a diachronic dimension, comparing them through different historical periods, and in a synchronic dimension through comparison of different geographical areas.	History, geography, active citizenship	Relationship with social and natural situations

Debate

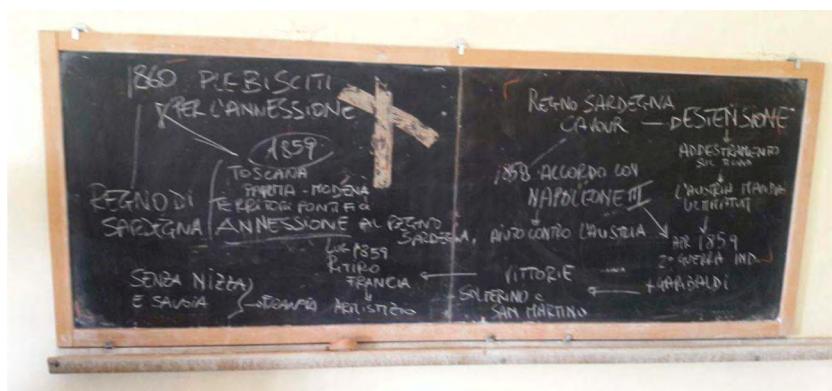
It is a dialectic confrontation about a specific issue. Generally, the trainer divides the class into two groups, each one defending a specific view in favour or not. The debate stimulates students to express the reasons of their view.

On the board the trainer draws the pro and cons grid.

Peer learning

Trainer creates groups of students in order for them to learn from each other. Peer learning supports cooperation, use of existing knowledge and abilities of each learner, therefore it encourages self-esteem and self-consciousness.

Example: In group of two, please study the Italian independence wars. Two/three groups were formed for each of the 3 independence wars, each group had to produce a «mind map», then each group of teachers presented its mind map, while the groups having the same independence war, assisted the speaker adding or correcting the information given.



Learning objectives	Basic/citizenship competences	Reference
To master communication abilities, essential to manage relationships, verbal and non-verbal communication in different contexts.	Communication – Italian language	Language
To improve ability to maintain attention, to comprehend and interpret facts and information, to understand messages coming from different means of communication (paper, multimedia, digital).	Communication – Italian language	Language
To take notes and elaborate them.	Communication – Italian language	Language
To acquire and interpret information and to be able to evaluate their reliability, their usefulness, distinguishing facts from opinions.	Communication – Italian language	Language

To express ideas, facts, information.	Communication – Italian language	Communication – relationship with the others
To understand any kind of messages, no matter of the communication means or forms, to be able to communicate effectively using different languages: comprendere messaggi di ogni genere.	Communication	Relationship with the others
To interact with classmates understanding their point of view.	Cooperate and participate	Social and personal relationship
To identify and represent, through consistent reasoning, links and relations among different phenomena and events, even if they are far away in space and time, understanding their systemic nature, similarities and differences, causes and effects.	To be able to identify links and relations	Relationship with natural and social reality
To comprehend changes in history and be able to analyse them in a diachronic dimension, comparing them through different historical periods, and in a synchronic dimension through comparison of different geographical area.	History, geography, active citizenship	Relationship with social and natural situations

Role play: simulate an experience of everyday life

Teacher for one day: for the experience, we decided to change roles: students became trainers for one day and they teach and explain to their trainers (Italian, Mathematics, Science; History) some of the working activities typical of a plumber.





Obiettivo di apprendimento/competenze	Competenza base/di cittadinanza	Riferimento
To master communication abilities, essential to manage relationships, verbal and non-verbal communication in different contexts.	Communication – Italian language	Language
To improve ability to maintain attention, to comprehend and interpret facts and information, to understand messages coming from different means of communication (paper, multimedia, digital).	Communication – Italian language	Language
To use different means of communication in a critical way.	Communication – Italian language	Language – Relationship with the others
To express ideas, facts, information.	Communication – Italian language	Communication – relationship with the others
To understand any kind of messages, no matter of the communication means or forms, to be able to communicate effectively using different languages: comprendere messaggi di ogni genere.	Communication	Relationship with the others
To interact with classmates understanding their point of view.	Cooperate and participate	Social and personal relationship
To face and manage different situations, analysing facts and possible solutions to problems, identifying resources, evaluating data and suggesting solutions using means of communication adequate to face and solve problems.	Problem solving	Relation with the social and natural environment

To observe, describe and analyse phenomena relating to natural and artificial reality, being able to recognise concepts, systems and their complexity.	Technology	Scientific – technological competences
To identify and represent, through consistent reasoning, links and relations among different phenomena and events, even if they are far away in space and time, understanding their systemic nature, similarities and differences, causes and effects.	To be able to identify links and relations	Relationship with natural and social reality
To demonstrate professional competences and to be adequate in a working environment.	Professional and technical competences	Working environment

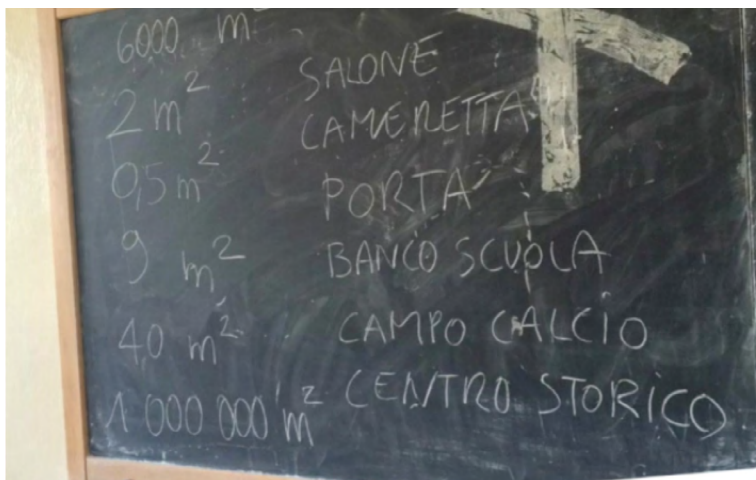
Learning by doing

To Piaget, cognitive development was a progressive reorganization of mental processes resulting from biological maturation and *environmental experience*.

«Intelligence, the most plastic and at the same time the most durable structural equilibrium of behaviour, is essentially a system of *living and acting operations*».¹⁷

From thinking to action, to understanding and becoming aware:

- a) Let's think/guess the measure of spaces around us.



17. Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- b) Then, let's try to measure these spaces, using what we have in hands: our body.



- c) Let's measure again the soccer field using a conventional method and tool: the meter.



Obiettivo di apprendimento/ competenze	Competenza base/di cittadinanza	Riferimento
To use calculus techniques and procedures, representing them in a graphic way.	Mathematics and calculus	Technological and Maths competences
To compare and analyse geometrical figures, identifying relations and similarities: confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.	Mathematics and calculus	Technological and Maths competences
To identify proper strategies to solve problems individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi.	Problem solving	Technological and Maths competences Problem solving
To analyse data and to interpret them through deductions and reasoning, also using graphic representation, tools for calculus and digital applications.	Problem solving	Technological and Maths competences Problem solving
To understand any kind of messages, no matter of the communication means or forms, to be able to communicate effectively using different languages: comprendere messaggi di ogni genere	Communication	Relationship with the others
To interact with classmates understanding their point of view.	Cooperate and participate	Social and personal relationship
To face and manage different situations, analysing facts and possible solutions to problems, identifying resources, evaluating data and suggesting solutions using means of communication adequate to face and solve problems.	Problem solving	Relation with the social and natural environment
To identify and represent, through consistent reasoning, links and relations among different phenomena and events, even if they are far away in space and time, understanding their systemic nature, similarities and differences, causes and effects.	To be able to identify links and relations	Relationship with natural and social reality
To work on projects referred to the improvement of studying or working activities, using own resources, in terms of knowledge and competences, identifying realistic and meaningful goals and priorities, evaluating pro e con, defying strategies, assessing results	Awareness of own abilities and competences	Self-awareness

To organize own learning, identifying, selecting and using different sources of information and learning (formal, informal and no-formal), basing on own learning strategies, resources, time management and exogenous resources	Learning to learn	Self-realization
To be able to participate in a conscious way, to social life, defending own rights and values and needs and acknowledging those of the others, understanding opportunities and limitations, rules and responsibilities.	To act in an autonomous and independent way	Self-realization
To acquire and interpret information and to be able to evaluate their reliability, utility, distinguishing between facts and opinions.	To acquire and interpret information	Relation to the reality

Self narration

It is the first tool for knowing and interpreting reality, used by everybody during their experiences (Bruner, 1988). Through narration, a person attributes meaning to his/her own experience and offer his/her interpretation to events and situations, on which he/she build up his/her the systems of knowledge guiding the action. The self-narration allows to:

- ▶ motivate and involve people;
- ▶ access simple concepts;
- ▶ use personal stories, easy to be understood, as cognitive tools.

15.4. Conclusion: participation as the center of the learning process

Knowledge that is acquired through traditional instruction quite often cannot be transferred into practice. Students, who for different reasons (poor educational culture, lack of family support, specific learning disorders, etc.) are not able to learn in a «formal way», will always find hard to keep the commitment with school and attend all grades to graduation/final exam.

That directs the attention to non-formal learning.

For a better understanding of the meaning of non-formal learning a definition will be given of formal, non-formal and informal learning.

- ▶ **Formal learning** is always organized and structured and has learning objectives. It may lead to a formal recognition (diploma, certificate). Formal learning is intentional from the learner's perspective. That means the learner's explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences. Typical examples are learning that takes place within the initial education and training system or workplace training arranged by the employer. One can also speak about formal education and/or training or, more accurately speaking, education and/or training in a formal setting. This definition is rather consensual.
- ▶ **Informal learning** is defined as learning resulting from daily life activities related to work, family, or leisure. It is never organized and structured and has no set of learning objective in terms of learning outcomes, learning time or learning support and is never intentional from the learner's standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience. The idea is that the simple fact of existing constantly exposes the individual to learning situations, at work, at home or during leisure time for instance. Informal learning can to a certain degree be understood as accidental learning. Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional.
- ▶ **Non-formal learning** is rather organized and can have learning objectives. The advantage of the intermediate concept lies in the fact that such learning may occur at the initiative of the individual but also happens as a by-product of more organized activities, whether or not the activities themselves have learning objectives.

In some countries the entire sector of adult learning falls under non-formal learning.

Non-formal learning gives some flexibility between formal and informal learning, which must be strictly defined to be operational by being mutually exclusive and avoid overlap.

In Italy for instance, adults are involved in non-formal education environments, such as the «I circoli di studio». They refer to

educational offers for small self-managed groups, which answer to a request coming directly from groups of citizens, willing to update and upgrade their knowledge, organizing themselves and generally involving experts who act as mentors, moderators or tutors. Non-formal learning is closely connected to project based learning.

No matter of the non-formal or formal setting of acquire learning, the main point to keep students' engage towards their own learning process is "participation".

Some of the methods mentioned in the previous section come together for **participative learning**. Participative learning is interactive and learner centered. Furthermore, it is centered on group activities, practical exercises, simulated cases and involves all members of a group. It includes activities as role-plays, project work, case studies, and etcetera. It is a model that enables group members to gain confidence in their own knowledge and participate more fully in the life and development of their communities.

Participative learning, through any specific didactic methodology that the trainer considers suitable for the class and the subject to discuss, has many advantages, among which:

- ▶ It can be used for a wide range of target groups, even in case of low educated or marginalized groups.
- ▶ It does not need any prior training.
- ▶ It helps participants to learn how to carry out fieldwork, how to analyze and document the results of the fieldwork, how to use a set of different participatory methods and tools in needs assessment and future planning, but also in the development of their personal life.
- ▶ It helps participants to learn how to plan and implement micro-projects to make proper advocacy and to share ideas and best practices.
- ▶ It provides a broader range of people to the planning process as well as access to a broader range of perspectives and ideas.
- ▶ It is a participatory planning approach that avoids pitfalls caused by ignorance of the realities of the community or the target population.
- ▶ It ensures that the intervention will have more credibility in all segments of the community because it was planned by a group representing all segments of the community.

It helps adults to become more responsive and focused of development processes in their personal and community life and become more confident and empowered.

It helps to develop existing capacities and skills of the participants at personal and community level and form new skills in the fields of needs assessment, community mobilization and involvement, staff and volunteer recruitment and management, planning, lobbying, advocacy, cooperation, project management and fundraising, internal and external communication and working environments.

It helps to reduce dropping out at any age!!

Living history as educational tool

PAULO RIBEIRO DE BARROS¹⁸

SÉRGIO VELUDO COELHO¹⁹

Escola Superior de Educação - Porto Polytechnic

Paulo Ribeiro de Barros

The interest that human beings show for their past is something that has existed since immemorial times of humanity. The past has assumed itself as a mysterious place, worthy of admiration, shrouded in mystery, no infrequently idealized or corrupted by

18. Paulo Alexandre da Silva Ribeiro de Barros born on May 24, 1983, degree in History from the Faculdade de Letras da Universidade do Porto and a Master's degree from the Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Doctoral student at the Institute of Education of the University of Minho in the field of Educational Science, Teaching in History. Since 2007 a History teacher at the Ministry of Education, I also worked as a consultant, trainer and tour guide for GBliss. From 2017 to 2019, I worked as an intern at the National Railroad Museum Núcleo de Lousado, a partnership between ESE, the Vila Nova de Famalicão City Council and the National Railroad Museum Foundation. I developed higher technical functions, as a member of the Núcleo da Rede Vila Nova de Famalicão Museum.

19. Sérgio Veludo Coelho, Adjunct Professor at Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE / P.Porto), is a lecturer in the Heritage Management Course of this school and in the Master in Heritage, Arts and Cultural Tourism; Degreee in Historical Sciences at the Portucalense University Infante D. Henrique, in Porto with the seminar «The fortifications of the Siege of Porto: 1832-1833» awarded with Honorable Mention of the Prize of Contemporary History Vítor de Sá 1995, of the University of Minho; Master in Modern History at the Faculty of Arts of the University of Porto with the work entitled «Military Costumes of Regeneration, Appearance and Reality 1848-1892»; post-graduate in Military History from the Lusíada University of Lisbon; Doctorate (Ph.D) in History at the Portucalense University Infante D. Henrique, with the thesis «Royal Arsenalns of Lisbon and Porto 1800-1814», awarded the National Defense Award 2010 by the Portuguese Committee on Military History; Integrated Researcher of the Center for Research and Innovation in Education at the Polytechnic School of Porto; researcher of the Nucleus of Studies of Art and Heritage of the School of Education of the Polytechnic of Porto; President of the Association of Friends of the District Archives of Porto; Founding member of the Portuguese Napoleonic Association; Member of the Historical Recreation Group of the Municipality of Almeida. Author of several books and articles in the scientific areas of Military History, Industrial History and Cultural Heritage. National Defense Auditor and Advisor.

one-sided visions. It is a recurrent theme in human societies, which is armed with legends, narratives, epics and traditions, which are built into something that has solidified as a distant memory. The material remains are those that are most relevant for their visibility, but more recently, interest in knowing the immaterial side of History has also begun to appear. Therefore, this discipline assumed the role of becoming the necessary tool to supply this desire for knowledge and the scientific investigation of History has consolidated that this knowledge could be transformed into trustworthy knowledge.

R. G. Collingwood (1946) stated that to know the past, it was up to the historian to be able to recreate it with his own mind:

The historian does not know the past by simply believing a witness who saw the events in question and has left his evidence on record. That kind of mediation would give at most not knowledge but belief, and very ill-founded and improbable belief. And the historian, once more, knows very well that this is not the way in which he proceeds; he is aware that what he does to his so-called authorities is not to believe them but to criticize them. If then the historian has no direct or empirical knowledge of his facts, and no transmitted or testimonial knowledge of them, what kind of knowledge has he: in other words, what must the historian do in order that he may know them? My historical review of the idea of history has resulted in the emergence of an answer to this question: namely, that the historian must re-enact the past in his own mind. (Collingwood, 1946)

In this way, history is fundamentally and explanation for a dimension (physical and temporal) of ourselves that is not attainable. We can reconstruct it through historical language, written or oral, audiovisual, but when we achieve what we want, we end up finding recreation (Collingwood, 1946). We are, therefore, asserting that Historical Reenactment is also a construction of the past that goes beyond what is written or transmitted by oral tradition, becoming an experience in which participants seek to experience something that happened in a certain period of the time.

The concept of «historical reenactment» (or living history) may at first appear to be a simple concept. It is, however, an intricate formulation due to its diverse ranges and scope. This raises some questions:

- ▶ What is historical reenactment?
- ▶ What are the types of historical reenactment?
- ▶ Who does historical reenactment?
- ▶ What are the motivations that lead a person to be a reenactor?
- ▶ Is it a hobby or does it have other subtleties that make it more complex?
- ▶ What is the importance of rigor in a historical reenactment?
- ▶ What is the pedagogical dimension inherent to c?
- ▶ What is the relationship between historical reenactment and historical empathy?
- ▶ How to build a manual of good historical reenactment practices?

Looking at the epistemological origin of the word, reenactment has its origins in Latin *recreatione*, which means the act or effect of recreating, a new creation or reconstitution of an episode or period in history. This definition is interesting insofar as the objective of reenactment is to dilute the diachrony of an event through the reestablishment of certain spatial/temporal moments, it is the creation that derives from a construction project, based on historical terms.

It also has actors, with defined objectives, inserted within a pre-defined context. In turn, the concept of history refers to what is «related to history, which existed, which is non fiction» (Lello, 1996). It is something referring to the past, to facts that have already happened. It is these two concepts that, at first glance, may seem antagonistic, come together to support Historical Reenactment. On the one hand we have something new, the creation, and on the other, what happened and was real, the main focus of the first, being, as far as possible, the historical truth.

Jonathan Lamb (2009) states the historical reenactment assumes that history can be managed, that it can be reproduced in such a way that we are able to experience something that happened in the past. The same author argues that in this process of bringing reality to present, the History assumes an essential role, because it will sustain this relationship between past and present, allowing us to experience reality as it was. This is why the realism is given such importance, because it is on it that the legitimacy of a historical reenactment and the quality of the experience depend.

Mabel Villagra Romero considers that for an event to be considered historical reenactment there must be an unequivocal circumscription to the historical period that one intends to recreate, so that through «studies, text, documents from the period and archaeological investigation» it is possible to reconstruct as rigorously as possible the circumstances of the time (Romero, *op. cit.* Reis, 2013). «What must happen is to clearly and explicitly declare the recreated historical period, for example to properly produce their costumes (civil or military), equipment and implements» (Reis, 2013, p.2 99).

The question arises: Is there limits to authenticity and how participant experience it? Stephen Gapps (2002) defines that historical reenactment is a form of representation conceived through a «simulation of the past» (Gapps, p. 3). It is a material construction of the past (or pasts), which was previously constructed through historiographical research, but unlike other ways of making history, it depends on collective work and consensus, however the author emphasizes that experiences are still subjective (are individually lived and assimilated). There is, in historical reenactment, an apparent ambiguity that is verified, on the one hand, in the notion of a shared theatre or collective union over memory and, on the other hand, the reality that the individual experiences from the past, in and experience, as stated by Gapps (2002), almost sensory.

Qinqin Wu presents a more abstract perspective of reenactment: «Reenactment can be generically described as a physical or virtual way of constructing or feeling past occurrences as alive» (Wu, 2015, p.4). This author values experience and feeling as relevant factors, as well as mentions a virtual dimension of the past, because she suggests other formats in which historical reenactment can be substantiated.

For José Sanchez, historical reenactment consists of «performing and reproducing certain aspects or feats of the past [...] with the clothing of the time, trying to reproduce the appropriate environment» (Madeira & Sanchez, 2009, p.1 5). This reproduction must, according to the same author, be as faithful as possible to past events. Bearing in mind that the aim of this article is to understand the educational potential of historical reenactment and living history, Sanchez argues that «reenactment must be understood as the culmination of a period of study and learning from

the past, taking it higher than that of experience itself and active rehearsal» (p. 17). According to Sanchez (2009), the understanding of «experience» and «rehearsal» simply refers to representation, highlighting that reenactment is and should be more than a simple execution experience, as it is based in external, transforming knowledge, which is acquired upstream, meaning a theoretical preparation. According to this view, which defends reenactment as a pedagogical tool, we can summarize the author's position: the reproduction of an epoch or event, as faithful as possible, supported by research. This is the intended understanding of the conceptualizations that aim to support the definition of historical reenactment.

Despite this being the consensual designation of historical reenactment in Portugal, it appears, however, that it is not universal. In Anglophone countries, two terms are used to refer to the same thing, which are reenactment and living history. However, there are changes. The word reenactment with the prefix «re-» refers to repetition and «enact» is a word imbued with two meanings, which are put into practice and represent. The Cambridge Dictionary (2020) defines reenactment as the repetition, pastime or representation, of the actions of an event that occurred in the past. In turn, the Oxford Dictionary (2020) presents us with a similar concept, but defines it more succinctly, being reenactment a way of animating a past event.

These meanings lead us to what in Portuguese can be translated as reconstitution or revivalism. The significant living history, in turn, presents fewer generic terms. The Oxford Dictionary points to the origin of the term to the 60s of the 20th century, and defines it as a method of presenting historical and cultural information, in which the living conditions, working methods, clothing (etc.) of past times are recreated, often by animators and usually in a museum context or as part of an educational program (Oxford, 2020). This definition allows us to deduce, in abstract terms, that reenactment is the action that allows a certain event from the past to be reconstituted and living history is the method to do it.

What do Portuguese authors say about this subject? Paula Bárca, precursor of the living history in Portugal, has a more academic view of the phenomenon. According to the author, the living history is not a «spectacle», and those who want to watch will have «to be a part of the action, through the representation of a figure

of the time» (cit. Solé, 2019). In turn, Raquel Coelho, who worked on the theme, believes that there are purists who place it at this level, but that public participation in living history actions is not necessary. They can be mere spectators.

Roberto Reis, who worked on the historical reenactment at Castelo da Feira in his PhD thesis, wrote in the article «Historical Reenactments in Portugal» (2013) that there are no characteristic that truly differentiate recreation, reenactment and living history, once that all have the same goal, which is the recreation of the past. However, he considers that the living history can encompass all the particularities of the past, whether from a civil, technological, scientific, artistic or military universe. Reenactment, on the other hand, is essentially dedicated to certain events, usually of military nature, referring to famous battles as an example.

In conclusion, it appears that the term reenactment refers to moments similar those of historical recreation. If Reis (2013) argues that there is a military connotation to reenactment, this consideration must consider the English-speaking world, especially the United States of America, where re-creation of battles is the most relevant manifestation within historical reenactment.

Sérgio Veludo Coelho

The second part of this article is not a state of the art about living history, neither a deep analysis on history, historical and heritage education or differences between living history and reenactment. Its, mainly, a personal reflexion about these subjects, being myself a military history researcher and a reenactor, practicing living history, for almost 20 years. Here, in this text, all these experiences, both academic and field experience in living history, are put together as point of departure for a more complex approach in academic research, as it could be seen in the text of Paulo Ribeiro de Barros, my friend, fellow researcher and reenactor, also my PhD. Trainee at the Minho University, together with my colleague Maria Glória Solé. We must say that Maria Glória Solé was one of the first academic researchers to publish about living history in Portugal.

Living history has become a business, a profession, an art form, an educational tool and a hobby to some. Living history can be

best described as a movement, a technique of interpretation, a philosophy, and, in our project, an educational tool. What is living history? It began almost a hundred years ago in Europe with historians, anthropologists, and antiquarians who were looking for a means to bring the past to life, to re-enact the old glories and memories in a deep nationalist world, soon to be devastated by two world wars. The open-air museums and parks (aka gardens) of Europe provided a natural stage for living history programs, in those times much more for amusement and propaganda agendas than as educational channel for learning history. These museums and parks include the day to day furnishings, and implements of daily life exhibited in the context of historic houses, barns, out-buildings, and business buildings such as craft and trade shops, mills and factories, and places of worship, and of course historic gardens. The open-air environment that surrounds these forms of cultural heritage, often consists of period appropriate plants, animals, fences and road surfaces that demonstrate their historical themes. The staff and trainees in these museums, parks or historical gardens used replicated tools, and the necessary equipment to do the farming, and daily habits of a time not so long ago. The reenactors dressed in period costumes entering in a sort of role play, or speak in first, or third person presenting information, as nowadays the living history immersive methodologies. Living history historian's analysis their collections with information provided by archaeologists, folklorists, and open-air museum and parks managers who increased experimenting more events, not only for entertainment purposes, but also for educational aims, especially after World War Two, and more often in the United States and Europe. One of the main motivations is to interpret and illustrate the material culture. This tests the thesis of archaeologists, and provides enjoyment in a recreational activity, and also provides a learning experience as well, both for the students, teachers and the wide diversity of publics, enhancing the motivations of the ones in the school system, making them feel as spreaders of their heritage, culture, history and identity. In Europe, these performers can be students or professional reenactors, or cultural mediators, or even people connected to inclusion programs like Boboli Association. The engagement of the students of unstable environments can be a path to prevent a school dropout, both by enhancing personal motivation and, most important, their self-esteem. These groups

of people, either in school dropout or inclusion programmes can be trained and certified by appropriate courses to intervene in either open-air, or folk parks which were the models for «open-air» museums or historical gardens, supported by an educational service like the Queluz Palace Royal Gardens, an impressive Baroque site near Lisbon, Portugal, as well other historical gardens landscapes in Portugal as well the Azores and Madeira. Their greatest asset can be the interpreters, and second is the collection of stuff which forms the living history teams connected with the landscape. Living history programs perhaps first began with the furnishing of interior of historical structures, and then the idea of dressing interpreters in period costumes as living objects. In the 1960's, living history moved into the area of agricultural history, as well the gardens and parks, connecting open air with heritage. This kind of programmes called for the operation historical sites, including the large historical gardens, since the Baroque to the Art Nouveau styles, all of them result of the Landscape Architecture and the Historical background behind like the Tuilleries in Paris. which illustrates a variety of organized landscapes and historical periods across the countries. The living historical training programs in the National Heritage Services can focus for the emphasis on trying to interpret the peaceful, and inspirational creative contributions of this places in the field of History.

Farmers, historians, etnocietists, archaeologists, education professionals, and others, developed methodologies to represent and recreate living history ancient sites, agricultural museums, small historic house museums, historic mills, and factories, maritime museums, and military sites, as well historic parks and gardens, even with Government Services like the Historic Parks of Canada. In these sites we can find craftsman, traders, bakers, blacksmiths, or gardeners, reproducing, and demonstrating material objects, and their processes, as well the intangible traditions from language to songs, tales or even recreating the personal interaction between the reenactors. However, sometimes, the different kind of public remains for the most part, uninformed about how to understand these representations, missing one main goal, that is the historic education. The importance of formation and proficiency in this matters by the living history professionals or amateur associations should be followed by experts or following good practice manuals. It's important that what they see, and hear,

and fell, based in a very clear need of a strong information process, understandable and inclusive, the historical education supported by living history. The visitors/public assumes that the information presented at living history museums and other cultural and environmental sites is accurate, as it should be. However, many times people connected to this kind of actions are careless regarding the mandatory accuracy of the historic periods in which they work. This must not happen, and especially when dealing with school students, many of them with social disadvantages, not enhancing their motivation to their history, roots and identity pride, and self-esteem. Sometimes these feelings are a path for a premature school dropout, or the indifference towards the role of the school as way to move on against social barriers. Obviously many visitors do not have the enough knowledge to distinguish from accurate and inaccurate information that is presented in living history events, and this is a strong failure within the educational services of many institutions which use these methods of education and learning. We can point out the very good manuals for teachers provided freely by English Heritage, that helps to prepare a session involving living history, in what it could be an unforgettable experience, and surely with impact within the learning methods or the motivation itself among students – not only around historic themes, but also in other syllabuses like sciences, art, the language learning and other items. There is often too much visual stimulation with the environment, and interpreters enhancing the experience for visitors, but not very worried with accuracy of the information. The staff and the visitors sometimes are more concerned enjoying themselves than simply analysing the situation and what it should be a pleasant way to teach and learn more. Sometime there are a series of pressures on the staff of an historic site to go beyond the process in their historical settings, and to get to the real issues of a time past, like the life of enjoyment of the aristocracy in a Baroque garden or the Bourgeois moving around a Romantic 19th century garden, showing to the public the way of life and the daily habits of a new social class. Many of these living history sites only final product is a demonstration of a daily, or seasonal task, or process. However, with an historic garden, by instance, the mission statement may be just a demonstration of daily, and seasonal tasks that show the gardening process, but it can go further, interacting with the publics, especially the school students.

Whether we may know what it is best as living history, costumed interpretation, or first- and third-person interpretation, this article aims to be a quick reference reflexion for the challenges in living history and its innovation.

All people are living histories as individuals in a certain time and context, and their gathering as a collective group with identity, memories, achievements, became the basis of the history and cultural heritage construction, and so forth able to be transmitted to the next generations, both in the positive or negative perspective – even in History it's difficult to achieve total neutrality, because some historic affairs are impossible to stand without an impartial vision like the recollections of a dictator, or in the other side someone who fought for freedom. History and cultural heritage are not tied up to a black and white narrative, both tangible and intangible, but sliding in a wide shade of grey. To take a few examples: nations, ethnic groups or communities speak languages and have behaviour codes that are inherited from the past, a clear portrait of the cultural heritage, both tangible and intangible. These groups live in societies with cultures, traditions and religions of deep complexity and identity, ancient, full of traditions and memories and that have not been created on the spot of the moment, but in a flow of countless generations. So understanding the linkages between past and present is absolutely basic for a good understanding of the condition of being human in a cultural landscape.

The study of the past is essential for rooting people in time and places. And why that matters? A reflexion can be that people who feel themselves to be rootless live rootless lives, and causing a lot of damage to themselves and others in the process. All people have a full historical context. But some, generally for reasons that are no responsibility of their own, grow up with a weak or biased sense of their own placing, whether within their families or within the society and the world. These persons grow without a sense of their own roots, making them more vulnerable to the distress of social exclusion, a deep loss of self-esteem, thereby cutting their will to drive themselves out of the social negative pressures, and by instance considering school as the path to take. For others, by contrast, the inherited legacy may even be too powerful and outright oppressive, leading them to dangerous fields of political and religious extremist's movements, altering the essence of their past

and Heritage. So, history and heritage can become a political tool, and living history? That's a question that goes straight to ethical principles, and, sometimes, more than the sheer accuracy, these principles must guide any re-enactment or living history experience. Is it too much to ask?

Understanding history, in its essence, pave the way to a good understanding of the condition of being human and builder of memories. That allows people to build the societies by the good examples or knowing what not to do when historical events are not the best path, and, as may well be necessary, also to change, upon a secure foundation in the historical knowledge – politicians should read and know more about history. Neither of these perspectives can be undertaken without understanding the context and starting points of history and heritage bigger pictures. All people live in the here-and-now but it took a long way through History to get everything they have, or not, in the present. And that history is located in time and in space, which holds together the endless frames of mankind memories, both the past and the present.

Almost as a fight for the truth, the historians (the real ones) continuously deploy various tactics in response, and nowadays one of those tactics is living history, the same way people, in general, likes an illustrated book, why not illustrate the living of the past?

Historical education and living history is not «just» concerned with teaching and learning specific tasks but it aims the forming and informing the whole person, for and through the experience of living through time, an immersive experience, often unforgettable or at least remaining for a long time in people's memories.

Let's accept that history has a role, and it can become a sort of a film, but in live like in theatre. History is not a meaningless bunk, however can turn to nonetheless poor fare, consisting of tiring lists of facts and dates. History, sometimes, has to take the military sense of action, to engage strategies and tactics to get to the persons in an attractive way. It is not easy to achieve such a goal, especially when the governments tend to cut the teaching of history in favour of the technologies and sciences. This is not a wise move from the politicians, since there must be a fare balance between humanities and science and technology. And why not interconnect them. How can technologies can be a precious sup-

port for the history knowledge, teaching, formation and spreading? This question surely is already answered and proved in other articles in this subject.

We will always have the critics who complains that History-is-so-boring, but they had the misfortune to be taught by uninspired teachers (yes, we have that kind of teachers, never to raise themselves as historians) who just reproduce «teacher's notes» or who pressed the subjects as a compendium of data to be learned by simple memorizing methods. Such pedagogic styles are at best outlawed, although the information that they intended to convey is far from irrelevant, but wrongly conducted.

Facts and dates give us some of the basic building blocks of History as a field of study, but on their own and unlinked they have limited meaning and understanding, many times unable to achieve a full understanding of the contexts. Information, itself and alone, is not full knowledge, education or formation. The access to abundant information, does not in itself mean that people can make sense of the data, and a tool for that aim can be the living history experience, not only as legitimate way of cultural entertainment but also as method of inducing students and every other kind of publics to what is a real and sensitive historical education or education for History. But we do not think only about the paths to get to the visitor/public, being important to prepare the staff, groups or persons responsible for that kind of actions to follow basic rules or good practices towards living history principles like the accuracy, behaviours or even safety rules, since living history must connect with public, much more than the historical re-enactment.

References

- Agnew, V. (2004). Introduction: What is reenactment? *Criticism*, 46 (3), 327-339.
- Agnew, V. & Lamb, J. (ed.) (2009). *Settler and creole reenactment*. Springer.
- Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História* (dissertação de mestrado) Universidade Nova de Lisboa.
- Almeida, R. P. D. (2017). *As festas de Lisboa: Indução da tradição*. <http://hdl.handle.net/10451/28019>.

- Alves, L. A. M. (2012). *História da Educação: uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, T. L. G. & Ribeiro, P. E. (2015). Pedagogia de projetos: a transição do ensino. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Auguet, R. (2012). *Cruelty and civilization: The Roman games*. London/New York: Routledge, 118.
- Amado, J. (coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Angrosino, M. & Perez, K. (2000). Rethinking observation: from method to context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 673-702). London: Sage.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e
- Barca, I. (2004). Aula Oficina do Projeto à Avaliação. In I. Barca. (org.). *Atas das IV Jornadas*
- Barca, I. (2012). *A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica*.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bayram-Jacobs, D. & Gurkan, T. (2012). The opinions of European teachers about the method of historical recreation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 269-276.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project* (5th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Blatt, M. H., Brown, T. J., & Yacovone, D. (eds.) (2001). *Hope & glory: essays on the legacy of the Fifty-Fourth Massachusetts Regiment*. Univ of Massachusetts Press.
- Coelho, R. D. A. B. A. (2009). *História viva: a recriação histórica como veículo de divulgação do património histórico e artístico nacional, 1986-2009: conceitos e práticas* (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2256>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2001). *Research methods in education* (5th).
- Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford: Oxford University Press.
- Csapo, E. & Miller, M. C. (eds.) (2007). *The origins of theater in ancient Greece and beyond: from ritual to drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullen, J. (1995). *The civil war in popular culture: a reuseable past*. Washington: Smithsonian Institution Press.

- Dawson, T. (2009). *Byzantine Cavalryman, C. 900-1204* (vol. 139). Osprey Publishing.
- De Vargas, V. (n.d.). *O uso de questionários em trabalhos científicos* [pdf]. Santa Catarina: UFSC, Departamento de Informática e Estatística.
- Gapps, S. G. (2002). *Performing the past: a cultural history of historical reenactments* (tese de doutoramento).
- Gottdiener, M. (1999). The politics of Jean-Francois Lyotard: justice and political theory. *Contemporary Sociology*, 28 (5).
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (vol. VII). Lisboa: Temas e Debates.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab) use them. *Medical Education*, 38 (12), 1217- 1218.
- Kierkegaard, S. (1989). The prompter. In T. C. Oden (ed.). *Parables of Kierkegaard* (p. 89). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Lee, P. (2011). ¿Por qué aprender História? *Educar em Revista*, 42, 19-42.
- Lello, E. I. E. (1996). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Sistema J*. Lello e Irmão Editores.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (6.^a ed.). São Paulo.
- Mittelstaedt, R. D. (1995). Reenacting the American Civil War: a unique form of serious leisure for adults. *World Leisure & Recreation*, 37 (1), 23-27.
- Moreira, M. A. (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Porto Alegre: UFRGS.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, R. (2013). *As recriações históricas em Portugal: perspectivas e impactos. Turismo e cultura, destinos e competitividade* (pp. 297-335). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rusen, J. (2001). *Razão histórica*. Brasília: UnB. 1
- Saracino, M. (2011). *Liturgy as theater melds myth into history*. <https://www.ncronline.org/books/2017/08/liturgy-theater-melds-myth-history>
- Schroeder, C. (2013). *Man of war: my adventures in the world of historical reenactment*. Penguin.

- Solé, M. G. P. S. (2019). *A técnica de «história ao vivo»: a realização de uma feira medieval no Lindoso: didáticas e metodologias do ensino*. <http://hdl.handle.net/1822/2980>.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, C. P. (2011). *O teatro como linguagem e fonte no ensino de História*. XXVI Simpósio Nacional de História, ANPHU.
- Wahl, G. (2018). L'intelligence humaine, une ou multiple? *Sciences Humaines*, 303, 30-33.
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42 (3), 266-271.
- Zapata-Barrero, R. & Itte, N. D. W. (2010). Muslims in Spain: Blurring past and present Moors. In *Muslims in 21st Century Europe* (pp. 191-208). Routledge.

Erasmus+ Project «Oltre il Giardino. Social Inclusion Observatory»: a virtuous example of European cooperation

ELEONORA PECCHIOLI

President Associazione «Per Boboli»
Project coordinator

ANDREA DEPASQUALE

Assistant to the Project coordinator

Associazione «Per Boboli», Agricultural University of Athens, Istituto Politecnico Do Porto, Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neon (Kean), Me-We Istituto Di Ricerca Innovativa Srl, Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa, Universidad Rey Juan Carlos sharing the common belief that Culture, Relationship and Motivation are important elements that foster social integration at European level, are participating in the innovative Project «Oltre il Giardino, Osservatorio Inclusione Sociale» (Beyond the Garden, Social Inclusion Observatory), with the aim of contributing, through an active and conscious participation, to the improvement of the quality of life of a target of socially disadvantaged people involving school drop-outs, with low skills and minimal qualifications .

Through the realisation of special activities aimed at the acquisition of self-awareness, the enjoyment of the artistic-cultural heritage and environmental protection and care, taking into account the beauty and the origin of historical European gardens, Oltre il Giardino aims at enhancing, encouraging and implementing a process of social inclusion that can be productive, even in terms of work, in overcoming socio-cultural hardship, through the fundamental conjugation of preventive and continuous activities to

monitor the status of discomfort. One of the main aims is also to develop the competences and practical-digital skills of the identified target, by taking into account gender equality together with the involvement of local/international institutions. This project will be creating an effective network of exchange of good practices among the partner countries (Italy, Spain, Greece and Portugal) belonging to the lower Mediterranean basin.

The project consists of an innovative two-year course, addressed to a target group made up of women, young people, migrants within the European context characterised of social hardship together with school drop-outs aged between 18 and 65 as well as over 65-year olds which are divided into thematic theoretical-practical modules/trainings that provide:

- ▶ The drafting of a questionnaire to be administered to an identified qualitative focus group.
- ▶ The creation of a multilingual European platform for interviews with the people profiled by the project, with a view to increasing participation through awareness-raising strategies.
- ▶ A pilot training course on the management and maintenance of historical parks and gardens in an eco-sustainable way, addressed to the focus group identified by the project and to over 65 year olds, through the implementation of best practices, with special attention given to participation and social inclusion, respecting gender equality. This will be carried out through effective guidance and motivation in order to help develop and/or improve practical-manual skills and abilities.
- ▶ Visits to historic parks and gardens. Recent studies have shown the importance in acquiring the necessary tools aimed towards environmental care for socially disadvantaged and marginalised people. The aim is to promote a new type of museum use and education based on social inclusion and integration. In this regard, among the project aims, an interesting aspect is aimed at making the historical garden accessible for the orientation of personnel, predisposed to its maintenance and to the carrying out of activities, thus promoting the opportunity of orientation of polyvalent figures who, at the same time, will participate in practical activities of maintenance of a historical garden, interacting with it and, at the same time, acquiring skills also at an organisational/management level.

- ▶ The production of manuals and guidelines aimed at transferring the project results to other similar realities and contexts.
- ▶ Statistical and social research through the gathering of data from project experimentation.

The project is based on close cooperation and interdisciplinarity between the four European partner countries: Spain, Portugal, Greece, Italy. The expected results of the project include the identification of common guidelines within the framework of reproducible and versatile best practices, including diversified realities, through the various activities proposed at national and international level. These results will be widely disseminated through a specifically created multilingual European platform; an app with contents similar to the platform itself, for maximum dissemination and awareness-raising; a manual with guidelines that emerged from the project experimentation and scientific research among the partners with the different European reference standards; the different online and offline media channels, so as to make them public, recognisable and replicable on a European scale.

The impacts will be diversified on the basis of the various activities proposed and all meetings and events will be intentionally open to the public and promoted through online and offline platforms.

The expected results aim at a positive and concrete feedback of the new theoretical and practical skills reached by the Project's participants; the acquired knowledge will increase and consolidate the self-esteem of the target groups identified in each partner country during the proposed activities, both at local, regional, European and international level.

Garden activities, which have always been characterised by the close link between ornamental value and productivity for the needs of the court, have their roots in the publication of Vitruvius' *De Architectura* (80-15 BC) and Virgil's *Georgics* (70-29 BC). In fact the ancient name *Hortus* itself summarises at best this utilitarian dimension and work opportunities that fed the city, supplied the markets as well as being aimed for study and pharmacopoeia.

During the Renaissance as well as the Mannerist and Baroque periods the political and social culture changed and thus reaching European dimensions. The definition of a new type of dwelling was introduced, represented by the villa of delights, the

symbol par excellence of aristocratic holidays, in which the botanical interests of the Grand Dukes favoured the development of agronomic sciences and the consequent birth of the first modern botanical gardens in Tuscany, the first of which was commissioned by Cosimo I in Pisa in 1534 to the Bolognese doctor Luca Ghini, who subsequently founded another botanical garden in Florence in 1545.

The productive value of the gardens could therefore be oriented towards study, scientific experiments, pharmacopoeia and, at the same time, the cultivation of plants for food and collection purposes. This led to the creation of areas intended for production, such as dwarf fruit orchards, citrus groves, vineyards, and herbage of both cultivated and wild plants, used for everyday cooking.

Thanks to frequent travels in Italy and Europe, the lists of plants cultivated in Florence in particular were greatly enriched, implemented by the enlightened rulers who succeeded one another on the Tuscan Grand Ducal throne.

A further interesting and curious aspect is that these productive areas of the gardens also had their own recreational value. Ladies and aristocrats used to work alongside farmers and gardeners, delighting in the work of the season, and there are documented examples of didactic gardens, including the one created in the Boboli Gardens in Florence by Grand Duke Pietro Leopoldo (1747-1792), so that his children could learn, through direct contact with nature, the virtues needed to govern in the greatest European courts.

In the course of the twentieth century the vegetable gardens and all the productive parts of the historic gardens lost their utilitarian and functional value and were progressively abandoned, due to the considerable costs of maintenance and the changed characteristics linked to museumisation.

However, vegetable gardens and orchards are still an important component of historic gardens, as they bear witness to the evolution of the taste for botanical collecting and cultivation techniques that are to be passed on to future generations.

In addition to enriching the biodiversity of historic gardens, the recovery of these ancient cultivations could also lead to the identification of new forms of use, which could favour the sustainability of these spaces also from an economic-management point of view, studying new marketing strategies to obtain economic

resources from the sale of seeds, plants, jams and essential oils that are produced in-situ.

In addition, the historic gardens, with their vegetable gardens and orchards, are the ideal place for experimenting with educational activities, experiential visits and courses on horticultural therapy which are capable of improving the quality of life and social inclusion of people with difficulties. These initiatives, at the same time, make it possible to outline an innovative concept of environmental and botanical heritage protection, based on the active participation of local, national and European communities.

The experimental method proposed by the project which is both inclusive and effective in the medium and long term, consists of organising gardening activities, involving several people with social problems as well as school drop-outs. The beneficial effects of which are recognised internationally as a valid support for other inclusive activities, due to the fact that they favour an effective improvement in the quality of life and psychophysical wellbeing of the participants, as well as providing an opportunity to provide training within the specific sector of historic gardens, where unfortunately it still has very few defined professional skills. These places, in fact, require attention to both the solutions and cultivation techniques which are adopted (shape of the flowerbeds, types of plant support elements, fencing, use of machinery, use of fertilisers and organic products) and the varieties of plants grown, which must necessarily be compatible with the place. Seasonal activities such as sowing vegetables and flowers, repotting, fertilising, pruning, grafting fruit trees, irrigating and removing weeds, must be respectful of the historical context in which the work is carried out and this aspect would help the participants to develop special skills, both practical and theoretical in the gardening sector, which could favour a form of professional and therefore social inclusion. By promoting human development in harmony with nature according to an eco-sustainable approach, the inclusion promoted through knowledge and activities in historic gardens makes it possible to combine the beneficial effects of a practice that is still marginally widespread with a new and current model of protection of the cultural and landscape heritage, also in the light of the establishment of the Ministry for Ecological Transition in Italy. In compliance with current national and European regulations on conservation and enhancement, this

interest in cultural patrimony together with these activities would also help to make local communities aware of the importance of safeguarding the historic places and gardens in which they live: an awareness that is fundamental for recognising the identity value of our heritage that can guarantee it a future. This is the philosophy that has stimulated the construction and implementation of the Oltre il Giardino Project, of which the «Per Boboli» Association serves as coordinator. The association also coordinated together with Me-We (project partner) the first output «Chance the gardener: guidelines for the administration of social research, for people with social distress», with the fundamental collaboration of Urjc as partner where the project has recently been completed. This output was particularly concentrated, together with the collaboration of all the project partners, on the analysis of the main causes and concomitant causes (to which the covid 19 pandemic emergency was added during the project phase) that lead to school drop-out, of which we intend to provide, below, some of the most characteristic aspects from a scientific point of view.

18

Dropping out of school and its impact over the course of life: Towards the creation of a questionnaire to assess the hardship related to scholastic abandonment and the impact of COVID in adult life

SAMUELE MORI

Me We Istituto di Ricerca Innovativa

Founder and CEO Public opinion Analyst and Social Researcher

ANDREA PIAZZOLI

Me We Istituto di Ricerca Innovativa

Social Researcher and Psychologist

Abstract

In this paper we have investigated through quantitative methods the impact of school dropout in the population with hardship. This investigation includes the administration in four different European countries: Italy, Greece, Spain and Portugal. More specifically, we have analysed the various focus groups of every partner country for the creation of a questionnaire which will evaluate the discomfort related to the two independent variables: school dropout as well as the Covid pandemic and its impact.

Keywords: early leavers; evaluation; adult education; international research; post-covid; hardship.

18.1. Desk analysis

Today, a significant proportion of the European population can be considered at risk of social exclusion. It has been argued that adult education programmes are a powerful tool to support vulnerable adults by increasing their social inclusion. According to one study, 46.3 % of participants experience an increase in social inclusion in terms of «activation and internalisation» while 41 % experience an increase in «participation and connection» in an educational intervention. The results indicate that foreigners and people who are living together, experience a greater increase in the variables of «activation and internalisation» as well as «participation and connection». In addition, it is important to note that the results have shown that students who have received schooling at primary level and do not possess any vocational qualifications, experience a greater increase in social inclusion on some social inclusion variables (Studies in Continuing Education, 2015, vol. 37, No. 1, 62-78). Having established this, it remains to assess the homogeneity (or inhomogeneity) of the population under study.

This shows a clear feature: the group of citizens experiencing social exclusion is very heterogeneous. It includes: low-skilled citizens; the unemployed; early school leavers; new immigrants; the illiterate; the elderly. These groups are most at risk due to the dynamics inherent to the socio-economic system. A low-skilled citizen is unlikely to be able to improve his working conditions and, consequently, to have sufficient purchasing power to, at least potentially, improve his quality of life; an unemployed person has no income and encounters increasing difficulties in surviving; young people who drop out of school early, even if they have a bigger possibility of finding a job, they will give up on jobs requiring a higher level of education altogether; new immigrants will have to overcome a culture shock, face the challenges of a different environment from their native one and become familiar with various dynamics in the place of arrival; the illiterate suffer from the lack of fundamental characteristics in a developed, industrialised/post-industrialised society, characteristics that have become increasingly imperative in a world marked by increasing multipolarity and globalisation; the elderly have characteristics that are not dissimilar to the groups listed above since, in addition to objective physiological and age-related conditions, they often do not have

sufficient tools to understand a world that is radically different (especially in technological terms) from the one they experienced.

In most of the crises-affected countries of Southern Europe, poverty among young people cannot be significantly reduced. In Spain, the percentage of children and young people at risk of poverty and social exclusion stands at 34.4%, while in Italy it stands at 33.5%. In Greece, this figure is 37.8% and in Portugal 29.6%. Again, the condition of young people is not monadic, it is concurrent and linked to that of the elderly (those *de facto* and those directly related to young people). With regards to the latter, they are in a better condition than the former. In fact, while an average of 17.4% of older people across the EU are at risk of poverty and social exclusion, 26.9% of children and young people in the EU are at risk. This can be partly explained by the fact that, during the crisis, pensions in most countries did not fall as much as the incomes of younger generations.

This can be seen most clearly in the case of Spain, where the quota of children and young people at risk of poverty and social exclusion is 2.5 times higher than that of the elderly. On this last point, Spain is also doing relatively well in comparative terms; the country is in eighth place with 13.7%. In several countries, therefore, intra-family redistribution and intergenerational support are again playing an increasingly important role in the overall national welfare mix. When the market and the state fail to meet the needs of a given household, citizens turn more frequently to intergenerational and intra-family social networks to provide for them. As a result, caregivers bear a greater burden with varying consequences on the educational performance of younger household members.

Previous studies have shown the impact of parental involvement on a range of student outcomes, motivation and engagement, but the extent to which parental involvement influences high school completion and post-secondary attendance has received less attention in the literature. The parents' educational expectations for their children plays a significant role in determining whether students of all backgrounds persist to high school completion and post-secondary attendance. The existential paths of young men and women have also received attention from the scientific community, from both a diachronic and synchronic perspective.

The short-term consequences of unemployment among young people have been well documented in the literature with regards to psychological illness, somatic illness, alcohol consumption and smoking. However, we have noticed that one of the crucial questions during the research on unemployment is whether unemployment has only a short-term effect or whether there is also an extended effect, many years after unemployment ends. This question is of special interest especially within the context of youth unemployment since work and the life experiences which come with it are said to be of crucial importance for the socialisation of young men and women. It is therefore equally crucial to explore the consequences in terms of health and risk behaviour for young people in the long term.

Unemployment at a young age had long-term effects on health and health behaviour among adult men and women. A Swedish long-term follow-up study shows that unemployment, even when controlled for social, behavioural, work and health-related factors, is significantly associated with mortality up to 24 years after being registered for unemployment.

Even after having taken control of initial health behaviour and symptoms as well as the working-class backgrounds and issues pertaining to late unemployment, early unemployment among young men and women showed a significant explanatory effect on smoking habits, psychological symptoms and, exclusively amongst men, somatic symptoms after a follow-up of 14 years. Thus, youth unemployment is a serious public health problem, which to some extent lingers on well into adulthood. This leads to higher costs for the health care system, with significant repercussions (as mentioned earlier in this paper) on the management and the redistribution of resources, which could progressively overload welfare systems which are already exhausted and costly.

The study has utilised micro-data on 30,805 school leavers in 20 European countries taken from the 2009 ad hoc module of the European Labour Force Survey and data relevant characteristics of the system. Using multilevel logistic regression, the study shows that the level of stratification of secondary education is associated with better vertical job matches. It also found out that there exists a positive relationship between vocational training and education-to-employment synergy, which is stronger in systems with stronger institutional links.

Men who left school when the state unemployment drop-out rate was high have worse health conditions at age 40 when compared to comparable male subjects, whilst school abandonment in a declining economy lowers depressive symptoms at age 40 among women. A 1 percentage point increase in the state unemployment rate of early school leavers leads to a 0.5% to 18% reduction in measured health outcomes among men and a 6% improvement in depressive symptoms among women.

18.2. Methods and instruments

18.2.1. Research design

Among the methods used in statistics there are different types of data analysis using questionnaires and quantitative focus groups. Quantitative focus groups are a mixed methodology, based on the online administration of the questionnaires and on feedback collected on the questions which were administered. To give a practical example, in this case we asked whether the multiple answers of the questionnaire actually included all the potential possibilities and categories that could understand the subjects' hardship, in order to include elements that had been overlooked during the desk analysis.

Basically, as we can see in the figure below, we want to identify the extent of the school drop-out and that of the COVID impact on the hardship experienced by the subjects under study in the focus groups.

Variabile livello abbandono degli studi → Variable level of school abandonment

Variabile impatto COVID → Variable impact of covid pandemic

Variabile disagio → Variable hardship

Here we present the sequence of actions taken to validate the questionnaire, in order to arrive at its final version.

1. First test of the questionnaire

2. Focus group 1 (Italy)
3. Cross desk analysis (of all four countries)
4. Focus group 2 (Spain, Portugal and Greece)
5. Revised questionnaire post desk analysis

At the end of the research, it will be possible to evaluate several indicators that will map the reference population in order to provide a snapshot of the situation. The indicators are the following: Hard data, Educational and training programmes, Personal skills and abilities, Training necessities, Perceived and objective living conditions, COVID impact, Cultural consumption and Digital illiteracy.

In order to draw a general indicator, we would follow the following scheme to merge the indicators:

Dati fissi (trasversali) → Fixed data (transversal)

Messe in rapporto con: → Placed in relation to

Disagio Digitale → Digital illiteracy

Disagio socioeconomico → Socioeconomic hardship

Disagio Culturale → Cultural hardship

Consumi digitali → Digital consumption

Rapporto con i consume digitali → Rapport with digital consumption

Competenze e capacità personali → Competences and personal capabilities

Necessità formative → Training necessities

Condizioni di vita oggettive → Objective living conditions

Condizioni di vita percepite → Perceived living conditions

18.3. Sample composition

The samples referring to the socially disadvantaged population were randomly selected within the reference associations of the various partners working in those sectors. In this way, we were sure to identify people who, having already belonged to specific structures, were adherent to the problems that are the object of our evaluation.

The small sample size for the focus groups is distributed as follows: 17 Italy, 34 Spain, 29 Greece, 26 Portugal. The focus groups were compiled also by the operators who will participate in the European project «Oltre il Giardino». Therefore, the partners were asked to have them filled in by those who, in that country, would then apply the training intervention to the participants and to the various stakeholders who could have an internal vision of the associations but external to the participants, all in order to be able to fully draw up a report between macro-analysis and micro-analysis.

Specifically, the Italian sample was divided as follows:

Gender	Multitarget	
	n	%
Male	10	58,8
Female	7	41,2
TOTAL	17	100,0

Age	Multitarget	
	n	%
18	9	52,9
19	1	5,9
28	1	5,9
30	2	11,8
37	1	5,9
41	1	5,9
47	1	5,9
54	1	5,9
TOTAL	17	100,0
Average age	26,4	

Education level at which they dropped out

	n	%	Education level	Factorial
No qualification obtained	6	35,3	0	0
Elementary school/primary school	1	5,9	1	5,9
Secondary school diploma	7	41,2	2	82,4
Vocational school diploma (2-3 years)	2	11,8	3	35,4
High School Diploma	1	5,9	4	23,6
	Factorial Sum		Average value	
Education level	147,3		1,47	

For the formulation of the questionnaires we made particular reference to the «know-how» developed at Me-We through many years of experience in administering them, using as a basis the questions that had already been validated and used in other contexts and then adjusting and adapting them to the specific survey contexts.

Results discussion

Compared to pre-covid 19 times, your personal situation is?	Italy		Spain		Greece		Portugal	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Improved	4	33,3	6	25,0	5	17,2	2	7,7
Remained the same	8	66,7	8	33,3	10	34,5	13	50,0
Worsened	0	0,0	10	41,7	8	27,6	5	19,2
TOTAL	12	100,0	24	100,0	23	79,3	20	76,9

Here we can see, in spite of the small sample size, significant differences in how the personal situations of people with distress have changed since the impact of the pandemic.

With regards to new technologies: internet, social networks (facebook, twitter...), etc., do you feel:*	Italy		Spain		Greece		Portugal	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Completely involved	6	35,3	3	13,0	11	37,9	7	26,9
Largely involved	7	41,2	14	60,9	11	37,9	12	46,2
Partially excluded	2	11,8	3	13,0	0	0,0	0	0,0
Totally excluded	2	11,8	3	13,0	1	3,4	1	3,8
TOTAL	17	100,0	23	100,0	23	79,3	20	76,9

Also, here we can see a table on the degree of digital inclusion comparing the different countries. We then summed up the indicators, as stated in the research design, for the Italian focus group. In the following table we can see the results after equating some scales with a factor analysis:

Indicators	Values
Socioeconomic hardship	69,4/100
Disorientation	27,9/100
Social exclusion	33,82/100
COVID impact	70,5/100
Digital illiteracy	30,85/100
Cultural hardship	82,35/100

Variabile livello abbandono degli studi (1,47) → Variable level of school abandonment

Variabile impatto COVID (70,5) → Variable impact of Covid pandemic

Messe in rapporto con → Placed in relation to

Variabile disagio (61) → Variable hardship

In the data, one can see an increase in social distress as the level of education decreases and a slight negative impact due to the COVID pandemic, as the situation prior to the pandemic period for these people was already in a severe state.

18.4. Conclusions

The research described above offered results with very precise evidence, confirming the analysis of how much early school leaving determines people's lives. Early school leaving as an intrinsic phenomenon is evident in certain social classes and in immigrants, who, depending on their origin, have serious gaps in their school education. Despite the particularity of the studies of this research, which deals with the countries of the lower Mediterranean, the expectations highlighted in the desk analysis and then confirmed with the statistical research during the quantitative focus sessions are maintained. The research design had the confirmations expected in the project phase, with a significant note of how much the pandemic impact did not determine the worsening of the state of the people interviewed, since they were already in a situation of social distress. This last piece of evidence should make us tackle studies on the phenomenon of social hardship with greater determination, in order to offer a suitable tool for finding new solutions to improve people's lives. Cultural conditioning is prevalent and clear-cut, as well as the social and economic ones, which are interconnected and decisive in conditioning the course of life.

References

- American Psychiatric Association (2017). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: DSM-5.
- Bicchieri, C. (2016), *Norms in the wild: How to diagnose, measure, and change social norms*. Oxford: Oxford University.
- Cockx, B. & Picchio M. (2011). *Scarring effects of remaining unemployed for long-term unemployed school-leavers*. CESifo. https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_3565.html
- Choi, K.W., Kim, Y. K., & Jeon, H. J. (2020), Comorbid anxiety and depression: clinical and conceptual consideration and transdiagnostic

- treatment. In Kim, Y. K. (eds). *Anxiety disorders. advances in experimental medicine and biology* (vol. 1191). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_14
- De Greef, M., Vertè, D., & Segers M. (2015). Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education*, 37 (1), 62-78. DOI: 10.1080/0158037X.2014.967346.
- Durazzi, N. & Geyer, L. (2020). Social inclusion in the knowledge economy: unions' strategies and institutional change in the Austrian and German training systems. *Socio- Economic Review*, 18 (1), 103–124, <https://doi.org/10.1093/soceco/mwz010>
- Eurostat (2019a). *Main characteristics of national surveys, 2018 Labour force survey in the EU, candidate and EFTA countries*
- Eurostat (2019b). *Quality report of the European Union Labour Force Survey 2017*.
- Gao, J, Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., et al. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15 (4), e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- Giambona, F. & Vassallo, E. (2014). Composite indicator of social inclusion for European countries. *Soc Indic Res*, 116, 269-293. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0274-2>
- Hammarström, A. & Janlert, U. (2002). Early unemployment can contribute to adult health problems: results from a longitudinal study of school leavers. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56 (8), 624-630. <https://doi.org/10.1136/jech.56.8.624>
- Khan, K. S., Mamun, M. A., Griffiths, M. D., et al. (2020). The mental health impact of the COVID-19 pandemic across different cohorts. *Int J Ment Health Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00367-0>
- Lei, L., Huang, X., Zhang, S., Yang, J., Yang, L., & Xu, M. (2020). Comparison of prevalence and associated factors of anxiety and depression among people affected by versus people unaffected by quarantine during the COVID-19 epidemic in Southwestern China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e924609. <https://doi.org/10.12659/MSM.924609>
- Levels, M., Van der Velden, R., & Di Stasio V. (2014). From school to fitting work: How education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics. *Acta Sociologica*, 57 (4), 341-361. <https://doi.org/10.1177/0001699314552807>

- MaClean J.C. (2013). The health effects of leaving school in a bad economy. *Journal of Health Economics*, 32 (5) ,951-964. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2013.07.003>.
- MIUR-DGCASIS. Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, ANS.
- MIUR-DGCASIS. Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, Anagrafe Nazionale degli Studenti.
- Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102076>.
- Mora, T., Escardibul, J.-O., & Espasa, M. (2010). The effects of regional education policies on school failure in Spain. *Revista de Economía Aplicada*, XVIII (54),79-106.
- OECD (2021). *Employment by education level (indicator)*. <https://doi:10.1787/26f676c7-en> Accessed on 25 January 2021
- OMS (2021). *ICD-11*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33 (2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on High School Completion and Postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450016>
- Rossi, R., Socci V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C., Pacitti, F., Di Marco, A., Rossi, A., Siracusano, A., & Di Lorenzo, G. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown measures impact on mental health among the general population in Italy. *Front. Psychiatry*, 11, 790. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00790.
- Talevi, D., Socci, V., Carai, M., Carnaghi, G., Faleri, S., Trebbi, E., Di Bernardo, A., Capelli, F., & Pacitti, F. (2020). Mental health outcomes of the COVID-19 pandemic. *Riv Psichiatr.*, 55 (3), 137-144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (5), 1729. <https://doi:10.3390/ijerph17051729>

19

Drop out warning signals checklist

- ▶ Socio-economic context
 - Coming from poor or less developed country/territory (being in a developed country)
 - Coming from country/territory with limited economic and structural resources (being in a developed country)
 - Belonging to low social and cultural status
 - Lack of adequate territorial networks for support
 - Disinvestment by the local area in the social and school environments

- ▶ Family context
 - Low cultural heritage
 - Poor family economic status
 - Low level of education of parental figures
 - Low level of family interest and involvement in children's education
 - Coming from families disinclined to invest in education
 - Unstable family structure/situation
 - Coming from toxic/deviant/abusive family backgrounds

- ▶ Institutional and School context
 - Lack of adequate and continuous research and monitoring tools about causes of drop out
 - Lack of intervention policies and practices aimed at drop out prevention
 - State, regional, provincial, and municipal policies and school reforms inadequate to the current context

- Education policies which have negative impact on specific aspects of school life (such as grade assignment, educational practices and the availability of resources and qualified staff members)
 - Teaching methodologies that are uninspiring and poorly appropriate to the current social context
 - Inadequate organization in schools of a global and integrated school approach to fight school dropout
 - Negative relational school environment (failure to identify student needs, failure to use supportive teaching methods and strategies)
 - Weak continuous professional development of the teacher in terms of specific skills acquisition
 - Lack of professional learning communities that can engage schools, researchers, teachers, educators, and professionals
- Student's individual characteristics
- Gender/age
 - Low educational level
 - Negative previous learning experiences
 - Low academic achievement
 - Low engagement
 - Low level of self-determination
 - Negative self-concept/negative self-perception
 - Low level of involvement in school activities
 - Negative attitude and low confidence in the school environment
 - Lack of trust in institutions and in the educational system in general
 - Deviant behaviours (alcohol/drug abuse, frequenting risky environments and companies)
 - Belonging to minorities/disadvantaged groups (people with psycho-physical disabilities, SLD, migrants/refugees, gypsy community, authors of crimes, single mothers, victims of bullying, etc.)

Índice

Prólogo	7
CÉSAR BERNAL BRAVO	
Presentación	9
ELEONORA PECCHIOLI	
Introducción	11
LOS COORDINADORES DE LA OBRA	
1. Signos de alerta del abandono académico	13
IVÁN VÁZQUEZ VILLAR	
1.1. Justificación y descripción del problema	13
1.2. Signos de alerta asociados al abandono académico	14
1.3. Perfiles: abandono académico de los estudiantes en situación vulnerabilidad y con riesgo de exclusión y marginalidad	16
1.4. Signos de alerta que hay que tener en cuenta para prevenir el abandono académico	19
1.5. Conclusiones	20
Referencias	21
2. Factores familiares y socioculturales del fracaso escolar y del abandono académico	23
MARTA GÓMEZ-GÓMEZ	
2.1. Introducción	23
2.2. Justificación del tema objeto de estudio	24
2.2.1. Descripción del problema y objetivos	24
2.2.2. Hacia la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible	25
2.3. Influencia de diferentes tipos de factores en el rendimiento y en el fracaso académico	26
2.4. Factores familiares y socioculturales influyentes en el fracaso escolar y en el abandono académico	28

2.4.1. Factores familiares	28
El papel de las escuelas de familias	30
2.4.2. Factores socioculturales	31
2.5. Discusión/conclusiones	34
Referencias	35
3. Bioecological factors and processes in school failure and dropout	39
SUSANA ISABEL MARTINS, MIGUEL AUGUSTO SANTOS, MÓNICA SILVEIRA MAIA	
3.1. Introduction	39
3.2. The concepts of school dropout and school failure.	42
3.3. Factors and processes involved in school failure.	43
3.4. Factors and processes involved in school absenteeism and school dropout	46
3.5. Final remarks	50
References.	50
4. La motivación como sustento del aprendizaje	55
NEREA FELGUERAS CUSTODIO	
4.1. Justificación y descripción de la problemática	55
4.2. Motivación desde una óptica general	57
4.3. La motivación para el aprendizaje	58
4.3.1. Factores que intervienen en la motivación para el aprendizaje	59
Estilos cognitivos de aprendizaje y entornos de aprendizaje	60
Métodos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	62
Apoyo social percibido e implicación del docente y de las familias.	63
4.4. Conclusiones	64
Referencias	64
5. Metacognición y metaaprendizaje en el tratamiento educativo del fracaso escolar	69
DR. JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO, DR. RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
5.1. Introducción	69
5.2. Descripción de la metacognición	70
5.3. Metamemoria	71
5.4. Metacomprensión	72
5.5. Metaatención	73
5.6. Metalectura.	74

5.7. Metaescritura	75
5.8. Conclusiones	75
Referencias	77
6. Estereotipos, prejuicios y falsas creencias.	81
JOSÉ DAVID CARNICERO PÉREZ	
6.1. Introducción	81
6.2. Estereotipos	84
6.2.1. Atajos cognitivos: los heurísticos	85
Heurístico de representatividad.	85
Heurístico de disponibilidad.	86
Heurístico de ajuste y anclaje	87
Modelo de redes asociativas	88
6.3. Falsas creencias y sesgos.	88
6.3.1. Creencias sobre la benevolencia.	88
Creencias sobre el sentido del mundo, el control, el azar y la justicia	89
Creencias sobre un mundo justo	89
6.4. Sesgos cognitivos	89
6.4.1. Sesgo endogrupal	89
6.4.2. Ilusión de grupo o falacia del jugador	90
6.4.3. Sesgo de observación selectiva.	90
6.4.4. Sesgo de autojustificación	90
6.4.5. Profecía autocumplida	91
6.4.6. Sesgo de atribución.	91
6.4.7. Sesgo de confirmación	91
6.5. Prejuicios	92
6.5.1. Las causas del prejuicio	92
6.5.2. Prejuicio como fenómeno individual.	93
6.5.3. Prejuicio como fenómeno interpersonal.	94
6.5.4. Prejuicio como fenómeno grupal.	94
6.5.5. Prejuicio como fenómeno social	95
6.6. Conclusiones	95
Referencias	96
7. Las habilidades no cognitivas en la educación española	101
VICENTE ALCAÑIZ, ISMAEL SANZ, LUIS PIRES	
7.1. Objetivos estratégicos, indicadores y puntos de referencia en la Unión Europea	101
7.2. El abandono de la educación y formación en España	106

7.3. La repetición en España	108
7.4. La idoneidad en España	112
7.5. La importancia de la Formación Profesional	114
7.6. Las habilidades no cognitivas	115
7.7. Las habilidades no cognitivas e inclusión	117
7.8. El proyecto Perry	119
7.9. La determinación (<i>grit</i>) y la mentalidad (<i>mindset</i>).	122
7.10. Diferencias en el rendimiento en el estudio internacional PISA de la OCDE motivadas por las diferencias en las habilidades no cognitivas de los estudiantes.	123
7.11. El efecto de las habilidades no cognitivas en el alumnado: el impacto a través del tamaño de las clases	124
Referencias	127
8. El rol de liderazgo del docente	131
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA, JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	
8.1. Introducción	131
8.2. El docente como líder	132
8.3. El docente como líder: el caso de la pandemia por COVID-19.	133
8.4. Paradigmas-modelos de la organización de centros educativos	135
8.5. Estilos de liderazgo clásicos	137
8.5.1. Liderazgo autocrático	137
8.5.2. Liderazgo burocrático	138
8.5.3. Liderazgo <i>laissez-faire</i>	138
8.5.4. Liderazgo democrático	139
8.5.5. Liderazgo transaccional y transformacional	139
8.5.6. Liderazgo carismático	140
8.5.7. Liderazgo distribuido	141
8.6. Conclusiones	142
Referencias	143
9. El paradigma de la educación personalizada	145
INMACULADA GARROTE CAMARENA, JOSÉ MARÍA LÓPEZ DÍAZ	
9.1. Introducción	145
9.2. Educación personalizada: primeras andaduras	148
9.2.1. Pensamiento filosófico: el personalismo	148
9.2.2. Personalismo pedagógico	149
Pierre Faure (1904-1988)	150
Víctor García Hoz (1911-1998).	151
9.3. Una manera de superar la tradición	152

9.4. Aproximación conceptual	155
9.5. Pilares del aprendizaje en la educación personalizada	156
9.5.1. El individuo	156
9.5.2. La libertad como base de la acción humana	158
9.6. Conclusiones	160
Referencias	161
10. Herramientas para la prevención del fracaso académico	163
LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ	
10.1. Justificación y descripción del problema	163
10.2. La pedagogía del nosotros como teoría fundamentada para afrontar el fracaso académico.	165
10.3. Herramientas para prevenir el fracaso académico dirigidas al estudiante	168
10.3.1. La inclusión educativa madura.	168
10.3.2. El autoconocimiento sensible	170
10.3.3. El cultivo de la marca personal	171
10.3.4. La regeneración interior para estudiantes con capacidad compleja	172
10.3.5. El aprendizaje-servicio intrainstitucional	173
10.4. Discusiones y conclusión	174
Referencias	175
11. Personas con discapacidad y universidad: factores relacionados con el éxito y el abandono académico	177
RAFAEL CARBALLO DELGADO	
11.1. Introducción: el camino de los estudiantes con discapacidad en la universidad	177
11.2. Ayudas y apoyos que los estudiantes con discapacidad encuentran en la universidad	178
11.3. Los obstáculos en el camino hacia el éxito.	182
11.4. Conclusión: recomendaciones para un aula inclusiva	184
Referencias	185
12. Diseño universal para el aprendizaje y diseño universal para la instrucción	189
MIRIAM DÍAZ VEGA, JOSÉ LUIS LÓPEZ BASTÍAS	
12.1. Introducción	189
12.2. El diseño universal para el aprendizaje (DUA).	193
12.3. El diseño universal para la instrucción (DUI)	194

12.4. Conclusiones	197
Referencias	198
13. <i>Coaching</i> y <i>mentoring</i> educativo	201
ARÁNZAZU HERVÁS-ESCOBAR	
VANESSA TRIVIÑO ALONSO	
13.1. Introducción	201
13.2. El <i>coaching</i> educativo	203
13.3. Un nuevo paradigma social: la sociedad de la información.	206
13.4. La mayéutica virtual como método de <i>coaching</i> educativo	208
13.4.1. La mayéutica virtual como metodología docente	
en el <i>e-learning</i>	210
Recurso a videoconferencias	210
Sección de noticias.	211
Foros.	211
Debates virtuales	212
Tareas semanales	213
Material audiovisual para transmitir contenidos.	213
Empleo de las TIC para un trabajo de investigación y	
una exposición	214
13.4.2. Desarrollo individual y reducción del fracaso escolar	215
13.5. Conclusiones	217
Referencias	217
14. Multi-tiered systems of support and academic success.	219
MÓNICA SILVEIRA-MAIA, MIGUEL AUGUSTO SANTOS, SUSANA ISABEL MARTINS	
14.1. Introduction	219
14.2. Impact of multi-tiered systems of support in academic success	222
14.3. Guidelines to implement MTSS in schools.	226
14.4. Final remarks	230
References.	230
15. Learning to learn: the key competence to pursue training	
and life success. Tools for trainers/teachers to help	
students developing it.	235
ROSSELLA LANDRISCINA	
15.1. The European framework	236
15.1.1. Why a framework for key competences	236
15.1.2. Why learning to learn and the perspective of	
lifelong learning.	240

15.2. How to help adult students developing the “learning to learn” competence: tools&tips for trainers	244
15.2.1. Tip: Learners motivation as a precondition	244
15.2.2 Tip: How someone learns is more important than what he/she learns!	245
15.2.3. Tool: Describe your learning style exercise	245
Step by step implementation.	245
Aims and expected results.	246
Theoretical base.	246
Exercise.	246
15.2.4. Tip: Promoting cooperation among learners	247
15.2.5. Tool: implementing cooperative learning. The think, pair, share strategy	248
15.2.6. Tip: press team	249
15.2.7. Tool: how to implement a press team	250
15.2.8. Tip: formative assessment: self-assessment, peer assessment and diaries	251
15.2.9 Tool: how to implement formative assessment.	252
15.2.10. Tip: Using mind maps to support own learning and creativity.	253
15.2.11. Tool: mind map implementation	254
15.2.12. Tip: experiential learning	255
15.2.13. Tool: how to implement the experiential learning	257
15.2.14. Tip: 4-field-method.	258
15.2.15. Tool: implementation of 4-field-method.	259
Case study description	259
15.2.16. Tip: the cognitive style exercise	260
15.2.17. Tool: implementing the cognitive style exercise	261
Exercise: Which is your preferred perceptive channel	261
15.2.18. Tip: peer education	263
15.2.19. Tool: How to implement the peer education	264
Theoretical base.	265
15.2.20. Tip: dialogic teaching	265
15.3. The experience of the trainer: stimulating the acquisition of learning to learn competence and of key competences and core skills at the Vocational Training Centre don Giulio Facibeni.	267
15.3.1. Examples of activities done	271
How we think and want our group class - cooperating	271

From the classroom to the editing: the newspaper of our class: role playing	273
Case study	276
Debate.	277
Peer learning	278
Role play: simulate an experience of everyday life.	279
Learning by doing	281
Self narration.	284
15.4. Conclusion: participation as the center of the learning process	284
16. Living history as educational tool.	289
PAULO RIBEIRO DE BARROS, SÉRGIO VELUDO COELHO	
Paulo Ribeiro de Barros	289
Sérgio Veludo Coelho	294
References.	300
17. Erasmus+ Project «Oltre il Giardino. Social Inclusion Observatory»: a virtuous example of European cooperation.	305
ELEONORA PECCHIOLI, ANDREA DEPASQUALE	
18. Dropping out of school and its impact over the course of life: Towards the creation of a questionnaire to assess the hardship related to scholastic abandonment and the impact of COVID in adult life	311
SAMUELE MORI, ANDREA PIAZZOLI	
18.1. Desk analysis.	312
18.2. Methods and instruments	315
18.2.1. Research design	315
18.3. Sample composition	317
18.4. Conclusions	320
References.	320
19. Drop out warning signals checklist	323

Prevención del fracaso académico y del abandono escolar

Tanto el fracaso escolar como el abandono académico son dos fenómenos que requieren ser analizados y estudiados en profundidad para comprender su alcance y, sobre todo, su génesis. Es preciso, por tanto, abordar los elementos implicados en este desencadenante de manera que las personas docentes no solo tengan una perspectiva clara de su papel en el proceso, sino también de los signos de alerta que pueden estar presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este libro es el resultado de la colaboración internacional de académicos, investigadores y profesionales en torno al Proyecto Erasmus+ KA 204 «Oltre il Giardino-Social Inclusion Observatory», financiado por la Unión Europea y en el que han participado instituciones de Portugal, Italia, Grecia y España, bajo el liderazgo y coordinación de la Associazione per Boboli y el Istituto di Ricerca Innovativa Me We.

Ricardo Moreno-Rodríguez. Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos y docente en la misma universidad, donde dirige el Grupo de Investigación DIVERSIA y coordina el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Su ámbito de investigación se enfoca a la inclusión de las personas con discapacidad y, más concretamente, en el área educativa.

Inmaculada Garrote Camarena. Docente en la Universidad Rey Juan Carlos y doctora en Humanidades por la misma universidad. Su ámbito de investigación aborda el bilingüismo con personas sordas y el multilingüismo en las lenguas de signos, siendo investigadora principal de diferentes proyectos de investigación europeos.

Miriam Díaz-Vega. Coordinadora del Grado en Educación Primaria semipresencial de la Universidad Rey Juan Carlos, donde ejerce como docente e investigadora. Doctorada en Humanidades desempeña sus funciones en torno al ámbito de investigación de la educación inclusiva y el papel de las universidades en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible delimitados por la Agenda 2030.

Félix Labrador Arroyo. Catedrático de Historia Moderna en la Universidad Rey Juan Carlos e investigador de referencia del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre 2013-2015 fue consejero técnico de atención a la diversidad en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ha participado y dirigido diversos proyectos Erasmus+ y realizado diversas publicaciones sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.