

RiSE

INTERNATIONAL
JOURNAL OF SOCIOLOGY
OF EDUCATION

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



International Journal of Sociology of Education

Volume 8, Number 2

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

El Sentido de las Becas para los Estudiantes Universitarios de Clases Populares. Impacto Del Nuevo Sistema de Becas en la Universidad Española - Delia Langa-Rosado.....105

Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria – M. Inmaculada Vicente de Vera & M. Inés Gabari Gambarte127

El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes – Domingo Mayor Paredes, Ana María Lòpez Medialdea & María Gloria Solís Galán153

Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria – Leopoldo Cabrera, Carmen Pérez, Francisco Santana & Moisés Betancort.....173

Reviews

Antropología de la Educación. La Especie Educable – Ana Vidu204

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

El Sentido de las Becas para los Estudiantes Universitarios de Clases Populares. Impacto Del Nuevo Sistema de Becas en la Universidad Española

Delia Langa-Rosado¹

1) Universidad de Jaén, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Langa-Rosado, D. (2019). El Sentido de las Becas para los Estudiantes Universitarios de Clases Populares. Impacto Del Nuevo Sistema de Becas en la Universidad Española, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 105-126. doi: [10.17583/rise.2019.3802](https://doi.org/10.17583/rise.2019.3802)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3802>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

The Meaning of Grants for Working Class University Students. Impact of the New Financial Aid University System in Spanish University

Delia Langa-Rosado
Universidad de Jaén

(Received: 9 October 2018; Accepted: 29 April 2019; Published: 25 June 2019)

Abstract

Since 2013, university financial aids in Spain have shifted towards a more competitive system, being increasingly dependent on educational achievement. In this paper we have approached to grant-holders' experiences by means of the interpretation of working-class students' discourses. We aimed to describe their "practical reasons" and to make more comprehensible the ways of facing these more demanding institutional rules. Grant-holders have been traditionally a very dependent group on achievement when taking decisions along their careers, even before starting their studies. We have appreciated that present changes increase this dependence, that is experienced in many cases as new ways of pressure, contradiction and uncertainty. We can see nowadays that the university option is less and less attractive for this kind of students and this fact may be connected with the drop in the number of students after the recent university policies.

Keywords: university students, inequality, social class, grants.

El Sentido de las Becas para los Estudiantes Universitarios de Clases Populares. Impacto Del Nuevo Sistema de Becas en la Universidad Española

Delia Langa-Rosado
Universidad de Jaén

(Recibido: 9 Octubre 2018; Aceptado: 29 Abril 2019; Publicado: 25 Junio 2019)

Resumen

En España las becas universitarias han virado a partir de 2013 hacia un sistema más competitivo y dependiente de los resultados académicos. En este trabajo hemos abordado, a partir del análisis del discurso de estudiantes universitarios de orígenes populares, sus experiencias como becarios en este contexto de nuevas exigencias. Pretendíamos acercarnos y describir las “razones prácticas” de los estudiantes y hacer más comprensible los modos de posicionarse ante las cambiantes reglas institucionales. Los becarios han sido siempre un colectivo especialmente dependiente del logro en sus decisiones a lo largo de la carrera, y antes incluso, en las elecciones iniciales. Hemos apreciado cómo los actuales cambios no hacen sino incrementar esta dependencia, que se vive en muchos casos en forma de nuevas presiones, contradicciones e incertidumbres. Se observa en general cómo hoy la apuesta universitaria se ha vuelto menos atractiva para este tipo de estudiantes, lo que conecta, pensamos, con la caída en el censo universitario que se viene registrando tras la implementación de las nuevas políticas universitarias.

Palabras clave: estudiantes universitarios, desigualdad, clases sociales, becas.

En los últimos años en la universidad española se viene apuntalando una tendencia que desde mediados de los 90 caracteriza a las políticas educativas de buena parte de países de la OCDE (Delapierre, 2015), y que se orienta a aumentar la financiación privada del gasto educativo. Como consecuencia de las medidas de ahorro del gasto educativo del Real Decreto ley 14/2012, los precios de los estudios universitarios, aunque con importantes diferencias territoriales (Ariño, 2014), experimentaron un incremento del 32% en los grados y del 75% en los másteres¹, modificándose además en el sentido de diferenciarse según el rendimiento académico (Sacristán, 2014). Contrariamente a lo que cabría esperar tras el aumento de las tasas, en el sistema de becas, especialmente a partir de 2013, hemos asistido a un profundo giro que sin duda añade nuevas dificultades, especialmente a los estudiantes de orígenes populares. Se ha pasado a condicionar más la obtención de ayudas al logro del estudiante, lo que parece dejar en un segundo plano la finalidad de la igual de oportunidades priorizando en cambio el criterio de una supuesta mayor eficiencia (Río et al., 2015). Hernández Armenteros y Pérez García (2017) señalan que más de 70.000 estudiantes por curso académico se han visto afectados por los nuevos criterios y no han podido acceder o mantener la condición de becario. Por otra parte, el porcentaje de los que sólo han tenido derecho a matrícula ha subido del 12% al 34%. El proceso de asignación de becas, al priorizar además que el gasto público quede restringido a lo inicialmente presupuestado, se hace no sólo competitivo, sino en cualquier caso más complejo e incierto para el becario, que recibe en distintas fases lo correspondiente a diversos componentes cuyo monto total no llega a conocer hasta el final del curso. Todo esto se ha visto acompañado además una disminución de la cuantía percibida (un 30% en estos últimos años, mayor, de un 49,5% para los perceptores de menor capacidad económica, los de umbral 1 de renta), resultante de haberse incrementado el número de becarios disminuyendo a la vez el importe del presupuesto destinado a becas. Es necesario además señalar que la cobertura de nuestro sistema de becas no es muy amplia, llegando a beneficiar a tan sólo algo más de uno de cada cuatro estudiantes, siendo de otro lado muy minoritarios (4,8%) los que reciben grandes ayudas, superiores a los 3.500 euros.

Lo realmente novedoso del nuevo sistema no es que el estudiante tenga que rendir cuentas, pues el resultado académico siempre ha sido un factor en

la consecución y mantenimiento de las becas. De hecho, sabemos que uno de los más claros efectos de las becas es el de que suelen incrementar la dedicación al estudio (Río Ruiz, 2014; Río Ruiz y Jiménez Rodrigo, 2014; Berlanga et al. 2018). Hernández Armenteros y Pérez García (2014), indican que los becarios tardan de media 5,2 años en terminar su carrera y los no becarios 7,2. Según los *Datos y Cifras del SUE curso 2015-16* las tasas de rendimiento² de los becarios son de 87,6% mientras que las de los no becarios de un 73,4%. A su vez la tasa de éxito³ es para los primeros de un 92% y para los segundos un 85%, mientras que la tasa de evaluación⁴, de un 95% para los becarios y un 85% para los no becarios. Los primeros no sólo rinden más académicamente, sino que tienen una mayor tendencia a dar cuenta de aquellas asignaturas en las que se matriculan, o dicho de otro modo, muestran un mayor compromiso académico.

Lo novedoso es el carácter claramente competitivo en que se torna el sistema. Tengamos en cuenta, en este sentido, que este giro “eficientista” afecta a estudiantes cuya dependencia del logro académico está sobradamente probada, tanto en las fases previas a la entrada en la universidad como a lo largo de la carrera. Así sabemos que para los chicos de clase obrera la conformación de expectativas educativas depende en mayor medida de los resultados escolares que los de clase media, que mantienen sus aspiraciones incluso en caso de no exitosas trayectorias (Torío López et al., 2007; Martínez García, 2014; Torrents, 2016; Martín Criado y Gómez Bueno, 2017). Esto guarda relación con el hecho de que en la decisión de realizar estudios universitarios se tenga más en cuenta la trayectoria previa como garantía de éxito (Langa-Rosado, 2018; Torrents, 2015). El estilo evitador del riesgo predispone, por otra parte, a optar por titulaciones más cortas y/o fáciles (Mingat y Eicher, 1982; Langa-Rosado Rosado y Río-Ruiz, 2013; Callender y Jackson, 2008; Triventi, 2011; Troiano y Elías, 2013; Troiano et al., 2017), como forma de asegurar el logro educativo. De otro lado, existe constancia de que los estudiantes de orígenes populares implementan en mayor medida conductas, si se pierde la condición de becario, o ante la insuficiencia de las becas, de compatibilización de estudios y trabajo (Metcalfe, 2003; Triventi, 2014; Finkel y Barañano, 2014; Langa-Rosado Rosado, 2015), y de abandono en el peor de los casos (Archer et al., 2003; Cabrera et al., 2006a y 2006b; Villar, 2010; Isleib, 2017; Langa-Rosado Rosado, 2018). Todo ello no hace sino

poner de manifiesto una más clara dependencia del logro como motivo justificador de la continuidad de la apuesta universitaria en los estudiantes de clases populares frente a los de posiciones más privilegiadas que tienen más “naturalizada” la opción de cursar estudios universitarios (Reay et al., 2005).

Endurecer, pues, las condiciones para acceder a una beca universitaria y conservarla, en un nuevo contexto económico, de crisis y empobrecimiento de muchas familias, aún más las de menos capital económico y cultural, y con unos precios de matrícula mucho más caros, obviamente genera un panorama más desfavorable para los estudiantes de posiciones sociales más bajas. Sabemos que a partir del curso 2012-13 se estancan las tasas de acceso a la Universidad, que venían creciendo desde el inicio de la actual crisis como consecuencia de la disminución de los costes de oportunidad (Carabaña, 2018). Aún más notable es el descenso del censo universitario a partir de este mismo año, y sobre todo si atendemos a los alumnos de grado y/o primer y segundo ciclo, pues en los másteres la tendencia creciente continúa hasta la actualidad⁵. Si vamos al *Anuario de Indicadores universitarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (en línea) se aprecia un descenso de 149.322 estudiantes entre los cursos 12-13 y 16-17. Habrá que concretar los perfiles sociales de los que están dejando de venir o están abandonando la universidad para avanzar en identificar el impacto de los recientes cambios institucionales en los jóvenes de clases populares. Herrera Cuesta (2019) señala en este sentido una caída de entre 4 puntos y medio y 7 en la representación en el porcentaje que suponen los estudiantes de más bajo nivel socioeconómico entre el curso 2011 y el 2015-16. Por otra parte, Troiano y Torrents (2018) apuntan, para el caso de las universidades catalanas, un descenso en los estudiantes menos tradicionales, en concreto los procedentes de los módulos de F.P., de los mayores de 25 años, así como de aquellos con familias de menos capital cultural.

En este nuevo contexto por tanto cobra aún más importancia la investigación sobre lo que se ha dado en llamar la dimensión social de la Universidad. Y en concreto parece muy pertinente seguir profundizando, desde distintos ángulos, en los estudios que aborden las condiciones y los efectos del sistema de becas como garante del principio de equidad.

Objetivo y Metodología.

Con el trabajo del que aquí damos cuenta nos hemos querido acercar a esta realidad de un modo interpretativo. Nuestra aportación intentará arrojar luz sobre las lógicas subjetivas, las “razones prácticas” (Bourdieu, 1997) de los sujetos de una concreta posición social. Lo que pretendíamos era acercarnos a los marcos de sentido desde los que los propios estudiantes habían conformado sus decisiones y hecho razonables sus apuestas, prácticas y experiencias en la universidad. En concreto queríamos indagar sobre los significados que tienen las becas para los estudiantes de clases populares y cómo han vivido y se representan los recientes cambios.

Esta investigación⁶ ha partido de la realización de 31 entrevistas que han tenido lugar en el curso 2015-16 entre estudiantes de clases populares de la Universidad de Jaén (UJA)⁷. La muestra la han compuesto: 14 estudiantes de clase obrera rural, 5 estudiantes de clase obrera de X capital, 8 hijos de autónomos manuales, de pueblos de Jaén, y cuatro estudiantes de clase media que hemos utilizado como casos de contraste. Todos los estudiantes de clases populares han sido becarios, 15 de ellos sin interrupción y 12 intermitentemente. En todos los casos se trataba de jóvenes, chicos y chicas en similar proporción (16 universitarias y 15 universitarios), representativos de la oferta de estudios de la UJA (10 estudiantes de algún grado de Ciencias Sociales, 8 de Humanidades o Educación, 7 de alguna Ingeniería, 4 de Ciencias, y 2 de Ciencias de la Salud). Con las variables sexo y tipo de estudio lo que se buscaba era una distribución de la muestra en que no quedara sobrerrepresentado ningún tipo de estudiante. No obstante, la categoría central en el diseño muestral ha sido, como cabría esperar, la posición de clase, por lo que el análisis se orientó a la saturación de los discursos enfatizando especialmente esta dimensión.

La estrategia metodológica que hemos seguido se ha apoyado en el análisis de los discursos de los sujetos entrevistados, tanto sobre los aspectos más académicos (por qué estudian en la universidad, trabajo académico, preocupación por las notas, organización del tiempo, el precio de las matrículas, previsión de finalización de estudios, y planes de futuro), como a los más sociales, relativos a sus condiciones de vida (de qué viven, dónde viven, si trabajan o no y por qué, el sentido que les dan a las becas,

dependencia de los padres). Las entrevistas han sido abiertas o semiestructuradas, y por ello no se puso el foco muy directamente en el tema de las becas, sino que más bien se fue dejando a los entrevistados que dieran forma a su discurso, a partir de una alusión general a los modos de financiación de sus carreras con los gastos que conllevan.

Queríamos acercarnos al mundo universitario a través de la “experiencia” (Bertaux, 1993) que de él poseen los estudiantes, que son parte y producto de ese mundo, y en última instancia reconstruir los marcos interpretativos desde los que los sujetos confieren sentido a sus prácticas como estudiantes universitarios que son o en algún momento han sido becarios. Nuestros datos primarios serán, pues, decires, información cualitativa, que nos servirá para saber más de los incipientes efectos cuantitativos del giro en la política de becas implementado a partir de un momento en que además se optó por una subida muy relevante de los precios de los estudios universitarios. Esperamos que nuestra aportación sea de algún modo sustantiva a la hora de informar sobre las actuales constricciones materiales y académicas que afectan a quienes dependen en mayor o menor grado de una beca, y sobre el modo en el que se desenvuelven las diferentes praxis y discursos de los estudiantes en un contexto en que las reglas de juego han experimentado importantes transformaciones que han configurado nuevas estructuras de oportunidades.

Pasemos sin más a describir algunos de nuestros principales hallazgos.

Las Becas como Condición de Posibilidad de ser Universitario.

Resulta muy recurrente y se expresa con gran claridad por parte de muchos de nuestros entrevistados el que las becas son la condición *sine qua non* de la apuesta universitaria. Corresponde este discurso a estudiantes conscientemente dependientes de la consecución y el mantenimiento año tras año de una beca, y que incluso se muestran por ello “apurados” en algún caso, como veremos.

Dije de hacer abogacía...Al principio no lo ves, buf. Lejos, superlejos porque dices tú ¿cómo voy a llegar a una carrera? Pero saqué el bachillerato y me presenté a selectividad y aprobé en⁸ la primera convocatoria...y pues nada, ya de ahí eché la preinscripción para Derecho, y como me dieron la beca el primer año pues, sin problemas,

todo bien (M, Derecho1)⁹.

De otro lado, y en relación con lo anterior, quisiéramos destacar que otro de los componentes centrales del significado de las ayudas tiene que ver con cómo éstas contribuyen a reducir la dependencia de los padres mientras se estudia y así aminorar el sentimiento de deuda que genera.

Entonces pues cuando ha trabajado ella (se refiere a su hermana, que trabaja temporalmente) ya se ha... se ha gastado sus cosas. Si ha tenido que comprarse ropa o lo que sea con su dinero hasta que ya no le ha quedado y entonces ya pues otra vez dependiendo de mis padres. Pero eso es lo mismo que me pasa a mí con la beca. Cuando a mí se me acabe pues ya si no encuentro trabajo dependeré de ellos (V, Educación Infantil).

El siguiente relato ilustra igualmente este tipo de semantización. Se trata de un estudiante que cambió de Ingeniería informática a Historia porque a mitad de curso se dio cuenta de que la ingeniería no le gustaba nada, y que cuando empezó el segundo intento, ya sin beca, experimentó una enorme presión en forma de mala conciencia ante los padres por la apuesta costosa, y fallida. De ahí que cuando ya en segundo de Historia recupera su condición de becario, nos dice que lo primero que hace es devolverle al padre el dinero “mal gastado” del primer año.

La beca para mí no es un premio a mis notas..., es lo que me ha permitido seguir estudiando. (...).

Sí. La recupero en segundo de carrera. De hecho, ya me dan una cuantía bastante importante, rozando los tres mil euros y lo que hago es devolverle esos novecientos, esos setecientos euros a mis padres del año que me pagaron (V, Historia).

Para quienes la beca constituye un recurso tan crucial en la opción universitaria, el miedo a no aprobar las asignaturas necesarias está muy presente en sus experiencias académicas. Resulta pues coherente que quienes viven así su relación con la beca, expresen en sus discursos un control exhaustivo del tiempo. A continuación, se muestra en este sentido la tensión entre asegurar el aprobado o ir a por notas.

Sí hombre, yo intento sacar las mejores notas posibles, pero... también como me organizo para intentar aprobar todo de primera hora pues... hombre, si me dejara alguna asignatura... (V, GAP).

De otro lado, también la gestión del dinero es bastante calculada, no sólo de cuánto se gasta sino de a qué se destina. Se preocupan mucho de mostrar un uso legítimo, académicamente productivo, entre otras cosas porque se intentan desmarcar del estereotipo del becario despilfarrador que, como veremos, reproducen frecuentemente en sus discursos.

Mi madre dice que soy una calculadora que estoy todo el día ajustándome las cuentas. No hombre yo por ejemplo mis compañeros de piso tengo uno que su situación económica es quizás muy buena. Luego tengo otro que en mi misma situación y yo creo que el de mi misma situación echa cuentas. Salimos menos, gastamos menos... es la realidad. Si te dicen vamos a echar una cerveza “pues mira yo puedo salir a lo mejor a echar una cerveza, pero salir dos o tres días en semana ya no puedo”. O esta tarde vamos a tomar un helado o no sé qué vamos a guardar los dos euros porque te pueden hacer falta para otra cosa” (V, Primaria2).

Yo, digamos, tengo mis cuentas bien diferenciadas (...). claro porque como no lo suelo tocar, porque luego cuando... que gastar de mi dinero sí gasto para estudiar digamos, pero del de estudios para mis gastos no... no cojo. (...).

P. ¿Para tus gastos cómo?

No... Me refiero... Me refiero para mis gastos no... para caprichos digamos. Como si me voy este fin de semana que voy a ir a un concierto, que eso no lo cojo yo... de la beca. Que hombre que yo conozco gente que le viene la beca y lo primero que hace es que se compra videoconsola, lo otro...y no, yo los dineros de estudiar son para estudiar (V, GAP).

Las Nuevas Contingencias del Sistema. El colchón “Imprescindible” de la Familia y el Sentimiento de Deuda.

Señalábamos al principio que el sistema de becas no tenía una amplia cobertura en nuestro país incluso antes de 2013. No obstante, las nuevas

condiciones de acceso y permanencia aún lo han debilitado más. No nos ha resultado nada extraño, pues, que sean muchas las manifestaciones de nuestros entrevistados que muestran cómo sus apuestas universitarias se asientan, sin menoscabar el papel importantísimo de las ayudas a los estudios, en el consentimiento y el apoyo con que cuentan de sus familias para realizar su andadura universitaria.

Hombre, si eso pues decir que sí, las becas influyen obviamente en la forma de... como te planteas la carrera o como no te la planteas mucha gente pero yo creo que más que las becas es el entorno en el que estés, o sea si la gente, los padres y demás te apoyan, es importante tener una beca sí pero que no es lo mismo que...la gente que está a tú alrededor no te apoye, que te apoye... (V, Biología).

Ahora se anticipa en mayor medida que el sistema de becas puede ser insuficiente, incluso en el caso de alumnos de solvente trayectoria académica. El siguiente fragmento corresponde una estudiante de Fisioterapia que expresa que su primera opción fue la Universidad de Jaén, pero no porque así ella lo prefiriera, sino porque allí vivían sus tíos; esto le ofrecía la garantía – nos explica- de cubrir posibles contingencias del sistema de becas. De nuevo la seguridad que la ayuda familiar confiere a las apuestas de estos estudiantes.

Y lo primero que eché fue en Granada porque la verdad que para el tema económico y eso, mis tíos viven allí. Y yo algunos años si hubiera tenido algún problema de... de estos económicos, que no pudiera mantener un piso aquí y... y lo que conlleva cuatro años de carrera pues podía haberme...como ido con ellos. Que me lo dijeron ellos, que si algún año tendría que irme allí con ellos pues que podría vivir con ellos, pero estaba muy alta en Jaén y me cogieron aquí y ya no... no lo pensé.

P. ¿Granada te hubiera venido mejor económicamente que esto?

Mientras pudiera... por ver si me daban beca por el tema de becas y esto pues... pues sí, sí me podría mantener ahí, pero si algún año no... no me la hubieran dado o hubiera tenido algún problema o algo mis tíos estaban ahí. (M, Fisioterapia).

Si, ya no como anticipación sino en efecto, acontecen dificultades, y

empiezan a bajar los resultados académicos y se pierde la beca, en muchos casos se echa mano a la ayuda de la familia, no desde luego con pocos costes para estos estudiantes que no asumen sin más la dependencia de los padres.

Cuando no he tenido beca, mis padres me han pagado la matrícula y yo he intentado por todos los medios coger apuntes, en vez de comprar libros o tener que fotocopiar, el pedirle a mis padres dame tanto para yo poder comprarme un libro cuando también sé que la economía de mi casa no está para comprarme un libro que valga cuarenta y pico o cincuenta y tantos euros...pues un libro pues no, pues tomo apuntes del profesor y yo me estudio en el examen esos apuntes, lo que haya podido coger... (M, Derecho1).

La sensación de deuda contraída con la familia no siempre se lleva de un modo relajado; al contrario, pensamos que la gestión exhaustiva de los tiempos y el dinero que describíamos más arriba tiene que ver mucho con esto. En otras ocasiones, la no posibilidad de este endeudamiento, o incluso la evitación del sacrificio que comportaría para la familia, hace que la estrategia del estudiante se apoye más en el colchón de “seguridad” que puede sentirse al tener un vínculo con el mundo del trabajo o de los trabajos, precarios, temporales y escasamente remunerados en muchas ocasiones, pero que “protegen” de las múltiples contingencias desfavorables que podrían empujar a estos jóvenes a abandonar y a desistir de sus apuestas educativas. El siguiente fragmento es muy expresivo de cómo la dependencia de los padres (no estar trabajando) es un costo que cobra su lado más crudo cuando no acompañan los resultados académicos. Trabajar en estos casos aminora el sentimiento de deuda.

Y luego ya pensabas: “Jolín vas avanzando no apruebas y encima tengo tanta edad...”. Vamos tengo veintitrés años que no tengo... Y ni he trabajado en mi vida, vamos no he trabajado, he echado a mi padre una mano en la tienda, pero vamos eso no se puede llamar... Hay gente de mi edad que ya está trabajando, gente más joven que tiene su puesto de trabajo y tú vives de tus padres... (M, Ingeniería Civil).

El discurso que sigue corresponde a un chico que, además, es muy consciente de que compatibilizar los estudios con el trabajo implica una segura demora en la finalización de los estudios. Se trata de un estudiante

que se va a otra ciudad y reside en piso de estudiantes. No obstante, en 3º, con los cambios del decreto 2012, suspende tres asignaturas y pierde la beca y decide retrasar dos años las trece asignaturas que le quedan para acabar el grado, por asegurar el éxito y no pagar matrículas más caras. La dedicación a cuidar ancianos algunas noches le hace sentirse mejor con respecto a su familia, de la que es consciente depende su permanencia en la universidad a pesar de los contingentes inconvenientes que a lo largo de su carrera han ido surgiendo (“ayudar a mis padres a mantenerme allí”).

Lo que hice fue partírmelo en...en dos años y compaginé el estar en la facultad con trabajar.

P. ¿Pero y dos años te hacían faltan, si más o menos tu habías ido sacándolo...el año o los años limpios hasta el momento...?

Si... pero lo veía... es como que al no tener esa ayuda pensé cogerme menos créditos, a lo mejor dedicar un poco de tiempo a trabajar, que lo que me dediqué fue a cuidar ancianos por las noches y...ese poquillo dinero ese poquillo tiempo que perdía a lo mejor era dinero que podía ayudar a mis padres a mantenerme allí el piso y demás. Vamos que es para lo que lo utilicé. Lo utilicé para pagar gastos más que... el piso es que era más caro pero lo que son los gastos a lo mejor de facturas lo pagaba con lo que ganaba cuidando personas mayores (V, Biología).

Otras veces las razones que se arguyen para trabajar tienen que ver con la insuficiencia del aporte de la beca y el retraso en su cobro efectivo.

El tema de la beca es muy complicado para según qué persona ¿sabes? Porque tú ten en cuenta, yo me excedo un tope, por unos cien o doscientos euros por el cual no me dan mil o mil quinientos euros más y yo tengo que trabajar porque no me dan beca hasta abril. O sea, yo ganaría más dinero, más dinero de beca que trabajando y no puedo dejar de trabajar porque me dan la beca en abril. O sea, que si no trabajo no vengo, pero si no trabajara me darían más dinero, o sea que fíjate lo poco pensado a la realidad que está pensado muchas veces el servicio de becas ¿sabes? (V, Educación Social).

En cualquier caso y resumiendo, la pérdida de las ayudas sitúa a los estudiantes en la necesidad, más o menos costosamente sobrellevada, de

incrementar la dependencia de los padres. Hay quienes empiezan por ello a trabajar, o incluso hemos visto quienes han tomado la decisión de hacerlo antes, como forma de defenderse de las contingencias del sistema de becas. Todo ello está además muy modulado por el nivel de costes que implica estudiar, que depende de múltiples factores o circunstancias: de si se vive más cerca o menos del campus; de la situación económica familiar; de los resultados previos (más o menos prometedores); del nivel de dificultad de la carrera, y de la exigencia de presencialidad. Hemos establecido una divisoria entre quienes empiezan a realizar algún trabajo como opción transitoria hasta que se recupera la beca, o quienes definitivamente, una vez que han tomado contacto con el mercado laboral, a pesar de las limitaciones que implica de cara a asumir el rol académico de estudiante, prefieren no perder el respaldo de unos ingresos extra que les permiten negociar de un modo más confortable la dependencia de los padres, y con ello ganar flexibilidad en una apuesta que se intuye, además, como veremos a continuación, larga e incierta.

Estudiar Significa Ahorrar. Entre el Ahorro y el Mito del Becario Despilfarrador.

El estereotipo del becario despilfarrador, o fraudulento en el uso de las becas, que se ha convertido en todo un recurso en el argumentario a favor de la actual reforma del sistema de becas, tiene un amplio predicamento entre los propios perceptores de ayudas. Ahora bien, lo que nosotros encontramos entre los becarios, frente a lo que la imagen de este estereotipo proyecta, es una actitud de una calculada gestión en el uso de los tiempos y el dinero, que antes señalábamos, y no sólo esto, sino una preocupación muy extendida por ahorrar¹⁰ parte de las ayudas percibidas.

Pues mira por ejemplo el hacer viajes con mis compañeras. Es que muchos de ellos por ejemplo en el verano se van a... “Vámonos a tal sitio” y... pues yo no, yo digo que no. Pues yo me quedo porque si no vamos a ver, me gasto la beca y entonces que hago para el siguiente año ¿Me toco la nariz? Pues no. (V, Educación Infantil).

Para los becarios estudiar implica ahorrar. La actitud de ahorro protege de las contingencias del sistema de becas: que no te la den, que te ingresen

tarde, o en menor cuantía de lo esperado.

Estás ya a mitad el curso, vamos a finales del primer cuatrimestre y todavía no... no te han dicho totalmente... Vamos, te dicen una media porque hace dos años, el año pasado no, otro. Es que como me han dado también beca en otros años a parte de... Ah, fue el primero, primero. No. Ya no sé qué año fue. Pero yo me acuerdo de habérmela dado en febrero. Y hasta marzo ¿sabes? Y hay gente que he oído que hasta abril o mayo tampoco (...).

Claro. Lo voy guardando y al año que viene, por ejemplo, yo ahora mismo estoy usando el del año pasado. Porque yo no sabía si... porque el año pasado no sabía si me iban a dar beca o no entonces...voy a seguir ahorrando para el año que viene y para el año que viene y así...Porque claro, por eso, porque tú no puedes saber lo que te van a dar, ni cuándo, y no puedes planificarte (M, Enfermería).

El imperativo ahorrador del estudiante becario se muestra además especialmente incardinado en una tensa valoración del futuro, una vez acabado los estudios, y ante un horizonte laboral gobernado por la incertidumbre y la necesidad de seguir apostando por la acumulación de capital educativo¹¹. La apuesta universitaria, en efecto, se intuye se prolongará más allá del grado y tener un “colchón” que garantice una cierta estabilidad desde la que comprometer, o al menos planificar, decisiones futuras parece ser muy valorado.

De inglés es que todavía me tengo que apuntar, pero claro yo si me apuntara a una academia el dinero lo sacaría de ahí. Ya si los cursos también es lo que pagas con ese dinero y yo también en parte ese dinero lo utilizaré para cursos (M, Fisioterapia). Cojo otros ochocientos, novecientos para costearme el autobús y una parte la guardo. Unos setecientos u ochocientos euros la guardé en mi cartilla. En tercero igual, me dieron la beca, la guardé. Me pagué mis gastos de autobús y eso. Y en cuarto igual. Y entonces junté una cantidad de dinero que de hecho es lo que ahora no me ha impedido seguir estudiando el máster en otra ciudad (V, Historia).

En la faceta más pragmática de los discursos, o sea, cuando los estudiantes nos hablan de lo que hacen con las becas, estamos identificando

un discurso donde se muestran muy claramente las nuevas limitaciones que el sistema actual les genera. No obstante, en la dimensión no tanto de los “haceres”, sino en la más ideológica de los “decires” (Martín Criado, 1998), resulta paradójico cómo a pesar del enorme esfuerzo tanto académico como económico que estamos viendo despliegan los becarios, éstos muestran expresiones bastante conniventes con ciertos aspectos de la reforma. Nos ha sorprendido el modo en que algunos de nuestros informantes, lejos de valorar estas reformas críticamente, han intentado mostrarse comprensivos con las razones que justificarían las mayores exigencias. Subyace en muchas de las opiniones el tema de la escasez presupuestaria como ocasión para virar hacia un sistema más competitivo, lo que en el siguiente fragmento además se expresa como un cierto ejercicio de idealización: parece querer atribuir a los cambios un giro de mayor justicia social.

En el segundo de carrera sí es verdad que me soltaron de golpe y porrazo ahí toda la cantidad tres mil y pico euros... a partir de tercero sí que me cambió el sistema, es verdad ahora lo digo, cambió, porque al principio te daban mil quinientos euros y entonces había como tres fases. Una fase en la que todo el mundo recibía sus mil quinientos euros, en la segunda fase el dinero que había quedado entre los que más lo necesitaban se repartían otros mil quinientos euros y otra tercera fase en lo que ya lo que quedaba se repartía un poco también quién más lo necesitaba todavía. Entonces, ese modelo de repartir el dinero así sí que me pareció mucho más correcto que el que me hicieron a mí en segundo porque te implica... que no lo gastes todo, como digo yo que no lo fundas... porque yo conozco de casos de que cogían los tres mil euros y hacían... desde fiestas, coche, motos... despilfarrarlos o sea el dinero de las becas no iba para las becas (V, Historia).

Las transformaciones acaecidas a partir de 2013 han condicionado más las ayudas al rendimiento, ya lo hemos visto, afectando esto de un modo especial a aquellos estudiantes que ya de por sí vivían sus apuestas educativas con una mayor dependencia del logro. Entre los becarios está muy asumido el discurso meritocrático, barnizado incluso de un tono moralizante, sobre el que expresan a veces una ciega adhesión (Río-Ruiz et al., 2014). Todo ello dificulta –pensamos- la explicitación de los factores estructurales de la desigualdad que intervienen en lo educativo y por tanto el

sentido equitativo del sistema de becas y ayudas. No parece en general que se tenga mucha idea sobre la función social de las becas y no hemos apreciado, salvo en contadas excepciones, una opinión crítica y elaborada sobre los cambios en el sistema. No obstante, insistimos, nuestros informantes nos informan recurrentemente sobre las constricciones y contingencias que las nuevas reglas generan. Entendemos este desfase entre las expresiones ideológicas y los discursos más pragmáticos sobre las becas como un síntoma de una representación cada vez más privatista de la educación, un debilitamiento de la concepción de ésta como derecho ciudadano.

Conclusiones

Nuestra aportación ha querido acercarse a los sentidos que les dan los estudiantes de clases populares a las becas. Partimos de la hipótesis de que el descenso en las matriculaciones de grado a partir de 2013 tiene que ver en parte con la política universitaria más reciente. Nuestro trabajo muestra en este sentido regularidades discursivas que nos informan de viejas y nuevas tendencias en los modos de asumir la vida universitaria de jóvenes de clase baja, en el contexto de la reforma de las becas, y de los precios. Habrá que seguir rastreando cuantitativamente cómo repercuten estos cambios institucionales en tasas de matriculación, abandono, etc., en los distintos perfiles sociales. Ello nos permitirá contrastar el grado de plausibilidad de nuestra hipótesis que además, no pretende jugarse su validez externa en el terreno de la estadística, sino en el de la fecundidad interpretativa; ésta sólo puede darse a partir del uso de técnicas que permitan, a través del despliegue discursivo de los sujetos, reconstruir las razones prácticas, o razonabilidades, que orientan sus praxis. Esperemos que estas conclusiones aporten alguna claridad al actual panorama.

Hemos identificado, en este sentido, un tipo de discurso donde se expresa muy claramente que la beca es la condición que posibilita la apuesta universitaria, que se entiende muy costosa y que supone depender por un tiempo prolongado de la familia. Las becas constituyen un modo de aminorar esta dependencia y el sentimiento de deuda a ella asociado, lo que hace que su consecución y mantenimiento se conviertan en asuntos de vital importancia a la hora de continuar estudiando. Esto ya lo habíamos señalado

en otros trabajos (Langa-Rosado y David 2006, Langa-Rosado y Río-Ruiz, 2013) y ha sido confirmado en análisis posteriores efectuados ya en el contexto del sistema tras las recientes reformas (Río et al., 2014, 2015). En este nuevo escenario quizá es donde haya que ubicar las recurrentes/contundentes declaraciones de los becarios en torno a la necesidad precisamente del colchón de la ayuda familiar para hacer frente a las contingencias e incertidumbres del sistema (becas insuficientes, concedidas tardíamente, cuyo importe se desconoce hasta el final de curso; o pérdida de becas con los nuevos criterios más sujetos al logro académico). No obstante, el grado de posibilidad de contar con los recursos familiares, que se valora muchas veces además como “sacrificio” por parte de los padres, depende de múltiples factores que tienen que ver con el nivel de coste que implican los estudios y las posibilidades reales de las familias, muchas de las cuales han visto mermada su situación socioeconómica a resultas de la crisis. La compatibilización del estudio con algún trabajo supone, para quienes no pueden asumir sin más aumentar la dependencia familiar, una forma de ir gestionando las nuevas dificultades, si bien en ocasiones a costa de prolongar unas carreras de las que empiezan a sentir su pesadez, por los múltiples e inciertos obstáculos que las van jalonando. Esta sensación de contingencia en los estudios se extrapola también a su visión del porvenir, cada vez más inseguro, pero desde luego necesitado de continuidad en inversión educativa (Langa-Rosado Rosado, 2018). De hecho los alumnos que reciben mayor cuantía en sus becas, que suelen ser además bastante explícitos en su dependencia de ellas, expresan una firme voluntad ahorradora del dinero de las ayudas en previsión de futuras inversiones una vez concluido el grado, o de contingencias durante el propio curso. A pesar del enorme esfuerzo del que los becarios nos informan en las entrevistas, resulta aparentemente paradójico la persistencia con que se reproduce en sus discursos el estereotipo del becario despilfarrador. Esto está en la base – pensamos- de un tono connivente con ciertos aspectos de la reforma, que apunta a la sólida adhesión al discurso meritocrático, con tintes moralizantes incluso, que exhiben estos jóvenes cuando expresan su opinión sobre las recientes transformaciones en el sistema. Un sistema que vincula más la posibilidad de estar en la universidad al rendimiento del estudiante (no sólo en las becas, también en los precios de matrícula) y que con ello redobla la dependencia que éste tiene del logro, tantos en sus elecciones como a lo

largo de la carrera, como señalábamos al principio. Queremos subrayar finalmente la escasa valoración crítica, a nivel ideológico, que exhiben los entrevistados acerca del alcance de estos cambios de los que, por el contrario, nos informan en sus discursos con bastante crudeza sobre las nuevas y contingentes dificultades que han ocasionado. Nos parece que esta aparente contradicción puede leerse como un síntoma que apunta a un rasgo del nuevo momento del ciclo socioeconómico del capitalismo informacional (Martínez Celorrio, 2002) o incluso del ciclo político (Aja Valle, 2016), en que las oportunidades educativas, lejos de funcionar como un elemento de consenso, por el contrario, se ubican en un escenario más competitivo, de cierre social, y en que la educación pasa a concebirse menos como un derecho y más como un recurso privado, dependiente de los méritos personales y/o la capacidad económica de adquirirlo.

Notas

¹ Un poco antes, con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en 2010, se introdujo la novedad de diferenciar los precios de los grados y los másteres, que son actualmente un 67% más caros.

² Relación porcentual entre créditos superados y matriculados.

³ Relación porcentual entre créditos superados y presentados.

⁴ Relación porcentual entre créditos presentados y matriculados.

⁵ Aún más en la universidad privada

⁶ El trabajo se sitúa en el marco del proyecto UJA2014/06/33 subvencionado por la Universidad de Jaén y la fundación Caja Rural de Jaén (RFC/Acción6 2014).

⁷ Todos los estudiantes de origen popular han sido becarios, 15 de ellos nunca han perdido esta condición, y 12 lo han sido intermitentemente. Hay cuatro entrevistados de clase media, que hemos utilizado como contraste.

⁸ Pensamos que la técnica de la entrevista abierta es justo en el decir sobre el hacer, más que en la reproducción del discurso ideológico, donde suele mostrarse más fecunda (Alonso, 1999).

⁹ Todas las citas llevarán la información de si el entrevistado es varón (V) o mujer (M), además de la titulación que cursa.

¹⁰ Obviamente, esto se manifestará más entre los becarios que perciben mayor cuantía, que en nuestros entrevistados coinciden con los más dependientes de las ayudas en sus apuestas educativas.

¹¹ En Langa-Rosado Rosado (2018) señalaba como una nueva dificultad en las apuestas de los estudiantes de clases populares la gestión de la incertidumbre con que cada vez se percibe más tanto la apuesta universitaria como su posible beneficio.

Referencias

- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la Educación Superior. *RAS*, 7(1), 17-41.
- Aja, J. (2016). Clase, precariedad laboral y crisis de régimen. *Desde abajo*, 5, 49-56.
- Alonso, L. E. y Callejo, J. (1999). El análisis del discurso: del postmodernismo a las razones prácticas. *REIS*, 88, 37-73.
- Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A. (2003). *Higher Education and social class*. London: RoutledgeFalmer.
- Berlangua Silvente, V.; Figuera Gazo, M. P. y Pons Fanals, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con *beca salario*. *Educación XXI*, 21(1), 209-230. doi: [10.5944/educXXI.20193](https://doi.org/10.5944/educXXI.20193)
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En: J. M. Marinas y Santamaría, C., *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T. González, M. y Álvarez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1), 105-127.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T. González, M. y Álvarez, P. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Carabaña, J. (2018). Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar. *RES*, 27 (1), 109-112. doi:[10.22325/fes/res.2018.6](https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.6)
- Callender, C. y Jackson, J. (2008). Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33(4), 405-429.
- CCOO Enseñanza (2016): *Los precios de las matrículas universitarias. Becas, ayudas y beneficios fiscales en Europa. La evolución de los precios públicos del sistema universitario español entre 2011 y 2016* Recuperado de <http://www.um.es/ccoo/images/2016/Informe%20Precios%20Publicos%20OK%2018-04-2016.pdf>
- Delapierre, F. (2015). *La bomba de la deuda estudiantil*. Barcelona: Icaria.
- Finkel, L. y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de

- los estudiantes universitarios en España. *RASE*, 7(1), 82-103.
- Hernández, J. y Pérez, J. A. (2014). *La Universidad española en cifras, 2014/2015*. CRUE Universidades españolas.
- Hernández, J. y Pérez, J. A. (2017): *La Universidad española en cifras, 2015/2016*. CRUE Universidades españolas.
- Herrera, D. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *RASE*, 12(1), 7-23. doi: [10.7203/RASE.12.1.13177](https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13177)
- Isleib, S. (2017). How educational background is shaping (types of) Higher Education Dropout. Paper presentado en la Conferencia ECER 2017, Copenhagen. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41111/>
- Langa-Rosado Rosado, D. (2015). La Universidad: los alumnos En Carabaña, J. (coord.), *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS.
- Langa-Rosado Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *RES*, 27 (1), 137-145. doi: [10.22325/fes/res.2018.9](https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.9)
- Langa-Rosado, D. y David, M. (2006). A ‘massive university or a university for the masses’: Continuity and Change in Higher Education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21(3), 343-365. doi: [10.1080/02680930600600630](https://doi.org/10.1080/02680930600600630)
- Langa-Rosado, D. y Río, M. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Tempora*, 16, 71-96.
- Martínez Celorrio, X. (2002). Educación, cierre social y nuevas políticas de acceso al conocimiento. *Tempora*, 5, 89-102.
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, 57, 57-71.
- Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *RES*, 26(1), 33-52. doi: [10.22325/fes/res.2016.2](https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2)
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *RASE*, 7(2), 449-467.
- Metcalf, H. (2003). Increasing inequality in higher education: the role of term time working. *Oxford Review of Education*, 29(3), 315-329. doi: [10.1080/03054980307447](https://doi.org/10.1080/03054980307447)

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mingat, A. y Eicher, J.C. (1982). Higher Education and employment markets in France. *Higher Education*, 11 (2), 211-220. doi:10.1007/BF00139689
- Reay, D. David, Miriam., D.& Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: social class, race and gender and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Río-Ruiz, M. (2014). Efectos de la conversión en becario y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de clase obrera. *RASE*, 7(2), 468-487.
- Río-Ruiz, M., Jiménez-Rodrigo, M. L. (2014). Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa. *RIS*, 72(3), 609-632. doi:10.3989/ris.2013.03.05
- Río-Ruiz, M., Jiménez-Rodrigo, M. L. y Caro-Cabrera, M. J. (2015). The shifting financial aid system in Spanish University: grant-recipients' experiences and strategies. *Critical Studies in Education*, 56(3), 332-350.
- Sacristán, V. (2014). *El cost d'estudiar a Europa. Preus, beques, préstecs i ajuts a les universitats europees (2013-2014)*. Barcelona: Observatory sistema universitari.
- Torío López, S., Hernández García, J. y Peña Calvo, J.V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 205-208.
- Torrents, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers. Revista de Sociología*, 100(1), 131-149. doi: 10.5565/rev/papers.623
- Torrents, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *RASE*, 9 (1), 78-93.
- Troiano, H., y Elias, M. (2013). University access and after: explaining the social composition of degree programs and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67, 637-654. doi: 10.1007/s10734-013-9670-4
- Troiano, H., Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en

- Cataluña: ¿Cómo la explicamos?”. *Revista Española de Sociología*, 27(1), 127-136. doi:[10.22325/fes/res.2018.8](https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.8)
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A. y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad entre la población joven en Cataluña. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 35(2), 281-303.
- Triventi, M. (2011). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502. doi:[10.1093/esr/jcr092](https://doi.org/10.1093/esr/jcr092)
- Triventi, M. (2014). Does working during Higher Education affect student's academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1-13. doi:[10.1016/j.econedurev.03.006](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.03.006)
- Villar Aguilés, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *RASE*, 3(2), 67-283.

Delia Langa-Rosado is professor at the University of Jaén, Spain

Contact Address: dlanga@ujaen.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria

M. Inmaculada Vicente de Vera¹

M. Inés Gabari Gambarte¹

1) Universidad Pública de Navarra, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Vicente de Vera, M.I. & Gabari Gambarte, M.I. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. doi: [10.17583/rise.2019.3987](https://doi.org/10.17583/rise.2019.3987)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Burnout and Resilience Factors in High School Teachers

M. Inmaculada Vicente de Vera
Universidad Pública de Navarra

M. Inés Gabari Gambarte
Universidad Pública de Navarra

(Received: 4 January 2019; Accepted: 13 May 2019; Published: 25 June 2019)

Abstract

The teacher's task imposes physical, mental, emotional and relational demands that, in interaction with individual resources, can negatively impact on their health and well-being. Resilience in education is the ability to resist, it is the exercise of strength to face all the vicissitudes of personal, family, professional and social life. Through empirical study, relationships are established between the perceptions of burnout and resilience measured in the participants. The invited sample is composed of Secondary Education teachers (N=1.268) of the twenty-four Institutes of the province of Huesca (Spain) belonging to the public education network in the 2014/15 academic year. Through voluntary participation, the final sample is formed with n=167 teachers (13.17%). For the measurement of burnout, the adaptation to Spanish (MBI-GS) of Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró and Grau (2000) is used. Resilience is evaluated through the Resilience Evaluation Questionnaire of Serrano Martínez (2010). The results identify 1.20% subjects with burnout and 13.17% with resilience. It is concluded that resilience decreases vulnerability to burnout. Variables such as positivism, constructive coping strategies, tolerance to frustration, the locus of internal control and self-efficacy are identified as protection factors against the syndrome.

Keywords: burnout; resilience; self-efficacy; positivism; coping strategies; control locus.

Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria

M. Inmaculada Vicente de Vera
Universidad Pública de Navarra

M. Inés Gabari Gambarte
Universidad Pública de Navarra

(Recibido: 4 Enero 2019; Aceptado: 13 Mayo 2019; Publicado: 25 Junio 2019)

Resumen

La tarea del docente impone demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que, en interacción con los recursos individuales, pueden impactar negativamente en su salud y bienestar. La resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. Mediante estudio empírico, se establecen relaciones entre las percepciones de *burnout* y resiliencia medidos en los participantes. La muestra invitada está compuesta por profesorado de Educación Secundaria (N=1.268) de los veinticuatro Institutos de la provincia de Huesca (España) pertenecientes a la red pública de enseñanza en el curso 2014/15. Mediante participación voluntaria, se conforma la muestra definitiva con n=167 docentes (13.17%). Para la medida del *burnout* se emplea la adaptación al castellano del (MBI-GS) de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000). La resiliencia se evalúa mediante el Cuestionario de Evaluación de Resiliencia de Serrano Martínez (2010). Los resultados identifican 1,20% sujetos con *burnout* y 13.17% con resiliencia. Se concluye que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*. Se identifican variables como el positivismo, las estrategias de afrontamiento constructivas, la tolerancia a la frustración, el locus de control interno y la autoeficacia, como factores de protección frente al síndrome.

Palabras clave: *burnout*; resiliencia; autoeficacia; positivismo; estrategias de afrontamiento; locus de control.

Los estudios del *burnout* en los profesionales de la educación evidencian que la disminución de los recursos dedicados a la enseñanza y los cambios curriculares (Longas, Chamarro, Riera y Cladellas, 2012), la sobrecarga de trabajo con exceso de tareas (Rodríguez, Sola y Fernández, 2017), las presiones temporales (López y Extremera, 2017), los conflictos interpersonales (Justo, 2010; Carlotto y Câmara, 2017), el escaso grado de autonomía (Burgos, Paris, Salcedo y Arriagada, 2018) y la falta de salud organizacional (Llull, Cerdà y Brage, 2015; Vicente de Vera y Gabari, 2019), entre otros factores, están relacionadas con el cansancio emocional de los docentes.

Sin embargo, a pesar de que los eventos organizacionales pueden ser por sí mismos suficientemente estresantes, algunos sujetos son más vulnerables que otros a desarrollar el síndrome (Albar et al., 2004). Ello depende, en parte, de las estrategias cognitivas que se tengan para resolver los problemas, del tipo de ejercicio profesional y del desarrollo de factores de resistencia o de protección que se encuentran ligados a las variables individuales, como el tipo de personalidad y atributos o rasgos de la misma (Vargas, Niño y Acosta, 2017).

Existen algunos rasgos individuales (como la resiliencia, autoeficacia, resistencia a la frustración, locus de control, expectativas, etc.), que ejercen una gran influencia en la evaluación que las personas hacen de las situaciones estresantes en función de los rasgos cognitivos de la personalidad que, a su vez, condicionan el tipo de afrontamiento para responder a dicha situación estresante (González, Torres y Carreres, 2017; Noreña, 2018).

La resiliencia es entendida como una fortaleza que el ser humano desarrolla ante la adversidad, que le permite resistir el suceso estresante, rehacerse del mismo, e incluso salir fortalecido de la experiencia (Bonanno, 2004). Numerosos estudios corroboran que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout* (Stratta et al., 2013; Ornelas, 2016; Cruz y Puentes, 2017), siendo la capacidad de afrontamiento a los estresores una de las claves de la resiliencia. De modo que, el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema (como la búsqueda de apoyo social instrumental, la reinterpretación positiva y la aceptación) previene el desarrollo del síndrome (Medrano, 2017; Alarcón, 2018). Mientras que el uso de estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción (desahogo, negación y búsqueda de apoyo social emocional)

facilita su aparición (Aldás, 2017; Félix Verduzco, García Hernández y Mercado Ibarra, 2018). El *burnout* aparece cuando las estrategias de afrontamiento están más centradas en la emoción y la evitación.

Adicionalmente, algunas investigaciones sugieren que las emociones positivas deshacen los efectos fisiológicos que provocan las emociones negativas. Subrayan, el peso que emociones positivas como el optimismo, asertividad y la autoestima, entre otros aspectos, tienen en la construcción del proceso resiliente (McKergow, 2009). Se ha encontrado que una actitud optimista ante situaciones retadoras se relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta, aunque las cosas se pongan difíciles (Oriol, Mendoza, Covarrubias y Molina, 2017). Por el contrario, una actitud pesimista hace que las personas se manifiesten dudosas y vacilantes (Pulido y Herrera, 2018).

Otra de las variables con más relevancia dentro de la personalidad positiva que guarda cierta similitud con el concepto de resiliencia, es la fortaleza de carácter o también llamada personalidad resistente. Las personas con este tipo de personalidad padecen menos estrés laboral y tienden a desgastarse menos profesionalmente (González, Pelegrín y Carballo, 2017). Todo esto lleva a que, si se produce un acontecimiento estresante, el individuo tiene más estrategias para amortiguarlo y no verlo solo en el sentido negativo, sino como un reto (Vargas et al., 2017; Carrara, 2018).

Asimismo, recientes estudios aseveran que la resiliencia mejora o mantiene, entre otros factores, la eficacia profesional (Tejedor y Mangas, 2016). Por una parte, porque las personas autoeficaces no suelen percibir las demandas ambientales como estresantes y, por otra, porque se esfuerzan más (Vélez, López y González, 2017). De hecho, numerosos trabajos defienden que el *burnout* se produce como consecuencia de crisis sucesivas de eficacia (Vallejo, 2017; Dios, Calmaestra y Rodríguez, 2018). Estas creencias han mostrado su potencial predictivo en el desarrollo del síndrome. Los mencionados autores explican que un sujeto implicado, con altos niveles de control y preparado para afrontar retos, que utiliza las estrategias de afrontamiento adecuadas, realiza su trabajo de forma más eficaz sin rendirse ante las tareas exigentes. Por tanto, la falta de autoconfianza en realizar bien el trabajo aumenta la probabilidad de sufrir *burnout* (Lozano y Reyes, 2017; Peña, Raso y Ferrero, 2018).

Otra de las variables personales que la literatura científica asocia al desarrollo del síndrome, es el locus de control (Esteras, Sandín y Chorot, 2016). Las personas con locus de control interno tienen la creencia de que los eventos vitales y sus consecuencias son controlados por sus propias decisiones y acciones. En cambio, los sujetos con locus de control externo tienen el convencimiento de que dichos eventos son controlados por fuerzas externas, otras personas, la suerte o el destino (Vargas, Briñez, Segura y Nieto, 2016). Estas creencias son relativamente estables y tienen importantes implicaciones en el rendimiento y en el bienestar en el trabajo. Es decir, las personas con locus de control interno, al percibir que tienen dominio sobre las situaciones, tienen expectativas de afrontamiento más favorables y se enfrentan a los problemas realizando acciones que contrarrestan los efectos de las condiciones adversas (Torres y Bonilla, 2017). Su experiencia, por tanto, resulta menos amenazante ante los estresores que la de las personas con locus de control externo, más propensas al desamparo, la vulnerabilidad y la insatisfacción laboral (Islas, Gutiérrez, Castellanos y Méndez, 2017).

El trabajo que a continuación presentamos, tiene como objetivo principal establecer relaciones entre el *burnout* percibido y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria de la provincia de Huesca (España). Como objetivo secundario nos planteamos comprobar los niveles de eficacia percibida en dicho colectivo y su influencia frente al *burnout*. De modo que, dadas las diferencias individuales en la implementación de las estrategias de afrontamiento ante condiciones amenazantes o estresantes, es plausible pensar que la resiliencia, así como la autoeficacia percibida, pueden ser dos moduladores destacados del bienestar del profesorado de este estudio.

Método

El diseño de este estudio fue transversal, encuadrándose dentro de un modelo descriptivo y correlacional. La variable independiente fue la pertenencia a un colectivo docente de Enseñanza Secundaria de la provincia de Huesca (España). Las variables dependientes, los niveles de *burnout* y de resiliencia percibidos.

Participantes

La muestra invitada estuvo compuesta por la población de docentes de Educación Secundaria de los veinticuatro Institutos de la provincia de Huesca pertenecientes a la red pública de enseñanza en el curso 2014/15 (N=1.268). El criterio de muestreo fue la participación voluntaria. La muestra aceptante estuvo conformada por 167 profesores y profesoras, lo que supuso una respuesta del 13,17%.

Instrumentos

La recogida de información se realizó mediante la modalidad de encuesta en Google Drive, previa solicitud de conformidad con los directores de los centros. El instrumento empleado fue un cuestionario en Google Drive de 55 ítems tipo *Likert* que combinó otros dos:

1) Para la medida del *burnout* se escogió la adaptación al castellano del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS, [Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996](#)) de Salanova, Llorens, Grau, Schaufeli y Peiró (2000). El cuestionario lo conformaron 15 ítems estructurados en una escala tipo *Likert*, con rango de frecuencia desde *nunca/ninguna vez* (0) a *siempre/todos los días* (6). Dichos ítems se distribuyeron en las tres escalas del constructo: agotamiento emocional (5 ítems), cinismo (4 ítems) y eficacia personal/profesional (6 ítems).

2) La resiliencia se evaluó mediante el Cuestionario de Evaluación de Resiliencia de Serrano Martínez (2010), con 34 cuestiones estructuradas en una escala tipo *Likert*, con cinco niveles de repuesta desde *nunca* (1) a *siempre* (5). La evaluación psicométrica del cuestionario evidenció 8 ítems como inconsistentes, por lo que fueron eliminados. El análisis factorial exploratorio obtuvo cinco factores: sensibilidad o afrontamiento emocional (6 ítems), superación o afrontamiento conductual (8 ítems), positivismo u optimismo ingenuo (6 ítems), pensamiento estereotipado (4 ítems) y tolerancia a la frustración (4 ítems).

El Factor I, se llama sensibilidad o afrontamiento emocional. La persona no pretende modificar la situación problemática, sino modular los estados emocionales negativos y sobrevivir a ellos ([Lázarus y Folkman, 1986](#)). Las estrategias de afrontamiento son el autocontrol, el distanciamiento, la

revaluación positiva, la autoinculpación y el escape/evitación. El Factor II, se denomina superación o afrontamiento conductual. Mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Los recursos de afrontamiento son todos aquellos pensamientos, reinterpretaciones, conductas, etc., que el individuo puede desarrollar para tratar de conseguir los mejores resultados posibles en una determinada situación (Lázarus y Folkman, 1986). Respecto al Factor III, recoge aspectos que aluden al positivismo u optimismo ingenuo. Este componente se refiere a la capacidad para pensar favorablemente, sabiendo enfatizar el lado positivo de la situación. El Factor IV, se llama pensamiento estereotipado. Es la tendencia de algunas personas a dejarse llevar por las ideas establecidas socialmente. Por último, el Factor V, se denomina tolerancia a la frustración. Mide la capacidad de la persona para afrontar los problemas y limitaciones que se encuentra a lo largo de la vida, a pesar las molestias o incomodidades que estas le causan.

Asimismo, 4 cuestiones recogieron información sobre variables sociodemográficas: sexo, rango de edad, estado civil y número de hijos/as y otras 2 cuestiones, sobre variables sociolaborales del puesto de trabajo del docente: antigüedad, estabilidad (contratado/a, funcionario/a, interino/a o sustituto/a). Se decidió no solicitar la identificación del centro de trabajo para evitar una disminución en el nivel de respuesta, tradicionalmente bajo en estos temas.

Procedimiento

Se contactó telefónicamente con los equipos directivos de los centros educativos solicitando su colaboración para la difusión del cuestionario entre los docentes mediante correo electrónico. Se diseñó un cuestionario único en Google Drive y se hizo llegar al profesorado invitado asegurando el anonimato, así como explicitando el objetivo de la recogida de datos. Se estableció un plazo de recepción de respuesta de un mes. Se realizó un análisis previo para descartar los cuestionarios incompletos o erróneos.

Análisis de Datos

La relación entre las puntuaciones de los factores de la extracción factorial se midió mediante coeficientes de correlación. Con el fin de que los resultados fuesen suficientemente significativos, se tuvieron en cuenta valores de r con una significación estadística de $p=0,01$. Se consideró correlación en valores de $p>0,20$, ya que la muestra no fue representativa. Para el análisis estadístico descriptivo, correlacional y factorial se empleó el paquete estadístico SPSS versión 20. La estructura factorial de las escalas se comprobó mediante análisis factorial exploratorio con Rotación de tipo Varimax. Previo a la realización del análisis factorial se confirmó su adecuación con el índice KMO y el test de Barlett.

Resultados

La distribución de la muestra fue: 94 mujeres (56,29%) y 73 varones (43,71%). El mayor porcentaje acumulado se situó entre los 46 y los 55 años (38,92%), por lo que nos encontramos en una franja de edad en la que habitualmente emergen los casos de *burnout*. Predominó el profesorado con una experiencia de ejercicio docente de más de veinte años (44,91%), aspecto que pudo actuar como factor protector dada la seguridad que aporta la experiencia laboral, pero que también pudiera tener repercusiones negativas en cuanto a pérdida de sintonía. Un alto porcentaje (70,66%) fueron funcionarios/as, estabilidad laboral que posiblemente actuó como factor de protección, pero que, a su vez, se encuadra en un ámbito laboral donde surgen más problemas relacionados con el agotamiento. El 73,65% de los docentes que colaboraron en este estudio estaban casados/as o viviendo en pareja, lo que también se identificó como posible factor de protección en términos de resiliencia. En lo que se refiere a la descendencia, destacó la participación del profesorado con hijos/as. El 66,47% del profesorado tenía algún hijo/a. De nuevo se encontró una particularidad que pudiera actuar como factor de protección.

Tabla 1

Distribución sociodemográfica de la muestra aceptante.

	Hombre	Mujer	Total	Porcentaje
Entre 22 y 35 años	6	15	21	12,57
Entre 36 y 45 años	22	32	54	32,34
Entre 46 y 55 años	31	34	65	38,92
Entre 56 y 65 años	14	13	27	16,17
Menos de tres años de experiencia	4	2	6	3,59
De tres a cinco años de experiencia	6	5	11	6,59
De cinco a quince años de experiencia	13	35	48	28,74
Entre quince y veinte años de experiencia	14	13	27	16,17
Más de veinte años de experiencia	39	36	75	44,91
Funcionario	52	66	118	70,66
Contratado	8	10	18	10,78
Interino	12	16	28	16,77
Sustituto	1	2	3	1,79
Casado/a o viviendo en pareja	54	69	123	73,65
Soltero/a	11	10	21	12,57
Otras situaciones	2	5	7	4,20
No indican estado civil	6	10	16	9,58
Ningún hijo/a	22	34	56	33,53
Un hijo/a	15	22	37	22,15
Dos hijos/as	28	32	60	35,93
Tres hijos/as	7	5	12	7,19
Más de tres hijos/as	1	1	2	1,20
Total	73	94	167	100,0

La corrección del cuestionario del *burnout* se realizó conforme establece el manual de Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2007), de modo que los valores de los factores (agotamiento, cinismo y eficacia personal/profesional), fueron un valor medio. Se repitió esta operación para cada una de las escalas y para cada uno de los sujetos a los que les fue administrado el instrumento de medida.

Con el fin de saber qué porcentaje de profesorado sufría el síndrome, se corrigieron las respuestas del cuestionario del *burnout* mediante percentiles. En este sentido, el manual del MBI incluye a los sujetos por encima del

percentil 75 en la categoría alto índice de *burnout*, entre el percentil 25 y el 75 en la categoría medio y por debajo del percentil 25 en la categoría bajo índice de *burnout*. Así, el profesorado de este estudio manifestó bajos índices de *burnout*. En concreto, se apreciaron índices positivos en *burnout* por debajo del percentil 25. En cambio, por encima del percentil 25 (n=46) se obtuvieron valores positivos en eficacia.

Tras el análisis de datos se identificaron con nitidez 2 sujetos con *burnout* (1,20% de la muestra), diagnosticados con agotamiento y cinismo elevados y eficacia baja; también aparecieron 7 casos (4,19% de la muestra) en los que se hallaron agotamiento y cinismo elevados con eficacia normal, que nos hicieron sospechar que pudiese haber más casos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Evaluación de burnout en docentes de Secundaria de Huesca (España) curso 2014/15

Casos <i>burnout</i>	n	Porcentaje	Índice de <i>burnout</i>
Síndrome de <i>burnout</i>	2	1,20	Alto
Sin <i>burnout</i> con eficacia <4	6	3,59	Bajo
Sin <i>burnout</i> con agotamiento >5	16	9,58	Medio
Sin <i>burnout</i> con cinismo >5	9	5,39	Medio
Sin <i>burnout</i> con agotamiento > 5 y cinismo >5	7	4,19	Medio

El primero de los sujetos con *burnout* fue un varón cuyo rango de edad está entre 46 a 55 años, de estado civil no identificable (por la respuesta en blanco), sin hijos/as y funcionario con 15 a 20 años de experiencia docente. El segundo caso fue una mujer, con edad entre los 46 a 55 años, separada y con un hijo. Era funcionaria y contaba con 15 a 20 años de experiencia docente. Cabe señalar, que ambos sujetos tenían edad madura, larga trayectoria laboral, ‘seguridad’ en su puesto de trabajo, al que habían accedido por oposición; en cambio, les diferenció su sexo y su composición de unidad familiar. Es decir, mostraron más incidencia en el síndrome aquellas características relacionadas con el entorno laboral, frente a las que

actuaron como factores de protección, en relación con los soportes sociales. La Figura 1 muestra una comparativa de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones de la escala del *burnout*.

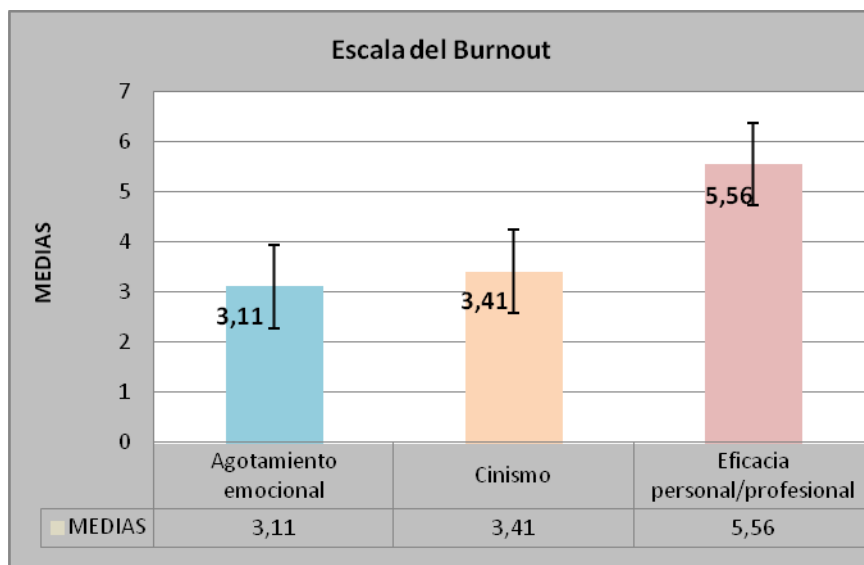


Figura 1. Medias de los factores de la escala del Burnout

La corrección del cuestionario de resiliencia se realizó hallando para cada uno de los cinco factores de la escala, primero el sumatorio y después la media de las preguntas que lo componen. Para saber qué porcentaje de la muestra era resiliente, se corrigieron también las respuestas de dicho cuestionario mediante percentiles. Para ello, se empleó la mediana, sabiendo que corresponde con el percentil 50. Esto indicó que existía una tendencia a considerar a los docentes que superasen dicha mediana como posibles resilientes. Tras el análisis, el grupo de docentes participantes se situó entre el percentil 25 y el 75, en la categoría medio índice de resiliencia.

Tabla 3

Evaluación de resiliencia en docentes de Secundaria de Huesca (España) curso 2014/15

Factores de resiliencia	Participantes que superan la mediana en cada factor
Factor I: sensibilidad o afrontamiento emocional	91 (54,49%)
Factor II: superación o afrontamiento conductual	88 (52,69%)
Factor III: positivismo u optimismo ingenuo	90 (53,89%)
Factor IV: pensamiento estereotipado	84 (50,30%)
Factor V: tolerancia a la frustración	88 (52,69%)

Un total de 22 participantes (13.17%), de ellos 13 mujeres y 9 hombres, superaron la mediana de los cinco factores a la vez y fueron considerados resilientes. Según estos datos, parece que la resiliencia tendió a desarrollarse más en el colectivo de docentes mujeres que en el de hombres. De los 22 sujetos hallados resilientes, 19 estaban casados/as o viviendo en pareja, 2 eran solteros/as y uno/a no indicó su estado civil. Además, 14 de ellos/as tenían hijos/as. Respecto a la edad, 9 de ellos/as se encontraban entre los 46 a 55 años; 6 sujetos se situaban en la franja de 56 a 65 años; 4 en la franja de 36 a 45 años y, por último, otros 2 sujetos tenían edades que oscilaban entre los 22 a 35 años.

De estos 22 sujetos hallados resilientes 17 eran funcionarios/as y 12 de ellos/as contaban con una experiencia profesional de más de 20 años de ejercicio docente. En la Figura 2, se expone una representación de las medias obtenidas en cada uno de los factores de la escala de la resiliencia.

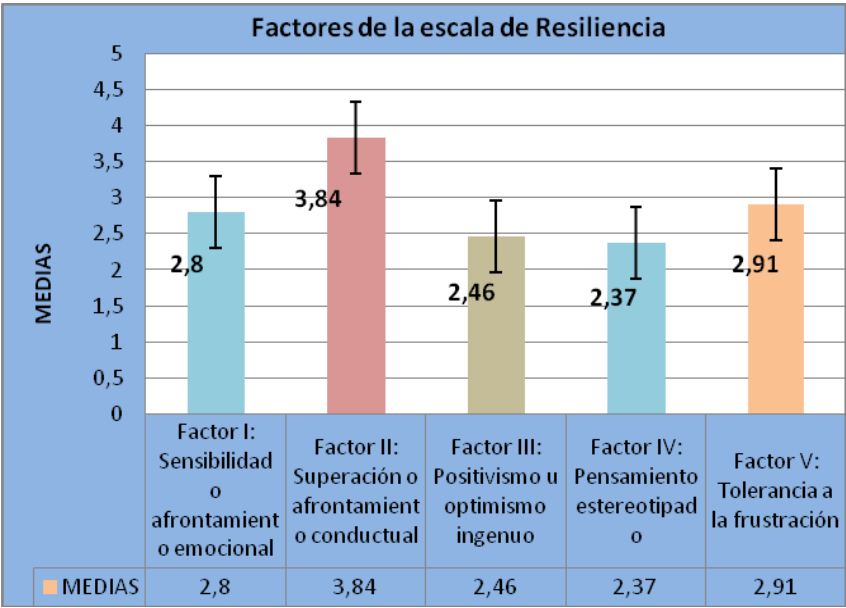


Figura 2. Medias de los factores de la escala de Resiliencia

Por otro lado, en la Tabla 4 se presenta el estudio correlacional de los cuestionarios de *burnout* y de resiliencia.

Tabla 4

Correlaciones de los factores del Burnout con los factores de la Resiliencia.

	Agota.	Cinismo	Eficacia	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Agotamiento	1	0,58**	-0,24**	0,37**	0,20**	0,33**	0,61**	0,58**
Cinismo	0,58**	1	-0,21**	0,30**	0,06	0,29**	0,47**	0,48**
Eficacia	-0,24**	-0,21**	1	-0,18*	0,31**	-0,34**	-0,41**	-0,31**
Factor I	0,37**	0,30**	-0,18*	1	0,32**	0,56**	0,43**	0,50**
Factor II	-0,20**	-0,06	0,31**	0,32**	1	0,19*	0,08	0,26**
Factor III	-0,33**	-0,29**	0,34**	0,56**	0,19*	1	-0,41**	0,54**
F actor IV	0,61**	0,47**	-0,41**	0,43**	-0,41**	0,08	1	-0,59**
F actor V	-0,58**	-0,48**	0,31**	0,50**	0,26**	0,54**	-0,59**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

La tasa de respuesta obtenida supuso ya una actitud que reflejó temor o falta de interés para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout* en este colectivo y, a su vez, pudo ser la razón por la que se evidenció bajo número de casos de *burnout* confirmados. Autores como Longas et al. (2012) obtuvieron resultados similares a los hallados en este estudio en una investigación con docentes en Cataluña.

Los datos de participación del profesorado nos permitieron hablar de un colectivo bastante experimentado, aspecto que dio cierta garantía de que las respuestas obtenidas no fueron fruto de la inseguridad que normalmente se asocia a la etapa inicial del ejercicio docente. En cambio, destacó la baja participación del profesorado novel. Este hecho pudo ser debido a que, en los primeros años de carrera profesional, se produce la transición de las expectativas idealistas hacia la práctica cotidiana. En este periodo, los profesores/as jóvenes, llenos de proyectos innovadores y ansiosos por llegar al centro y ponerlos en práctica, se encuentran con una realidad bien distinta. Quizás este choque entre las ilusiones forjadas y la realidad, les hace sentir inseguros y desconfiados a la hora de expresar sus opiniones y vivencias en temas relacionados con el *burnout* docente y deciden refugiarse en sí mismos.

La respuesta del profesorado con contrato eventual también fue baja. Lo que pudo indicar, al igual que ocurrió con el profesorado novel, temor para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout*. En cambio, probablemente por la seguridad que aporta dicha condición administrativa, el profesorado funcionario se mostró más colaborativo para participar en investigaciones de este tipo y no le importó compartir sus vivencias acerca de un tema que, lamentablemente, afecta de lleno a la profesión docente.

Igualmente, destacó la participación mayoritaria por parte de la mujer, así como del profesorado casado y con hijos. Al respecto, Albar et al. (2004) defienden que el hecho de tener hijos/as funciona como factor de protección ante el síndrome. Dichos autores señalan que ello se relaciona con el apoyo emocional recibido por parte de la familia.

En cuanto a los niveles de resiliencia, el profesorado casado o viviendo en pareja obtuvo mayores puntuaciones en resiliencia frente al soltero. Aunque, autores como Justo (2010), confirman que el hecho de que ocurran

problemas familiares que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar, predispone a la persona a sufrir *burnout*.

Asimismo, el sexo femenino de la muestra manifestó más características resilientes frente al sexo masculino. En relación a ello, Stratta et al. (2013) identificaron y compararon niveles de resiliencia cuyos resultados arrojaron diferencias significativas en las fuentes de resiliencia entre varones y mujeres, siendo mayor en las mujeres, al igual que ocurrió en este estudio.

Con respecto a las dimensiones del *burnout*, la dimensión agotamiento emocional (*burnout*) obtuvo correlación directa y positiva con la dimensión cinismo (*burnout*) y con algunas afirmaciones pertenecientes a los factores de la escala de resiliencia que contenían aspectos negativos del trabajo. Sin embargo, la correlación fue negativa con la dimensión eficacia personal/profesional. En este contexto, la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales del trabajo docente (el número excesivo de alumnos/as en las aulas, el exceso de tareas a realizar, las presiones temporales y la sobrecarga de trabajo, el escaso profesorado de apoyo, la inadecuación de horarios, la excesiva burocracia y el papeleo que de ello se deriva, etc.) en interacción con los recursos individuales, puede impactar negativamente en su salud y disminuir en el profesor/a los sentimientos de autoeficacia.

Los resultados hallados en el factor agotamiento emocional (*burnout*) coincidieron con los trabajos de López y Extremera (2017), Rodríguez et al. (2017) y Burgos et al. (2018), entre otros autores, quienes señalan que cuando en el trabajo existen altas demandas y pobres recursos, ello dificulta la consecución de objetivos, disminuyen en el profesor los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al síndrome de quemarse por el trabajo o *burnout*; esto es, agotamiento, cinismo y despersonalización e ineficacia profesional. En la misma línea, Vélez et al. (2017) y Dios et al. (2018) constatan que, a medida que baja la autoeficacia, aumentan los sentimientos de agotamiento emocional y cinismo que llevan al *burnout*. De modo que una autopercepción de baja eficacia, como la encontrada en este componente, es un desencadenante del síndrome (Peña et al., 2018).

La dimensión cinismo (*burnout*) obtuvo correlación directa y positiva con la dimensión agotamiento emocional (*burnout*) y con afirmaciones pertenecientes a los factores de la escala de resiliencia que contenían aspectos negativos del trabajo. Por el contrario, correlacionó negativamente

con algunos juicios de la dimensión eficacia personal/profesional.

Diferentes autores, como Llull et al. (2015) subrayan que la mayoría de las investigaciones sobre el *burnout* señalan al profesorado de Secundaria como el más afectado, sobre todo en cuanto a la despersonalización y a la realización personal. Explican, que las interacciones negativas con los alumnos (fricciones, conflictos y disputas) se relacionan, por un lado, de forma positiva con el agotamiento emocional y la despersonalización y, por el otro, negativamente con la baja realización personal. La misma opinión manifiestan Carlotto y Cámara (2017) y Vicente de Vera y Gabari (2019), quienes reportan que los trabajadores y trabajadoras con mayor cansancio emocional son los que sienten mayor despersonalización y menor realización personal.

En cuanto a la dimensión eficacia personal/profesional (*burnout*), obtuvo correlación directa con los aspectos positivos del trabajo contenidos en la escala de la resiliencia. En cambio, la correlación fue negativa con las dimensiones agotamiento emocional (*burnout*) y cinismo (*burnout*) y con algunas cuestiones de la escala de resiliencia que contenían aspectos negativos del trabajo. En relación a las valoraciones obtenidas en esta dimensión, Tejedor y Mangas (2016) explican que la percepción que tiene el sujeto de sentirse eficaz con las tareas que realiza juega un papel relevante en el desarrollo del síndrome.

Asimismo, los resultados corroboraron los trabajos de Vallejo (2017), quien defiende que la autoeficacia actúa como protector frente al *burnout*. De modo que, los niveles de autoeficacia tan positivos hallados en este factor, protegen al grupo de docentes de esta investigación frente al *burnout*. En suma, tal como refieren Lozano y Reyes (2017), cuando se posee una fuerte sensación de eficacia, se potencia el control sobre las tareas a realizar y este control ayuda a percibir el trabajo como retador, lleno de significado y propósito; a sentir satisfacción al realizar las tareas, motivación por hacer un buen trabajo.

Además, como ha quedado descrito previamente, la dimensión eficacia personal/profesional correlacionó positivamente con los aspectos positivos de la escala de la resiliencia. Coincidiendo con las apreciaciones de Bonanno (2004) y Cruz y Puentes (2017), entre otros, la capacidad de afrontamiento a los estresores expresada por el profesorado encuestado es otro de los aspectos que salvaguarda a este colectivo del *burnout*.

Respecto a las puntuaciones de los factores de la escala de resiliencia, las valoraciones reflejaron que el Factor I, llamado sensibilidad o afrontamiento emocional, obtuvo correlación directa y positiva con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout* y con algunos aspectos negativos contenidos en el Factor II (superación o afrontamiento conductual), Factor III (positivismo u optimismo ingenuo), Factor IV (pensamiento estereotipado) y Factor V (tolerancia a la frustración) de la escala de la resiliencia. Sin embargo, dicho Factor I mantuvo correlación negativa con la dimensión eficacia personal/profesional del *burnout*.

En relación a estos datos, Aldás (2017) también halla correlaciones significativas en sentido positivo entre el cansancio emocional y las estrategias de evitación y autofocalización negativa. Por su parte, Félix Verduzco et al. (2018) puntualizan que estrategias inadecuadas, de tipo escapista, aumentan la probabilidad de sufrir *burnout*, tal como indican las correlaciones del Factor I que acabamos de exponer. De manera que, cuando el individuo emplea estrategias de afrontamiento que no son acertadas para hacer frente a una determinada situación, crece la posibilidad de padecer *burnout*.

El Factor II, denominado superación o afrontamiento conductual, como explican Lázarus y Folkman (1986), mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Los resultados presentaron correlación positiva con la dimensión eficacia personal/profesional. Dicho Factor II también mostró correlación positiva con el Factor II (superación o afrontamiento conductual), Factor III (positivismo u optimismo ingenuo), Factor IV (pensamiento estereotipado) y Factor V (tolerancia a la frustración) de la escala de la resiliencia. En cambio, la correlación fue negativa con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo de la escala del *burnout*.

Haciendo referencia a los aspectos evaluados en este factor, Ornelas (2016), González et al. (2017) y Alarcón (2018) subrayan que algunas personas son más resistentes a los estresores, lo que les posibilita poner en marcha estrategias de afrontamiento para superar las demandas que les genera estrés y les permite lograr una respuesta eficaz para restablecer el equilibrio de la situación. Del mismo modo, Medrano (2017) y Noreña (2018), entre otros autores, confirman que el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema, como las encontradas

en este componente, previene el desarrollo del síndrome.

En cuanto al Factor III, referido al positivismo u optimismo ingenuo del profesorado de este estudio, obtuvo correlación directa y positiva con la dimensión eficacia personal/profesional y con el Factor I (sensibilidad o afrontamiento emocional), Factor II (superación o afrontamiento conductual) y Factor V (tolerancia a la frustración). Por el contrario, dicho Factor III correlacionó negativamente con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout* y con el Factor IV (pensamiento estereotipado) de la escala de la resiliencia.

Los resultados de este componente coincidieron con las investigaciones de McKergow (2009), quien postula que las emociones positivas provocan, fundamentalmente, cambios en la actividad cognitiva y posteriormente cambios en la esfera conductual. Esto favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar las situaciones difíciles o problemáticas, que propicia un estilo de afrontamiento adaptativo o resiliente. Es decir, la experiencia de emociones positivas no es más que el reflejo de un modo resiliente de afrontar las situaciones adversas (Oriol et al., 2017). Asimismo, en relación a los datos hallados en este factor, Pulido y Herrera (2018) corroboran que el optimismo ejerce una influencia diferencial en la valoración y afrontamiento de las dificultades, en el desenvolvimiento en el mundo social y académico y en el bienestar psíquico y físico de las personas y, señalan, que optimismo y pesimismo correlacionan de manera significativa con la autoeficacia y con desgaste profesional de manera diversa.

Tras el análisis del Factor IV o pensamiento estereotipado, entendido como la tendencia de algunas personas a dejarse llevar por las ideas establecidas socialmente, correlacionó directa y positivamente con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout* y con algunos aspectos negativos del trabajo contenidos en el Factor I (sensibilidad o afrontamiento emocional). En cambio, la correlación de dicho Factor IV fue negativa con la dimensión eficacia personal/profesional, con el Factor II (superación o afrontamiento conductual) y con el Factor V (tolerancia a la frustración) de la escala de resiliencia.

Según hemos expuesto, el pensamiento estereotipado está relacionado con un rasgo de la personalidad denominado locus de control. Este concepto hace alusión al control que el sujeto se atribuye sobre sus actos. De modo

que, los docentes con locus de control interno, es decir, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son consecuencia de sus conductas y, por tanto, controlables, evalúan la enseñanza como menos estresante (Esteras et al., 2016; Torres y Bonilla, 2017). En sentido contrario, en relación a las valoraciones de este factor y, de acuerdo con las aportaciones de Vargas et al. (2016), el profesorado que manifestó locus de control externo tiene más probabilidades de sufrir *burnout*; lo que conlleva mayor agotamiento emocional y despersonalización, así como menor logro personal. Esto es, ante situaciones ambiguas, difíciles o novedosas en las que el sujeto cree tener poca o ninguna posibilidad de controlar, existen mayores posibilidades de que el síndrome aparezca (Islas et al., 2017).

Por último, el Factor V se refiere a la tolerancia a la frustración del profesorado, cuya puntuación fue mayor en aquellos docentes con personalidad resistente. Los sujetos que obtuvieron alta puntuación en este componente puntuaron también alto en la dimensión eficacia personal/profesional y en el Factor I (sensibilidad afrontamiento emocional), Factor II (superación o afrontamiento conductual) y Factor III (positivismo u optimismo ingenuo). Por el contrario, la correlación fue negativa con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout* y con el Factor IV (pensamiento estereotipado) de la escala de la resiliencia. En relación a los resultados reportados, autores como González et al. (2017), Vargas et al. (2017) y Carrara (2018), informan que las personas con personalidad resistente son más eficaces para hacer frente al estrés y tienden a desgastarse menos profesionalmente, en comparación a las que no tienen este patrón de personalidad.

Conclusiones

Los resultados hallados en este estudio permiten establecer niveles de relación entre *burnout* y resiliencia expresados. De modo que, en presencia de situaciones de adversidad laboral, los docentes más resilientes no llegan a quemarse, sino que logran mayores habilidades y competencias de compromiso laboral, a la vez que tienen la capacidad de utilizar su energía e implicación personal para sobreponerse a las dificultades, adaptarse adecuadamente y experimentar emociones positivas. En cambio, los

docentes menos resilientes tienen predisposición a las emociones negativas, a sobrevalorar el riesgo, e incrementar su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo. Se concluye, por tanto, que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*.

Además, algunas variables (ej., el positivismo, las estrategias de afrontamiento constructivas, alta resistencia a la frustración, la autoeficacia, etc.) con los que el sujeto hace frente a las demandas laborales, actúan como factores de protección frente al *burnout*. Mientras que los factores de riesgo (ej., las estrategias de afrontamiento emocional, la escasa tolerancia a la frustración, el clima familiar negativo, las escasas oportunidades laborales, etc.) son un predictor importante en el desarrollo del síndrome.

Adicionalmente, una actitud optimista como la mostrada por los docentes de este estudio, se relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta. Por el contrario, una actitud pesimista hace que las personas se manifiesten dudosas y vacilantes. Como es de suponer, estas diferencias tienen consecuencias en la forma de afrontar los cambios, la adversidad y la experiencia de estrés en el trabajo. De manera que, con una actitud optimista, se tienden a utilizar estrategias centradas en el problema, especialmente cuando la situación es controlable. Por tanto, las emociones positivas son un elemento positivo ante la adversidad y favorecedores del surgimiento de la resiliencia del colectivo encuestado. En la medida que refuerzan estos atributos, mitigan la vulnerabilidad al *burnout*.

Asimismo, una respuesta eficaz frente a las demandas contextuales, como la expresada por los docentes participantes, está relacionada de manera directa con la autoeficacia, entendida como aquella sensación interna que la persona experimenta, que le lleva a sentir y a pensar que es competente y le posibilita creer en sus propias capacidades. Estos juicios de autoeficacia influyen en las metas que las personas se marcan y en sus respuestas afectivas ante los niveles de logro alcanzados. Se concluye, que algunas variables de la personalidad, como la resiliencia y la autoeficacia, protegen al profesorado de este estudio frente al síndrome de *burnout*.

Consideramos que los hallazgos en este estudio con respecto al síndrome de *burnout* y la resiliencia necesitan en el futuro del diseño de investigaciones adecuadas para conocer con más detalle las implicaciones que ambos constructos tienen en el trabajo de estos profesionales. Desde estas líneas, hacemos hincapié en la importancia que adquiere el desarrollo

de la resiliencia en el desempeño docente para afrontar las demandas laborales, ya que actúa como amortiguador de los estresores y disminuye la vulnerabilidad al *burnout*. Incidimos igualmente en la influencia determinante que la autoeficacia tiene en el rendimiento exitoso, en la motivación y en la persistencia de estos profesionales.

Por otro lado, en esta investigación nos hemos centrado en el profesorado de Educación Secundaria, aspecto que puede interpretarse como una limitación a la hora de generalizar los resultados al colectivo docente. Abrir el abanico a todos los niveles y etapas puede ser excelente, pero también muy complejo por la variedad intrínseca que esto conlleva. Asimismo, nos parece interesante utilizar un diseño longitudinal con otros momentos e instrumentos de recogida de datos, así como realizar estudios comparativos en otras provincias/comunidades autónomas. No obstante, a pesar de las limitaciones comentadas, creemos que los resultados presentados en este estudio pueden tener importantes repercusiones prácticas de cara a facilitar el bienestar del profesorado de Secundaria.

Referencias

- Alarcón, M. E. B. (2018). *Estrés y Burnout Enfermedades En La Vida Actual*. Palibrio.
- Albar, M. J., Romero, M. E., González, M. D., Carbayo, E., García, A., Gutiérrez, I. & Algaba, S. (2004). Apoyo social, características sociodemográficas y *burnout* en enfermeras y auxiliares del hospital. *Enfermería Clínica*, 14(5), 281-285. doi: 10.1016/S1130-8621(04)73899-1
- Aldás, A. C. (2017). *Estrategias de afrontamiento y síndrome de burnout en personal de salud* (thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias de la Salud-Carrera de Psicología Clínica). Recuperado de: <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26500/2/Ana%20Carolina%20Ald%C3%A1s%20Villac%C3%ADs%20pdf.pdf>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59(1), 20-28. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B & Nogareda, C. (2007). NTP N° 732. *Síndrome de estar quemado por el trabajo Burnout (III)*:

Instrumento de medición. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Burgos, A. L. V., Paris, A. P. D., Salcedo, A. G. S. & Arriagada, A. A. (2018). Psychological well-being and burnout in primary health care professionals in the region of Los Lagos, Chile. *Acta Universitaria*, 28(3), 56-64.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2017). Psychosocial Risks Associated with Burnout Syndrome Among University Professors. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447-457. doi: [10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036](https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036)
- Carrara, J. L. (2018). Personalidad resistente y su relación con el egreso voluntario en call centers. *Revista de Psicología*, 36(1), 239-263. doi: [10.18800/psico.201801.009](https://doi.org/10.18800/psico.201801.009)
- Cruz, D. M. & Puentes, A. (2017). Relationship between different dimensions of the Burnout syndrome and the coping strategies implemented by security guards at a private corporation from Tunja (Col). *Psicogente*, 20(38), 268-281.
- Dios, I., Calmaestra, J. & Rodríguez, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 281-302.
- Esteras, J., Sandín, B. & Chorot, P. (2016). El síndrome de burnout en los docentes: Los efectos de las variables psicosociales. In Castejón Costa, Juan Luis (coord.). *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 1177-1185). Alicante: ACIPE. ISBN 978-84-608-8714-0
- Félix, R. O., García, C. & Mercado, S. M. (2018). El estrés en el entorno laboral. Revisión genérica desde la teoría. *CULCyT*, (64), 31-42.
- González, H., Pelegrín, A. & Carballo, J. (2017). Ira y personalidad resistente en deportistas de raqueta y resistencia. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(2), 21-29. doi: [10.24310/riccafd.2017.v6i2.3776](https://doi.org/10.24310/riccafd.2017.v6i2.3776)
- González, T. M. P., Torres, L. H. & Carreres, A. L. (2017). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 141-150. doi: [10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785)
- Islas, R. A. C., Gutiérrez, F. J. C., Castellanos, J. L. & Méndez, K. P. (2017).

- Síndrome de burnout en médicos docentes de un hospital de 2º nivel en México. *Educación Médica*, 18(4), 254-261. doi: [10.1016/j.edumed.2016.09.001](https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.09.001)
- Justo, C. F. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness) *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Cognitive theories and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress*, (pp.63-80). New York: Plenum. doi: [10.1007/978-1-4684-5122-1_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4)
- Llull, D. S., Cerdà, M. X. M. & Brage, L. B. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional *burnout* y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21(1), 245-257. doi: [10.14201/aula201521245257](https://doi.org/10.14201/aula201521245257)
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. & Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118. doi: [10.5093/tr2012a9](https://doi.org/10.5093/tr2012a9)
- López, S. M. & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.
- Lozano, C. R. & Reyes, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la Autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. doi: [10.19083/ridu.11.503](https://doi.org/10.19083/ridu.11.503)
- Martínez, S. M. (2010). Construcción y análisis psicométrico de un Cuestionario de evaluación de la resiliencia. Recuperado de http://www.unizar.es/abarrasa/tea/200910_25906/serrano2010.pdf
- McKergow, M. (2009). Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strengths of positive emotions, overcome negativity and thrive. *InterAction-The Journal of Solution Focus in*

Organisations, 1(1), 89-92.

- Medrano, F. M. (2017). Estilos de afrontamiento del estrés que aplica el profesional de enfermería en el servicio de emergencia del Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión mayo-2016. Recuperado de <http://repositorio.upsjb.edu.pe/handle/upsjb/1368>
- Noreña, H. (2018). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, 2017* (Doctoral dissertation, Psicología). Recuperado de http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1138/1/Nore%C3%B1a_Henry_2018_Estr%C3%A9sAcad%C3%A9micoEstrategias%20.pdf
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. G. & Molina, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi: 10.1016/S1136-1034(17)30043-6
- Ornelas, P. E. (2016). Estrategias de afrontamiento y resiliencia en cuidadores primarios con duelo. *Revista Psicología y Salud*, 26(2), 177-184.
- Peña, J. E., Raso, P. C. & Ferrero, B. S. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2018). Predictors of Happiness and Emotional Intelligence in Secondary Education. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 71-84. doi: 10.15446/rcp.v27n1.62705
- Rodríguez, A. M., Sola, T. & Fernández, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 161-178. doi: 10.6018/reifop.20.3.275121
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 117-134.
- Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach, C. & Jackson S. E. (1996). The Maslach *Burnout* Inventory: General Survey (MBI-GS). In C. Maslach, S., Jackson & M. Leiter (eds.): *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3ª ed. (pp. 19-26). Palo Alto, California: Consulting

Psychologists Press.

- Stratta, P., Capanna, C., Patriarca, S., de Cataldo, S., Bonanni, R. L., Riccardi, I. & Rossi, A. (2013). Resilience in adolescence: gender differences two years after the earthquake of L'Aquila. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 327-331. doi: [10.1016/j.paid.2012.09.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.016)
- Tejedor, E. M. & Mangas, S. L. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-28.
- Torres, D. & Bonilla, L. R. (2017). Burnout académico en estudiantes de psicología. *PsicoInnova*, 1(1), 1-15.
- Vallejo, M. (2017). Una aproximación al síndrome de burnout y las características laborales de emigrantes españoles en países europeos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 137-145. doi: [10.1016/j.rpto.2017.02.001](https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.001)
- Vargas, J. D. P., Briñez, V. S., Segura, M. C. N. & Nieto, A. A. (2016). Creencias irracionales, síndrome de Burnout y adicción al trabajo en las organizaciones. *Psicogente*, 19(35), 148-160.
- Vargas, L. D., Niño, C. L. & Acosta, J. Y. (2017). Estrategias que modulan el síndrome de Burnout en enfermeros (as): una revisión bibliográfica. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 111-131. doi: [10.22463/17949831.810](https://doi.org/10.22463/17949831.810)
- Vélez, A. P., López, J. J. & González, J. B. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(1), 201-215. doi: [10.18172/con.3011](https://doi.org/10.18172/con.3011)
- Vicente de Vera, M. I. & Gabari, M. I. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. doi: [10.17583/ijelm.2018.3519](https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.3519)

M. Inmaculada Vicente de Vera is professor at the Public University of Navarra, Spain

M. Inés Gabari Gambarte is professor at the Public University of Navarra, Spain

Contact Address: ivicentedevera@yahoo.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes

Domingo Mayor Paredes ¹

Ana María Lòpez Medialdea²

María Gloria Solís Galán²

1) Universidad de Almería, Spain

2) Universidad de Extremadura, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Mayor Paredes, D., Lòpez Medialdea, A.M. & Solís Galán, M.G. (2019). El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 153-172.
[doi: 10.17583/rise.2019.4071](https://doi.org/10.17583/rise.2019.4071)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4071>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Service-Learning as a Training Scenario and its Influence on Socio-Educational Agents. Participant Perception

Domingo Mayor Paredes
Universidad de Almería

Ana María Lòpez Medialdea
Universidad de Extremadura

María Gloria Solís Galán
Universidad de Extremadura

(Received: 8 February 2019; Accepted: 25 April 2019; Published: 25 June 2019)

Abstract

The purpose of this paper is to show some of the results of evaluation of a training and public information experience organized by the Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio [Service-Learning Promotion Group] of the Autonomous Region of Extremadura (Spain). The Workshops, held in the University of Extremadura School of Teacher Education, addressed teachers, university students and other socio-educational agents. Over 220 socio-educational agents from academic and social education participated. The evaluation instruments used were: a questionnaire addressed to teachers in active practice, and gamification through a Kahoot application questionnaire directed at the rest of the socio-educational agents. The results reflect the high satisfaction of the participants with the usefulness and interest of the contents dealt with, the methodology applied and the information provided. They also underlined the importance of training to continue spreading, promoting and institutionalizing Service-Learning practice.

Keywords: service-learning, training, evaluation, pedagogical innovation, collaborative relationships

El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes

Domingo Mayor Paredes
Universidad de Almería

Ana María Lòpez Medialdea
Universidad de Extremadura

María Gloria Solís Galán
Universidad de Extremadura

(Recibido: 8 Febrero 2019; Aceptado: 25 Abril 2019; Publicado: 25 Junio 2019)

Resumen

Este trabajo tiene por objeto mostrar algunos de los resultados obtenidos en la evaluación de una experiencia formativa y divulgativa organizadas por el Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Las Jornadas iban dirigidas a docentes, alumnado universitario y otros agentes socioeducativos, celebradas en la Facultad de Formación de profesorado de la Universidad de Extremadura. En la misma han participado más de 220 agentes socioeducativos procedentes de la educación escolar y la educación social. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido: el cuestionario dirigido al profesorado en activo y la gamificación, a través del cuestionario de la aplicación Kahoot orientando al resto de agentes socioeducativos. Los resultados alcanzados reflejan la alta satisfacción de los participantes por la utilidad e interés de los contenidos tratados, la metodología aplicada y las informaciones ofrecidas; además ponen de relieve la importancia de la formación para seguir difundiendo, promocionando e institucionalizando las prácticas de Aprendizaje-Servicio.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, formación, evaluación, innovación pedagógica, relaciones colaborativas.

El reconocimiento progresivo por parte de instituciones internacionales (Asociación de Ciudades Educadoras, 1990; UNESCO, 1973, 1996) y estudiosos de la educación (Carbonell, 2015; Mayor, 2018; Pérez, 2012; Puig et al., 2015; Trilla, 2015) de los espacios múltiples y heterogéneos que configuran el nuevo *universo educativo* ha posibilitado: a) Su formalización disciplinar en áreas de conocimiento como la pedagogía, sociología, psicología, etc.; b) La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito de la educación formal; c) La necesidad de rentabilizar los recursos públicos y privados insertos en un territorio; d) Detectar la incapacidad de la escuela para hacer frente, por sí sola, a todas las demandas sociales vinculadas a la instrucción y formación integral, etc. Estos son algunos de los factores que han incidido, por un lado, en la reconfiguración de un concepto más expandido de la educación, ampliando sus contornos más allá del entorno escolar y, por otro, en la búsqueda de nuevas formas de hacer y relacionarse, orientadas a promover sinergias entre distintos agentes y agencias para aprovechar el potencial educativo que encierran las comunidades físicas y virtuales donde la escuela es considerada como un nodo más del conjunto de nodos que conforman el tejido de las redes por donde transitan las personas y grupos humanos a lo largo y ancho de su vida

La conexión entre la escuela y la comunidad es una idea que ha ido madurando debido a los procesos sociales y educativos que se han ido entrelazando, así como a la identificación y análisis de diferentes prácticas educativas que se estaban implementando fuera del entorno escolar y a la evolución del pensamiento pedagógico (Caride, 2006; Dewey, 1950; Freire, 1983; Olsen, 1951; Trilla, 2015) que pasó de observar y analizar los fenómenos educativos en el ámbito escolar, a significar dichos fenómenos desde una perspectiva holística e integradora.

Siguiendo a Trilla (2015) y Puig et al. (2009) se pueden diferenciar cuatro momentos que señalan los diferentes niveles de relación entre la institución escolar y otras instituciones educativas insertas en el territorio:

a) *La escuela encerrada en sí misma.*

En este primer momento, la escuela tradicional cree tener el saber y los valores necesarios que necesitan los jóvenes. Esta imagen acabada del saber y los valores permite que la escuela se cierre sobre sí misma creyendo tener toda la cultura relevante. Este dispositivo no espera nada de la realidad que la

circunda

b) *La escuela abierta al medio.*

Este segundo momento representa los postulados de la escuela activa, que considera que el saber y los valores son herramientas que están en continua evolución. Los mismos deben servir para que menores y jóvenes se adapten de forma crítica al medio y aprender a vivir de modo cada vez más feliz y justo. Conciben que la escuela es una preparación para la vida y por ello debe tender puentes que la pongan en relación con la comunidad. En este sentido Olsen (1951, p. 12) planteaba: “La escuela moderna debe aprender a utilizar la comunidad como un laboratorio y libro de texto vivientes para conformar la vida personal y cívica”.

c) *El medio es educativo.*

Un tercer momento está vinculado al reconocimiento del potencial educativo del territorio sociocultural y económico donde se desenvuelven las personas y grupos humanos. Así lo pusieron de manifiesto los distintos informes internacionales a los que hacíamos referencia anteriormente, dando lugar a la configuración de las tres categorías que conforman el universo educativo actual: educación formal, no formal e informal, para representar las múltiples y heterogéneas prácticas educativas que se estaban implementando al margen del contexto escolar. Desde esta perspectiva, se concibe que el medio como “un libro abierto que puede leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizaje y a la socialización” (Carbonell, 2001, p. 105).

d) *El medio es una red educativa.*

El cuarto momento, supone un avance cualitativo en relación con la forma de trabajar en el territorio. La evaluación de los procesos puestos en marcha indica la insuficiencia de la escuela, y demás entidades, proyectos o influencias educativas de la sociedad en sí mismas, para dar respuestas eficaces a las nuevas demandas sociales, por lo que hay que avanzar en acciones que se sirvan de todas las redes de aprendizaje existentes en la comunidad (Carbonell, 2015; Pérez, 2012). En esta línea de pensamiento van aflorando prácticas educativas donde la escuela y distintas instituciones públicas y entidades sociales trabajan colaborativamente orientadas por objetivos comunes: programas de desarrollo comunitario, ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje, planes educativos de entorno,

proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), etc.

De las prácticas educativas anteriormente señaladas nos vemos a detener en el ApS, ya que es la temática generadora del estudio.

El Aprendizaje-Servicio, una Práctica Pedagógica Articulada por una Doble Intencionalidad: Pedagógica y Social

El ApS, en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990 citado en [Martínez-Odría, 2008](#)) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones y agentes que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la constituyen, tipología de servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se viene implementando por múltiples agencias en diversos contextos socioculturales.

En el escenario iberoamericano se suele asumir la definición de ApS planteada por Puig y Palos (2006, p. 61): “Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

A pesar de las diferencias y similitudes que guarda con otras prácticas experienciales (trabajo de campo, iniciativas solidarias y servicios comunitarios), el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres dimensiones fundamentales” ([Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9](#)): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar una respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Existe una planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares; y c) Las actividades relacionadas que conforman el servicio a la comunidad; y diseño, implementación y evaluación.

Las prácticas de ApS se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes

poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad del alumnado para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real. En cambio, en las acciones de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en el proyecto; por ser integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir y, por ser relacional, ya que requiere el enganche de diversas agencias educativas (Deeley, 2016; Martín y Rubio, 2010; Puig et al., 2007; Rubio y Escofet, 2017).

Las Prácticas de Aprendizaje-Servicio se Sustentan en el Reconocimiento del Potencial Educativo de Diversos Agentes

Los proyectos de ApS requieren, para su puesta en acción, la conexión entre variados dispositivos que, aunque inicialmente, tienen fines, características e intereses desiguales, pueden articular acciones con objetivos comunes que potencian la capacidad educativa de cada uno de ellos. En consecuencia, la escuela puede llevar a cabo proyectos de ApS vinculándose a entidades sociales que le ofrecen espacios de servicio con intencionalidad educativa. Y, por otra parte, las mismas entidades sociales y/o instituciones públicas pueden ofrecer a las escuelas programas formativos y de servicio de la comunidad. En definitiva, se legitima plenamente el papel del nuevo actor educativo: las entidades sociales e instituciones públicas insertas en el territorio que ofrecen opciones de servicio.

Existen distintos estudios relacionados con los agentes que participan, o pueden participar, en el desarrollo de acciones de ApS (Batlle, 2013; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Mayor, 2016; Puig et al., 2015; Puig y Campo, 2012). Entre dichas propuestas existen algunas diferencias con relación al número de agentes que pueden participar en las acciones de ApS. Los primeros autores mencionados, los sitúan en tres: centros educativos, entidades sociales y agentes de conexión, considerando a la Universidad como

un actor incluido en la denominación genérica *centros educativos*. En cambio, Batlle amplía el número de agentes, considerando, además de los anteriores, a la Universidad, las Administraciones Públicas y las Empresas privadas.

Como venimos planteando, la doble intencionalidad (educativa y social) que articula los proyectos de ApS ofrece un escenario de posibilidad para que diversos actores, que tradicionalmente han trabajado dándose la espalda, puedan implementar acciones conjuntas en función de sus finalidades, intereses, disposiciones legales, etc., con el propósito de mejorar sus prácticas. Desde esta perspectiva vamos a centrar la atención y el análisis de algunas de las mejoras que pueden obtener los agentes que participan en las prácticas de ApS.

En relación a los *centros educativos*, pueden aprovechar su participación en las acciones de ApS para introducir innovaciones en distintos ámbitos del currículum, la organización y el funcionamiento de la institución; mejorar la práctica docente; promover la participación del alumnado la organización y funcionamiento de la vida del centro; contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc., así como fortalecer las relaciones con la comunidad en orden a aprovechar los recursos educativos insertos en las misma, para mejorar los procesos formativos del alumnado, del profesorado y de otros agentes socioeducativos. En este sentido, las investigaciones realizadas para conocer el impacto de esta herramienta pedagógica en los estudiantes evidencian impactos positivos en las siguientes dimensiones: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral; desarrollo personal y desarrollo social (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Tapia, González y Elicegui, 2005; Uruñuela, 2018).

Por otro lado, la implicación de las *entidades sociales y las instituciones públicas* en prácticas de ApS promueve el rol educativo de las mismas, ya que supone repensar las actividades contemplando los aprendizajes que adquirirán los participantes en el desarrollo de la experiencia que, a diferencia de los propuestos en el ámbito de la educación formal, serán diversificados y estarán conectados con los fines de la institución y el servicio que desarrolla.

Según García, Francisco, Moliner y Rubio (2014); Mayor (2018) y Puig y Campo (2012), las organizaciones sociales que colaboran en proyectos de ApS junto a centros educativos, reciben, en general, una aportación valiosa y necesaria para la entidad ya que la participación del estudiantado y del

profesorado posibilita la realización de distintos servicios. Su implicación en el proyecto aporta mayor visibilidad a la institución, abre la posibilidad para que los participantes puedan colaborar en su entidad como voluntarios y fortalece su presencia en la comunidad. Dichas apreciaciones son coincidentes con las investigaciones realizadas por Contreras et al. (2012); Mayor y Rodríguez (2015) y Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019), donde se pone en evidencia, entre otras cuestiones, la satisfacción de los socios comunitarios por los servicios recibidos por parte del estudiantado y la creación de una red de contactos con distintos agentes socioeducativos.

Contextualización de las Jornadas.

Las I Jornadas Internacionales de Aprendizaje-Servicio, Extremadura 2018, emergen del Grupo Extremeño de ApS (GEApS). Dicha organización, que forma parte de la Red Estatal de Aprendizaje-Servicio, fue creada en 2012 y actualmente está integrada por 17 personas que trabajan en centros educativos de Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz y de Cáceres), Centros de Profesores y Recursos (CPR) y organizaciones sociales. Los objetivos del Grupo son: promocionar la metodología y apoyar y difundir las prácticas del ApS en Extremadura; realizar acciones formativas sobre ApS para mejorar las competencias del alumnado, profesorado, familias y entidades (asociativas, culturales, de desarrollo, ayuntamientos...), y promover la investigación en innovación sobre ApS en nuestra Comunidad Autónoma.

El GEApS viene desarrollando desde hace 4 años funciones como agentes dinamizadores o intermediarios. Según Batlle (2013), son profesionales del ámbito educativo, personal de las entidades sociales o instituciones que tienen, entre otras funciones, el establecimiento de vínculos entre distintos organismos con potencial formativo para participan en prácticas de ApS. La inclusión de esta figura en el universo del ApS responde a un planteamiento educativo de ciudad que trasciende las prácticas puntuales y aisladas de ApS para situarlas en un escenario más próximo a los planteamientos formativos de las Ciudades Educadoras.

En el diseño de la organización de las I Jornadas participaron representantes de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad

de Extremadura y del Grupo Extremeño de ApS, con la intencionalidad de construir un formato que recogiera los intereses y necesidades de dichas instituciones.

Objetivos de las I Jornadas

Tomando en consideración los intereses y necesidades del conjunto de instituciones implicadas en la acción formativa se establecieron los siguientes objetivos:

- Divulgar los conceptos básicos del ApS, los fundamentos teóricos que lo articulan y su valor pedagógico y social.
- Valorar la utilidad del ApS como metodología para unir el éxito escolar y el compromiso social.
- Promover espacios de difusión, intercambio y reflexión de las experiencias educativas implementadas en Extremadura.
- Analizar la estructura de los proyectos de ApS y favorecer el diseño de propuestas en los distintos niveles educativos.
- Potenciar la creación de redes y conexiones entre entidades (centros educativos, ONGs y otras instituciones...) interesadas en el estudio y la práctica del ApS.

Metodología

Los objetivos de la investigación estaban focalizados en el análisis de las percepciones de los asistentes sobre la implementación de las Jornadas como espacio formativo sobre ApS e indagar en la posible implantación e institucionalización del ApS en Extremadura. Para ello se optó por un diseño cuantitativo inspirado en el modelo evaluativo que plantea Pérez-Juste (1995). Dicho modelo está orientado a mejorar los procesos de acción educativa (Wood y Smith, 2018). Siguiendo su propuesta, nos centramos en el momento de evaluación final, con el propósito de constatar y valorar los niveles de logro de las Jornadas y reflexionar sobre su continuidad y replicabilidad, a través de la percepción de los implicados sobre su eficiencia y utilidad.

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario de naturaleza cuantitativa y un muestreo natural no probabilístico (Tejada, 2011). El cuestionario diseñado para la obtención de la información de la totalidad de

los asistentes a las Jornadas (profesorado y alumnado universitario, docentes en activo de diversos niveles educativos, profesionales de entidades sociales, etc.) fue elaborado por tres expertos a través de la aplicación Kahoot ([Rodríguez-Fernández, 2017](#)) para evaluar las diferentes variables del proceso formativo vivido: utilidad de los contenidos para su posible aplicación práctica, interés por el contenido transmitido por los ponentes, diseño de las jornadas, organización de las jornadas, etc. (Ver figura 1). Dicho instrumento fue cumplimentado por 95 participantes (profesorado y alumnado universitario y otros agentes educativos), y pretendía medir la acción formativa llevada a cabo a través de una escala de valoración criterial por intensidad (1. Muy bajo; 2. Bajo; 3. Regular; 4. Alto; y 5. Muy alto) para valorar distintas dimensiones de las Jornadas. También se han utilizado los datos obtenidos por el CPR a través de un cuestionario de satisfacción implementado por 55 profesores en activo, con la intencionalidad de valorar distintas variables de las Jornadas: utilidad de las Jornadas para la mejora de la práctica, utilidad para la mejora de la competencia, convivencia, metodología, materiales y equipamiento, horario, etc. Para ello se utilizó una escala de valoración que recoge distintos grados de satisfacción: 1. Muy insuficiente; 2. Insuficiente; 3. Adecuado; 4. Satisfecho; y 5. Muy satisfecho (Ver Figura 2).

Resultados

Datos alcanzados a través del Cuestionario Kahoot

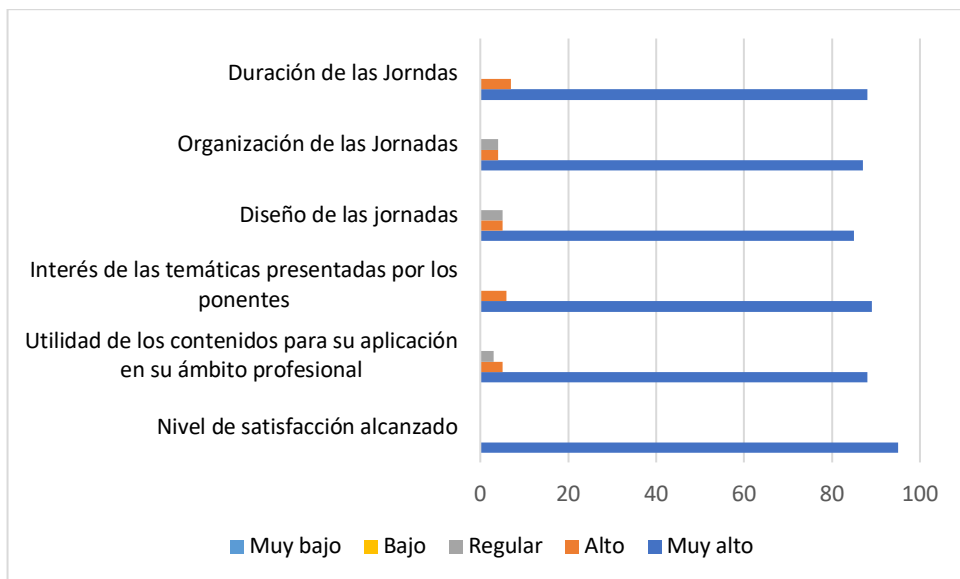


Figura 1. Valores asignados a las Jornadas por distintos agentes socioeducativos

Fuente: elaboración propia.

Tomando en consideración los datos extraídos del Kahoot (Figura 1), el ítem vinculado a la *duración* del evento ha sido valorado como *muy alto* por más del 92% de los encuestados, siendo estimado como *alto* por el 7%.

Cuando se les pregunta a los participantes por la *organización* de las Jornadas, podemos comprobar que más del 91% de los mismos le asignan un valor *muy alto*, el 5% *alto* y el 2% *regular*. Resultados que ponen en evidencia que las distintas acciones implementadas durante el espacio formativo (acogida, exposición de poster, actividades teóricas y prácticas, descansos, convivencia, etc.) fueron valoradas positivamente por la inmensa mayoría de asistentes.

En cuanto al *diseño* de las Jornadas: actividades para introducir contenidos teóricos del ApS, exposición de experiencias prácticas de ApS implementadas, comida como espacio de convivencia e intercambio de

saberes y la creación de espacios de encuentro entre profesionales pertenecientes al ámbito de la educación formal y la educación social, fue apreciado como *muy alto* por más del 89% de los asistentes, *alto* por el 4% y *regular* por otro 4%. Del mismo modo, también se obtienen porcentajes muy elevados a la hora de valorar a los *ponentes*, ya que más del 93% de los participantes valora *muy alto* las exposiciones realizadas y el debate posterior, siendo sólo el 6% los que lo estiman como *alto*.

Una cuestión interesante para indagar es la relacionada con la *utilidad de los contenidos para la aplicación en su ámbito profesional*, puesto que más del 92% (88 de 95) de las personas implicadas le asignaron un valor *muy alto*, el 5% *alto* y el 3% *regular*. Este asunto conecta con uno de los objetivos de la organización de las Jornadas (Propiciar la creación de redes y conexiones entre entidades, centros educativos, ONGs y otras instituciones interesadas en el estudio y la práctica del ApS), evidenciando que existe un contexto de posibilidad para seguir profundizando en la difusión e implantación del ApS en Extremadura.

Por último, en relación con el nivel de *satisfacción* alcanzado, el 100 %, es decir, los 95 participantes lo valoran como *muy alto*. Este dato puede ser relevante para los organizadores de las Jornadas, ya que evidencia que la estructura, contenidos y relaciones mantenidas durante las Jornadas han servido para satisfacer necesidades y/o intereses de los diversos profesionales implicados en el evento formativo. También puede ser una información relevante para justificar, entre otras cuestiones, el diseño de nuevas acciones formativas que sirvan para poner en acción proyectos de ApS, así como para la implementación de las II Jornadas.

Datos Obtenidos Mediante el Cuestionario de Satisfacción Elaborado por el CPR

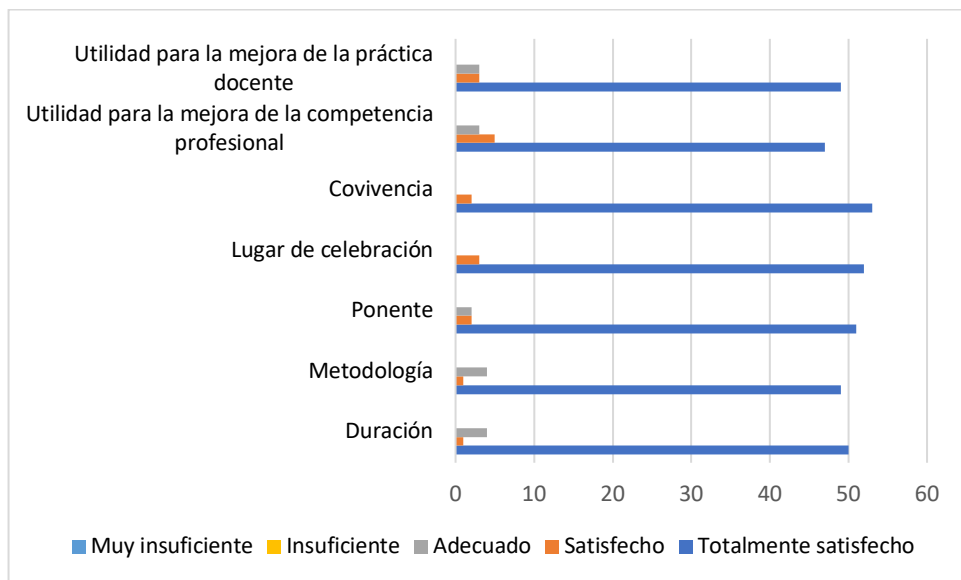


Figura 2. Valores asignados por el profesorado en activo a las Jornadas de Formación en Aprendizaje-Servicio.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Centro de Formación del Profesorado de Cáceres, España.

Teniendo en cuenta los datos alcanzados en el cuestionario de satisfacción (Figura 2) podemos observar que, aunque existen algunas diferencias en el valor asignado a los diferentes ítems, en todos los asuntos abordados en el instrumento de evaluación más del 80% de los encuestados los puntúan como *totalmente satisfecho*. En este sentido, el 90% de los asistentes han valorado como *muy satisfecho* la *duración* de las Jornadas, el 1% *satisfecho* y el 7% *adecuado*.

También el ítem que hacía alusión a la *metodología*, conformada por conferencias teóricas con un debate posterior, exposición de experiencias prácticas y taller grupal para la creación de proyectos de ApS, ha sido estimado por el 87% de los asistentes como *muy satisfecho*, el 3% *satisfecho* y el 9% como *adecuado*.

En cuanto a la valoración de los *ponentes*, expusieron dos expertas con relevancia en la promoción del ApS en el Estado español, el 92% de los encuestados le asignan la puntuación de *muy satisfecho*, el 3% *satisfecho* y otro 3% *adecuado*. Tenemos que resaltar que durante la exposición de los asuntos abordados hubo tiempos para que la audiencia pudiera participar con dudas, sugerencias, cuestionamientos, etc.

El ítem relacionado con el *lugar de celebración* ha sido valorado por el 94% de los participantes como *muy satisfecho* y el 5% *satisfecho*. Un indicador de que se sintieron cómodos y confortables en las instalaciones que acogían la actividad formativa.

Con respecto a la *convivencia*, tenemos que destacar *que* más del 96% de las personas implicadas han precisado que se sienten *muy satisfecho* con las Jornadas como espacio de convivencia. En esta línea, queremos destacar que durante el desarrollo del evento se crearon varios escenarios que favorecían el contacto entre los asistentes: desayuno, debates, comida y taller grupal de la tarde, en el cual se crearon proyectos conjuntos entre diferentes profesionales.

El ítem que planteaba la *utilidad para la mejora de la competencia profesional* ha sido estimado por más del 81% de los encuestados como *muy satisfecho*, el 10% como *satisfecho* y el 9% como *adecuado*. Estos datos pueden ser indicadores a tener en cuenta por los CPR, ya que un número elevado de profesionales de la educación formal confirman la adecuación del formato y contenidos utilizados durante las Jornadas para su desarrollo profesional.

Por último, más del 87% de los asistentes, 48 de 55, han valorado como *muy satisfecho* el ítem relacionado con la *utilidad para la mejora de la práctica docente*, el 5% le han asignado un valor de *satisfecho* y el 7% de *adecuado*. Estos resultados confirman que una gran parte de los participantes perciben la utilidad del ApS como estrategia metodológica que puede servir para mejorar su quehacer profesional. Un asunto de interés, ya que conecta con los objetivos del GEApS y de los CPR.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los resultados alcanzados podemos señalar las siguientes regularidades:

- Los datos hallados a través de los dos cuestionarios implementados

ponen de relieve que más del 80% de las personas implicadas en el evento formativo han asignado a todos los ítems un valor de *muy alto o totalmente satisfecho*. Información que nos sirven para destacar la pertinencia de la estructura, contenidos y relaciones mantenidas en esta actividad formativa.

- También podemos considerar, en función de los resultados obtenidos, que ha sido un acierto pensar en un diseño basado en tres espacios interrelacionados donde se mostraban: aspectos teóricos del ApS como objeto de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, experiencias prácticas de ApS que se estaban implementando en la realidad educativa extremeña, contadas por sus protagonistas, y un espacio grupal para la reflexión, la resolución de dudas y la iniciación en el diseño de proyectos de ApS.
- Otra cuestión importante, relacionada con los ponentes, ha sido poder contar con dos de las profesionales (Roser Batlle y Pilar Aramburuzabala) que han promovido la difusión y promoción del ApS en el Estado español. Su amplio conocimiento de las bases teóricas y experiencias prácticas implementadas favorece un discurso que conecta con los participantes, ya que en sus planteamientos teoría y práctica se enriquecen mutuamente.
- También hay que mencionar que el alto número de participantes en las jornadas (220), celebradas en un día no laborable, es un indicador del interés de los asistentes por la mejora de sus prácticas profesionales y del buen funcionamiento de las dos vías puestas en marcha para promocionar el ApS a través de la difusión de las Jornadas: página web del Centro de Profesores y Recursos y de la Universidad de Extremadura. En este sentido, sería interesante que en próximas investigaciones se analizara el poder de influencia de los profesionales del GEApS en el ámbito de la educación escolar y la educación social. Esta organización, como planteamos anteriormente, está constituida por profesionales pertenecientes a centros de profesores y recursos, agentes dinamizadores comunitarios y profesorado de los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad).
- De especial interés son los datos obtenidos en el ítem *utilidad de los contenidos para su aplicación en su ámbito profesional*, ya que 81 de

los 95 encuestados han asignado un valor *muy alto*). Queremos indicar que se abre un horizonte de posibilidad para intentar materializar dicha percepción en actuaciones tendentes a la introducción de la metodología ApS en el ámbito de la educación escolar y social. Un asunto relevante para hacer un seguimiento, por parte del GEApS, de los proyectos que se puedan poner en marcha, dado que conecta con uno de los objetivos de dicha organización.

- Asimismo, hay que destacar que la alta valoración obtenida en ambos cuestionarios en el ítem *nivel de satisfacción alcanzado* indica, entre otras cuestiones, que las personas encuestadas han percibido la utilidad y beneficio para su formación y práctica profesional.
- Un asunto que destacar, aunque no estaba contemplado como objetivo de la investigación, es la importancia del GEApS en la difusión, promoción e institucionalización del ApS en la comunidad extremeña. Una cuestión que habrá que analizar en futuras investigaciones, ya que no existen espacios ni agentes institucionalizados orientados a promover el trabajo colaborativo entre agencias de educación formal y no formal.

Como conclusiones finales, queremos exponer:

- Teniendo en cuenta las informaciones obtenidas, las Jornadas han tenido un fuerte impacto en la formación de los y las participantes, ya que a través de las mismas han adquirido conocimientos sobre las distintas dimensiones que configuran las prácticas de ApS: bases conceptuales, encuadre metodológico, etc., han conocido proyectos que se estaban implementado, valorados como buenas prácticas por la administración educativa, se han establecido relaciones colaborativas entre distintos centros educativos y entidades sociales y han puesto en acción los saberes alcanzados a través del diseño de proyectos de ApS.
- Hay que apuntar que la heterogeneidad de los profesionales que conformar el grupo promotor (profesorado de distintos niveles educativos, asesores de centros de formación y recursos, dinamizadores y educadores sociales, etc.) favorece la recreación del hecho educativo más allá de los muros escolares. La articulación saberes procedentes de profesionales vinculados a diferentes ámbitos por donde circula la educación posibilita la creación de nuevos

escenarios educativos más expandidos. Una visión innovadora de la educación que requiere, para su materialización e institucionalización, la puesta en marcha de acciones de difusión, implementación, seguimiento, evaluación y sistematización de estas. Desde esta perspectiva, el trabajo de los grupos promotores, en los territorios donde no existe legislación reguladora de las prácticas de ApS, es fundamental para su difusión e implantación.

En relación con los límites de este estudio y su posible aportación de la comunidad científica, cabe señalar que una limitación ha sido no poder contar con instrumentos de recogida de datos de carácter cualitativo (entrevistas, grupos de discusión, etc.), con el objetivo de conocer las razones de los valores asignados.

En cuanto a posibles líneas de investigación, se propone avanzar en las siguientes cuestiones:

- Indagar las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados en las prácticas de ApS.
- Estudiar los proyectos de ApS puestos en marcha y los agentes implicados.

Analizar la influencia de los proyectos de ApS en los cambios y mejoras producidas en los centros educativos y en las entidades sociales.

Referencias

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). *Carta de ciudades educadoras*. Recuperado de <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Batlle, R. (2013) *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, PPC.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En X. Úcar y Llena, A. (coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, pp. 157-190. Barcelona: Graó.
- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.

- Contreras, A., Berríos, V., Herrada, M., Robles, M. C. y Rubio, X. (2012). *Resumen de estudio. Resultados del Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios (2005-2011)*. Chile: Pontificia Universidad Católica. Recuperado de <http://desarrollodocente.uc.cl/Investigacion-general/investigacion.html>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- García, R., Francisco, A., Moliner, L. y Rubio, L. (2014). Aspectos clave para el desarrollo del Aprendizaje Servicio. En L. Rubio y L. Moliner. *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias sobre el Aprendizaje Servicio en las universidades del Estado español*, pp. 9-22. Barcelona: Icaria.
- Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Práctica de ciudadanía. Diez experiencias de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 1-18. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41033/23319>
- Mayor, D. (2016). *El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad. Estudio de caso* (tesis doctoral). Almería: Universidad de Almería.
- Mayor, D. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y la educación social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

- Olsen, E. (1951). *La escuela y la comunidad*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez-Juste, R. (1995) Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, pp. 73-106, Madrid: UNED.
- Puig, J. M. y J. Palos (2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M. (2009). (coord.). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (2015). (coord.). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M. y Campo, L. (2012). *¿Cómo impulsar el Aprendizaje-Servicio en el ámbito local?* Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017) Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-190. doi: [10.14198/MEDCOM2017.8.1.13](https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13)
- Rubio, L. y Escofet, A. (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Tapia, M. N., González, A., y Elicegui, O. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org/06_investigacion/descargas/CLAYSS_Investigacion.pdf
- Tejada, J. (2011) La evaluación de competencias en contextos no formales. *Revista de educación*, 354, 731-745. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- Trilla, J. (2015). La educación y la ciudad. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 6-19. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y->

[ciudad/article/view/256/230](#)

- UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La Metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea

Domingo Mayor Paredes is professor at the University of Almería, Spain

Ana María Lòpez Medialdea is professor at the University of Extremadura, Spain

María Gloria Solís Galán is professor at the University of Extremadura, Spain

Contact Address: dmp810@ual.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria

Leopoldo Cabrera¹

Carmen Pérez¹

Francisco Santana¹

Moisés Betancort¹

1) Universidad de La Laguna, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F. & Betancort, M. (2019). Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. doi: [10.17583/rise.2019.4139](https://doi.org/10.17583/rise.2019.4139)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4139>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

School Disaffection of Repeater Students in the Second Year of Compulsory Secondary Education

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

Carmen Pérez
Universidad de La Laguna

Francisco Santana
Universidad de La Laguna

Moisés Betancort
Universidad de La Laguna

(Received: 27 February 2019; Accepted: 23 May 2019; Published: 25 June 2019)

Abstract

This article analyzes the attitudes of students in the second year of compulsory secondary education in the Municipality of La Laguna (Tenerife Island, The Canary Islands, Spain). We study school life in the classroom and the relationships between students and teachers. We maintain that the behavior of students, and their expectations, they are created and conditioned by their academic results, and that these are affected by the socio-economic and socio-cultural origin of their families, by the school they go to, by the gender and by the place where they live. The results show a complex socialization in the classroom, sometimes conflictive, and with academic selection, where school experiences construct and reconstruct the future of the students' lives when young people begin to be aware of the consequences of the results schoolchildren in their life. The article is part of a broader research on the school experiences of students and the interactions of life in the classroom. The research arises from the concern generated with the documentary and statistical data of the General Diagnostic Assessment of 2010 of the second course of compulsory secondary education of students of 13 years old or more in Spain, with a sample of 27,961 students (approximately, 1,500 students from each region or autonomous community) (MECD, 2011, p. 209) and our studies with this data.

Keywords: school experiences in compulsory secondary school, interactions in the classroom, attitudes, repeater students

Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

Carmen Pérez
Universidad de La Laguna

Francisco Santana
Universidad de La Laguna

Moisés Betancort
Universidad de La Laguna

(Recibido: 27 Febrero 2019; Aceptado: 22 Mayo 2019; Publicado: 25 Junio 2019)

Resumen

E Este artículo analiza las actitudes del alumnado de segundo curso de enseñanza secundaria obligatoria del Municipio de La Laguna (Tenerife, Canarias, España). Estudiamos la vida escolar en el aula y las relaciones entre alumnado y profesorado. Sostenemos que las conductas del alumnado, y sus expectativas, están gestadas y condicionadas por sus resultados académicos, y que éstos están afectados por su origen socioeconómico y cultural familiar, por el centro al que van, por el género y por el lugar donde viven. Los resultados encontrados muestran una socialización compleja en el aula, a veces conflictiva, ya con selección académica, en la que las experiencias escolares construyen y reconstruyen el futuro de vida del alumnado, justo cuando los jóvenes empiezan a ser conscientes de las consecuencias de los resultados escolares en su trayectoria de vida. El artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre las experiencias escolares del alumnado y las interacciones de la vida en las aulas. La investigación surge de la inquietud generada con los datos documentales y estadísticos de la Evaluación General de Diagnóstico de Segundo Curso de Secundaria Obligatoria de 2010 (EGD-2010) en España (MECD, 2011), con muestras de 1.500 alumnos de cada comunidad autónoma, 27.961 en España y con nuestros estudios posteriores con estos datos.

Palabras clave: experiencias escolares en secundaria obligatoria, interacciones en el aula, actitudes, repetición de curso.

El estudio de las experiencias escolares del alumnado de secundaria no es posible desvincularlo de las experiencias sociales. Vida familiar, social y escolar quedan ligadas por los discursos que los jóvenes escolares construyen y reconstruyen en los distintos ámbitos donde transcurre su vida cotidiana y donde se conforman sus actitudes y opiniones, sus caracteres personales, su forma de ser y de verse, su cultura.

Nuestra investigación recoge y analiza las opiniones y actitudes de 848 estudiantes de segundo curso de secundaria obligatoria de 22 centros del Municipio de La Laguna en la Isla de Tenerife (Canarias, España). Observamos sus percepciones sobre su vida escolar y sus acciones y actitudes en las aulas, tal y cómo las perciben e interiorizan los alumnos y cómo las mismas modulan y articulan sus vidas y expectativas de futuro, condicionadas también por sus resultados académicos (repetición o no de curso). Investigamos si las mismas están condicionadas por su origen social y familiar, por el tipo de centro, por el género y por su entorno. Veremos que las experiencias escolares del alumnado se encuentran supeditadas a sus propias experiencias sociales y familiares, matizadas y alteradas por la vida escolar y los efectos derivados de las influencias de los amigos, de los profesores y del entorno del propio centro.

La repetición de curso centra nuestra atención principal y sobre ella construimos nuestro principal hilo argumental. La idea latente es que en la repetición de curso encontramos las mayores evidencias de la desigualdad social de partida de los jóvenes que reúnen tal condición, vinculados a una estructura familiar débil, de familias reconstruidas, con bajas cualificaciones de padre y madre, especialmente de la madre (Cordero, Manchón y Simancas, 2014, p. 32), lo que redundará en otros efectos colaterales de carencia en el hogar, como ausencia de libros, tiempo de lectura, ordenadores, etc.

La repetición de curso al finalizar la etapa en la etapa obligatoria, generalmente a los 15 años, adquiere en algunos países cotas de relevancia: 34,0% en Bélgica, 22,1% en Francia, 18,1% en Alemania, 15,1% en Italia, 15,8% in Holanda, 31,2% en Portugal y 31,3% en España (OECD, 2016, p.161, figure II.5.3). En España y Portugal casi uno de cada tres estudiantes ha repetido curso a los 15 años.

La repetición de curso es una estrategia de política educativa seguida en Portugal, España, Francia, Italia y Holanda. En España se establece por ley

en el artículo 28 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación), que recoge en su apartado 1, que “la evaluación del proceso del aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” (sic). Aquí se dibuja justamente nuestra clave discursiva del artículo. Al descomponer y cuestionar la integración del alumnado repetidor y considerar las consecuencias personales de la repetición de curso, cuestionando que el proceso selectivo por repetición sea formativo e integrador. Consideramos más bien lo contrario, que el proceso selectivo termina siendo deformativo y desintegrador con consecuencias personales para el alumnado repetidor¹.

Objetivos e Hipótesis

Uno de los objetivos principales es describir la vida estudiantil en las aulas y escrutar los sentimientos y emociones del alumnado, tal y como ellos los señalan, pero también cómo visualizan algunas opiniones y actitudes del profesorado hacia ellos. Pretendemos mostrar también cómo esta vida escolar cotidiana está también condicionada por los propios perfiles del alumnado y las expectativas que ellos y sus familias van creando y recreando con el paso por los centros escolares. Todo ello afectado por los resultados escolares (buenos o malos, que observamos a partir de la repetición o no de curso). Y, asimismo, queremos mostrar la existencia de conflictos que se detectan en la vida escolar y que hacen de la escuela no sólo un lugar de convivencia pacífica y agradable, de aprendizaje, sino un lugar donde también hay amargura, tristeza y sufrimiento.

La hipótesis de trabajo principal es que en la enseñanza secundaria nos encontramos con diversidad de alumnado de 13 años cumplidos (o más, primera especificidad que dirime la aparición de dos grupos, alumnado que ha repetido algún curso anterior o el que ahora hace, frente al que no lo ha hecho), que aflora una imagen de los centros escolares diversa, múltiple, heterogénea, compleja, conflictiva, satisfactoria e insatisfactoria, donde los supuestos principios igualitarios del sistema escolar conviven con una realidad selectiva (repetición de curso) y discriminatoria en origen (estudios, trabajo, convivencia familiar, etc.) vista con cierta aquiescencia o consentimiento por el alumnado: una especie de ‘socialización cotidianamente conflictiva’ con una escuela aceptada y satisfactoria para la

mayoría del alumnado que se encuentra feliz en ella, mientras otro sufre y reconstruye su vida con decepciones personales y familiares.

Metodología

Para resolver los objetivos e hipótesis presentados anteriormente, recurrimos a un cuestionario que diseñamos con gran parte de las preguntas que en su momento se usaron en el cuestionario general del alumnado en la *Evaluación General de Diagnóstico de Segundo Curso de Secundaria Obligatoria de 2010*, realizada en España (MECD, 2011), que contó con muestras probabilísticas de aproximadamente 1.500 alumnos de segundo curso de cada comunidad autónoma / región (y que ponderada la muestra para España alcanza a casi una población de 28.000 estudiantes), con errores muestrales inferiores al 1% para España y al 2.5% para cada Comunidad Autónoma (MECD, 2011, p. 209 y siguientes).

Nuestro cuestionario se conformó en torno a 10 bloques analíticos:

- 1) Elección del centro por el alumnado.
- 2) Clima escolar del centro.
- 3) Expectativas con los estudios.
- 4) Trayectoria escolar.
- 5) Sentimientos y emociones en clase.
- 6) Motivaciones.
- 7) Alumno-a ideal.
- 8) Profesor-a ideal.
- 9) Utilidad de los estudios.
- 10 Estudios y vida cotidiana.

En este artículo nos hemos centrado en la repetición de curso (si ha repetido o repite curso), como variable dependiente principal (variable del bloque 2 de trayectoria escolar) y en las variables independientes que generan el perfil del alumnado en cuanto a características personales (sexo, edad), de su familia y hogar (estudios del padre y de la madre; si padre y madre trabajan con quién viven y si les ayudan a hacer tareas acuden al centro a reuniones). Asimismo, hemos estudiado el clima escolar en clase (le gusta su clase, le gusta ir al cole, le gustan sus amigos, no le gustaría

cambiar de centro, se lleva bien con sus profesores, etc.) y sentimientos personales en la escuela (se siente marginado, querido, integrado, valorado, etc.), sus motivaciones hacia los estudios y sus perspectivas de futuro. Las preguntas que hemos usado del cuestionario aparecen categorizadas en las tablas y gráficos que usamos, tanto en los nombres de las variables como en las etiquetas de sus respuestas.

El cuestionario se pasó en los centros escolares del Municipio de La Laguna (Tenerife, Canarias), el tercero en tamaño poblacional de Canarias con una población de 153.111 personas (891.111 en la Isla de Tenerife, 2,101.924 en Canarias) en 2016 (ISTAC, 2018; INE, 2018). El Municipio de La Laguna tenía en el curso 2016-17 en 2º curso de secundaria con 1.852 alumnos. Nosotros disponemos de una muestra de 848 alumnos (un 46% del total). Los cuestionarios fueron cumplimentados online por el alumnado que estuvo en el aula en sus respectivos centros en presencia de profesorado y un investigador-a del proyecto en los meses de abril y mayo de 2017.

Contamos, en consecuencia, con dos bases de datos estadísticas: la que procede de la EGD-2010 con 27.961 estudiantes (tamaño ponderado para España) y nuestra base de datos en el municipio de La Laguna con 848 estudiantes. Usaremos la primera base de datos para identificar los perfiles generales del alumnado y la segunda para indagar en las peculiaridades de la vida escolar del alumnado en los centros, después de haber constatado las influencias de las variables independientes (sexo, tipo de centro, lugar de residencia, estudios de la madre y del padre, tipología del hogar, expectativas de seguir estudiando y si leen habitualmente) sobre la variable de pendiente: repetición de curso.

Antecedentes

Bourdieu y Passeron promovieron en 1964 con *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, el peso de lo cultural, de la tradición, de lo social (valores y normas) y del origen social de los estudiantes (1970) para explicar los desiguales resultados educativos y el origen de los mismos. Con ello abrieron una nueva vía de investigaciones que adquieren posteriormente con la obra de Young (1971) (*Knowledge and Control: New Directions for The Sociology of Education*) y Gorbitt (1972) una mejor comprensión de las interacciones entre profesorado y alumnado. Paralela y posteriormente,

Bernstein (1971), Willis (1977) y Apple (1979, 1986) amplían estos trabajos con categorías más específicas relacionadas con el currículum, el lenguaje, la transmisión cultural y las relaciones e interrelaciones culturales y sociales entre los actores directos de la enseñanza.

Estudios posteriores de Hargreaves (1982), Woods (1983, 1986), Forquin (1987), Grignon (1983), Wood y Hammersley (1993), Ball (1980, 1987), Coulon (1993) y Giroux (1983, 1994), abren nuevas investigaciones multiculturalistas insertas en la diversidad cultural y recuperan la relevancia de lo cultural y social en la asunción de roles y papeles sociales inoculados desde la escuela, más allá de posiciones críticas al sentido funcionalista parsonsiano del sistema escolar (Parsons, 1951, p. 197; Parsons, 1959) donde la socialización escolar se presenta como una de las tareas sociales básicas del sistema educativo.

El origen social de los estudiantes, su barrio y su centro escolar no son ajenos, por tanto, a las condiciones del entorno familiar y social (Ress y Azzolini, 2014, pp. 56 y ss.); tampoco el género (Dillabough y Arnot, 2001, p. 30), ni el lugar de nacimiento y/o la etnia (Carrington et al., 2001, p. 100). Así la diversidad de alumnado, en sentido amplio, anclada y ligada a los roles sociales y a los ámbitos socioculturales familiares y del entorno social de procedencia delimitan y modulan las percepciones, opiniones y actitudes del alumnado hasta conformar u orientar su personalidad y su forma de ser, su propio *modus vivendi*.

En este marco ubicamos nuestra investigación que queda centrada en las experiencias escolares del alumnado de secundaria y sus interacciones diarias en el interior de las escuelas con sus colegas y con sus profesores. Todo ello analizado bajo variables de control familiar como los estudios y ocupaciones de sus padres, sus deseos y motivaciones y el tipo de centro al que acuden, además de sus expectativas personales e ilusiones de vida en una sociedad actual, española y canaria, desencantada por la crisis en la que los jóvenes no encuentran inserción laboral (muy elevadas tasas de paro) ni salarios apropiados para emanciparse ni formar familias y donde la meritocracia tropieza con la sensación que tiene este alumnado de que un buen lugar en la vida no queda garantizado por un buen nivel educativo, cobrando la suerte un papel incluso relevante (INJUVE, 2009; CIS, 2017)².

El concepto de “experiencia escolar”³ pretende aglutinar las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del

alumnado y la cultura escolar. Podemos entender, con Dubet y Martuccelli (1998, 2003), que la experiencia escolar no es un objeto medible y observable externamente ya que se trata de un efecto del estudiante, y del profesor-a, que define una situación, un momento, que se construye con el tiempo y que está circunscrito a muchas variables no fáciles de objetivar. Esto es justo lo que intentamos nosotros en nuestro trabajo: medir y reflejar tales experiencias. Dubet y Martuccelli (1998, p. 15) interpretan que la socialización “*Es un proceso paradójico. Por un lado, de inculcación, y por otro, realizándose en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla*”. Asumimos los planteamientos de Willis, (1977, 1979, 1983, 2008), en el sentido que el proceso es activo, interactivo, donde los estudiantes están condicionados, pero no determinados por sus condiciones sociofamiliares y que reconstruyen sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones vitales en las interacciones con sus colegas y sus profesores, además de su entorno. Así, las experiencias escolares terminan por fabricarse, por construirse en un proceso donde el devenir de la vida no está delimitado. Debemos entender, por tanto, que “la escolarización no es sólo un instrumento para generar conocimiento y competencia productiva, habilidades laborales e incluso sociales, sino un lugar donde las culturas y valores entran en constante conflicto y terminan reconstruyéndose con el tiempo sin un resultado a priori determinado, aunque sí pudiera ser objetivable probabilísticamente; un lugar donde se despliegan formas y fuerzas contradictorias” (Willis, 2008, p. 63). Dentro de los institutos se dan respuestas claramente identificadas con la cultura escolar, pero también muchos otros esquemas de valores o sistemas de estatus (de medición y logro) vinculados a las culturas juveniles o culturas populares, donde el deporte, el atractivo sexual, el consumo, la moda, la tecnología, etc. modulan y crean, en ocasiones, con oposición a la autoridad, nuevas formas de vida en los centros escolares.

Resultados y Discusión:

En España estudiaban segundo de secundaria obligatoria en el curso 2015-16 (13 años cumplidos, o más, a final del año 2015) 486.785 estudiantes; 22.656 en Canarias y 10.241 en la Isla de Tenerife. En torno al 25% de este alumnado en España ya había repetido algún curso en el año 2015-16 (un

30% en Canarias) como se desprende de las tasas de idoneidad a los 14 años (MECD, 2018, Indicador C2.1). La repetición es mayor en el Sur (Andalucía, Murcia, Extremadura, Castilla La Mancha, Canarias, entre otras regiones) que en el Norte (Madrid, País Vasco y Navarra, entre otras regiones), quedando Canarias con las peores entre las Comunidades Autónomas y posteriormente con peores indicadores de logro educativo (Cabrera, 2013).

En la EGD-2010 del curso 2009-10 el alumnado que repite (o ha repetido) representaba el 28 % en España, variando mucho por Comunidades Autónomas (de forma similar a las tasas de idoneidad; MECD, 2012, indicador C2.1).

El estudio de la variabilidad de la repetición de curso del alumnado por estudios de la madre, por tipo de centro al que acuden sus hijos, por expectativas con los estudios y por sexo del alumno, da siempre relaciones estrechas e intensas contribuyendo a dar imágenes más precisas de los efectos de la variabilidad en la repetición y sus características. Más aún, la conclusión sintética es que cuando las madres del alumnado tienen estudios terciarios (superiores), sus hijos van habitualmente a centros privados y no han repetido curso. Cuando tales situaciones se dan, la probabilidad de que los chicos quieran llegar a la Universidad es del 83,0% en los centros privados (77% en los públicos), subiendo al 87,5% en las chicas de centros privados (86,7% de centros públicos) frente al otro extremo que marca el 20,8% de las chicas que quieren llegar a la Universidad y que sí repiten curso (o lo han repetido) y tienen madres con estudios bajos y estudian en centros públicos (el 10,3% en el caso de los chicos en idénticas situaciones), tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1.

Porcentaje de estudiantes que repiten o han repetido curso, por sexo, tipo de centro, nivel educativo de la madre y expectativas de seguir estudiando. N= 27.961

Expectativas futuras de los estudiantes: hasta dónde quieren estudiar											
Logro educat. madre	centro	SEX	REPITE	N %	Sólo la enseñanza obligatoria	Formación Profesional Inicial	Bachillerato	Ciclos formativos de Formación Profesional	Universidad	No lo sabe todavía	total
Secundaria obligatoria	PÚBLICO	CHICAS	NO	N 74	3,2%	131	214	167	1460	250	2296
			SI	N 371	29,0%	200	144	105	266	195	1281
		CHICOS	NO	N 147	8,0%	115	192	190	937	256	1837
			SI	N 463	32,9%	302	154	131	145	213	1408
		CHICAS	NO	N 40	4,5%	25	50	52	640	83	890
			SI	N 86	26,1%	43	39	26	71	65	330
	PRIVADO	CHICOS	NO	N 36	5,8%	25	61	52	353	95	622
			SI	N 105	26,6%	76	42	30	68	73	394
		CHICAS	NO	N 24	1,5%	36	100	92	1255	118	1625
			SI	N 54	15,2%	57	43	42	106	53	355
		CHICOS	NO	N 48	3,2%	54	173	109	902	191	1477
			SI	N 100	18,6%	73	98	106	102	60	539
Secundaria Superior (Bachillerato y Formación Profesional)	PÚBLICO	CHICAS	NO	N 8	0,8%	8	24	31	880	95	1046
			SI	N 6	3,8%	18	21	13	63	36	157
		CHICOS	NO	N 14	1,7%	23	57	58	601	94	847
			SI	N 36	15,9%	37	33	30	65	26	227
		CHICAS	NO	N 15	1,4%	16	29	26	962	62	1110
			SI	N 19	20,7%	5	12	5	40	11	92
	PRIVADO	CHICOS	NO	N 21	1,7%	17	39	79	941	120	1217
			SI	N 38	16,7%	34	15	22	95	23	227
		CHICAS	NO	N 7	0,6%	7	19	60	1040	55	1188
			SI	N 3	4,2%	2	4	2	43	17	71
		CHICOS	NO	N 5	0,4%	10	41	48	983	98	1185
			SI	N 14	12,1%	16	15	12	52	7	116
Terciaria	PÚBLICO	CHICAS	NO	N 14	0,4%	16	15	12	52	7	116
			SI	N 14	12,1%	16	15	12	52	7	116
		CHICOS	NO	N 14	0,4%	16	15	12	52	7	116
	PRIVADO	CHICAS	NO	N 14	0,4%	16	15	12	52	7	116
			SI	N 14	12,1%	16	15	12	52	7	116
		CHICOS	NO	N 14	0,4%	16	15	12	52	7	116

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (MECD, 2011)

En la figura 1 de puntos por categorías conjuntas de las variables (incorpora además otras variables al análisis: regiones de España, estudios del padre, con quién vive el alumno y si lee habitualmente o no),

encontramos el perfil tipo del alumnado repetidor en España. Está caracterizado por vivir en regiones del Sur (Extremadura y Canarias principalmente como se ve en el cuadrante inferior derecho, tener menos expectativas de seguir estudiando, no dedicar tiempo a la lectura y vivir con el padre o la madre, no con ambos, como se ve en el cuadrante inferior derecho. En el cuadrante inferior izquierdo se sitúan, por el contrario, los estudiantes con padre y madre con estudios superiores (terciarios) de Madrid, Navarra o País Vasco, de colegios privados y con altas expectativas de seguir estudiando.

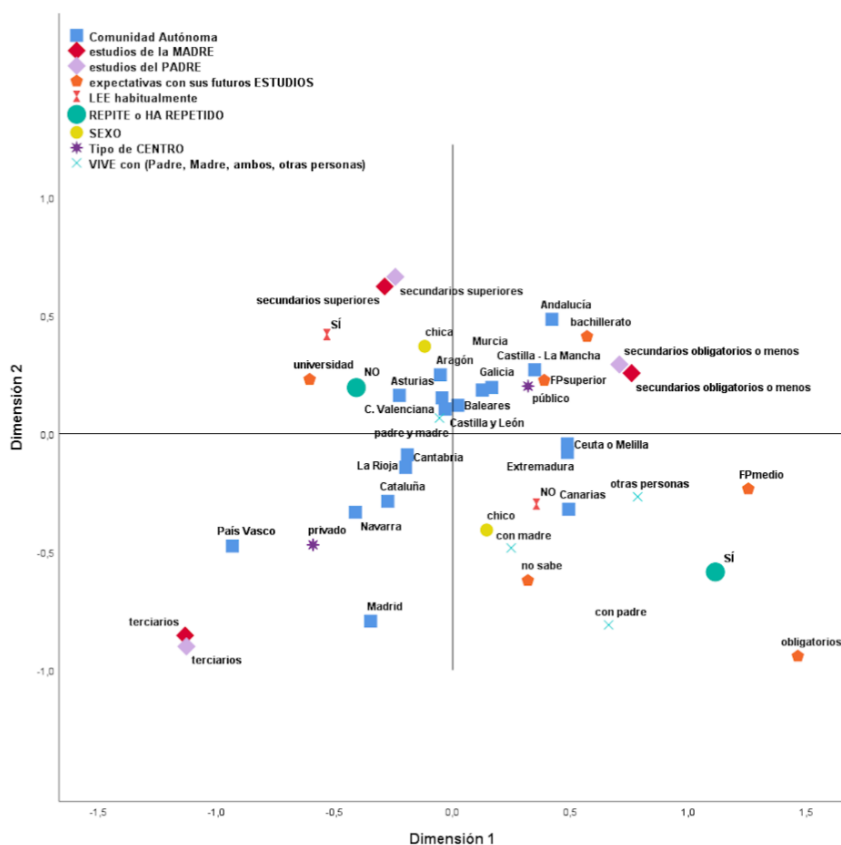


Figura 1. Análisis de correspondencias múltiple con 42 categorías de las 9 variables del alumnado que siguen: repiten o han repetido curso (sí o no), sexo (chico-chica), tipo de centro (público-privado), nivel educativo de la madre y del padre (secundarios obligatorios o menos, secundarios postobligatorios y terciarios), expectativas de seguir estudiando (terminar la enseñanza obligatoria, formación profesional inicial, bachillerato, ciclos formativos de nivel medio o superior de formación profesional, universidad), lectores habituales (sí o no), viven con sus padres (con ambos, sólo con la madre, sólo con el padre, con otras personas) y comunidades autónomas (17 y Ceuta y Melilla juntas). N= 27.961 alumnos-as.

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (MECD, 2011)

Canarias aparece claramente posicionada en el cuadrante inferior derecho de la figura 1 donde el alumnado repetidor se asocia (por aproximación en distancia) con varones, con menos expectativas educativas por los estudios (obligatorios o bien formación profesional, no universitarios), que viven en hogares sólo con padre o sólo con madre o sólo con otras personas. Situación también frecuente en Extremadura y Ceuta/Melilla. Por el contrario, en el cuadrante inferior izquierdo nos encontramos con País Vasco, Navarra y Madrid, también Cataluña, donde se acercan más posiciones de alumnado con padre y madre con estudios universitarios que estudian en centros privados, y cercanos se encuentran en el cuadrante superior izquierdo con expectativas de estudiar en la universidad y no haber repetido ni estar repitiendo curso. Las otras Comunidades se encuentran más al centro de la nube de categorías sin que se aprecien grandes distancias entre ellas.

En este contexto general de España, podríamos situar a Canarias con sus 7 islas y 88 municipios. Si ahora estudiamos el caso particular de La Laguna para indagar en qué repercute este entorno en la vida de los estudiantes, nos encontramos que, en nuestra muestra de La Laguna, el 24% del alumnado de secundaria del municipio declara haber repetido curso (igual que la media estatal 24% del curso 2016-17 y bastante menos que la media de Canarias 30,1% en igual curso; [MEFP, 2019](#), indicador C2.1), casi uno de cada cuatro estudiantes. No es una cifra desdeñable y muestra uno de los principios programáticos del funcionalismo en la escuela: la selección escolar. Obsérvese que estamos con alumnado de enseñanza secundaria obligatoria y que dos años más tarde al finalizar la escolaridad obligatoria en España 1 de cada 3 alumnos de 15 años ha sido repetidor. Esta cifra del 24% marca un primer hito de desarraigo estudiantil, de desafección con la escuela (síntesis de nuestro argumento discursivo). Un sustancial problema que puede desequilibrar las emociones estudiantiles, reconducir amistades y crear problemas de disciplina entre alumnado rezagado con más edad y menos intereses por el estudio que el resto. Esa criba diversifica al alumnado y lo estigmatiza en su vida escolar y en su trayectoria personal, con problemas con la familia, con los compañeros de clase y con el profesorado. Se enrarece el clima escolar en clase y empiezan algunos conflictos con alumnado repetidor que comienza un submundo de expectativas cambiantes ante la desilusión de la repetición y los malos resultados.

Para apreciar la diversidad de situaciones experimentadas por el alumnado nos centraremos en una serie de ítems de nuestro cuestionario, tomando como referencia fundamental la repetición de curso. La repetición de curso, y los malos resultados académicos, marcan y condicionan las expectativas del alumnado, como veremos en las siguientes tablas y gráficos de diagramas conjuntos de puntos por categorías en los análisis de correspondencias múltiples. Concretamente, presentamos y analizamos tres dimensiones. En primer lugar, el perfil social y familiar (género, tipo de centro, expectativas académicas y modelos familiares); en segundo lugar, motivación con los estudios y centro, así como percepciones sobre sus habilidades como estudiantes; en último lugar, integración en el aula, autopercepción en relación con los demás (compañeros-as y profesorado).

En la tabla 2 y figura 2 (alumnado de La Laguna) observamos que en el alumnado repetidor se concentra la mayor proporción de abandono de los estudios y búsqueda de trabajo al finalizar la secundaria obligatoria, o de estudiar formación profesional, no más. Estas características se visualizan preferentemente en alumnado cuyos padres (ambos) tienen estudios primarios, en alumnos que sólo viven con su padre o con otras personas y que ninguno de ellos trabaja, ni padre ni madre (cuadrante inferior izquierdo del gráfico 2), y ninguno de ellos trabaja. Estas características de repetición y bajas expectativas académicas son más visibles también en varones y en alumnos de centros públicos (cercanía con el cuadrante superior izquierdo), que no recuerdan que sus padres le leyeran de pequeño, que creen que sus padres desconfían de ellos y de lo que hacen, y que tanto padre como madre no suelen visitar ni interesarse por el centro al que no acuden cuando se les convoca a reuniones. El perfil descrito ahonda en otros hallazgos sobre el género como variable explicativa y predictiva de las experiencias escolares a favor de las chicas (Cabrera, Betancort y Pérez, 2015) y en la tesis de la reproducción del capital cultural y social a través de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970).

Tabla 2. Repetición de curso (Sí repite o ha repetido curso) en %. Características personales y familiares. Perfil del alumno-a. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

		SÍ	χ^2	p-valor
	TOTAL n=848	24,0%		
centro	público (n=477)	32,7%	46,0	,000
	privado (n=371)	12,7%		
sexo	Chicas (n=408)	19,9%	7,2	,007
	Chicos (n= 440)	27,7%		
Nació en CANARIAS	SÍ (n=668)	23,3%	1,4	,233
	NO (n= 176)	29,0%		
Tiene hermanos-as	SÍ (n=668)	25,6%	4,9	,027
	NO (n= 176)	17,6%		
Vive con	Padre y Madre (n=589)	19,0%	51,4	,000
	Sólo Madre (n=188)	30,9%		
	Sólo Padre (n=23)	78,3%		
	Otras personas (n=45)	31,1%		
Estudios Padre	Primarios (n=153)	40,5%	52,3	,000
	Secundarios 1º (n=211)	28,4%		
	Secundarios 2º (n=105)	18,1%		
	Profesionales (n=164)	15,2%		
	Universitarios (n=177)	10,7%		
Estudios Madre	Primarios (n=118)	46,6%	52,3	,000
	Secundarios 1º (n=178)	32,0%		
	Secundarios 2º (n=147)	17,0%		
	Profesionales (n=137)	19,0%		
	Universitarios (n=249)	13,3%		
Padre trabaja	SÍ (n=700)	21,7%	7,3	,007
	NO (n=125)	32,8%		
Madre trabaja	SÍ (n=607)	19,3%	25,3	,000
	NO (n=235)	35,7%		
Expectativas al terminar la secundaria	Bachillerato (n=627)	13,2%	156	,000
	Formación Profesional (n=119)	51,3%		
	Trabajar No estudiar (n=25)	76,0%		
	No lo sabe (n=75)	50,7%		
¿Sus padres le leían de pequeño?	Nunca / casi nunca (n=196)	30,6%	6,9	,033
	A veces (n=226)	22,6%		
	Siempre / casi siempre (n=412)	21,1%		
¿Sus padres están pendientes de lo que hace?	Nunca / casi nunca (n=73)	37,0%	7,9	,020
	A veces (n=191)	24,1%		
	Siempre / casi siempre (n=574)	22,1%		
¿Sus padres confían en ella-ella?	Nunca / casi nunca (n=77)	40,3%	27,0	,000
	A veces (n=142)	33,8%		
	Siempre / casi siempre (n=618)	19,1%		
¿A las reuniones del centro va su madre?	Nunca / casi nunca (n=111)	37,8%	15,0	,001
	A veces (n=217)	23,0%		
	Siempre / casi siempre (n=508)	20,7%		
¿A las reuniones del centro va su padre?	Nunca / casi nunca (n=449)	25,4%	3,0	,223
	A veces (n=239)	19,7%		
	Siempre / casi siempre (n=141)	22,0%		

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna. Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana.

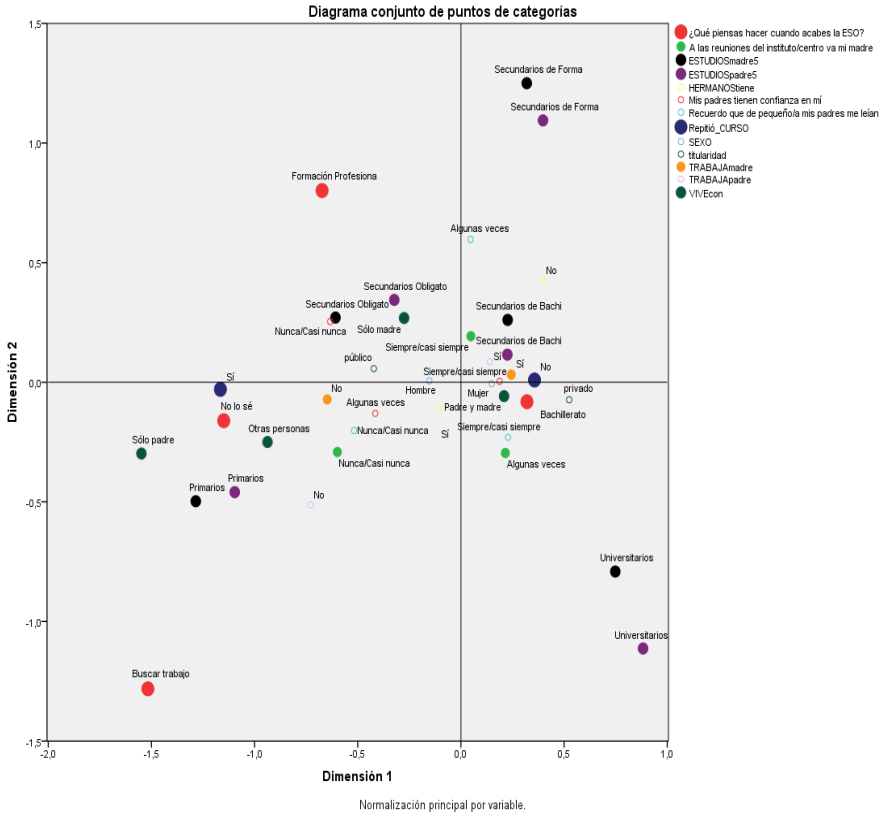


Gráfico 2. Repetición de curso, expectativas al acabar la secundaria y características personales del alumnado. Análisis de Correspondencias Múltiple. N= 828 alumnos/as de La Laguna.

Si observamos la variabilidad de la repetición de curso con opiniones y actitudes del alumnado en clase, en las percepciones sobre las motivaciones personales en relación a los estudios y el centro (ver tabla 3 y gráficos 3 y 4), encontramos en el cuadrante inferior izquierdo del gráfico 3 una estrecha asociación de características comunes: alumnos que no les importa suspender, que piensan abandonar la escuela y buscar trabajo o no saben qué hacer, que repiten o han repetido curso, varones, que no se esfuerzan por sus notas y que no les preocupan los estudios; frente al cuadrante superior derecho donde se asocian características de interés y motivación por la

escuela en mujeres que quieren estudiar bachillerato (camino de la universidad). El gráfico 4 refuerza tales situaciones y las caracteriza en los cuadrantes superior e inferior izquierdo con alumnado que se siente marginado, que no le gusta ir al cole, que le gustaría cambiar de centro y de clase, que dice no caerle bien a sus profesores y que tiene dificultades de relacionarse con sus compañeros.

Tabla 3. Repetición de curso (Sí repite o ha repetido curso) en %, clima escolar y motivación escolar del alumnado. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

		SÍ	χ^2	p-valor
Le gusta ir al centro	TOTAL n=848	24,0%	26,4	,000
	NO (n=106)	39,6%		
	Indiferente (n=247)	28,7%		
Va al centro por obligación	SÍ (n=495)	18,2%	10,6	,000
	NO (n=354)	20,3%		
	Indiferente (n=237)	21,5%		
Le gustaría cambiar de centro	SÍ (n=257)	31,1%	22,7	,000
	NO (n=544)	18,8%		
	Indiferente (n=168)	32,1%		
Le gusta ir al centro por los profesores	SÍ (n=136)	34,6%	9,1	,000
	NO (n=352)	29,0%		
	Indiferente (n=350)	21,4%		
Sus padres están contentos con el centro	SÍ (n=146)	17,8%	32,7	,000
	NO (n=79)	29,1%		
	Indiferente (n=204)	37,7%		
¿Se le da estudiar?	SÍ (n=565)	18,2%	52,7	,000
	NO (n=191)	42,4%		
	Indiferente (n=225)	24,4%		
Se esfuerza por tener buenas notas	SÍ (n=432)	15,5%	54,8	,000
	NO (n=103)	45,6%		
	Indiferente (n=235)	32,3%		
¿Se siente marginado?	SÍ (n=510)	15,7%	5,0	,082
	NO (n=674)	22,8%		
	Indiferente (n=131)	31,3%		
¿Tiene amigos?	SÍ (n=43)	18,6%	11,6	,003
	NO (n=28)	42,9%		
	Indiferente (n=61)	36,1%		
¿Se siente a gusto en clase?	SÍ (n=759)	22,3%	4,4	,108
	NO (n=95)	32,6%		
	Indiferente (n=172)	22,7%		
Le desagrada estar con alumnos que no estudian	SÍ (n=581)	22,9%	25,9	,000
	NO (n=227)	35,2%		
	Indiferente (n=299)	23,4%		
Quiere ir bien en los estudios	SÍ (n=322)	16,5%	33,4	,000
	NO (n=16)	62,5%		
	Indiferente (n=48)	50,0%		
¿No le importa suspender?	SÍ (n=784)	21,6%	55,9	,000
	Desacuerdo (n=727)	19,5%		
	Indiferencia (n=79)	46,8%		
Lo que le interesa ahora es estudiar	Acuerdo (n=42)	57,1%	16,7	,000
	Desacuerdo (n=55)	40,0%		
	Indiferencia (n=233)	29,6%		
	Acuerdo (n=560)	20,0%		

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC).
 Universidad de La Laguna. Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés
 Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana.

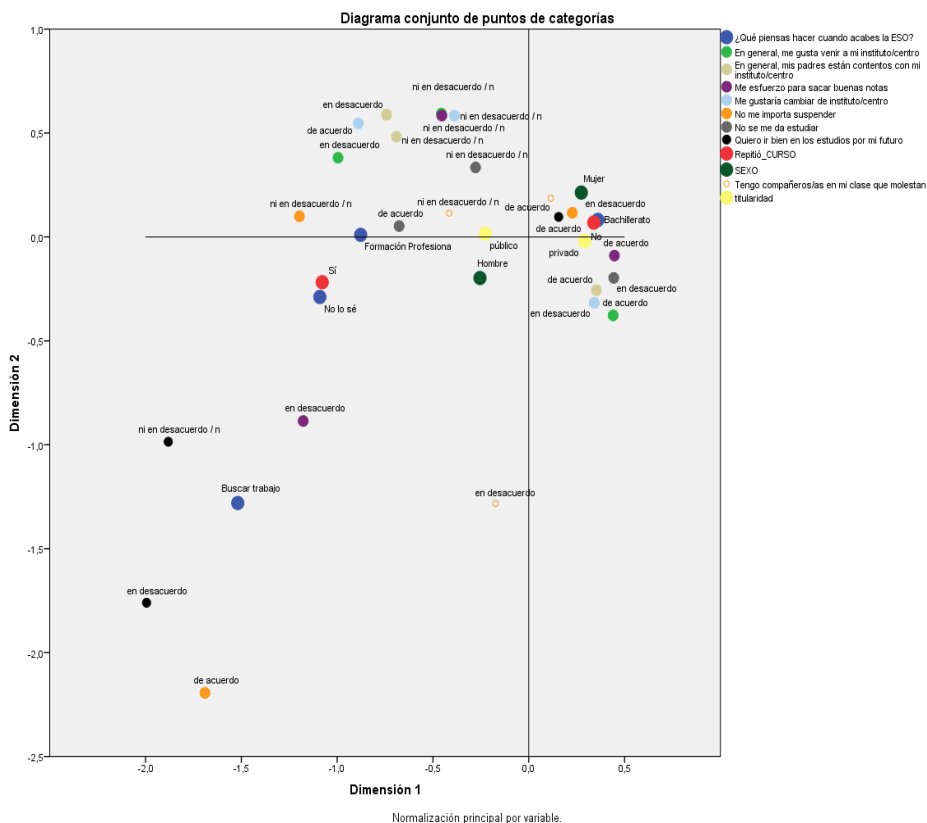


Gráfico 3. Repetición de curso, expectativas al acabar la secundaria, clima escolar y motivación del alumnado. Análisis de Correspondencias Múltiple. 34 categorías de 12 variables del alumnado. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

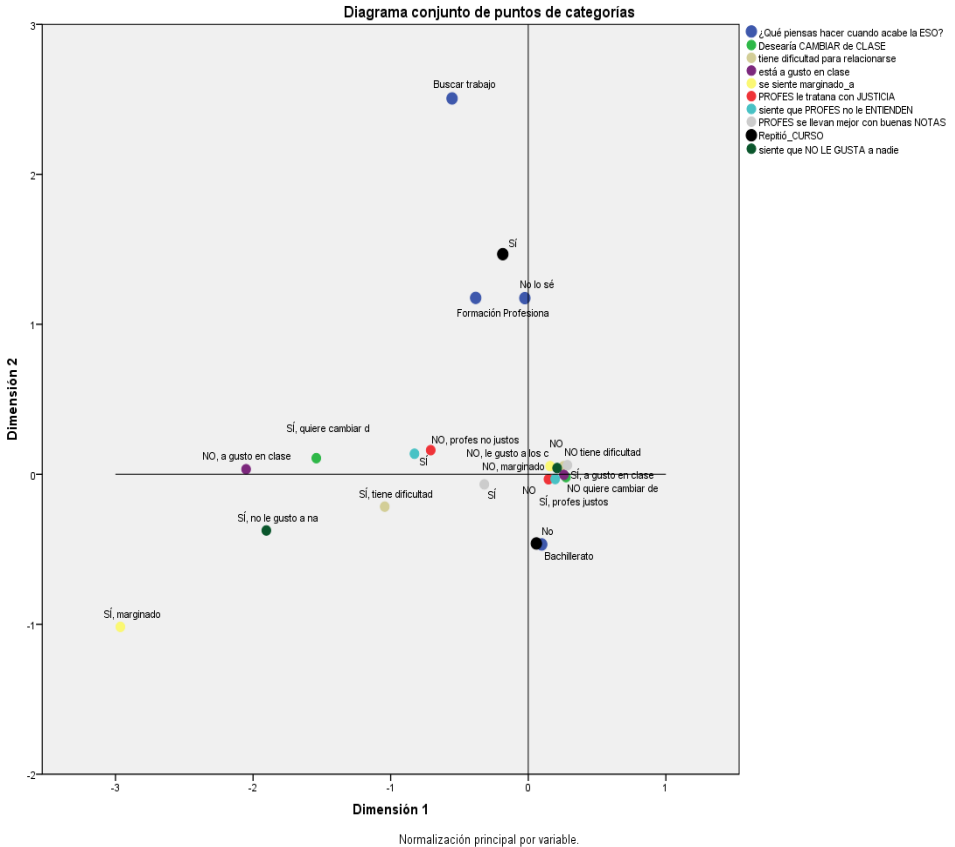


Gráfico 4. Repetición de curso, expectativas al acabar la secundaria y sentimientos en clase del alumnado. Análisis de Correspondencias Múltiple 23 categorías de 10 variables del alumnado. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

En síntesis, el alumnado repetidor muestra una posición de indiferencia y desapego con respecto a la institución (no le gusta ir al centro, los padres no están contentos con el centro, le es indiferente cambiar de centro, no parece importarles que existan alumnos/as que molesten en clase) y con parecida apreciación respecto a sus estudios y motivación escolar (indiferencia con respecto a suspender y a esforzarse en sacar buenas notas). Resulta obvio el alejamiento de este grupo con respecto a la cultura escolar; están por obligación y no encuentran referentes con los que identificarse dentro del

centro (Willis, 2008).

Además de estas características conjuntas y del perfil tipo del alumnado repetidor estrechamente asociado ya a sus expectativas futuras, encontramos asimismo (tablas 2 y 3) un alumnado descontento y frágil, que siente que no le gusta a nadie (10%), que se siente marginado en clase (5%), que no se siente a gusto en clase (11%), que le gustaría cambiar de clase (15%), que tiene dificultad para relacionarse con algunos-as compañeros-as (20%), que cree que sus profesores no le entienden (19%), que dice que sus profesores no les tratan de manera justa (17%) y que señalan que sus profesores se llevan mejor con los alumnos que tienen mejores notas (47%).

Estas sensaciones y percepciones no son mayoritarias, pero parecen adscritas a una proporción reducida de alumnado (en torno al 20%) que se encuentra a disgusto en clase y con sus profesores. No sólo son alumnos que han repetido curso (aunque éstos son la mayoría que presenta tales síntomas) y que no tienen previsto seguir estudiando, son alumnos que se sienten abandonados por sus compañeros y profesores y que ven en sus casas el desinterés por el centro y una vida complicada y compleja. Su presencia queda eclipsada, ocultada porque al 58% del alumnado le gusta ir al centro, el 90% se siente a gusto en clase y el 67% manifiesta que sus padres están contentos con el centro. Así los problemas en las clases parecen menores de lo que realmente son y trasladan hacia adelante la desesperanza de su vida escolar y las posibles repercusiones que tendrán estas situaciones en su futuro.

En suma, globalmente considerado, en este segundo curso de secundaria obligatoria se sigue visualizando el proceso de desenganche y desencuentro con la institución escolar que comienza desde la enseñanza primaria y se agrava progresivamente al término de la misma cuando el alumnado cuenta ya con 11 años cumplidos y comienza la secundaria con 12 años⁴. Ya en estos años se ensancha el número de alumnos y la proporción de los mismos (uno de cada cuatro en segundo curso de secundaria obligatoria) que se ven en las aulas con un ‘normal’ y ‘natural’ desinterés, ‘etiquetados’, con síntomas de desafección escolar, de animadversión hacia sus profesores, con conductas individuales y grupales de desapego escolar, quedando etiquetados con su comportamiento y actitudes, naturalizando o normalizando que el desinterés escolar es parte esencial del desapego que engendra los guetos y la cultura antiescolar (Willis, 1977; McRobbie, 1977).

Es una situación similar a la anticipada por otras investigaciones en España por Mena, Fernández y Rivière (2010, p. 140), donde la certificación de los resultados educativos oficiales sanciona y desintegra la vida escolar común iniciada en la primaria a los 6 años, gestando desde tal momento la desafiliación institucional que encontramos con más evidencias en la secundaria y anticipando la deserción escolar en la enseñanza postobligatoria que se constatan en 2017 con un 18,3% de abandono educativo temprano (Comisiones Obreras, 2018, p. 2).

Conclusiones

Bourdieu y Passeron (1970) señalaron hace casi 50 años que la cultura escolar logra imponerse en el alumnado como legítima y universal mediante la violencia simbólica a través del poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones y de hacerlo de forma legítima, ocultando las relaciones de poder que la sustentan y añadiendo, con ello, más poder a la relación de dominación. El resultado es que los dominados no la perciben como tal, como violencia simbólica, y sí como transmisión objetiva ante la que deben esforzarse. Es el caso del 68% de nuestro alumnado que cree en los efectos meritocráticos de la educación y en su influencia para su futuro sociolaboral. Como consecuencia, este principio de funcionamiento de la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso individual desde edades tempranas. En nuestro caso a los 13 años el 24% del alumnado conoce la repetición de curso directamente y el resto de sus compañeros lo saben.

Así, la tarea pedagógica del profesorado puede medirse por el hecho de que el hábito que engendra es duradero, trasladable y exhaustivo (Coulon, 1993, p. 166) y tiende a reproducirse en cada etapa de una biografía escolar, permitiendo reconocer a los alumnos fracasados y a los que tienen éxito, en medio de una contracultura escolar reflejada en la marginación y el desamparo que muestra principalmente el alumno fracasado (el 17% de los alumnos creen que sus profesores no les tratan de manera justa y el 47% de los alumnos dicen que sus profesores se llevan mejor con los que tienen mejores notas y están más próximos a sus consejos). Este enfoque, como señala Coulon (1993, p. 170), se acerca a la teoría del etiquetado, a la teoría profética o del efecto Pigmalión.

El concepto de “experiencia escolar” que aglutina las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del alumnado y la cultura escolar nos ha permitido evidenciar aspectos relevantes de la vida cotidiana de las aulas y cómo los estudiantes ven y describen su propia vida escolar: los actores definiendo su propia situación y construyendo y reconstruyendo imágenes de sí mismos y de cómo se ven (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15). O como diría Willis (1988, 2008), asumiendo el sentido activo de los escolares, condicionados, pero no determinados por sus condiciones sociales, familiares y escolares, creando sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones vitales. Los centros escolares se convierten así no sólo en un lugar de aprendizaje sino también de vida juvenil con una parte del alumnado, el repetidor, con baja autoestima (Frey, 2005), marginado y olvidado por su profesorado, que le gustaría cambiar de clase, que no sabe relacionarse, etc. No son demasiados alumnos, pero tampoco un porcentaje despreciable. Estamos ante un 20% de la población escolar de 13-14-15-16 años descontenta con su vida, con su centro, con sus compañeros y con sus profesores: son principalmente varones, que estudian en centros públicos, que no tienen claro lo que van a estudiar cuando terminen la secundaria obligatoria (aunque se inclinan por algo más por estudios profesionales o por buscar trabajo), que sus padres y madres tienen estudios primarios o secundarios de ciclo corto y que están uno o ambos sin trabajo, que no viven con padre y madre, que no recuerdan que sus padres le leyeran de pequeño, que sienten desconfianza en sus padres y que ni madre ni padre suelen frecuentar el centro. Son alumnos que, además, sienten desafección con sus compañeros de clase y con sus profesores. Y, como encuentran Cordero, Manchón y Simancas (2014, p. 32), futuros integrantes del abandono escolar temprano con altas probabilidades de trabajar en profesiones elementales y engrosar el proceso de reproducción social ligado a sus futuros hijos. Son, en definitiva, alumnos que cuando repiten se encuentran en el umbral del abandono escolar, en las puertas de la exclusión escolar y, por extensión, en las puertas de la exclusión social (OECD, 2011, 2014). Convendría, en consecuencia, buscar las fórmulas que permitan a este alumnado y a sus familias una vinculación con los centros escolares, con la participación escolar, en un movimiento envolvente que no les aleje de las escuelas (Estrada, 2014), ni del profesorado, que también tiene que involucrarse en este objetivo, abriendo

caminos de inclusión educativa y de armonía social (Elboj y Oliver, 2003; Díez y Flecha, 2010).

Notas

¹ Cordero, Manchón y Simancas (2014, p. 17) resaltan que el debate sobre la estrategia y bondad de la repetición es notorio en la literatura pedagógica (Allen, Chen, Wilson y Hugues, 2009; Alexander, Entwisle y Dauber, 2003), añadiendo que la evidencia empírica cuestiona los efectos beneficiosos de esta estrategia sobre los resultados académicos (McCoy y Reynolds, 1999; Jacob y Lefgren, 2004, 2009; Hong y Yu, 2007; Manacorda, 2012), dando lugar a problemas de autoestima o adaptación (Frey, 2005) o menores tasas de asistencia a clase (Fine y Davis, 2003; Martin, 2011) y, en el largo plazo, mayores tasas de abandono escolar y menores salarios (Eide y Showalter, 2001; Jimerson et al., 2002).

² El 40% de los jóvenes en España (48% si tienen sólo estudios obligatorios; 35% si tienen estudios postobligatorios de secundaria y 29% si tienen estudios universitarios) consideran que por mucho que se esfuerzen, finalmente, lo decisivo para el éxito es la casualidad o la suerte (INJUVE, 2009, p. 86). En un reciente *Estudio de Desigualdad y Movilidad Social en España* del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2017, noviembre, Estudio 3178), pendiente de publicación, donde se pregunta por la importancia de diversos factores para conseguir un trabajo (escala de 0, nada importante, a 10, totalmente importante), los entrevistados dan un valor de 6 a la suerte, por encima de sus contactos (5,4) y de su formación (5).

³ En otra publicación hemos desarrollado en profundidad este concepto (Santana, Noda y Pérez, 2018).

⁴ En España, en el curso 2015-16, un 6% de los jóvenes de 8 años ya se encuentra en un curso de primaria que no corresponde a su edad (repiten el primer ciclo de primaria); este porcentaje se eleva en el mismo curso al 9,7% para alumnado de 10 años que se encuentra en 5º de primaria, un 13,9% a los 12 años en primero de secundaria, un 26,9% en tercero de secundaria, alcanzando al 32,5% cuando se encuentran en el último curso obligatorio de la enseñanza secundaria a los 15 años (MECD, 2018, indicador C2.1. Tasas de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años

Referencias

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L. (2003). *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Allen, C.S., Chen, Q., Wilson, V.L., Hugues, J.N. (2009). Quality if Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: a Meta-Analytic Multilevel Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480-499. doi: 10.3102/0162373709352239

- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. J. (1980). Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment, in Woods, P. (comp.) (1980). *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control I. Theoretical Studies. Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Cabrera, L.; Betancort, M., Pérez, C. (2015). Social Class, Family, Gender and Educational Performance, chapter 1 (pp. 1-40), in Ortega, Eugene (editors) (2015). *Academic Achievement: Student Attitudes, Social Influences and Gender Differences*. New York: Nova Science Publishers. Recuperado de https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=56309
- Cabrera, L. (2013). Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan. *Revista de Estudios Regionales*, 98, 15-49. Recuperado de <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2420.pdf>
- Carrington, B. et al. (2001): New Teachers and the Question of Ethnicity, in Demaine, J. (2001): *Sociology of Education Today*. Great Britain: Palgrave Publishers Ltd.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas, (2017). *Estudio 3178. Desigualdad y Movilidad Social*. Avance de resultados, próxima publicación en <http://www.cis.es/cis/opencms/EN/index.html>

- Comisiones Obreras Enseñanza (2018). *Fracaso Escolar y Abandono Educativo Temprano*, Informe 13-06-18 Recuperado de <http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf>
- Cordero, J.M., Manchón, C., Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263
- Díez, J., Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24.1), 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dillabough, J. y Arnot, M. (2001). Feminist Sociology of Education: Dynamics, Debates and Directions, in Demaine, J. (2001). *Sociology of Education Today*. Great Britain: Palgrave Publishers Ltd.
- Dubet, F., Martuccelli, M (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Eide, E. R., Showalter, M. H. (2001). The Effect of Grade Retention on Educational and Labor Market Outcomes”. *Economics of Education Review*, 20(6), 563-576. Recuperado de <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/16322.pdf>
- Elboj, C., Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3). Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33958>.
- Estrada Ruiz, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 431-453. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14030110005.pdf>
- Fine, J. G., Davis, J. M. (2003). Grade Retention and Enrolment in Post-Secondary Education. *Journal of School Psychology*, 41, 401-411. doi: 10.1016/j.jsp.2003.07.001
- Forquin, J. C. (1987). La Sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación*, 282, 5-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18552>
- Frey, N. (2005). Retention, Social Promotion and Academic Redshirting:

- What Do We Know and Need to Know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346. doi: 10.1177/07419325050260060401
- Giroux, H. (1994). Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ487490>
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ284970>
- Gorbutt, D. (1972). Education as the Control of Knowledge: The New Sociology of Education. *Education for Teaching*, 89, 3-11.
- Grignon, C. (1983). Sociología de la Educación y Sociología de la Cultura Popular, en ICE de la UAM (1983): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid, Cantoblanco, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Hammersley, M. (comp.) (1983). *The Ethnography of Schooling*. Driffield: Nafferton Books.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distorsions and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 107-126. doi: 10.1080/0142569820030201
- Hong, G., Yu, B. (2007). Early-Grade Retention on Children's Reading and Math Learning in Elementary Years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 239-261. doi: 10.3102/0162373707309073
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2018). *Cifras de Población en España*. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- INJUVE (Instituto de la Juventud) (2009). *Informe juventud en España 2008*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1008402591&menuId=1008402591>
- ISTAC. Instituto de Estadística de Canarias (2018). *Cifras de población en Canarias*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:301ccd99-ad78-42e0-81e8->

9c61c16acbbb

- Jacob, B. A., Lefgren, L. (2004). Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 226-244. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3211669?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., Whipple, A. D. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping Out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457. doi: 10.1002/pits.10046
- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). España. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Manacorda, M. (2012). The Cost of Grade Retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. doi: 10.1162/REST_a_00165.
- McRobbie, A. (1977). *Working-class girls and the culture of femininity*. Birmingham: University of Birmingham. Recuperado de <http://research.gold.ac.uk/14505/>
- Martin, A. (2011). Holding Back and Holding Behind: Grade Retention and Students' non-Academic and Academic Outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. doi: 10.1080/01411926.2010.490874
- McCoy, A. R., Reynolds, A. J. (1999). Grade Retention and School Performance: an Extended Investigation. *Journal of School Psychology*, 37, 273-298. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00012-6.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2018). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2011). *Evaluación general de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2012). *Las cifras de la educación en España. Curso 2009-10*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2009-10.html>
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-17 (edición 2019)*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016-17.html>
- Mena, L., Fernández, M., Riviére, J. (2010): Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 2010, nº extraordinario, 119-145. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2014): Are disadvantaged students more likely to repeat grades?, *PISA in Focus*, 43. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-%28eng%29-final.pdf>
- OECD (2011): When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School. What does it mean for Education Systems? *PISA in Focus*, 6. https://www.oecd-ilibrary.org/education/when-students-repeat-grades-or-are-transferred-out-of-school_5k9h362n5z45-en
- Parsons, T. (1970). Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. *Sociological Inquiry*, 40(2), 13-72. doi: 10.1111/j.1475-682X.1970.tb01002.x
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its functions American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Pérez, C., Betancort, M., Cabrera, L. (2013). Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71(1), 169-187. doi: 10.3989/ris.2011.04.11.

- Pérez, C., Betancort, M., Cabrera, L. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7(2), 410-428. doi: [10.7203/RASE.7.2.8779](https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8779)
- Ress, A., Azzolini, D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 53-80. doi: [10.14658/pupj-ijse-2014-1-3](https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2014-1-3)
- Santana, F., Noda, M., Pérez, C. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas: una aproximación teórica. *Forum Sociológico, Série II* (32), 29-37. Recuperado de <https://journals.openedition.org/sociologico/1960>
- Willis, P. (1983). Cultural Production and Theories of Production, in Barton, L. & Walker, S. (comps.) (1983). *Race, Class and Education*, London: Croom Helm.
- Willis, P. (1979): Shop Floor Culture, Masculinity and Wage Form, in Clarke, J.; Critcher, C. y Johnson, R. (comps.) (1979). *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, London: Hutchinson.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. London: Saxon House.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 1(3), 43-66. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>
- Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the Schools: an Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. y Hammersley, M. (comp.) (1993). *Gender and Ethnicity in schools*. London: Routledge.
- Young, M. (ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

Leopoldo Cabrera is professor at the University of La Laguna, Spain

Carmen Pérez is professor at the University of La Laguna, Spain

Francisco Santana is lecturer at the University of La Laguna, Spain

Moisés Betancort is associate professor at the University of La Laguna, Spain

Contact Address: lcabre@ull.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Antropología de la Educación. La Especie Educable

Ana Vidu¹

1) University of Deusto, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

To cite this article: Vidu, A. (2019). Antropología de la Educación. La Especie Educable [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 204-205. doi: [10.17583/rise.2019.4079](https://doi.org/10.17583/rise.2019.4079)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4079>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Reviews

García Amilburu, M., Bernal, A. & González Martín, M. R. (2018).
Antropología de la educación. La especie educable. Madrid: Síntesis

El ser humano es la única especie educable que habita el planeta, ya que, aunque otros seres vivos pueden ser adiestrados, solo nosotros necesitamos la educación para alcanzar la plenitud de nuestra existencia. Es la premisa de partida de la obra de María Amilburu, Aurora Bernal y M^a Rosario González. En ella, las autoras reflexionan en profundidad, desde el punto de vista antropológico, sobre el proceso educativo del ser humano, que solo puede ser entendido como tal cuando dicho proceso tiene como fin el desarrollo de una existencia llena de sentido.

Para desarrollar este discurso las autoras plantean una primera parte en la que se defiende la entidad de la Antropología de la Educación como disciplina científica. Asimismo, recogen las principales tendencias existentes hasta el momento y su evolución dentro de esta área de conocimiento, ya sean más teóricas o empíricas, definidas por las autoras como “antropología filosófica de la educación” y “antropología positiva de la educación respectivamente.

En la segunda parte del libro, Amilburu, Bernal y González exploran la idea del ser humano como un ser en una búsqueda continua del sentido de las cosas a partir del conocimiento de los hechos, lo que le hace sentirse, a diferencia del resto de seres vivos “como un ser inacabado”. En esta búsqueda de sentido, el ser humano pasa por un proceso de aprendizaje que precisa de un contexto específico y de la socialización con otros congéneres. De esta forma, en este proceso social, la educación se convierte en un elemento esencial en el desarrollo de las capacidades de hombres y mujeres, no quedándose en “lo que es” sino planteándose “qué puede llegar a ser”. En este sentido la educación se conforma como elemento transformador fundamental, como único proceso que puede llevar al ser humano al máximo

de su desarrollo personal en sus dimensiones corporal, afectiva, intelectual, moral, estética, social y trascendental

La antedicha necesidad de socialización para este desarrollo educativo del ser humano centra la tercera parte de este trabajo, donde la unión de ambos preceptos (relaciones con otros/as y educación) son los que propician un incremento de la autoconciencia y responsabilidad con los demás y su entorno. La educación hace que nos demos cuenta de dónde estamos, cómo podemos adaptarnos y cómo mejorar/transformar nuestro contexto. En este proceso relacional y educativo la familia y las amistades son nombradas por las autoras como principales agentes socializadores, que potencian vínculos y valores cívicos de convivencia y empatía.

En la última parte del libro, se explora la idea de educación como principal motor de adquisición y transmisión de la propia cultura, tanto objetiva como subjetiva. No obstante, las autoras también se refieren al proceso educativo que se establece a través del contacto, no solo con nuestro contexto próximo, sino con otras culturas, respondiendo a la necesidad del ser humano de “conocer lo diferente”, enriqueciéndose las posibilidades de educación y reeducación del ser humano.

En definitiva, estamos ante una obra necesaria para ahondar en un área de conocimiento, la Antropología de la Educación, desde una perspectiva no fragmentada y holística, creando espacios de reflexión acerca la disciplina y la importancia de su aplicación en la práctica educativa.

Ana Vidu, Universidad de Deusto

ana.vidu@deusto.es