



Reseñas bibliográficas

Colom, T., Sarramona, J., y Vázquez, G. (2023).

Reflexión y práctica pedagógica
(Isabel Alvarez i Canovas y Joana Ferrer i Miquel)

Berkowitz, M. W. (2022).

Modelo PRIMED para la educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar
(Unai Buil Zamorano)

Rivas, S., y García-Diego, H. (eds.) (2022).

Escenarios de aprendizaje. Diálogos entre arquitectura, diseño y educación
(Carmen María Basanta Vázquez)

Reseñas bibliográficas

Colom, T., Sarramona, J., y Vázquez, G. (2023).

Reflexión y práctica pedagógica.

Horsori. 154 pp.

Reflexión y práctica pedagógica es la última publicación de tres autores de singular y amplia trayectoria, caracterizados por insistir y dar a conocer los vasos comunicantes entre la teoría y la práctica educativa. Planteamiento este que, aunque en otros ámbitos ajenos a la educación quizá no resulte sorprendente, no es algo común en el mundo de la pedagogía.

Es cierto que, en los últimos tiempos, se ha demandado la necesidad de vincular teoría-reflexión-investigación con praxis, experiencia y contextualización en muchos proyectos de innovación educativa. Esto, sin embargo, no se ha traducido en propuestas pedagógicas concretas. De ahí el valor de la presente obra.

El libro que comentamos está dividido en tres capítulos. En el primero, Toni Colom aborda la discusión sobre la teoría de la ciencia y la teoría de la educación desde una perspectiva epistemológica. Realiza un recorrido sistemático por este debate, personificado en las propuestas de Mario Bunge y Karl Popper, a través del cual ahonda en la complejidad del fenómeno educativo desde un enfoque preferentemente cualitativo. Esto le permite responder a lo que escapa de la linealidad lógica. Es decir, se orienta hacia una autoorganización singular, inabarcable y desconocida, a partir de las diversas aportaciones realizadas por Humberto Maturana y Edgar Morin, entre otros. La educación es azarosa y compleja, nos recuerda el autor. Por ello, es preciso abordar las realidades educativas con una estructura de conocimiento abierta e indefinida. Todo ello nos transporta al debate actual sobre las posibles innovaciones que habrá que implementar cuando dispongamos en las aulas de herramientas como ChatGPT o similares. Tendremos que explorar la dimensión de lo «indefinido» en el sen-

tido más amplio del concepto y crear oportunidades a desafíos difíciles de prever.

A continuación, Colom trata de materializar el discurso sobre el origen y la evolución de la teoría de la educación, de llevarlo a su aplicación práctica, por lo que se refiere tanto a los objetos materiales mediante los cuales se instruye como a los sujetos que protagonizan este proceso (sin ellos, no hay educación, como bien nos recuerda el autor). Sin embargo, esta práctica necesita apoyarse en la reflexividad crítica para poder avanzar, en criterios morales-axiológicos que interpelen al docente en su labor diaria. Colom también nos recuerda que la práctica pedagógica parte de una razón tecnológica, lo que conduciría a una instrumentalización pragmática de esta orientación práctico-reflexiva. En este punto, menciona a James y a Dewey como dos de los autores representativos de tal fundamentación.

En el segundo capítulo, Gonzalo Vázquez retoma la idea expuesta por Colom sobre la razón tecnológica. Señala que el vínculo entre la teoría y la práctica radica en los principios y estrategias desplegados en las distintas situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, en el uso de las experiencias (en un sentido deweyniano) o simulaciones para poder llegar a la ansiada transferencia, extendida y aumentada en contextos educativos diversos vehiculados por esta tecnología. Todo ello con el propósito de incorporar los procesos dialógicos (tanto internos como externos) mediante la observación, siempre y cuando esté apoyada y corregida por una reflexión crítica, es decir, informada. El autor hace especial hincapié en el aporte de las emociones, individuales y grupales, como parte elemental de los procesos de aprendizaje y subraya su incuestionable incidencia en un aprendizaje profundo. Para ello, es de vital importancia poder articular las condiciones internas y externas del autoconocimiento.

Precisamente, es en dicho autoconocimiento donde el autor apoya la idea de madurez y equilibrio cognitivo. Esto resulta de especial interés en la formación de nuestros futuros docentes, quienes se enfrentan a los dilemas propios de esta sociedad cambiante y, a veces, desafiante. Un ejemplo de ello es el actual debate sobre la inteligencia artificial, que nos acerca a lo no previsto, a lo que todavía no ha sucedido. Esta admiración por tener una ventana nueva y privilegiada (aunque, en muchos niveles, supera en velocidad a la cognición humana) suscita tanta admiración como inseguridad. Sin embargo, no deja de ser otro elemento para perfilar principios y estrategias entre la teoría educativa y su práctica consciente, eficaz y rigurosa. Como apunta Vázquez, la acción educativa presenta las dos caras de Jano: es, al mismo tiempo, estructurante y desequilibradora (y también vibrante, añadiríamos).

La propuesta se cierra con un tercer capítulo centrado en lo que su autor, Jaume Sarramona, llama la «materialización de la acción educativa». Y es que la teoría contribuye, y así debe ser, a transformar la realidad, a hacer posible el aprendizaje del alumno desde un contexto y una singularidad propios. Sarramona aborda, de manera metódica y amplia, la materialización de la teoría como «forma» y presenta los elementos significativos que configuran la acción de la profesionalidad docente. Con esta pretensión, sitúa la actividad de la planificación didáctica como núcleo de la práctica educativa escolar.

Es muy recomendable, no solo para los docentes con escasa experiencia sino también para los más expertos, leer con atención todos los elementos clave que se han de tener en cuenta en la planificación de aula y que el autor va desglosando. Más aún, a todos ellos les otorga un tiempo y un espacio secuenciado a lo largo del proceso educativo.

Sarramona analiza en qué medida la planificación es indicio de la profesionalidad docente. Para ello, se atiene a los principios de predicción y previsión, aunque incluye también la vertiente artística y creativa para alcanzar la flexibilidad necesaria que requiere el aprendizaje continuado. Planificar y, al mismo tiempo, flexibilizar para poder aproximarse a los fines de la educación. Así se podrá dar respuesta al «¿por qué hay que educar?» y al «¿para qué educar?» Planificar y flexibilizar para personalizar aprendizajes, a partir de estrategias y recursos variados que el autor ofrece junto con esquemas claros y sintéticos, formulaciones y consejos prácticos.

La evaluación es mostrada como un proceso transversal de toda la secuencia didáctica planificada. Una

evaluación cuyo objetivo principal es ayudar al alumnado en su proceso de autorregulación. Una evaluación que debe ser núcleo del ritmo y del estilo de todo aprendizaje. Esto exige a los docentes construir instrumentos de observación sistemática, que permitan medir resultados y, así, verificar la idoneidad de la materialización educativa propuesta y realizada.

Toni J. Colom, J. Sarramona y G. Vázquez nos regalan, en esta ocasión a través de un libro compartido, unas páginas llenas de sabiduría que aúnan conocimiento teórico y una mirada práctica. Una herramienta valiosa para los docentes presentes y futuros, así como para quienes los forman.

**Isabel Alvarez i Canovas
y Joana Ferrer i Miquel ■**

Berkowitz, M. W. (2022).

Modelo PRIMED para la educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar.
EUNSA. 355 pp.

Ser o no ser, esa es la cuestión. También en educación del carácter. En efecto, en sus investigaciones pedagógicas, Marvin Berkowitz, como ya hiciera Shakespeare previamente en el campo de la literatura, reduce la problemática a la que se enfrenta a sus más elementales componentes y, en tal operación, descubre el alcance metafísico de su quehacer profesional. En el caso de *Modelo PRIMED para la educación del carácter*, tal desempeño es de cuño docente y apela, como se ha indicado, a lo más radical, que es «cómo ser» y «cómo vivir» (p. 27). Justamente, a lo largo de esta obra, de lo que se trata es de lograr una práctica efectiva para conseguir «el florecimiento de la bondad humana en las escuelas» (p. 27), que es lo que más sentido le da a la vida y al ser del hombre. Tal bondad es contemplada en el espíritu de este libro como «la inclinación y la capacidad de hacer del mundo un lugar justo y compasivo para todos, y de que esto sea central para el propio sentido de uno mismo» (p. 55). El propósito de esta publicación, expuesto de modo más desarrollado, se expresa sin ambages: «cómo podemos construir un mundo mejor al entender, comprometernos con y actuar a partir de lo que es más efectivo para nutrir el florecimiento de la bondad humana, especialmente en los niños» (p. 25). A través de directrices y ejemplos concretos, en buena medida implementados por educadores destacados o pioneros, Berkowitz dilucida la manera más adecuada de alcanzar ese objetivo de bondad, que debe emanar del «núcleo interno, en otras palabras, desde nuestro carácter» (p. 27).

Caracterizado por una gran claridad de ideas, fluidez expositiva y nitidez conceptual, el libro *Modelo PRIMED para la educación del carácter* gira en torno a seis ideas cardinales, que son, justamente, como reza el subtítulo, los seis principios básicos para la mejora escolar. PRIMED, de hecho, es el acrónimo de esas seis ideas o «principios de planeación» que se entrelazan «para guiar la construcción de una iniciativa integral, efectiva y basada en evidencia de educación del carácter» (p. 351). Tales principios son, tal y como consta en el índice del libro, los siguientes: priorización, relaciones, internalización, modelamiento, empoderamiento y (pedagogía del) desarrollo. A la explicación de cada uno de estos elementos consagra el autor un capítulo del libro, dividido a su vez, en cada caso, en múltiples apartados. Asimismo, la explicación pormenorizada de lo referido a estos seis núcleos fundamentales viene precedida por un capítulo introductorio y rematada, en una última sección, por una serie de consideraciones finales y apuntes de síntesis sobre lo expuesto. En total, hay ocho partes o capítulos en este libro.

Al hilo de lo anterior, puede decirse que el autor propone una guía para la educación «efectiva» del carácter que ilumine y permita intervenir en la manera como «somos con otros y [en] lo que hacemos como consecuencia» (p. 29) para alcanzar la bondad en el aprendizaje de los menores, objetivo primordial del libro. No en vano, «la práctica efectiva, basada en la comprensión profunda, es el corazón de este libro» (p. 27). Por lo tanto, no puede haber oposición entre el ser y el obrar: «lo que queremos es una sinergia entre ser y hacer, y tener una base centrada en una comprensión profunda (conocimiento) del carácter, del desarrollo del carácter y de la educación del carácter» (p. 34). Sin embargo, hay una precedencia del ser sobre el obrar y, específicamente, del ser de los docentes sobre su acción formativa (o mejor dicho: performativa) en los alumnos. En efecto, «es primero que todo un asunto de *ser* y posteriormente un asunto de *hacer*» (p. 27). En otras palabras: «si queremos rediseñar las escuelas o las aulas de clase, tenemos que rediseñarnos a nosotros mismos primero... *nuestra forma de ser*» (p. 33). La pregunta, naturalmente, es cómo llevar a cabo tal tarea. Pues bien, si de algo nos aleja Berkowitz en este libro es de la idea de que hay un manual de aplicación directa o instantánea que lleve a la obtención del producto deseado: «las escuelas cometen el error mecánico todo el tiempo» (p. 33) cuando, en realidad, «no hay una prueba simple de carácter» (p. 276). Como nota Berkowitz, «comprender lo que definitivamente promoverá el desarrollo del carácter en las escuelas [...] es una tarea mucho más compleja y será el foco de la mayoría del resto del libro» (p. 62). El anterior

error metodológico recién comentado, de corte mecanicista, es subsidiario de otro: querer encontrar soluciones a los problemas allí donde quizás sea más lógico buscarlas, pero donde, en realidad, no se hallan. En este sentido, muchas veces, los profesores y las instituciones han estado «enfocándose en algunas prácticas de educación de carácter bien intencionado, pero inefectivas» (p. 36). A este respecto, «PRIMED es un marco para crear aulas y escuelas en las que los educadores y estudiantes quieran estar» (p. 352). No obstante, como se ha indicado, alcanzar este propósito requiere la transformación del ser personal de los docentes; tal metamorfosis *bondadosa* servirá de ejemplo para la educación del carácter e incluso favorecerá la transmisión de los conocimientos curriculares de los niños. De hecho, uno de los mantras más repetidos por Berkowitz es que «los niños no creerán que lo que usted les enseña es importante hasta que sepan qué tan importante son ellos para usted» (p. 184), pues los infantes son «detectives de hipocresía» (p. 270).

Para el padre de este libro, educar de verdad es «educar con los estudiantes» (p. 39). Sin embargo, se necesitan personas capaces de promover tal empresa, bien formadas y con un talante líder, que den ganas de imitar: «los estudiantes ven y oyen todo lo que usted hace y lo recuerdan» (p. 271). Por ello, «la educación del carácter empieza en su espejo [...] debe comenzar con los adultos» (p. 269), pues nunca hay «una gran escuela sin un gran líder, y [...] nunca [...] una gran escuela de educación del carácter sin un gran educador del carácter como líder» (p. 146). En el plano institucional, el gran reto metodológico general para los próceres de los centros educativos en posición de liderazgo es «descubrir cómo integrar efectivamente la educación del carácter en el currículo [...] de una manera que sea efectiva para el desarrollo [...], [lo cual] es crítico para el apoyo estructural que permita priorizar la educación del carácter» (p. 137).

En lo referido a los seis principios de PRIMED ya enunciados, «priorizar» la educación del carácter implica no que este sea «un medio para el éxito académico», sino, sobre todo, que «debemos valorar el hecho de nutrir la bondad simplemente porque la bondad importa» (p. 91). Ahora bien, si la priorización ha de ser efectiva para el alcance performativo en el ser de los estudiantes, «debe estar claro que es importante hablar de carácter y tener un lenguaje útil para hacerlo. Los conceptos fundamentales sobre el carácter son indudablemente una parte importante de esto» (p. 107). A este respecto, Berkowitz señala la importancia de inspirarse en marcos-guía ya establecidos para orientarnos en la labor de forjar un carácter noble y bondadoso, tales como los *six pillars of character* de Character

Counts o las publicaciones de Character.org (véase página 97). En lo referido al principio «relaciones», estas «deben ser una prioridad auténtica para que la educación del carácter sea exitosa» (p. 175). Para ello, hay que tener presente que «el truco real aquí es que la construcción de relaciones [...] debe incluir a toda la escuela e idealmente a aquellos *stakeholders* fuera de la escuela también» (p. 176). El tercer fulcro de PRIMED es la «internalización», es decir, la «motivación intrínseca»; en este sentido, si «el asunto es que nuestro carácter reside dentro de nosotros y queremos cambiar el carácter, tenemos que apuntarle a lo que está dentro de nosotros» (p. 238). Aplicado a los pupilos, «entonces necesitamos descubrir cómo hacer que los niños internalicen lo que enseñamos y modelamos» (p. 239). En cuarto lugar, se encuentra la relevancia del «modelamiento», que, *grosso modo*, ya ha sido explicada y que, en el fondo, es un factor transversal, pues, si se desecha el mecanicismo a la hora de alcanzar objetivos de formación del carácter, una de las vías operativas que se alzan frente a nosotros es la mimesis o modelamiento. El quinto estandarte de PRIMED (el «empoderamiento») reclama la importancia de implicar a los alumnos en la educación y en la gestión escolar. Frente a los prejuicios del «adultismo», basado en «la creencia falsa de que son incapaces, demasiado inmaduros» (p. 294), se ha de asumir que «compartir el poder trae muchos retos» (p. 293), pero es necesario para la educación del carácter. Por último, la «pedagogía del desarrollo» permite que todo el edificio de PRIMED se ejecute en una dirección siempre creciente, a futuro, que «enmarca la forma como educamos con la mirada hacia el largo plazo» (p. 321) y no de modo estático. En efecto, los niños (también los adultos, en el fondo) están en proceso ascendente hacia nuevos puntos de referencia en su trayectoria de desarrollo, para cuya consecución se han de aplicar estrategias pedagógicas.

En suma: *Modelo PRIMED para la educación del carácter* nos insta a reconsiderar nuestra aproximación a problemas educativos clásicos y nos ofrece un marco teórico-práctico de resolución no mecánica de tales retos, caracterizada por un utillaje conceptual de hondo calado filosófico. Ciertamente, siguiendo a Berkowitz, solo cuando el ser personal del docente y de la escuela pueda ser modelado sobre el discente, será la educación del carácter efectivamente implementada. Ahora bien, para ello, se necesita orientar el núcleo íntimo de los alumnos hacia la bondad, hecho que solo puede provenir de una metamorfosis positiva previa: la del carácter de la persona del profesor.

Unai Buil Zamorano ■

Rivas, S., y García-Diego, H. (eds.) (2022).

Escenarios de aprendizaje. Diálogos entre arquitectura, diseño y educación.

Tirant lo Blanch. 409 pp.

En un contexto pospandemia que ha exigido reformular los espacios de enseñanza-aprendizaje, la pedagoga Sonia Rivas y el arquitecto Héctor García-Diego han editado el libro *Escenarios de aprendizaje. Diálogos entre arquitectura, diseño y educación*. Aunque la preocupación por la influencia del espacio en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya ha estado presente en el debate educativo, el contexto de crisis sanitaria la ha situado en primer plano. El libro parte de un cambio de paradigma en el que espacios tradicionalmente dedicados a la intimidad, al descanso y a la vida familiar (por ejemplo, los hogares) se han convertido en lugares de trabajo y estudio; mientras que aquellos que habían sido diseñados para el aprendizaje (como universidades o escuelas) se han visto permeados por la necesidad de transformarlos en lugares amables, habitables y capaces de acoger la vulnerabilidad. El contexto de emergencia y la experiencia del curso de verano sobre el diálogo entre educación y arquitectura organizado por los editores del presente libro en la Universidad de Navarra, después del confinamiento de 2020, asientan excusa y propósito.

A lo largo del texto, se menciona, en reiteradas ocasiones, la conexión etimológica y necesaria entre los verbos «aprender» y «habitar». Lo aprendido se hace propio en la medida en la que es habitado (se hace hábito) y captado a través de los sentidos. Asimismo, los espacios en los que esto sucede quedan influidos de forma directa por las mayores o menores posibilidades de tiempo y espacio que facilite lo arquitectónico. El valor de *Escenarios de aprendizaje* (que cuenta con un prólogo, una introducción y doce capítulos) reside en las aportaciones que realizan los veintiún autores participantes, tanto desde el ámbito de la educación como desde el de la arquitectura o el diseño (nueve capítulos han sido escritos en colaboración entre autores de cada disciplina), pero también en su edición. Lo arquitectónico y lo educativo se abren a un diálogo complementario y, a la vez, integrador.

Stephen Heppell, autor del prólogo, inicia con los que considera los retos educativos para los próximos setenta y cinco años. El enfoque novedoso es el tratamiento del innegable cambio paradigmático que han introducido las herramientas digitales y las redes sociales tanto en la tarea discente como en la comprensión del

mundo material. El aprendizaje a distancia, de largo recorrido, es algo ya más que real en los últimos años, tal como expone Alexi Marmot en la introducción. Como su misma naturaleza indica, el aprendizaje a distancia no cuenta con un espacio arquitectónico formal donde pueda suceder. De ahí la respuesta que ofrecen Rivas y García-Diego en el capítulo octavo sobre las posibilidades y necesidades de transformación de los hogares que acogen actividades laborales o de aprendizaje en remoto (ya sea por circunstancias obligadas, como lo ha sido la pandemia, ya sea por circunstancias elegidas, como puede ser cursar un MOOC). En este sentido, abren un debate sobre las mejores condiciones materiales (luz, mobiliario, espacio) y ambientales (orden, rutinas y dinámicas familiares) para que se desarrollen con éxito.

El libro no presenta una argumentación lineal y los capítulos no comparten una teoría única sobre el hecho educativo o sobre lo arquitectónico. Sin embargo, hay ciertas preguntas, reflexiones y conceptos que se encuentran subyacentes en todos ellos. La preocupación posmodernista por la ecología y el aprendizaje es una de ellas. Aunque también comprendida en su relación con lo medioambiental, la ecología queda referida al crecimiento total de la persona en relación con su propia naturaleza. De forma explícita, Juliette Heppell expone el caso de estudio de la escuela en la playa Brightlingsea, basada en la metodología *learning outside the classroom* (LoC). También en el capítulo cuarto, Carolina Ugarte y Jorge Tárrago Mingo exponen las evidencias y el impacto que tienen en el aprendizaje y en el bienestar los espacios arquitectónicos abiertos al exterior y en conexión con lo natural. De forma implícita, los capítulos undécimo y duodécimo dejan entrever este concepto de ecología en la relación entre arquitectura y necesidades educativas especiales. Por una parte, Ligia Solís Salido y María Villanueva Fernández aportan ejemplos valiosos de mobiliario escolar tipo que facilitan la concentración de alumnos con TDAH. Por otra parte, el arquitecto Miguel A. Alonso del Val describe el proceso de diseño seguido en el centro de educación especial Andrés Muñoz Garde de Pamplona.

Como se explicaba con anterioridad, las propuestas metodológicas y arquitectónicas necesitan darse la mano para generar espacios de aprendizaje que abran sus puertas a la vulnerabilidad, al desarrollo personal y a la conexión con el otro o con la tarea que se tenga entre manos. Así, el lector encuentra un capítulo en el que Stephen Heppell y Farid Mokhtar Noriega hacen una lectura holística sobre los entornos de aprendizaje saludables. También, en el capítulo tercero, Pablo Cam-

pos Calvo-Sotelo y Laura Luceño-Casals abordan esto al realizar un compendio de los lugares de formación para especialidades creativas en la universidad (en este caso, de los grados en arquitectura y moda) y defender su influencia en un aprendizaje significativo.

La combinación de principios con retrospectivas de experiencias prácticas hace que la aportación de Rosan Bosch en el capítulo segundo (en el que muestra cómo lo pedagógico guía el diseño de espacios de aprendizaje en su estudio) dialogue en buena sintonía con el capítulo noveno, escrito por María Villanueva Fernández y Sonia Lara Ros. Arquitecta y pedagoga plantean la potencialidad de lo arquitectónico en el desarrollo de la creatividad a través de la tríada sociedad-escuela-aula y diferentes ejemplos de escuelas de referencia en Estados Unidos, Finlandia o Países Bajos. Asimismo, el capítulo de Carmen Urpí Guercia y Clara Eslava Cabanellas, que es esencialmente teórico, tiene un valor especial al recuperar y explicar en español las gráficas propuestas por John Dewey en *Art as Experience* (1934) para organizar la escuela.

Como se ve, la estructura del libro permite tanto que los capítulos sean leídos en el orden propuesto como que sea el propio lector el que, con su lectura, navegue y explore las conexiones entre ellos. La conversación entre Ana Costa París y Juan Miguel Otxotorena EliceGUI sobre cómo las teorías educativas transforman el modo de entender los espacios se concreta con la presentación de un centro universitario y un centro escolar diseñados por el propio Otxotorena. Este capítulo también se vincula con el escrito expresamente de forma dialógica entre Santiago Atrio y Jaime Úbeda. Los autores se preguntan y responden entre sí, para que sea el lector quien finalmente concluya sobre la necesidad de situar la educabilidad humana como vector guía en la generación de propuestas arquitectónicas.

Como realidad sistémica en la que intervienen muchos factores y se comparten responsabilidades, la educación anhela, en definitiva, que se habiten sus espacios. Espacios que se han visto cuestionados y transformados a raíz de los cambios sociales y culturales de las últimas décadas, y que se seguirán cuestionando y transformando en las venideras. Este escenario demanda diálogo y comprensión entre educadores y arquitectos, más allá de los principios dados por sus respectivas disciplinas. El abordaje convergente que plantea este libro abre la puerta a otras propuestas dialógicas de este tipo.

Carmen María Basanta Vázquez ■

Instrucciones para los autores

A. Objeto de la revista

La **Revista Española de Pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. Ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español indexada en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

B. Idiomas usados en la revista

La **REP** se publica en la web de la revista (revistadepedagogia.org) en español e inglés. En el caso de que se acepte la publicación de un artículo, se llegará a un acuerdo económico con los autores para garantizar el uso de un correcto lenguaje académico en ambos idiomas, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, que traducirán todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos.

Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido publicados en una traducción española, han de incluirse también en su idioma original. De esta forma, los traductores no tendrán que traducir nuevamente estos textos. Por ejemplo, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa.

C. Requisitos de los originales

C.1. La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association* 7.^a Edición, 2020, (www.apastyle.org). Aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse estrictamente por los autores.

- 1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, usando la fuente Times New Roman.
- 2) Los artículos deben enviarse siguiendo la estructura y formatos indicados en la plantilla que puede encontrarse en la web de la revista (https://www.revistadepedagogia.org/rep/plantilla_articulo_esp.docx).
- 3) En los casos en los que los autores tengan nombres compuestos o usen más de un apellido, como los autores hispanos, deberán unirse con un guion. Ejemplo: María-Teresa Calle-Molina.
- 4) Se incluirán de 6 a 8 palabras clave.
- 5) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea.

Junto al título original de las publicaciones deberá incluirse entre corchetes su traducción al español o al inglés, ya que en la versión inglesa del artículo se incluirán entre corchetes las traducciones al inglés de los títulos de las obras publicadas en español. **Siempre deberá incluirse el doi de la publicación si lo tuviese.**

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos:

• Libros:

Genise, N., Crocarno, L., y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

• Artículos de revista:

Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

• Capítulo dentro de un libro colectivo:

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan, y R. E. Hull (Eds.), *Teaching effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

• Referencias de una página web

Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-lifepsychologists-have-some-predictions>

U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world population clock* [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo]. U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de <https://www.census.gov/popclock/>

- 6) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: "(Taylor, 1994, p. 93)". Cuando la cita no sea literal, y por tanto no esté entre comillas, se omitirá la página: "(Taylor, 1994)". Cuando el autor se incluya en el texto no se recogerá en el paréntesis: «De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura...» Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: "(Taylor, 1994; Nussbaum, 2012)".

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: "(Taylor, 1994, 1996a, 1996b)".

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: *et al.*

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las referencias bibliográficas.

- 7) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.
- 8) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma: ej. 8.1.
- 9) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o figuras. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en la Figura 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que, sobre la misma tabla o figura toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal: p. ej., "FIGURA 1. Número de materias troncales".

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Figura irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año.

Las figuras y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de estar siempre en alta calidad (300 ppp).

- 10) Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.
- 11) El artículo concluirá con el listado de las referencias bibliográficas de todos los trabajos citados, excepto las obras citadas entre cuyos autores se encuentre algún autor del artículo. En estos casos, esas obras constarán en la versión con nombres de los autores, mientras que en las anónimas no figurarán en las referencias, aunque sí figurarán en el texto, donde aparecerán poniéndose "(Autor,

2022, p. 39)". Se deberá evitar citar publicaciones pertenecientes a revistas o editoriales consideradas «depredadoras», es decir, aquellas que carezcan de un sistema de evaluación científica riguroso y de calidad (p. ej., revisión por pares de doble ciego) y cuya finalidad principal no sea difundir el conocimiento, sino obtener un beneficio económico, explotando el pago por parte de los autores. Pueden consultarse listados de editoriales y revistas depredadoras en: <https://beallist.net/>

- 11) Por último, deberá incluirse una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual y universidad donde se obtuvo su superior grado académico.

C.2. Además de artículos de investigación, la **Revista Española de Pedagogía** desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello, publica reseñas de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc.

Las reseñas, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras. Irán encabezadas por los datos del libro según el siguiente formato:

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remitirán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

D. Comunicación con los autores y evaluación de los originales

El autor de correspondencia enviará a la dirección de email bd.direccion.rep@unir.net dos archivos Word: en uno no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en él las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En el otro no se ocultarán esos datos. Junto a estos archivos, se enviará un documento de declaración de autoría, cesión de derechos, etc., que puede descargarse en la web de la revista. Este email será respondido en el plazo de unos quince días.

La recepción de originales está permanentemente abierta. Para los números monográficos, convocados públicamente, se establecerán plazos de envío especiales.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego». En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

El autor de correspondencia recibirá una notificación automática confirmando la recepción de su artículo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, el autor recibirá los resultados de una primera evaluación realizada por los editores de la revista. El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro meses, a contar desde el email de la recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Un autor cuyo artículo no haya sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico.

E. Costes de publicación

Una vez aprobada la publicación del artículo en la **REP**, los autores solo han de asumir el pago de la traducción de su artículo al inglés o al español, en su caso. Para garantizar la calidad de los trabajos publicados, seguimos la política de aceptar únicamente traducciones profesionales de traductores acreditados.

El pago por la traducción se basa en las siguientes condiciones:

- Si se trata de un artículo apoyado por una ayuda a la investigación, o similar, la factura será abonada al completo por el organismo que respalda la investigación
- Si se tratara de un artículo independiente, el autor deberá abonar la cantidad máxima de 400 euros (21 % IVA incluido), responsabilizándose la revista del resto del coste de la traducción.

F. Difusión de los trabajos publicados

Una vez publicados los trabajos en la **Revista Española de Pedagogía**, los autores pueden contribuir a las tareas de difusión, tanto apoyando las que realiza la propia revista como mediante sus propias iniciativas. Concretamente:

La **REP** cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

<https://www.facebook.com/revistadepedagogia>

<https://twitter.com/REPedagogia>

<https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

Para ayudar en la difusión de sus artículos, una vez aprobada su publicación, se solicitará a los autores el envío de:

- Dos frases clave resumen de su artículo de un máximo de 180 caracteres para su uso en la red social X.
- Un resumen de su artículo de unas 90 palabras para su uso en Facebook y LinkedIn.
- Se agradecerá también el envío de un vídeo de 1 minuto aproximadamente de duración, en formato horizontal, en el que se resuman las ideas principales desarrolladas en el artículo para su uso en nuestras redes sociales.
- Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión. Aula Magna 2.0 publica una entrada dedicada a un artículo de la REP por cada número publicado, para lo cual se solicitará a los autores un resumen más amplio, de entre 600 y 1500 palabras, en un lenguaje accesible al gran público y una fotografía de alta resolución.

También se recomienda a los autores el depósito o difusión de los artículos aceptados en:

- Repositorio institucional de su universidad y repositorios públicos (SSRN, Zenodo, etc.).
- Google Scholar, ORCID, Dimensions, PlumX, etc.
- Redes sociales científicas.
- Redes sociales (Facebook, X, LinkedIn, etc.).
- Web personal o institucional, blog, etc.

Se requiere que en dichas publicaciones se detallen todos los datos bibliográficos de la publicación.