Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter

Juan Luis Fuentes
Carolina Fernández-Salinero
Josu Ahedo Ruiz
(Coordinadores)

Dykinson ebook

Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter

Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter

Juan Luis Fuentes
Carolina Fernández-Salinero
Josu Ahedo Ruiz
(Coordinadores)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).
Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los Autores
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1070-185-4
DOI: 10.14679/3110

Imagen de Portada:
Image by Amy from Pixabay

Maquetación:
german.balaguer@gmail.com

INDEX

INTRODUCCIÓN 11
Juan Luis Fuentes, Carolina Fernández-Salinero y Josu Ahedo Ruiz

BLOQUE 1.
ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA PARA PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS

PRINCIPALES DEBATES PEDAGÓGICOS EN AMÉRICA LATINA A INICIOS DEL SIGLO XXI 19
María Ángeles Ferreira

LOS CENTROS SOCIALES OKUPADOS AUTOGESTIONADOS Y LA EDUCACIÓN SOCIAL: CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS 35
Paula Rodríguez-Chirino y Arminda Álamo Bolaños

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN SECUNDARIA 51
Guadalupe Hernández-Portero

APORTACIONES DE LA LOE Y LA LOMLOE A LA TRAYECTORIA LEGISLATIVA EN EDUCACIÓN DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE). UNA PERSPECTIVA DESDE LA EDUCACIÓN COMO BIEN COMÚN 63
M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez

EMPLEABILIDAD, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS CLAVE: UNA REVISIÓN TEÓRICA 81
Beatriz Ricci-Caballo, Laura Alonso-Díaz y Yolanda Deocano-Ruiz

POLÍTICAS DE CALIDAD PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA INFANCIA. TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL TRÁNSITO DE LA ESCUELA EN EL HOGAR 97
Alejandrina Lago de Zota, Carmen Cecilia Lago de Fernández y Karen Margarita Martínez Lago

GAMIFICACIÓN EN GEOLOGÍA. APRENDIENDO MINERALES CON EL JUEGO "¿QUIÉN ES QUIÉN EN MINERALES?" 103
María D. Soriano, Cristina Lull, Laura García-España, Laura Osete, Cortina y Francisca Ramón

VALORACIONES SOBRE LA ESCUELA DESDE RELATOS DE ESTUDIANTES EN EL BACHILLERATO 117
Diego Fernández Acevedo

BLOQUE 2.
EDUCACIÓN CÍVICA EN UN CONTEXTO DIGITAL

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DIGITAL ENTRE JÓVENES PROSUMIDORES Y PRODUSUARIOS 133
Paula Renés-Arellano y María José Hernández-Serrano

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN ESPAÑA 147
M.ª Carmen Ruiz Pérez

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LOS AÑOS 40 A LA ACTUALIDAD: EL MARCO DE LA AGENDA 2030 165
Tamara Valladares de Vera, Silvana Longueira Matos y Stefany Sanabria Fernandes

CIUDADANÍA CRÍTICA Y COMPETENCIA DIGITAL 181
Yolanda Deocano-Ruiz, Laura Alonso-Díaz y Beatriz Ricci-Caballo

INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICO-SOCIALES E INCLUSIÓN. UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE TFG Y TFM SOBRE PERSONAS MAYORES 195
María R. Belando-Montoro, Nazaret Martínez-Heredia y María Naranjo Crespo

APRENDIZAJE-SERVICIO E INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: LOS RETOS DE UNA EXPERIENCIA INTERNACIONAL 207
Eva García Ortiz

¿CÓMO EDUCAR DE MODO PERSONALIZADO PARA AYUDAR A LOS EDUCANDOS A PERFECCIONAR SU NATURALEZA? 221
Josu Ahedo y María José García-Barrera

EDUCAR DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA RESILIENCIA 233
Mª Carmen Lamata Molina

BLOQUE 3.
EDUCACIÓN EN VALORES INCLUSIVOS Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA. EVOLUCIÓN Y NUEVAS NECESIDADES 253
María Inés Martín García y Ramón García Perales

EDUCACIÓN EN VALORES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS MAESTROS/AS 267
Gracia González-Gijón, Francisco Javier Jiménez-Ríos y Nazaret Martínez-Heredia

EDUCACIÓN DEL CARÁCTER. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO 277
Nazaret Martínez-Heredia, Francisco Javier Jiménez Ríos y Gracia González-Gijón

POR UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA. PERSONA, RELIGACIÓN Y EDUCACIÓN 291
Francisco Javier Jiménez-Ríos, Gracia González-Gijón y Nazaret Martínez-Heredia

ESTUDIOS Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA RELATIVOS A LA FORMACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA MUJER DE CULTURA GITANA 301
Ana Amaro Agudo y Nazaret Martínez-Heredia

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (1970): HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA 313
Anna Monzó Martínez y M. Pilar Martínez-Agut

EL BUEN PENSAR, SENTIR Y HACER. LA FORMACIÓN MORAL-RACIONAL DEL PROFESORADO EN TIEMPOS DE RENDIMIENTO ACELERADO 325
Paloma Castillo

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA A TRAVÉS DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES ... 329
Begoña Ladrón de Guevara Pascual y Miryam Muñoz Guitart

ÉTICA DE LAS VIRTUDES Y VIRTUDES CONTEMPORÁNEAS 345
Vianney Domingo

INTRODUCCIÓN

Juan Luis Fuentes
(Universidad Complutense de Madrid)
Carolina Fernández-Salinero
(Universidad Complutense de Madrid)
Josu Ahedo Ruiz
(Universidad Internacional de La Rioja)

Este libro titulado *Avances de la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter* recoge varios capítulos redactados, en su gran mayoría, por docentes de diferentes universidades españolas, así como de otros países latinoamericanos. Es un libro con temáticas variadas, útil para quienes se dedican a la pedagogía, así como para los docentes que aspiran a mejorar su tarea educativa y también para los padres y las madres que quieren seguir aprendiendo cómo ejercer una de las más nobles tareas que un ser humano puede llevar a cabo que es la de cuidar de sus hijos. Por eso, cualquier texto que aporte luces significativas sobre cómo educar es un regalo que merece la pena ser leído. En este sentido, el lector tiene ante sus ojos un libro fácil de leer, que ofrece diversidad y profundidad de textos pedagógicos.

Una reflexión sobre lo que es la tarea educativa nos brinda la oportunidad de profundizar en la naturaleza de esta apasionante labor. Quienes nos dedicamos a la educación tenemos la responsabilidad de ser conscientes de la relevancia que tiene aportar fundamentos sólidos a la tarea educativa de cada docente. En la actualidad, cada vez es más difícil enseñar en un aula repleta de estudiantes que apenas valoran la autoridad del docente y quizá incluso menosprecian su sabiduría porque consideran que son inmigrantes digitales que desconocen cómo funciona la sociedad actual. Por eso, es absolutamente vigente la cuestión ¿Es posible educar a unos nativos digitales, dueños de un mundo digital que avanza sin esperar a las generaciones pasadas, que aprendemos con más lentitud, sin seguir el ritmo trepidante de este mundo líquido? El salto generacional es muy claro entre quienes son los inmigrantes digitales y los nativos, quizá no tanto porque el contexto eminentemente tecnológico que rodea a la infancia y la juventud contemporánea les otorgue una mayor habilidad o capacidad de entendimiento, sino más bien por su habituación a una lógica distinta que rige su cotidianeidad. Además, esta inquietante dificultad añadida a la natural distancia intergeneracional para conectar y empatizar con la nueva generación también está presente en quienes han decidido ser padre o madre. Para ambos *educar* no es un aprendizaje que adquieren cuando nace el hijo o la hija, porque no es un rol, sino que es una tarea que requiere un continuo y exigente aprendizaje de cómo educarlos desde temprana edad.

Al mismo tiempo, la tecnología ha supuesto un nuevo modo de afrontar la docencia. Hoy en día se habla con frecuencia de la competencia digital y de la necesidad de que los docentes sean capaces de manejar herramientas digitales como apoyo para el aprendizaje de cada estudiante. Sin embargo, parece pertinente preguntarse no tanto por las herramientas

a utilizar a nivel didáctico, es decir, cómo enseñar para que quienes escuchen aprendan, sino que es más oportuna la pregunta acerca de los contenidos a aprender y si es necesario un aprendizaje exclusiva o eminentemente memorístico o es suficiente con ser capaz de utilizar lo aprendido para aplicarlo de modo práctico y versátil en distintos contextos propios de una realidad rápidamente cambiante. Además, esta pregunta acerca de cuáles son los contenidos más relevantes que deben ser aprendidos no debe soslayar que el eje central de la tarea educativa es el educando en toda su extensión y, por tanto, sería esencial preguntarnos legítimamente –sin miedo– cómo queremos ayudar a cada uno en su desarrollo, no solo académico, sino también personal. Precisamente, el modo más práctico de utilizar lo aprendido debería ser el beneficio personal para mejorar *quiénes* somos, es decir, para mejorar como personas. En suma, es ciertamente una prioridad atender a la realidad de la educación para que esté centrada en la persona, en la noción del *quién* y no tanto en el *cómo* y el *qué* enseñar, que también son importantes, pero que están supeditadas a la primera, puesto que educamos a personas, que no son cosas. Por tanto, quedarnos exclusivamente en las cosas es mirar hacia abajo, hacia el dedo que señala en lugar de lo señalado, y relativizar la importancia que tiene el sujeto que aprende. Esta es la prioridad netamente presente en este libro.

El texto está estructurado en tres bloques, el primero de ellos trata sobre *Estudios de pedagogía para problemas contemporáneos;* el segundo, *Educación cívica en un contexto digital*; el tercero, *Educación en valores inclusivos y educación del carácter.* Los tres comparten un mismo hilo conductor, que pone la mirada en la confluencia de un problema clásico y permanente, el educativo, con una realidad viva, acuciante, dinámica y distinta a la de otros momentos históricos, lo que supone que la realidad educativa sea un constante reto para quienes nos dedicamos a la educación.

En el primer bloque hay ocho capítulos, los cuales abordan cuestiones generales sobre la pedagogía como la contribución de la profesora María Ángeles Ferreira que nos plantea cuáles son los principales debates pedagógicos en América Latina. Establece una relación entre la teoría pedagógica, el modelo educativo y el proyecto social, ya que en los países latinoamericanos el cambio en la educación siempre ha ido acompañado de un giro social. Además, según ella, es preciso replantearse el cómo, desde qué parámetros, y el para qué evaluamos la calidad de la educación. En el segundo capítulo, Paula Rodríguez-Chirino y Arminda Álamo Bolaños se proponen como objetivo analizar el proyecto político-pedagógico que se construye en los Centros Sociales Okupados Autogestionados (CSOAs) en el territorio español, una cuestión específica con aún escasa presencia en el debate pedagógico-social actual que dota a sus reflexiones de originalidad e interés. En el tercero, Guadalupe Hernández-Portero titula su capítulo como la *Evolución de la Educación Musical y la formación del profesorado en la legislación educativa.* Señala que la primera vez que la música formó parte, como asignatura, del sistema educativo español fue en 1970 y realiza un análisis en torno a la formación del profesor de secundaria para impartir educación musical según la legislación educativa vigente.

El capítulo cuarto ha sido redactado por las profesoras M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez, se titula *Aportaciones de la LOE y la LOMLOE a la trayectoria legislativa en educación desde la Ley General de Educación (LGE). Una perspectiva desde la educación como bien común*. Trata sobre las aportaciones de la LOE y de la LOMLOE a la Ley General de Educación aprobada en 1970. De su estudio, concluyen que es necesaria una modificación de la LOE en algunas cuestiones esenciales como: la Adecuación a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; cómo abordar los retos de la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030; subrayar la importancia de la educación y visualizar cómo trabajar la Competencia Digital tanto de los estudiantes como de los docentes y, por último, el

aprendizaje permanente. Con algunos puntos en común con este texto, las profesoras Beatriz Ricci, Laura Alonso y Yolanda Deocano han elaborado un capítulo titulado *Empleabilidad, formación y competencias clave: una revisión teórica*, en el que señalan cuáles son las competencias clave y transversales en el ámbito de la educación universitaria, realizando tres preguntas que guían la investigación en torno a si las competencias profesionales se están incorporando adecuadamente a la actual formación superior.

El capítulo sexto ha sido escrito por Alejandrina Lago, Carmen Cecilia Lago y Karen Margarita Martínez, miembros del Grupo de Investigación Red Universitaria Evaluación de la Calidad (RUECA) y lleva por título *Políticas de calidad para la atención integral de la infancia. Tensiones y desafíos en el tránsito de la escuela en el hogar*. En él, se argumenta que la gamificación favorece el aprendizaje y que el uso de los juegos digitales es útil para la enseñanza de materias menos atractivas para el alumnado. El siguiente capítulo, realizado por las profesoras de la Universidad Politécnica de Valencia, María Desamparados Soriano, Cristina Lull, Laura García-España, Laura Osete y Francisca Ramón Fernández, ahonda en esta cuestión de manera específica y lleva por título *Gamificación en Geología. Aprendiendo minerales con el juego "¿Quién es quién en minerales?* Es un ejemplo de cómo se puede trabajar en el aula a partir del uso de diversos juegos que puedan ser utilizados como herramientas de formación e investigación en la mejora del diseño de la programación de la asignatura de *Geología* a través de la gamificación. En concreto, proponen el uso de un juego denominado *¿Quién es quién en minerales?* que pretende optimizar la participación del alumnado, mejorando su aprendizaje. El último capítulo del bloque primero es obra del profesor Diego Fernández Acevedo León que se titula *Valoraciones sobre la escuela desde relatos de estudiantes en el bachillerato*. Presenta una investigación de carácter cualitativo a partir de las valoraciones realizadas por varios estudiantes de bachillerato sobre aspectos fundamentales del sistema educativo como son: la percepción de bienestar en la escuela, el rendimiento escolar, la convivencia escolar o la orientación vocacional.

El segundo bloque cuenta también con ocho capítulos y comienza con uno que ha sido elaborado por las profesoras Paula Renés y María José Hernández-Serrano, quienes presentan una interesante investigación titulada *Participación democrática digital entre jóvenes prosumidores y produsuarios.* Es un trabajo descriptivo cuyo objetivo reside en conocer la percepción que tienen los jóvenes universitarios sobre el uso de Internet en su vida diaria, señalando también cuáles son los valores implícitos en Internet para intentar investigar si los universitarios son capaces de identificar los valores presentes en la red mientras están navegando en ella.

María del Carmen Ruiz redacta un capítulo que lleva por título *La democratización de la segunda enseñanza en España*. Esta autora realiza un recorrido histórico sobre la legislación educativa en España para señalar, posteriormente, cuáles son los factores que favorecieron la "Democratización" de la segunda enseñanza, distinguiendo entre los factores endógenos o internos y los exógenes o externos al sistema educativo. También con una perspectiva histórica, Tamara Valladares, Silvana Longueira y Stefany Sanabria, tres profesoras de la Universidad de Santiago, presentan una investigación que lleva por título *La evolución de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global desde los años 40 a la actualidad: el marco de la agenda 2030*. Esta investigación recoge una revisión bibliográfica de los trabajos, estudios e investigaciones realizados sobre la evolución de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en tres fuentes: el catálogo *Iacobus* de la base de datos de la Universidad de Santiago de Compostela, la base de datos Dialnet y Google Académico.

El siguiente capítulo ha sido elaborado por tres profesoras de la Universidad de Extremadura, Yolanda Deocano-Ruiz, Laura Alonso-Díaz y Beatriz Ricci-Caballo, se titula *Ciudadanía crítica y competencia digital*. Es una revisión sistemática del análisis bibliométrico sobre cómo es la adquisición y la mejora de la competencia digital para favorecer el desarrollo de la ciudadanía crítica desde los entornos educativos. El capítulo décimo segundo ha sido realizado por María R. Belando-Montoro, Nazaret Martínez-Heredia y María Naranjo Crespo y lleva por título *Innovación para el desarrollo de Competencias Cívico-Sociales e Inclusión. Una experiencia a través de TFG y TFM sobre Personas Mayores.* Señalan que el objetivo es analizar, a través de un estudio cualitativo, los trabajos de TFG y TFM de estudiantes de varias universidades en el ámbito de la educación para analizar el contenido de cada uno de ellos relacionado con la educación de los mayores, el desarrollo de competencias cívico-sociales, la educación para la salud, la educación inclusiva y la perspectiva europea.

A continuación, encontramos el capítulo presentado por Eva García que se titula *Aprendizaje-servicio e inmersión lingüística: los retos de una experiencia internacional*. Es un estudio heurístico y exploratorio, de carácter cualitativo, con dos fases: una, de introspección con los estudiantes y la institución y otra, de tipo observacional no participativo, centrada en el análisis de información para diseñar un curso de inmersión en español adecuado para estudiantes de herencia procedentes de distintos centros de la University of California - Education Abroad Program (UCEAP).

El profesor Josu Ahedo y María José García La Barrera presentan en el siguiente capítulo una pregunta que guía su análisis que es el que da el título al capítulo *¿Cómo educar de modo personalizado para ayudar a los educandos a perfeccionar su naturaleza?* Defienden la necesidad de un giro en el modelo educativo para que se centre más en la persona y en cómo ayudarle a que acepte la naturaleza recibida, con sus cualidades, con el fin de aprender a perfeccionarla. Insiste en la necesidad de aprender a coexistir con todas las personas, lo que consiste en dar a los demás el perfeccionamiento adquirido de la naturaleza. Esta finalidad educativa implica comprender que educar es integrar todas las perfecciones que se adquieren para, al mejorar como persona, capacitarse con el fin de darse más a los demás. En esta línea, Carmen Lamata plantea en su capítulo titulado *Educar desde la pedagogía de la resiliencia* algunas pautas que pueden ayudar para lograr una escuela resiliente, lo que requiere una educación que abarque la integración armónica de todas las dimensiones de la persona. Esta pedagogía de la resiliencia se centra, fundamentalmente, en aprender a vivir de modo inteligente.

El tercer bloque contiene ocho capítulos, los cuales se inician con el capítulo elaborado por las dos profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha María Inés Martín y Ramón García Perales. El capítulo se titula *La inteligencia emocional en la educación española. Evolución y nuevas necesidades*. Los autores realizan un recorrido histórico de cómo se han trabajado las emociones en España, realizando un balance de la estructura del universo de las emociones según Rafael Bisquerra. Asimismo, al tratar de la competencia emocional señalan que es posible una evaluación de esta, afirmando que hay escuelas que dedican esfuerzos en la educación emocional, sobre todo, con una formación más específica de los docentes. El siguiente capítulo ha sido redactado por Gracia González-Gijón, Francisco Javier Jiménez-Ríos y Nazaret Martínez-Heredia, tres profesores de la Universidad de Granada que han elaborado un texto titulado *Educación en valores en la formación de futuros maestros/as*. Así, presentan una investigación cuyo objetivo consiste en analizar la jerarquía de valores de la juventud andaluza que estudia el primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, con una muestra no pequeña de 651 estudiantes que han respondido a un cuestionario adaptado de valores. Estos mismos profesores de la Universidad de Granada, escriben el siguiente capítulo titulado

Educación del carácter. Análisis bibliométrico en el que se realiza una interesante investigación de tipo descriptivo y carácter transversal-retrospectivo, cuyo objetivo es describir de manera cuantitativa la información obtenida en la búsqueda realizada en la base de datos de Dialnet, utilizando el descriptor *educación del carácter*. Gracia González-Gijón, Francisco Javier Jiménez-Ríos y Nazaret Martínez-Heredia también elaboran el capítulo

titulado *Por una teoría de la educación religiosa. Persona, religación y educación*, se plantea la posibilidad de una teoría de la educación religiosa fundada en el deseo humano de realización, en la religación de la realidad personal humana al poder de lo real.

En la recta final, pero no menos importante que los anteriores, se ubica el capítulo con el título *Estudios y producción científica relativos a la formación e inclusión educativa de la mujer de cultura gitana* que ha sido elaborado por Ana Amaro y Nazaret Martínez-Heredia. En él, dos profesoras de la Universidad de Granada desarrollan un estudio bibliométrico, de tipo descriptivo y carácter transversal-retrospectivo, que toma como base ERIC Thesaurus, utilizando dos descriptores "mujer gitana" y "formación". Se concluye, entre otras cuestiones, que se ha producido un aumento en la producción científica en el periodo de 2010-2019, principalmente centrada en la situación de las mujeres gitanas en el mercado laboral.

La siguiente aportación se *titula Atención a la diversidad en la legislación española a partir de la ley general de la educación (1970): hacia un modelo de escuela inclusiva* y ha sido elaborado por dos profesoras de la Universidad de Valencia, Anna Monzo Martínez y M. Pilar Martínez Agut. Se efectúa un estudio de cómo se ha tratado la inclusión en las diferentes leyes educativas de España y cómo está recogido en la última. Ambas autoras subrayan que una educación comprometida con la inclusión necesita más que el amparo del marco legislativo. Se requiere un proceso que explique adecuadamente los valores inclusivos, una formación permanente del profesorado, así como instaurar una cultura inclusiva en los centros escolares.

El siguiente capítulo ha sido elaborado por Paloma Castillo, profesora de la Universidad Complutense de Madrid, y se titula *El buen pensar, sentir y hacer. La formación moral-racional del profesorado en tiempos de rendimiento acelerado*. La autora señala algunos planteamientos sobre el pensar, el sentir y el hacer que resultan fundamentales para reivindicar la profundidad del pensamiento frente a su supuesta eficacia. El objetivo que se plantea es superar los escollos que oscurecen la educación actual, principalmente, el relativismo. Para ello sostiene la necesidad del cultivo de la moral-racional base del pensamiento crítico.

El penúltimo capítulo es el presentado por Begoña Ladrón de Guevara y Miryam Muñoz, titulado *Relación familia Escuela a través de las asociaciones de padres y madres*. Las autoras elaboran un primer análisis de lo que es la participación de la familia, tras lo cual realizan un recorrido histórico de cómo ha sido la participación en la legislación hasta hoy en día, y terminan indicando cómo es la participación en las AMPAs.

En el último capítulo, el profesor Joan Vianney Domingo de la Universidad de Navarra presenta un texto titulado *Ética de las virtudes y virtudes contemporáneas*. En él se explora cómo la ética de las virtudes pretende comprender la interrelación constitutiva de las facultades en el obrar. También señala la tarea de integración realizada por la inteligencia para el actuar armónico, de tal forma que facilite el desarrollo del ser humano en su obrar ético. Además, subraya que la interrelación de las virtudes es dirigida por una meta-virtud que es la *phrōnesis*, con una clara función directiva del obrar humano.

En definitiva, este libro propone un conjunto de aportaciones con aproximaciones temáticas y metodológicas diversas, fundamentalmente teóricas e históricas, que constituyen un reflejo de algunos de los principales problemas que están presentes en la discusión

pedagógica del momento. Más concretamente, reclama la atención crítica sobre una visión de la persona y la sociedad que supere reduccionismos a varios niveles y permita entender que la educación ya no puede concebirse exclusivamente como aquella instrucción que el docente realiza en las escuelas. Lejos de esta posición, la reflexión pedagógica actual, a la luz de estos autores, posee profundas implicaciones cívicas, morales, personales, sociales o tecnológicas, por citar solo algunas, y lo que es aún más complejo: la relación de estas dimensiones entre sí, lo que reclama una investigación y una práctica consecuentes con tales responsabilidades.

Bloque 1.
Estudios de pedagogía para problemas contemporáneos

PRINCIPALES DEBATES PEDAGÓGICOS EN AMÉRICA LATINA A INICIOS DEL SIGLO XXI

María Ángeles Ferreira
Universidad de Barcelona (España)

DOI: 10.14679/3111

Sumario. 1. Introducción. 2. El debate educativo en contexto. 3. Metodología. 4. Análisis. 4.1. Desde los movimientos sociales: Educación como un bien común - no estatal. 4.2. Actores Sociales: el debate por la Educación Pública 4.2.1 Sindicatos docentes. 4.2.2. Organismos Internacionales: Banco Mundial. 4.2.3 La sociedad civil: CLADE. 4.2.4 Equipos Reformadores. 4.3. Lo pedagógico 4.3.1 El para qué de la educación. 4.3.2. Marco valorativo y principios. 4.3.3. Sujetos partícipes del proceso. 4.3.2. Trabajo Educativo 4.3.5 Conocimiento y saberes. 4.3.6. Mediaciones pedagógicas. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Hemos tenido a lo largo de la historia momentos de crisis y transformaciones profundas, en los cuales los diversos actores relacionados a la escuela han debatido y construido sus respuestas. El rescate de estos debates pedagógicos, los motivos del conflicto, las acciones y sus respuestas han puesto en tensión las formas tradicionales del saber, abriendo la discusión fundamental sobre quién es el "otro" y que implica "vivir en sociedad"; es decir, son procesos fundamentales para repensar el presente y el futuro. Por ello, nos plantemos analizar los debates pedagógicos en Latinoamérica a finales del s. XX e inicios del s. XXI. El complejo contexto de reformas neoliberales a finales de siglo y el inicio del debate sobre el socialismo del s. XXI caracterizan un complejo y contradictorio contexto en donde los actores debaten sobre educación.

2. EL DEBATE EDUCATIVO EN CONTEXTO

Dos fenómenos pueden explicar parte de las contradicciones del contexto latinoamericano en el periodo de paso de siglo; por un lado, las caídas de las dictaduras militares, iniciando procesos de democratización; por otro, la implementación del neoliberalismo económico.

A finales de los ´80 e inicios de los ´90, las dictaduras cívico-militares se fueron debilitando y perdiendo el control estatal. Los gobiernos iniciaron procesos de democratización, reformando sus instituciones y modificando su estructura legal. De forma simultánea

se fortalece una agenda económica, política y social neoliberal, que planteaba una "racionalización" de los recursos de los Estados (Gluz, 2020). Con estos hechos concretos se dan procesos contradictorios de reformas políticas destinadas a la descentralización estatal y al incremento de la participación social, por un lado, y políticas económicas que tendían a aumentar las desigualdades y la exclusión social por otro (Lander, 1998).

A todo ello, es fundamental sumar, dos acontecimientos de la agenda internacional que han tenido un gran impacto. Primeramente, en el año 1989 se consolidaba el Consenso de Washington, desde donde se presentaban recomendaciones políticas-económicas concretas; es decir, una agenda orientada a la consolidación de sociedades estructuradas desde una lógica de mercado; promovida por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, con la participación de numerosos funcionarios y técnicos de la región. Al mismo tiempo, en 1990, se llevó a cabo la Conferencia Mundial de la Educación Para Todos en Jomtien, en donde los Estados asumieron el compromiso de ser garantes de los derechos humanos, específicamente del derecho a la educación (CLADE, 2015); la misma fue convocada y promovida por UNICEF, el PNUD, la UNESCO y el BM. Así, el discurso de los derechos y la democracia, y el del mercado, coexisten en la década de forma simultánea, marcando el debate educativo.

En este contexto, se vive en toda la región una oleada de sanciones de nuevas leyes educativas, la agenda política adquirió la forma de un "paquete de reformas" impulsado por los organismos internacionales (CLADE, 2015) Los procesos de reformas educativas que sucedieron en el marco de las nuevas leyes fueron los escenarios centrales del debate pedagógico, que en gran medida se hallaron enmarcados por los lineamientos presentes del debate político, orientados fuertemente a la conformación de una sociedad cuya dinámica se centrará en el mercado, y donde la formación de recursos humanos para la producción era un objetivo fundamental (CLADE, 2015). Por otro lado, debido al contexto de democracias post-dictatoriales, las reformas debieron considerar la participación ciudadana, lo que supuso procesos de negociación mucho más complejos que en otras décadas. En la mayor parte de la región, se produjo una convergencia entre agencias internacionales, grupos reformadores, líderes políticos y grupos de interés en torno a un conjunto de instrumentos y orientaciones básicas de política; la educación ganó un lugar relevante en las agendas nacionales y buena parte de los gobiernos asumieron "el compromiso de incrementar los recursos asignados al sector, aumentar la cobertura de la educación básica y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos" (Palamidessi & Legarralde, 2006, p. 5).

Podemos reconocer como avance, la presencia explícita de la noción de garantía del derecho a la educación; "La región se apropió, a través de sus leyes, de la noción de la educación como un derecho humano fundamental" (CLADE, 2015, p. 68). Aun así, los organismos internacionales hicieron valer el poder con el que contaban, debido a la necesidad de la mayoría de los Estados de refinanciación de sus deudas, para imponer una agenda que iba en el sentido opuesto al cumplimiento y consolidación de los derechos (CTERA et al., 2005). Es así, como los países que ratificaron su compromiso como garantes del derecho a la educación avanzaron de un modo incondicional en la aplicación de una agenda que significó el deterioro de la capacidad pública de ejercer la función de garantes, avanzando de forma simultánea una agenda de privatización de la educación.

Así mismo, se produce un cambio esencial en el marco de las nuevas reformas, los estados comenzaron a posicionarse no solo como quien ofrece y administra la educación, sino como quien evalúa los resultados de esta, en relación directa con la fuerza que fue cobrando la medición estandarizada de los aprendizajes en el debate educativo a nivel internacional.

Resultado de las medidas fue, y sigue siendo, la participación activa en las evaluaciones educativas nacionales, regionales e internacionales; en relación directa con los criterios de logros y mediciones del mercado mundial (Bordoli & Márquez, 2019).

Estos acontecimientos se dan en un territorio caracterizado por la desigualdad, en el que el aumento de la concentración del ingreso se ha dado en forma paralela a la reducción del gasto social, en los años noventa.

Gluz (2020) plantea el fracaso del consenso neoliberal no solo por el aumento de la desigualdad y la profundización de la exclusión social sino también por la crisis de cohesión social e inestabilidad política en toda la región. De forma contradictoria se podría concluir estando de acuerdo con Imen (2021) que "tal vez el factor clave de esta coyuntura fue la imposición exitosa (hasta hoy) del neoliberalismo como proyecto civilizatorio de actualización del capitalismo" (p. 498).

Si bien en el periodo de 1990 a 1999 se organizan proyectos de resistencia a la agenda política del neoliberalismo, es a inicios de la nueva década donde se podría identificar una nueva fase de mayor heterogeneidad y de oposición a las consignas del consenso de Washington. En el territorio suceden procesos de intervención colectiva, de diversos sectores sociales en los asuntos públicos. Gutiérrez (2017) habla de una ola de luchas, movilizaciones y levantamientos en el continente, pero que no lograron estructurar un modelo coherente (Gluz, 2020).

El debate ideológico cobra fuerza, gobiernos con posiciones explícitamente socialistas llegan al poder construyendo agendas con reformas direccionadas más hacia políticas sociales. Inicia un proceso en la región que se denominó "socialismo del siglo XXI", desde donde se buscaba formular alternativas civilizatorias (Imén, 2021). Estos gobiernos cuestionaron las políticas novecentistas, sobre todo en relación con la mera ampliación de la obligatoriedad como fuente principal para la ampliación del derecho a la educación. Movilizaron agendas de políticas de inclusión (Gluz, 2020), dando lugar a nuevos modos de pensar e intervenir sobre las desigualdades y de pensar el derecho a la educación; ello sin descartar totalmente las tendencias privatizadoras y jerarquizadas de los sistemas educativos presentes en las evaluaciones estandarizadas internacionales, en los mecanismos de control del profesorado o en la organización académica meritocrática del sistema escolar. Se contraponen así en el territorio una agenda de conquista de derechos en oposición a un avance de las nuevas derechas que buscaban retrotraer los derechos conquistados en la década anterior (Gluz, 2020).

Esto sucede de forma paralela a un despliegue de mecanismos de tercerización de funciones estatales que no sólo transfieren recursos públicos a grupos privados, sino que adicionalmente acotan lo público al desterrar la lógica deliberativa que requiere la política estatal.

3. METODOLOGÍA

Nos propusimos analizar el debate pedagógico de la región. Para ello nos planteamos identificar a los principales actores que intervinieron en la agenda educativa; desde ahí recuperar los temas y categorías que generaron debate; para luego, examinar el debate en claves pedagógicas.

Este trabajo es parte del proyecto de tesis doctoral: "un estudio sobre los principios que configuraron la propuesta pedagógica de la reforma educativa que inicia en 1990 en Paraguay", desde donde nos encontramos trabajando en la contextualización del debate pedagógico de la región, para desde ahí analizar la configuración pedagógica en Paraguay. La investigación aún se encuentra en proceso lo que aquí presentamos es un avance de esta, exponiendo elementos que van cobrando relevancia y aportan a la reflexión pedagógica. Para identificar los temas principales la metodología utilizada fue historiográfica y cualitativa. Se estudiaron las fuentes primarias generadas por cada actor identificado y fuentes secundarias que los han analizado.

4. ANÁLISIS

Uno de los elementos principales de las posiciones de los actores que debaten lo pedagógico es su postura ante el Estado. En este sentido, proponemos una recuperación del debate; por un lado, presentando una categorización y recuperación de los elementos centrales del discurso pedagógico que han construido los diversos movimientos sociales de Latinoamérica, quienes, desde sus prácticas y posicionamientos, disputan a los Estados el control del Sistema Educativo, reivindicando lo comunitario. Por otro lado, presentar una categorización y recuperación de los discursos pedagógicos de actores sociales quienes, desde sus prácticas y posicionamientos, buscan incidir en los sistemas educativos estatales. Esta diferencia, ante el Estado, condiciona y modifica en gran medida los elementos que cada actor social ha posicionado en la región.

4.1. Desde los movimientos sociales: Educación como un bien común - no estatal

Si bien en Latinoamérica la educación popular, llamada también liberadora o emancipadora, data de muchos años atrás[1], en este apartado intentaremos rescatar algunos elementos comunes en el periodo, en el que se puede identificar cómo estas propuestas se estructuran cobrando mayor presencia, empuje y solidez, e incluso, en algunos casos, se institucionalizan, consiguiendo el reconocimiento oficial de algunos Estados latinoamericanos.

Es importante aclarar que al hablar de educación popular no nos estamos refiriendo a un conjunto homogéneo de posiciones pedagógicas, todo lo contrario, hablamos de un "puñado de experiencias", situadas y articuladas desde múltiples puntos de la región, que tienen en común elementos que confrontan al discurso pedagógico moderno (Serra, 2018). Teniendo esta aclaración presente, y entendiendo que las propuestas educativas populares son resultados de la praxis político-organizativa de movimientos, organizaciones y colectivos sociales de la región, identificamos los elementos centrales que presentan en común.

Desde los movimientos la escuela ha sido a la vez, un derecho, una necesidad, signo de identidad y parte de un proyecto político (Baronnet, 2015). Es el espacio desde donde han expresado y articulado demandas y necesidades aparentemente contradictorias: la demanda por la autonomía y por la integración. Así, la escuela aparece como un medio para mejorar las condiciones de vida, al mismo tiempo que es identificada como instrumento de formación política y de (re) producción ideológica del movimiento.

Baronnet (2015) nos habla de la importancia de comprender que en los territorios en donde identificamos propuestas pedagógicas alternativas, se viven contextos de guerra,

[1] Investigadores como Gómez y Puiggrós (1986) identifican experiencias desde el año 1935.

desgaste a los modos de vida, analfabetismo y multilingüismo; por ello la "aplicación del principio de autodeterminación en educación tiene relación directa con el desarrollo de capacidades de control colectivo y de autogestión en un marco jurídico alternativo que el Estado hoy no reconoce, e incluso desprotege y reprime" (p. 88). Estas experiencias han tenido históricamente en común, en sus contextos de exclusión, identificar y posicionar a la educación como una herramienta ideológica de construcción de desigualdad. Desde una lectura clasista y colonial, entienden que la burguesía regional se ha apropiado de la escuela, expoliando la herencia cultural; para afirmar e imponer sus intereses y proyecto social (Pinheiro, 2015). Por ello, la posibilidad de construir propuestas educativas propias que respondan a sus objetivos e intereses políticos, económicos y sociales, es un punto en común que plantea una serie de diferencias, tanto entre estas propuestas como con los sistemas educativos de los estados nacionales; es decir, la autonomía es entendida no sólo por la posibilidad de autogestionar colectivamente el espacio escolar y los tiempos, sino también, el contenido, materiales, docentes y los fines mismos de la educación: "La educación propia se asume como una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales" (Huanca-Soto, 2017, p. 140). En otras palabras, disputan al Estado el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos según sus proyectos político-étnicos.

Podríamos decir que estas propuestas pedagógicas han significado de alguna manera una interpelación al Estado al no ser un fin en sí mismo, pues si bien acompañaban en muchos casos la lucha por el acceso a la educación, en sus agendas autónomas, han construido prácticas sociales emanadas desde sus necesidades, construyendo sistemas educativos propios.

Por todo ello, podemos decir que, desde esta reivindicación por la autonomía brotan los elementos constitutivos de su acción educativa, donde explicitan concretamente la tensión entre poder y conocimiento. Su práctica política-educativa confronta con aquello que reconocemos como conocimiento válido, abriendo un riquísimo debate epistemológico. Sus posiciones políticas y sus reivindicaciones no han sido simplemente disputas identitarias, sino cognitivas "entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas con diversas formas de producir y aplicar el conocimiento" (Solano, 2015, p. 63).

Pinheiro (2015) explica que esta elaboración crítica tanto sobre la escuela, como del sistema político y económico de la sociedad, se ha nutrido y fortalecido con propuestas teóricas como el marxismo y la Teología de la Liberación. Entre los autores latinoamericanos reconoce la presencia de José Martí, Mariátegui, entre otros; pero sobre todo rescata la influencia del pensamiento de Paulo Freire como uno de los pensadores que más fuerte presencia ha tenido en el marco teórico de los movimientos sociales. Para la autora, desde la relectura latinoamericana tanto de Marx como Freire los movimientos han elaborado, en su praxis política, un proyecto educativo-político en que la construcción del conocimiento nace y se vincula con el conjunto de experiencias vividas en su hacer cotidiano, desde donde emergen nuevas categorías y perspectivas analíticas que conforman una episteme propia, construyendo una nueva cultura política; esto les ha permitido una efectiva participación político, fundamentalmente en la confrontación en los procesos de construcción y/o consolidación de la democracia en el continente (Pinheiro, 2015). Esta mirada crítica ha implicado entender la función del conocimiento, que, si bien demuestra adelantados técnicos, sociales, tecnológicos y humanísticos, no deja de estar subordinada a una lógica de poder, desde donde no se conoce para mejorar el mundo, sino para dominarlo, someter, subordinar o controlar (Huanca-Soto, 2017). Siguiendo la idea, Mato (2014) expresa que,

para comprender, por ejemplo, el sentido de la creación de "universidades indígenas" es necesario comenzar por destacar que, como parte de los procesos de colonización europea los pueblos indígenas americanos padecieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. El autor aclara que la fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones, los nuevos estados continuaron muchas de esas prácticas y a "través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, un aspecto importante de la problemática político social, educativa y epistemológica" (p. 19). Por ello, los movimientos sociales entienden como necesario poner en cuestión el "sentido común", aquello que se encuentra naturalizado.

En términos pedagógicos, esto ha abierto un camino para la emergencia de saberes que se han transformado en conceptos políticos incorporados a la agenda de lucha de los movimientos. Ejemplo claro sería el debate inaugurado por la corriente teórica decolonial con respecto a la construcción histórica del concepto de colonialidad, que ha permitido una reorganización de los prismas de análisis desde una perspectiva unilateral, de corte eurocéntrico (Pinheiro Barbosa, 2015).

La reflexión sobre la relación entre poder y conocimiento ha generado otros debates pedagógicos: por un lado, la reivindicación, por parte de los movimientos sociales, de ser reconocidos como sujetos productores del conocimiento rompiendo radicalmente con la lógica de ser "objetos" de investigación, instalando nuevas tensiones en el campo del conocimiento (Pinheiro Barbosa, 2015); y por otro lado, da inicio a una amplia discusión sobre la educación intercultural. Parte importante de las propuestas educativas de los sectores populares plantean que la educación intercultural no puede partir de la visión de mundo "oficial" de los Estados que no valoran la importancia de las diferencias culturales, que desde sus instituciones presuponen que las "otras culturas" son obstáculos al desarrollo y que tarde o temprano toda la ciudadanía deberá ser "moderna". Se entiende políticamente necesario trabajar en propuestas educativas interculturales desde los movimientos sociales, pues es aquí donde se afirma la importancia de las diferencias y la necesidad de que los Estados se reconocen como expresión de sociedades pluriculturales (Mato, 2014).

Otro elemento que se identifica común es la educación comunitaria y contextualizada. Las propuestas pedagógicas tienen como centro el colectivo, y desde ahí nombran al individuo. Encontramos en muchas de estas propuestas pedagógicas, la búsqueda de superar el individualismo de la modernidad occidental y la falaz hipótesis de un colectivismo homogeneizante (Baschet, 2018). Con ello los acontecimientos económicos, sociales y políticos han sido tomados como variables que resignifican y construyen los elementos internos de la educación; así, el conflicto cumple un rol significativo en estas pedagogías. Pues, conscientes de la violencia a la que son sometidos, los movimientos coinciden en plantear como indispensable deshacerse de cualquier imagen de una sociedad perfecta, sin conflictos o dificultades por resolver (Baschet, 2018). Es importante aclarar que en su mayoría estas organizaciones plantean no obstante que la resistencia no es un fin en sí; es necesaria solo en el marco de que colaboré con el fin último, la autonomía.

Pinheiro (2015) explica cómo con ello la educación incorpora una dimensión política que emana y se fortalece en la praxis política de estos movimientos; convirtiendo esta misma praxis en una acción educativa, en el sentido de conducir el proceso mismo de lucha política como espacio del aprendizaje. Así también, lo comunitario y contextualizado, implica trasladar la praxis educativa a múltiples espacios más allá de la escuela, lo que algunas propuestas llaman "re-territorialización de la pedagogía". Es decir, se conciben otros espacios para el

ejercicio de lo educativo, tanto en el ámbito local, como en aquellos espacios de organización y confrontación política. Y con el espacio, se modifica el tiempo. Estas propuestas educativas han planteado la necesidad de construir una nueva concepción de los tiempos educativo-pedagógicos.

Estas propuestas han reivindicado históricamente que los educadores sean parte de la comunidad (Baschet, 2018); esto implica la redefinición social del docente en el campo político y educativo tanto a nivel organizativo como pedagógico. Para los mismos, esta no es una reivindicación menor, pues el proceso de formación tiene como objetivo ya no sólo la instrucción, sino, la formación de un sujeto histórico-político, desde el diálogo (Pinheiro Barbosa, 2015) y por ello los valores sociales contenidos en los principios pedagógicos enunciados por los educadores remiten a la búsqueda de cierta horizontalidad en la relación entre el o la educador/a y el o la estudiante. Con todo ello la descripción del estudiante que se busca forma tiene características muy diferentes, las competencias y valores que se promueven tiene relación directa con el colectivo al que pertenecen y es un perfil de egresado comprometido con los objetivos políticos de su comunidad.

4.2. Actores Sociales: el debate por la Educación Pública[2]

4.2.1. Sindicatos docentes

Hablar de sindicalismo docente no es del todo correcto, en el período se observa a las organizaciones docentes asumir formas identidades muy diversas. Esto debido a que, por un lado, el sindicalismo de la región se encontraba en crisis, se identificaba en muchos países la necesidad de un nuevo tipo de sindicalismo (CTERA et al., 2005). En el ámbito de la educación, esta diversidad se expresa también como resultado de la tensión entre las identidades laborales y profesionales. En este sentido, encontramos distintas denominaciones: sindicatos, asociaciones, colegios profesionales; en algunas de ellas se identifican como “profesores” o “maestros”, ligadas a representaciones de clase media, mientras que otras adoptan el concepto clasista de “trabajadores” (Palamidessi & Legarralde, 2006). Es innegable que en cada país la creación y el comportamiento de las organizaciones docentes responde a una situación política particular. Sin embargo, se puede observar una tendencia hacia objetivos y comportamientos similares.

Entre sus estrategias podemos hablar de una agenda sindical u organizativa más tradicional; sólo en algunos casos se identifican prácticas no convencionales. En cuanto a los objetivos, en la última década se observan una amplitud de los mismos; de una agenda de reivindicación salarial y de mejora de las condiciones laborales, a una en la que se busca una mayor participación en la toma de decisiones sobre la política educativa (López, 2009).

La resistencia y los conflictos entre los sindicatos docentes y los gobiernos estuvieron centrados en:

a) La situación y evolución de los derechos sindicales (CTERA et al., 2005). Las reformas pusieron en marcha un complejo juego de mandatos sobre los docentes; podríamos identificar las modificaciones de contratación y los instrumentos de regulación del ejercicio laboral (López, 2009). Así, la profesión docente vio incrementarse el juego de demandas y presiones entre los imperativos de la modernización y las demandas del

[2] Actualmente seguimos sistematizando la participación de actores relevantes que no se encuentran aún en el trabajo, como: la iglesia católica, los movimientos estudiantiles, las articulaciones de empresarios por la educación.

proceso de expansión e inclusión educativa, en un escenario en el que las condiciones laborales no habían mejorado.

b) La organización y la gestión del sistema educativo a nivel local y nacional. Se recogen dos temas que cobraron relevancia en este aspecto; por un lado, la descentralización, ya que las organizaciones interpretaban como una medida contra la unidad docente como gremio, al dividir y fragmentar la gestión administrativa y con ello los espacios decisivos. Por otro lado, el financiamiento. Las políticas de distribución y asignación presupuestaria fueron consideradas como un elemento que contribuyó al deterioro de las condiciones laborales, al mismo tiempo que promovió la privatización, movilizando la agenda de desregulación y tercerización (CTERA et al., 2005).

c) La participación. La planificación de las reformas con espacio de diálogo para la negociación con las organizaciones docentes ha generado que los gremios frecuentemente debatan en torno a lo que López (2009) refiere como el binomio oposición-participación. Tradicionalmente los sindicatos se han organizado y han operado en contextos de oposición abierta a los gobiernos. Sin embargo, la transición a la democracia había generado nuevas expectativas.

d) Político-ideológico, que se caracteriza por el cuestionamiento a la injerencia de los organismos internacionales en el ámbito educativo (Palamidessi & Legarralde, 2006) y al proyecto neoliberal de escuela. Parte importante de sus organizaciones defendían la educación pública (CTERA et al., 2005).

4.2.2. Organismos Internacionales

Banco Mundial

De todas las instituciones internacionales hemos priorizado al BM, debido a su rol fundamental como órgano técnico y financiero para la implementación de determinadas políticas públicas. En sucesivos documentos, el BM ha posicionado sus líneas de incidencia en la definición de las política educativas desde la premisa de que "la educación es una inversión económica y socialmente productiva"(Banco Mundial, 1986). Con ello, plantean que la inversión en la educación contribuye a la acumulación de capital humano, esencial para lograr con ello una mejora en los ingresos más altos y así, un crecimiento económico.

Desde la teoría económica neoclásica y del capital humano, las categorías educación y producción, desarrollo, crecimiento y trayectoria individual aparecen como conceptos relacionados. Imen (2021) plantea que esta ligazón establecía a priori una relación de causalidad: la educación se encontraba planteada como variable independiente promotora del crecimiento económico sostenido. En este marco, sostenían que la prioridad era la educación básica, pues aportaba a la reducción de la pobreza, dotando a las nuevas generaciones de aptitudes para participar de forma plena en la economía y en la sociedad (Banco Mundial, 1986).

Otro punto central de su agenda fue la descentralización del sistema educativo, que tenía como objetivo la libertad de elección, la competencia y con ello desarrollo del sector privado. La competencia entre escuelas (tanto públicas como privadas) vendría acompañada con la mejora de la eficiencia del sistema. Esta agenda de descentralización era acompañada con propuestas de modificación del currículum, una nueva definición de los contenidos nacionales y de la evaluación estandarizada, ranqueando los institutos educativos. En palabras del BM (1986) "las prioridades educativas deben establecerse teniendo en cuenta los resultados,

utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo resultados a través de la evaluación del aprendizaje" (p.10). Otro punto el gasto público en educación. Sostenían que el financiamiento público resultaba cada vez más complejo debido al aumento de la matrícula, siendo así ineficientes y poco equitativos. En este sentido el organismo promovió el financiamiento a la educación primaria y planteó duras críticas a la financiación pública a la educación secundaria y superior, para lo que generó programas y políticas de privatización.

4.2.3. La sociedad civil

CLADE

En el marco de este trabajo seleccionamos y caracterizamos a la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), plataforma conformada a inicios de los 2000, y que articula organizaciones por el derecho a la educación en los países. Ha sido seleccionada por la temática que aborda y su alcance.

La premisa sobre la que se organiza la CLADE, es la consolidación de la noción de que el Estado es el garante del derecho a la educación. Para lo cual su hoja de ruta es revisar los marcos legales, las políticas y las dinámicas institucionales vigentes, con el fin de erradicar aquellas normas o prácticas que entran en conflicto o son violatorias del mismo. Desde esta perspectiva, buscaban recuperar el carácter público del Estado y de poner a las instituciones al servicio de las necesidades de la sociedad y de la garantía de los derechos humanos (CLADE, 2005). Para la CLADE la lógica de incidencia implica tender puentes con los distintos movimientos y organizaciones de la región, para articular fuerzas y planteamientos. Partían de la lógica de la democracia formal y el capitalismo real, para desde ahí ocupar los espacios, llenar de ciudadanía a la democracia formal y ampliar los espacios de participación.

La Campaña propone que la educación es una relación social que construye significados, responsabilidad pública del Estado y del ejercicio de derechos.

4.2.4. Equipos Reformadores

Actores relevantes del debate pedagógico son los ex ministros de educación, subsecretarios y altos funcionarios responsables de las políticas y programas. Como en los noventa se han dado procesos sistemáticos de reformas y leyes educativas se pueden rescatar algunos temas y posiciones compartidos. En este sentido, el "Centro de Investigación de Desarrollo de la Educación" y el "Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)"[3] han generado en el periodo espacios de intercambio y reflexión sobre las políticas de la región, desde donde se identifican consensos y agendas comunes.

Para estos actores las reformas educativas, su principal quehacer, tenían por finalidad lograr un acceso más equitativo y de calidad a la educación por parte de todos los sectores de la población. Las mismas tenían como centro a la escuela. Promovieron procesos de modernización de la gestión pública del sector; políticas de descentralización, cambios curriculares, reorganización de los tiempos, diseño de sistemas de incentivos para maestros según desempeño y mayores inversiones en infraestructura e insumos priorizando las escuelas en territorios de exclusión (Martinic & Pardo, 2001).

[3] Perteneciente a la UNESCO.

Las reformas curriculares tenían como objetivo estimular el desarrollo de herramientas de resolución de problemas, mejorar el rendimiento de matemáticas y lenguaje. La principal preocupación ha sido desarrollar herramientas que habiliten a los estudiantes a ser productivos en una economía orientada al mercado global, y en sistemas políticos democráticos (Grindle, 2001). Estos cambios serían efectivos al acompañar el proceso con una mejora en la formación docente e introduciendo estándares de rendimiento. Al hablar de calidad hacen referencia, en la mayoría de los casos, a la reducción de la repetición, la deserción escolar y a la incrementación del grado de aprendizaje que se realizaba en las aulas. Otro elemento importante de su discurso consistía en enfrentar el problema de la débil gestión e ineficiencia en las políticas de empleo de los recursos (Grindle, 2001).

Como actores responsables de la elaboración y ejecución de las reformas educativas, es importante rescatar que planteaban que las mismas solo pueden resultar exitosas cuando son centro del debate público (Martinic & Pardo, 2001). De igual manera, coinciden en identificar a los gremios docentes, las burocracias ministeriales y las autoridades locales como los actores que plantearon mayor resistencia a los cambios de las reformas.

Para Martinic y Pardo (2001) existen dos ejes articularon el debate en los procesos de reforma: 1) los efectos distributivos de las reformas, es decir, las reacciones y conflictos que se generan entre los grupos de interés involucrados en la transferencia de recursos simbólicos, políticos y económicos de las reformas y, 2) las características del campo político, esto es, el perfil del gobierno y de las coaliciones que lo sustentan; estilos de resolución de conflictos de las autoridades y las orientaciones culturales predominantes en las relaciones que establecen los distintos actores involucrados.

3.3. Lo pedagógico

Para analizar los elementos del debate hemos organizado los puntos pedagógicos centrales en los siguientes constructos:

3.2.1. El para qué de la educación

De forma explícita todos los actores que identificamos expresan que la educación tiene como objetivo principal la consolidación de la democracia, ante ello, surgieron dos debates sobre el sistema educativo, sobre cómo debería ser la escuela: 1) entre la escuela pública y privada; y, 2) entre la escuela estatal y la escuela comunitaria.

Parte importante del debate entre los actores sociales sobre educación estuvo centrado en las políticas de inclusión, obligatoriedad, descentralización y financiación de la educación. En relación con estos temas se dieron diálogos, confrontaciones y acuerdos sobre el modelo de sociedad que se buscaba generar. El debate planteó posturas sobre los roles del Estado y el modelo de ciudadanía que se busca consolidar. En este sentido, identificamos las siguientes confrontaciones: 1) educación como derecho o educación como servicio, 2) sujetos como consumidores o sujetos como ciudadanos con derechos y, 3) educación para la formación laboral o educación para la ciudadanía.

3.2.2. Marco valorativo y principios

Una tensión central fue el tema de la competencia y el individualismo. Algunos actores plantean que el cambio que sufría la educación con respecto a su función e institucionalidad, lo cual se expresaba en la privatización, mercantilización y comercialización de la educación, así como en la desvalorización de los establecimientos públicos, promovía y desarrollaba la formación para la competencia entre estudiantes e instituciones educativas, favoreciendo la presencia de la iniciativa privada en el sistema educativo y aumentando la segregación escolar (Millan & Ortiz, 2013), así también justificando y naturalizando la desigualdad. El nudo principal consistía en los tríos de: libertad, individualidad y competencia oposición al cooperativismo, lo colectivo y la igualdad.

3.2.3. Sujetos partícipes del proceso

En relación con el sujeto a formar, se identifica un relevante debate sobre el sujeto neoliberal. El relato de la modernización y la competitividad global, que fue emergiendo apelaba a un sujeto sin contextos, por tanto, sin historicidad, sin identidad de género, clase social y etnia, subyaciendo la idea de un "sujeto universal", donde estudiantes ni docentes son situados en su contexto sociohistórico. Para Caro y Reyes (2020) eran más bien sujetos sin agencia, evaluables, unidades cognitivas estándar. Esto generó la necesidad, sobre todo, por parte de los colectivos excluidos, de posicionar el contexto, el género, la etnia y la historia, como elementos que construyen las identidades y subjetividades y que la escuela debería de acompañar, fortalecer y respetar. Por otro lado, es importante reconocer que el debate sobre las políticas de inclusión al sistema educativo implicaba reconocer a toda persona como sujeto de escolarización.

Así también, inicia un amplio debate sobre la participación en el sistema educativo, sobre quiénes forman parte de lo que llamamos "comunidad educativa". La misma se amplió y nuevos sectores exigieron participar en el debate pedagógico, muchos de ellos bajo la identidad de "sociedad civil" (gremios, académicos, ONG, etc.), así como organizaciones del sector empresarial.

3.2.4. Trabajo Educativo

Las condiciones de trabajo de los docentes ocuparon en gran medida los momentos de mayor conflicto de los procesos de reformas y fue parte de la agenda educativa más adelante. En este sentido, muchas organizaciones han sostenido la importancia de defender al docente como un trabajador; para así ser conscientes de los problemas laborales y la importancia de la organización; y, por lo tanto, las luchas de los y las profesores/as deberían ser las mismas que la de los y las trabajadores/as en general; en contraposición un amplio sector, que desde el Estado, organizaciones de la sociedad civil y otros, planteaban la necesidad de identificar al trabajo docente como una profesión.

Otro aspecto fue el debate en relación sobre la neutralidad y lo político. Para los movimientos sociales invocar la neutralidad del trabajo docente legitimaba el orden establecido, descontextualiza los saberes, reduciendo a capacidades e indicadores. Ante esta posición han generado debate y prácticas opuestas, reivindicando lo político y comunitario de la educación.

3.2.5 Conocimiento y saberes

La denuncia a la propuesta institucional de los sistemas educativos estuvo centralizada en las políticas de evaluación y estandarización de la educación, que, para diversos actores sociales, partían de una premisa de neutralidad de los contenidos educativos y de una descontextualización de los saberes.

La crítica se plantea además, a que dichas políticas modifican la función de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que ya no es entendida como parte del mismo, sino, exclusivamente, como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (Vázquez, 2015).

Otro tema fue la libertad de enseñanza, debatida en el marco de las medidas de descentralización. En general se proponía, como política educacional la descentralización educativa, pero eso sucedía de manera relativa, ya que el Estado siguió decidiendo acerca de los currículos nacionales, las evaluaciones educativas, los programas de formación docente, y la definición de los contenidos básicos comunes, etc. Por lo tanto, la descentralización por lo general se caracterizó por dar libertad en la gestión económica, pero limitando las decisiones en términos pedagógicos.

Algo que llama la atención es que encontramos escasos debates en relación con las teorías pedagógicas. Los temas centrales se dan con relación a las líneas políticas. En este sentido, Rubio (2020) plantea que el constructivismo se constituyó en la propuesta hegemónica, con la dimensión política desde una perspectiva de procesos de individualización y de competencia (p. 64).

3.2.6. Mediaciones pedagógicas

El tiempo escolar, la ampliación de los niveles básicos, así como el reconocimiento de la urgencia en inversión para la construcción y mantenimiento de los espacios escolares consisten en las temáticas de mayor consenso en los debates del período. Son los movimientos sociales latinoamericanos los que se han posicionado sobre los límites del espacio y el tiempo de la escuela en el proceso educativo, reivindicando a la comunidad y los espacios organizativos y colectivos como espacios y tiempos de procesos de enseñanza y aprendizajes válidos y meritorios de reconocimiento.

En relación con los materiales pedagógicos, se ha generado un debate sobre todo con relación a la privatización y mercantilización de la elaboración de los materiales, programas, currículos y proyectos educativos.

4. Conclusiones

Las perspectivas pedagógicas y la realidad educativa latinoamericana no representan una posición y una situación únicas. Su diversidad refleja intereses y posiciones de grupos heterogéneos insertos en la aparente unidad de las estructuras sociales. Hemos encontrado pocos estudios cuyo objeto esté centrado en las dinámicas políticas y su relación con la ejecución de las reformas educativas. Parte importante de las investigaciones son de índole aplicada o evaluativa, dirigidas a evaluar resultados y analizar diseños. Desde este trabajo recogemos: por un lado, el papel de la educación en las distintas etapas y situaciones de la historia de los pueblos, la educación puede ser identificada una vez más como el instrumento

de difusión y consolidación de los modelos sociales, y los encargados de ejecutarlo hacen de su discurso político un permanente discurso pedagógico. Esto nos remite a la idea de que no hay cambio educativo real sin proyectos sociales en marcha, generadores o acogedores de orientaciones pedagógicas, así como que no hay teoría pedagógica si no se finca en un proyecto social.

En este sentido, el Estado neoliberal de los '90 necesitó llevar adelante una gran agenda ideológica para justificar el brutal proceso regresivo de concentración del ingreso. Planteó una reorganización de los gastos públicos con fines sociales, reduciendo el rol del Estado. Proponían el debilitamiento político de la educación pública y buscaban reducirla a un carácter compensatorio, para ello se impulsó su transferencia a la actividad privada, así como la transferencia de fondos públicos a sectores privados del sistema educativo. Este proyecto es coherente con una mirada de la actividad educativa como parte de la actividad económica. En el marco del proyecto político e ideológico de organizar la actividad educativa como si fuera económica, se elaboró un conjunto de conceptos que le dieron justificación y coherencia.

Por otro lado, podríamos reflexionar sobre las consecuencias de pensar y planificar la educación en lógicas neoliberales. La cuestión de fondo consiste en que la aproximación instrumentalista frente a la educación; Gluz (2020)) plantea de forma muy clara: "(...) más escolarización, pero bajo nuevas dinámicas de desigualdad" (p. 102), la lógica que la reduce a un medio para la generación de riqueza, oculta el contenido político de lo educativo. Esto ha planteado una serie de problemáticas específicas, que son las bases de debates políticos -pedagógicos en la actualidad. Gluz (2020) nos explica que los modos de pensar y hacer moldeados en ese período restringieron la cuestión social a lo económico e instalaron la percepción por la cual, garantizados los mínimos, la posibilidad de salir de la pobreza y la desigualdad, reside en los esfuerzos y talentos individuales.

En este sentido, podríamos resaltar también que la utopía de la igualdad por medio de políticas de expansión del sistema educativo ha demostrado en la región claros límites. La educación, por sí misma, no cambia las condiciones económicas de los individuos, ni la desigualdad social. Ante ello, toda consigna que exprese que la educación resuelve estos tipos de problemas, nos tiene que alertar.

A todo ello podríamos sumar lo limitada que ha sido esta propuesta para responder a problemas actuales como el cambio climático, dejando expuesta la estrechez del pensamiento occidental moderno y sus catastróficas consecuencias. Así también, el valor transformador de las experiencias de educación organizadas por los movimientos sociales no debe de analizarse solamente en términos de su papel para formar cuadros técnicos, profesionales o políticos, sino, y, sobre todo, con referencia a su capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre los modelos sociales actuales y sus posibilidades futuras. Esta reflexión y ante la crisis económica actual, donde nuestros países vienen profundizando las medidas de deuda pública, nos plantea la necesidad de examinar con detalle sobre el rol de la deuda externa de los países de la región, que ha posicionado a los Estados en una postura de "subordinación" a la banca internacional, permitiendo que intervengan de manera directa en la educación.

Todo lo expuesto hasta el momento, nos invita a replantearnos el cómo, desde qué parámetros y el para qué, evaluamos la calidad de la educación. La misma no puede disociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo cual, demanda que sea contextualizada. La evaluación de los sistemas educativos, que permitan contribuir a respuestas más justas, democráticas y humanizadoras, requiere de diseños, instrumentos y procedimientos

particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (1986). *El Financiamiento de la educación en los países en desarrollo*.

Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, *núm. 67*, 85-110.

Baschet, J. (2018). La escuelita zapatista y el contagio de la autonomía Aprender preguntando, de corazón a corazón. En P. C. L. Flores & L. G. Guerreiro, *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: Escenarios de disputa y horizontes de posibilidad* (pp. 285-314). CLACSO.

Bordoli, E., & Márquez, Mi. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: Dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de Educación*, *17*(26), 25-44.

Caro, M., & Reyes, L. (2020). Educación pública: Trayectorias históricas y debates para la nueva discusión de un nuevo orden constitucional en educación. *Revista Docencia, del Colegio de Profesores de Chile*, *65*, 6-32.

CLADE. (2005). *En busca de una agenda educativa latinoamericana* [Memoria del III Encuentro Lationamericano de la Sociedad Civil para la Incidencia en Políticas Educativas]. Campaña Lationamericana por el Derecho a la Educación.

CLADE. (2015). *Las leyes generales de educaicpon en América Latina. El derecho como proyecto político* (1ª Edición).

CTERA, CNTE, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU - FENAPES, LPP, & CLACSO. (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico* (CLACSO).

Gluz, N. (2020). Las llamadas políticas de inclusión en el campo escolar: Sentidos en disputa frente a la cuestión social en la Argentina reciente. En C. R. Martínez, F. Saforcada, & J. Campos-Martinez, *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local* (pp. 97-116). © EDICIONES MORATA, S. L.

Grindle, M. (2001). La paradoja de la Reforma Educacional: Pronosticar el fracaso y encontrar el progreso. En S. Martinic & M. Pardo, *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 8-29). CIDE, PREAL.

Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Traficantes de Sueños.

Huanca Soto, R. R. (2017). Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia). *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, *3*, 137-149. https://doi.org/v3i3.12533

Imén, P. (2021). *Memorias pedagógicas del futuro: Educación, lucha de clases desde Nuestra América* (1a ed.). CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Lander, E. (1998). Límites actuales del potencial democratizador de la esfera pública no estatal. En N. Cunillgran Grauv & L. C. Bresser Pereira, *Lo público no estatal en la reforma del Estado* (pp. 447-486). Paidós Ibérica.

López, M. M. (2009). Introducción. En P. Fischer-Bollin (Ed.), *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Guatemala* (pp. 7-11). Fundação Konrad Adenauer.

Martinic, S., & Pardo, M. (2001). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. CIDE, PREAL.

Mato, D. A. (2014). Universidades indígenas en América Latina: Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES*, 17-45.

Millan, C., & Ortiz, L. (2013). Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos. En M. Gomez Sollona & M. Corenstein Zaslav, *Reconfiguración de lo Educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* (Primera Edición). Universidad Nacional Autónoma de México.

Palamidessi, M., & Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo* (Diálogo Regional de Políti ca - Red de Educación). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Sindicalismo-docente-gobiernos-y-reformas-educativas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Condiciones-para-el-di%C3%A1logo.pdf

Pinheiro Barbosa, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: La praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas* (Primera edición). Universidad Nacional Autónoma de México.

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: Logros y desafíos pendientes: Documento básico* (1a ed.). Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf

Rubio, D. A. (2020). ¿Queremos una escuela para la vida? En A. Martínez Boom, A. Alvarez, B. Barragán, & A. Rubio, *Confinados en las pantallas. Escuela Viral* (Primera Edición, pp. 56-62). Editorial Aula de Humanidades.

Solano, X. L. (2015). Breve introducción a los tres tomos. En *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomos I, II y III)* (Primera edición, pp. 23-28). CLACSO.

Vazquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latin. *Tema y Problemas de Nuestra América*, *60*, 93-124. https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001

LOS CENTROS SOCIALES OKUPADOS AUTOGESTIONADOS Y LA EDUCACIÓN SOCIAL: CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Paula Rodríguez-Chirino
Universidad de La Laguna
Arminda Álamo Bolaños
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI: 10.14679/3112

Sumario. 1. Introducción. 2. Breve Contextualización del Movimiento Okupa en Europa. 3. Los Centros Social Okupados Autogestionados. 4. Educación Desinstitucionalizada y Pedagogías Libres no Directivas. 5. Metodología. 5.1. Objetivo. 5.2. Método. 5.3. Participantes. 5.4. Recogida de datos. Instrumento. 5.5. Análisis de datos: Estrategia Analítica. 5.6. Análisis Cualitativo de los Resultados. 6. Resultados. 6.1. Funciones de los CSOA. 6.2. Proyecto Político-Pedagógico. 6.3. Componente Político. 7. Discusión. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación problematiza sobre el contexto actual, que según la concepción de Posdemocracia de Crounch (2004) está compuesta por una ciudadanía poco participativa en los procesos democráticos, una sociedad donde no se tiene en cuenta la redistribución del poder y la riqueza, donde el ciudadano de clase trabajadora es vulnerable y se utilizan los medios de comunicación para influir en la población (Sánchez, 2009). A partir de esta reflexión surge la pregunta: ¿qué papel juega la educación?

La educación formal no parece dar respuesta a las necesidades sociales de la ciudadanía en el contexto actual. La población del siglo XXI demanda pedagogías alternativas y transformadoras que valiéndose de los recursos actuales y basándose en metodologías educativas participativas, sirvan para concienciar e informar de los fenómenos sociales que atañen a nuestra realidad social actual (Sánchez, 2006). De esta manera estaremos cimentando una sociedad informada que tendrá los conocimientos y competencias necesarias para poder construir una opinión crítica que cuestione lo homogéneo, lo establecido, es decir, la estructura político-económica consolidada, el neoliberalismo (Zibechi, 2006).

La educación social, desde el contexto no formal e informal, intenta dar respuesta a la injusticia persistente en nuestra sociedad. Entre sus objetivos se encuentra la promoción cultural y social. A través de sus acciones, se pretende fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que permitan a los colectivos que conforman nuestra ciudadanía cuestionar lo establecido, y ampliar sus perspectivas educativas y de participación social.

En este sentido, desde el ámbito no formal, algunos movimientos sociales han emprendido acciones educativas para concienciar a la población acerca de temas tan actuales como la educación ambiental o la educación en la igualdad de género, generando espacios donde se desarrolla la educación social.

El Movimiento Okupa (en adelante MO) a través de los Centros Sociales Okupados Autogestionados (en adelante CSOAs) emprende actividades participativas dirigidas a toda la población con el fin de empoderar a la ciudadanía. El MO es un movimiento urbano donde se combinan las acciones políticas y de autogestión (Prujit, 2004). La trayectoria de este movimiento social refleja su carácter activista cuya intervención trasciende la participación exclusivamente política. Los CSOA juegan un papel fundamental en la dinamización y construcción del MO. Martínez (2002), afirma que el MO conforma una contracultura que, a su vez, funciona como herramienta de contrainformación. Estos se han consolidado como un recurso esencial de encuentro, que ofrece un espacio de reflexión, diálogo, información, interculturalidad y sociabilidad (Martínez, 2007). Estas estrategias educativas, no surgen espontáneamente de manera reciente, las actividades culturales y sociales llevadas a cabo por movimientos sociales, concretamente el MO, están registradas desde la década de los noventa (Rubio-Pueyo, 2016). Sin embargo, la situación actual requiere que nos detengamos en analizar estas prácticas que resultan más relevantes si cabe en el momento presente.

Esta investigación analiza los hallazgos, a partir de un estudio cualitativo de diferentes proyectos político-pedagógicos que algunos CSOAs desarrollan en distintos puntos del territorio español.

2. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DEL MOVIMIENTO OKUPA EN EUROPA

La *okupación* nace en Europa como movimiento por un grupo de personas que se cuestionan un sistema que ha dejado de focalizar sus esfuerzos en el bienestar social para centrar su preocupación en el capital financiero y los beneficios económicos (Prujit, 2004). En sus inicios fue un movimiento juvenil que protestaba contra las prácticas de urbanismo capitalista, la precariedad laboral, y la vivienda digna entre muchas otras cosas (Adell, 2004). Domínguez (2015), afirma que la primera okupación colectiva conocida tuvo lugar en 1968 denominada *London Squatters Campaign*. Esta okupación fue realizada por familias que no tenían recursos económicos y se establecieron en inmuebles vacíos de titularidad municipal. Sin embargo, el elemento económico no fue el único impulso para la reproducción de okupaciones por distintos territorios europeos. La necesidad de protesta ante las desigualdades que provocaba el modelo de desarrollo urbanístico y los discursos políticos conservadores generaron la necesidad de establecer nuevas formas de vida en espacios alternativos. En la década de los setenta ya se había extendido el MO por varias ciudades europeas, entre ellas destacan Amsterdam e Italia. La primera debido a su marco legislativo que hasta el 2010 contemplaba la práctica de okupación como una actividad legal bajo circunstancias concretas (i.e. haber permanecido durante un largo periodo de tiempo sin hogar). Por su parte, en ciudades como Roma y Milán la actividad y expansión de los CSOAs había alcanzado gran relevancia.

En España, nace el movimiento en los setenta, sin embargo, este se consolidó a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, como consecuencia de la demanda de vivienda que se había producido por la afluencia de la población rural hacia las ciudades. Sin embargo, no podemos obviar la influencia de los hábitos de okupación en países europeos como Alemania, Reino Unido e Italia (Pruijt, 2003 y Martínez-López, 2011) cuya

acción se convirtió en un referente. Los principales núcleos de okupación se establecieron en las ciudades de Madrid y Barcelona especialmente, sin embargo, estas experiencias se extendieron por el territorio español, alcanzando otras provincias como Sevilla o Valencia. A pesar de ello, por entonces, el fenómeno okupa se consolidó especialmente en Barcelona, cuyas dimensiones tomaron una influencia social persistente y determinante (Díaz-Parra y Candón-Mena, 2014). Martínez (2013) ofrece una descripción cronológica de la historia del movimiento okupa en España que se divide en tres fases. La primera fase (1980-1995) se caracteriza por las primeras okupaciones de edificios residenciales por grupos de jóvenes que realizaban una crítica social ante la privatización del espacio, el desarrollo urbanístico y la dificultad de acceso a la vivienda. En la segunda fase (1996-2000) se introduce un nuevo marco jurídico que supuso una represión mucho más dura para los CSOAs y las okupaciones residenciales aumentando notablemente el número de desalojos, casos de abuso policial, encarcelamiento de activistas y persecución personal. Por último, en la tercera fase (2001-2006) el autor señala que se produce una crisis en el movimiento okupa en países europeos, entre ellos España.

Sin embargo, nuevos acontecimientos históricos en el contexto español producen una reacción de la población que genera un aumento de la okupación en algunos territorios nacionales. En el 2008 la sociedad española sufre una crisis económica que afecta especialmente a la clase trabajadora que se ve sin recursos económicos para afrontar el cumplimiento del pago del alquiler o de la hipoteca. Esto se traduce en numerosos casos de desahucios y desalojos sin alternativa habitacional siendo la okupación la única alternativa viable. Esto produce un aumento en los índices de okupación de comunidades españolas como, por ejemplo, en las Islas Canarias.

A este hecho, doce años después, se suma la crisis sanitaria mundial del COVID-19 que ha devenido en situaciones de pobreza y exclusión social debido a la imposibilidad de mantener la actividad económica y situación laboral, aumentando la precariedad y desencadenado nuevas situaciones de desahucio y desalojo por impago. Este hecho vuelve a aumentar los datos de okupación colectiva y de reclamo de los derechos constitucionales.

3. LOS CENTROS SOCIAL OKUPADOS AUTOGESTIONADOS

Los CSOAs juegan un papel fundamental en la dinamización y construcción del MO. Cumplen dos funciones principales, por un lado, se han consolidado como un recurso fundamental de encuentro, que ofrece un espacio de reflexión, diálogo, información, sociabilidad, etc. Se constituyen en la parte más visible del movimiento y se convierten en lugares que atraen a nuevos simpatizantes al movimiento (Martínez, 2017).

Los CSOAs se caracterizan por su red descentralizada, y la capacidad decisoria de la asamblea. Estos centros pueden organizarse, coordinarse, y apoyarse en momentos concretos, sin embargo, no se establece ningún centro como gobierno del movimiento. Aun así, existe cierta centralización puesto que la afinidad ideológica, de tipo anarquista, que comparten algunos colectivos les dirige a concentrarse en determinados CSOAs donde se organizan para llevar a cabo actividades concretas (González et al., 2018). Sin embargo, el modelo social que defiende el movimiento es aquel en el que la población tenga la potestad para decidir con libertad sobre aquellos aspectos de su vida que les preocupan.

Además, los CSOAs son un espacio de encuentro, de reflexión y de lucha contra la opresión donde distintos colectivos, ya estén o no vinculados a algún tipo de movimiento social, son

invitados a participar y compartir espacio, integrándose en asambleas y participando en las actividades que se llevan a cabo. Martínez (2019) sostiene la idea de que la okupación genera una contracultura que a su vez crea atracción social hacia los CSOAs. Esto se basa entre otras cosas en la construcción de un marco político que parte de la actividad de autogestión que se lleva a cabo en los CSOAs y cuyo objetivo es contribuir a la lucha social, lo cual resulta mucho más complejo que la simple apropiación de inmuebles.

Es en estos contextos libres y de participación es donde ocurre un fenómeno educativo sin ninguna vinculación a las instituciones regladas, que se enmarcaría en el ámbito de las pedagogías libres no directivas.

4. EDUCACIÓN DESINSTITUCIONALIZADA Y PEDAGOGÍAS LIBRES NO DIRECTIVAS

En este contexto de desigualdades se detectan acciones educativas que intentan frenar ideas, pensamientos, comportamientos y actitudes que promueven los ideales por los que se rige una sociedad patriarcal y capitalista en un contexto posdemocrático. Desde los movimientos sociales se viene estableciendo una relación entre el activismo y la educación. Estos suelen promover prácticas educativas específicas en forma de talleres, charlas, seminarios o cursos con la intención de educar en los valores en los que se fundamenta su lucha (Ruiz, 2018). Sin embargo, existe un aprendizaje experiencial indiscutible en la participación de las actividades relacionadas con el movimiento que contribuyen a la transformación de las ideas o del *habitus* (Bourdieu, 1998). Son una fuente de toma de conciencia sobre problemas y necesidades del entorno que les rodea, y para ello, crean espacios de educación social para generar cambios.

La relación de la escuela con la vida es una de las premisas de todos los proyectos innovadores. Para Dewey (2004), la escuela no es un lugar de preparación para la vida, sino un espacio de vida donde el alumnado pueda desarrollar sus experiencias escolares adquiridas que va reconstruyendo continuamente y desarrollando otras nuevas.

Freinet (1972) critica el divorcio entre la escuela y la vida, y transforma radicalmente la organización del aula y los modos de enseñar y aprender para superarlo.

No hay nada despreciable en la educación, la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no solo puede, sino que debe ser maestro (Carbonell, 1985).

No es una geografía de nombres, de palabras y de cifras, sino de imágenes, de visiones objetivas, de las percepciones claras de las relaciones del ser con el medio (Martí Alpera, 2008).

El último movimiento de relación de la escuela con la ciudad se produce a principios de los setenta con la formulación de ciudad educativa o educadora que se recoge en el renombrado informe de la UNESCO: "Aprender a ser; la educación del futuro", dirigido por Faure (1973). Esta educación popular, la cual hoy en día va perdiendo su adjetivo, en el seno de los ateneos obreros, casas de pueblo y otras entidades y asociaciones, y a las misiones pedagógicas, auténticas escuelas ambulantes donde llevaban la música, el cine, el arte, el teatro y los libros al pueblo.

La aportación de Rousseau (1988), y su apuesta por el paidocentrismo supone un cambio de mirada, una auténtica revolución copernicana, al romper con el planteamiento dominante tradicional del *trívium* y el *quadrivium* en la transmisión del saber.

La publicación de *La Sociedad desescolarizada,* en la década de los setenta por Illich (1974), es una declaración que se dirige contra la esencia y propia función de la escuela como institución.

La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela, sin la guía de los maestros (Illich, 1974).

Desde esta concepción desinstitucionalizadora, se plantea que la escuela ha perdido su legitimidad y credibilidad pues está desconectada de la realidad, en el que la instrucción troceada por cajones estancos es incapaz de enseñar habilidades y una preparación sincera con la vida como diría Dewey (2004), pues está ensimismada en el encorsetamiento curricular, además no disminuye la desigualdad social y está atravesada por un exceso de burocratización del proceso educativo.

Según Reimer (1973), el origen del "mal" se encuentra en la institucionalización del saber, el curriculum por niveles es la piedra angular de todo el sistema, ya que es el que determina la institucionalización de la niñez, de la enseñanza, de la asistencia a clase.

La desescolarización significa sacar fuera de las aulas la relación entre personas, terminar con el monopolio de la enseñanza en manos del profesorado que dispone de una titulación especial, y fomentar el derecho de cada uno a compartir sus conocimientos con otros.

Estos espacios educativos a los que hacemos referencia son los conocidos como espacios de educación no formal. Autores tan relevantes en el ámbito educativo como Dewey afirman que estos espacios no institucionales ni reglados promueven una aprendizaje más profundo e influyente (Carbonell, 2015). Sin embargo, este estudio no trata sobre las diferencias y cómo se complementan la educación formal y no formal sino analiza las pedagogías libres no directivas en las que se fundamenta la práctica educativa ejercida a través de los movimientos sociales, concretamente, a través del MO y que tiene lugar en los CSOAs. Autores como Carbonell (2015), definen esta pedagogía como aquella en la que el educando tiene libertad de elección, es decir, elige lo que quiere aprender.

Según Carbonell (2015), aprender es un acto de libertad; y en función del ejercicio responsable de esta (...) el deseo de aprender es natural y que al forzarlo se corre el riesgo de matarlo; y que se aprende mejor cuando se confía en el alumnado.

Desde los CSOAs, se crea un espacio educativo libre y experiencial que tiene lugar en la calle, por lo que podríamos afirmar que promueven la creación de una "ciudad educadora". Este concepto plantea que a través de la interacción entre las personas que libremente participan en las actividades propuestas en los espacios okupados se potencia el crecimiento personal de aquellas que conviven en ese espacio urbano (del Pozo, 2015).

Según Martínez (2018), las ciudades educadoras las hacen personas que creen en la educación y en su poder de transformación y es un elemento de progreso, enriquecimiento personal y colectivo. Concibiendo la educación, no sólo como responsabilidad de la escuela sino como una cuestión compartida de los diferentes agentes educativos –formales, no formales e informales– que nos acompañan en nuestro recorrido de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Resulta relevante, en tiempos de Posdemocracia, estudiar el fenómeno okupa y el proyecto político-pedagógico que se promueve desde los CSOAs, y su aportación a las posibilidades de llevar a cabo acciones en el marco de las pedagogías no directivas en el siglo XXI.

5. METODOLOGÍA

5.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar el proyecto político-pedagógico que se construye en los CSOAs del territorio español.

5.2. Método

Este estudio está diseñado de acuerdo con el método de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Este tipo de investigación cualitativa se plantea por primera vez en 1967 con la publicación de *The Discovery of Grounded Theory* por los autores Glaser y Strauss (1967) como un nuevo enfoque alejado de las teorías de investigación cualitativa tradicionales (León y Montero, 2015). Este método de investigación permite analizar los datos de manera inductiva a través de la comparación constante de los datos que permite construir nuevas teorías educativas.

5.3. Participantes

Dadas las características del objeto del estudio, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los participantes de esta investigación fueron cuatro sujetos seleccionados de forma intencional en base a un criterio concreto. El criterio que se eligió para la selección fue que formaran parte de un CSOA y conocieran su funcionamiento, sus principios ideológicos, su proyecto político-pedagógico y sus enfoques metodológicos pedagógicos.

5.4. Recogida de datos. Instrumento

La recopilación de datos para este estudio se estableció en coherencia con el enfoque tradicional de la Teoría Fundamentada. Se determinó que la entrevista semiestructurada sería el instrumento más adecuado para recoger los datos de este estudio. Con la intención de cumplir el objetivo de la investigación, se elaboró previamente un listado de temas relacionados con el proyecto político-pedagógico del centro, sin embargo, el entrevistado construía libremente su discurso a través de su experiencia en el lugar. Esto desencadenó en nuevas preguntas y nuevos temas relacionados dichos proyectos de los CSOAs.

5.5. Análisis de datos: Estrategia Analítica

La estrategia analítica de esta investigación se basó en la comparación constante de los datos. Se crearon categorías emergentes a partir de los datos brutos. El conjunto de categorías se organizó a partir de una codificación axial que permite establecer relaciones entre las categorías planteadas. Posteriormente, se establecen tres categorías principales (funciones de los CSOAs, proyecto político-pedagógico y componente político) y se desarrolla un análisis descriptivo del fenómeno social estudiado. Con el fin de establecer la fiabilidad de la recogida y análisis de los datos se llevaron a cabo las siguientes acciones (Possick, 2004):

- Revisión de los participantes: una vez transcrita la entrevista y realizadas las interpretaciones y conclusiones de los datos, se verificó su correcta interpretación con los participantes.
- Revisión por expertos: se lleva a cabo una revisión de la codificación por otros expertos para determinar su rigurosidad en el proceso de análisis de datos.

5.6. Análisis Cualitativo de los Resultados

Se lleva a cabo un análisis descriptivo de los datos según los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas a través del programa informático de Análisis Cualitativo Maxqda 2021. Con el fin de responder al objetivo de la investigación se lleva a cabo un mapa de códigos donde se muestra la relación jerárquica de los códigos y subcódigos, y un análisis correlacional donde se describe de qué manera se relacionan los códigos.

6. RESULTADOS

6.1. Funciones de los CSOA

Los resultados para las "Funciones de los CSOA" indican una función no sólo educadora sino cultural y social (ver Figura 1). Ante las nuevas formas de interacción social y la creciente individualización y disgregación social en la ciudad, los CSOAs crean nuevos espacios sociales. Según el discurso de los diferentes CSOAs que han participado en este estudio, en estos espacios se dan situaciones de socialización entre personas de diferentes culturas y de distintas opiniones, pero que comparten el mismo sentimiento de rechazo hacia las nuevas formas de no socialización en la ciudad.

Asimismo, sirven como espacios de ruptura. Esto se refiere a la necesidad de crear espacios, donde las personas que habitan y participan en el CSOAs rompan con lo que este colectivo identifica como mecanismos represivos, injusticia social, el replegamiento de la socialidad y la inseguridad ciudadana. Ante esta cultura del individualismo y la ausencia de pertenencia a la ciudad, los CSOAs desarrollan una función de promoción cultural. A través de los diferentes discursos, encontramos como los CSOAs crean su propia identidad, lo cual en algunos casos incluye revitalizar la cultura del lugar en el que se encuentran a través de la propuesta de actividades alternativas.

Esta función cultural construye redes sociales en el lugar. Diferenciamos entre habitantes, participantes y organizaciones colaboradoras como partes fundamentales del proyecto social de los CSOAs. Entendiendo como habitantes aquellos que viven el CSOA y que construyen espacios, planifican, implementan y evalúan las necesidades del "barrio". Por otro lado, los participantes son aquellos que, aunque no involucrados en el trabajo a "ras de suelo" que se construye, participan en su actividades culturales, sociales y educativas. Por último, se refiere a organizaciones colaboradoras, aquellas independientes del Estado que colaboran de alguna manera en un tema concreto que quieren desarrollar y que requieren del apoyo del espacio de los CSOAs, o bien a nivel de recursos logísticos, o bien humanos o ambos para llevar a cabo su acción concreta. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 4 muestra lo mencionado anteriormente:

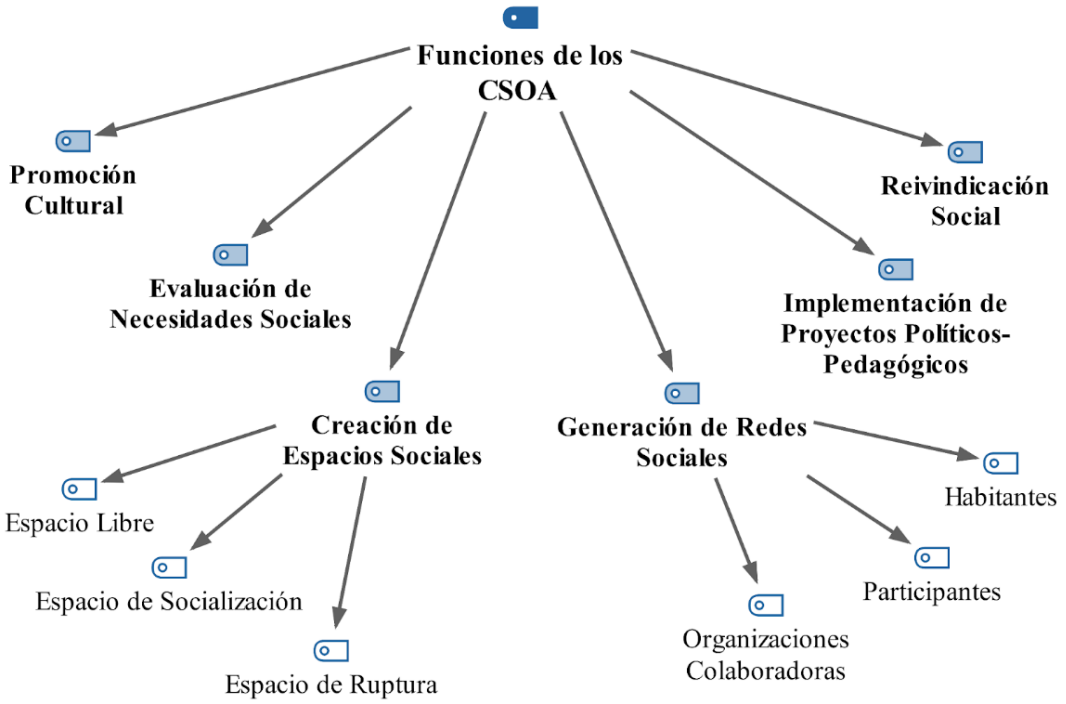
> "(...) nosotros somos un grupo muy pequeño y a veces no podemos con todo. Pero sí que ofrecemos nuestro espacio para otras organizaciones que necesiten de apoyo para otro tipo de proyectos, por ejemplo, para gente con necesidades de vivienda (...)" (CSOA 4).

Respecto a la función educadora, según los CSOAs que han participado en este estudio reconocen su función educadora a pesar de que no haya una planificación de un programa concreto. Las acciones que se desarrollan en los CSOAs están dirigidas a reaccionar ante determinadas situaciones que consideran que requiere de una intervención inmediata. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 1 muestra lo mencionado anteriormente:

> "En otro CSOA se denunció una agresión machista que no se gestionó todo lo bien que se debía gestionar y la compañera que lo había sufrido consideró que desde el centro podíamos darle una especie de apoyo y cuando vino a contárnoslo, nos dimos cuenta de que verdaderamente nosotros quizás tampoco hubiéramos respondido como se supone que tendríamos que responder por lo que nos vimos con la necesidad de trabajarlo porque seguro que en el entorno están habiendo situaciones machistas. Y ahí estamos trabajándolo, cuesta, pero es necesario (...)" (CSOA 1).

Esto se traduce en un análisis de las necesidades de los vecinos y vecinas del lugar. Por otro lado, también existen otro tipo de actividades de carácter cultural y educativo que no surgen de un hecho concreto como en el caso expuesto anteriormente, sino que surgen como resultado de un espíritu crítico y consciente de la realidad.

Figura 1. Códigos y subcódigos de las Funciones de los CSOAs



Las funciones relacionadas con los CSOAs se concretan y resumen en una necesidad de reivindicar el espacio social, urbano y cultural ante la especulación del suelo urbano,

la especialización territorial (turismo y mercados inmobiliarios), que se desarrollan bajo el amparo de las políticas neoliberales.

6.2. Proyecto Político-Pedagógico

El proyecto político-pedagógico es aquel proceso que surge a razón de unas necesidades encontradas en el contexto del centro con el fin de promover algún tipo de aprendizaje de carácter cultural, político, educativo y social. Al comparar las historias vitales de los distintos CSOAs que han participado en este estudio, se confirma la existencia de un proyecto educativo, que, aunque no siempre planificado, requiere de una organización previa de las acciones que se quieren llevar a cabo, aunque estas surjan de manera espontánea (ver Figura 2). Los siguientes extractos de las transcripciones de las entrevistas al CSOA 1 y 3 muestran lo mencionado anteriormente:

> "(...) este proceso donde se han planteado unos talleres y actividades concretas, pues nos hemos organizado para decir venga pues este día se hace esto y este día se hace esto otro para que así también vengan todas las personas posibles del espacio" (CSOA 1).
> "Claro si necesitamos materiales porque una comisión nos dice que quiere hacer una actividad concreta pues nos organizamos para que a partir del dinero recaudado con los conciertos o charlas o lo que sea que hemos organizado podamos gestionar esa compra de materiales, vaya la autogestión" (CSOA 3).

Este no es el caso de todos los CSOAs, encontramos algunos centros que tienen un mayor número de habitantes y participantes que se organizan en distintas comisiones con el fin de llevar a cabo distintas acciones sociales. Esta organización les permite llevar a cabo de forma eficaz y eficiente la acción en cuestión. La forma de organización de estos proyectos es libre y la toma de decisiones se hace de manera horizontal, democrática y asamblearia. No hay una organización jerárquica, y cada persona es libre de pertenecer a una comisión u otra en función de sus apetencias y afinidades.

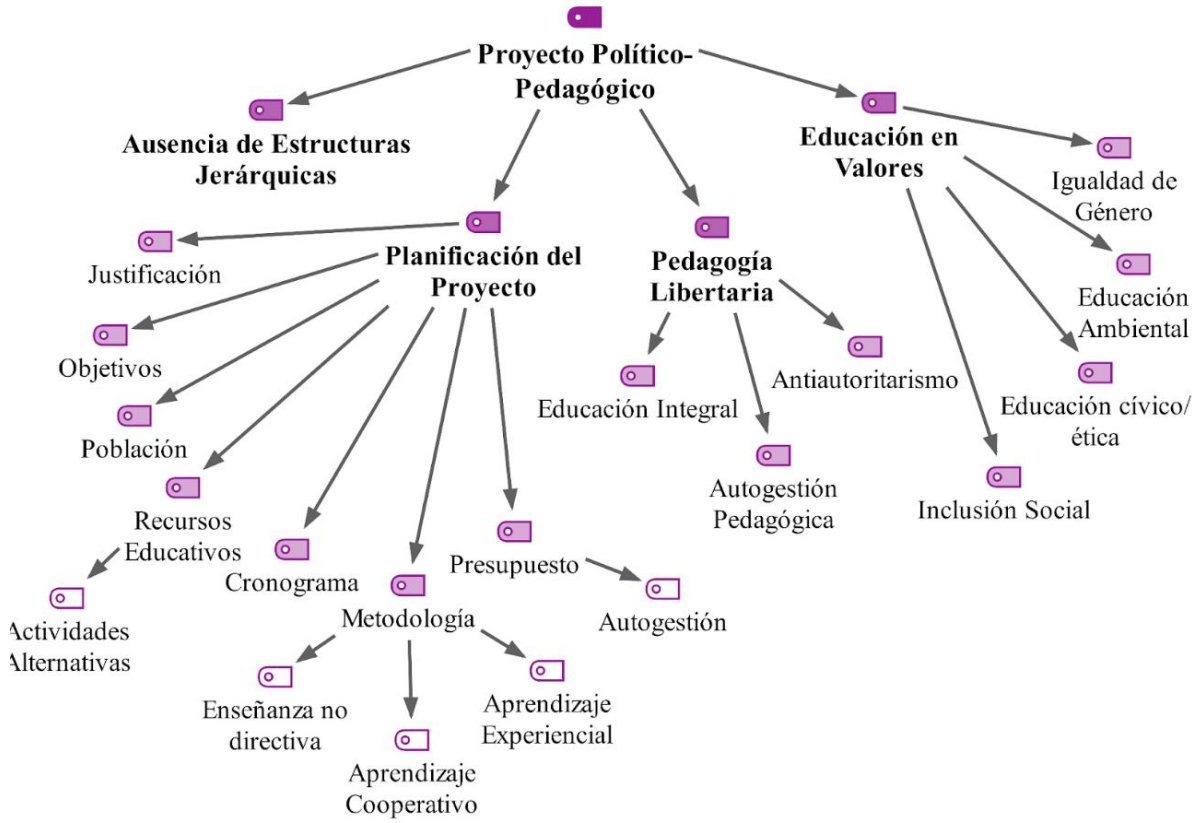
Según los datos cualitativos recogidos en este estudio los proyectos políticos-pedagógicos de los CSOAs se basan en los principios de la pedagogía libertaria. Una pedagogía basada en el antiautoritarismo, autogestión pedagógica y educación integral. Sus proyectos se centran fundamentalmente en la transmisión y toma de conciencia de aspectos relacionados con la realidad actual como el feminismo, el medioambiente y el respeto a la diversidad entre otros. Sin embargo, encontramos otros proyectos más relacionados con la educación formal como, por ejemplo, la enseñanza de la lengua española a personas que han migrado de sus países de origen y tienen dificultades de comunicación. El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 2 muestra lo mencionado anteriormente:

> "Algo que detectamos aquí fue que había muchos migrantes que no sabían hablar español. Así que nos organizamos y tenemos hasta varios niveles y entre las personas del grupo fijo que estamos aquí pues nos hemos organizado para impartir las clases, imagínate que hasta ONGs han mandado a chavales aquí a aprender español. Esto claro creo un debate muy importante entre las personas de aquí (...)" (CSOA 2).

A pesar de que algunos centros no reconocen una planificación formal del proyecto, encontramos en su discurso que, de manera informal, se lleva a cabo una planificación de

proyectos concretos. Se identifica una justificación del proyecto basada en el análisis de la necesidades de la sociedad; que por consiguiente pretende cumplir unos objetivos específicos (normalmente concienciar acerca de un tema concreto); que va dirigido a una población concreta; con una metodología basada en la cooperación, colaboración, y cuyo estilo de enseñanza-aprendizaje es no directiva y experiencial; con una planificación de las actividades que se van a desarrollar (debates, charlas, visualizaciones, manifestaciones, etc.) y cuyo presupuesto responde a los recursos generados a través de sus actividades de autogestión.

Figura 2. Códigos y subcódigos del Componente político



En definitiva, los proyectos pedagógicos se construyen al calor de los acontecimientos fundamentalmente políticos y sociales recientes que, desde el espíritu crítico de este colectivo, requieren de respuesta inmediata en forma de actividades alternativas y cuyo objetivo principal es la toma de conciencia.

6.3. Componente Político

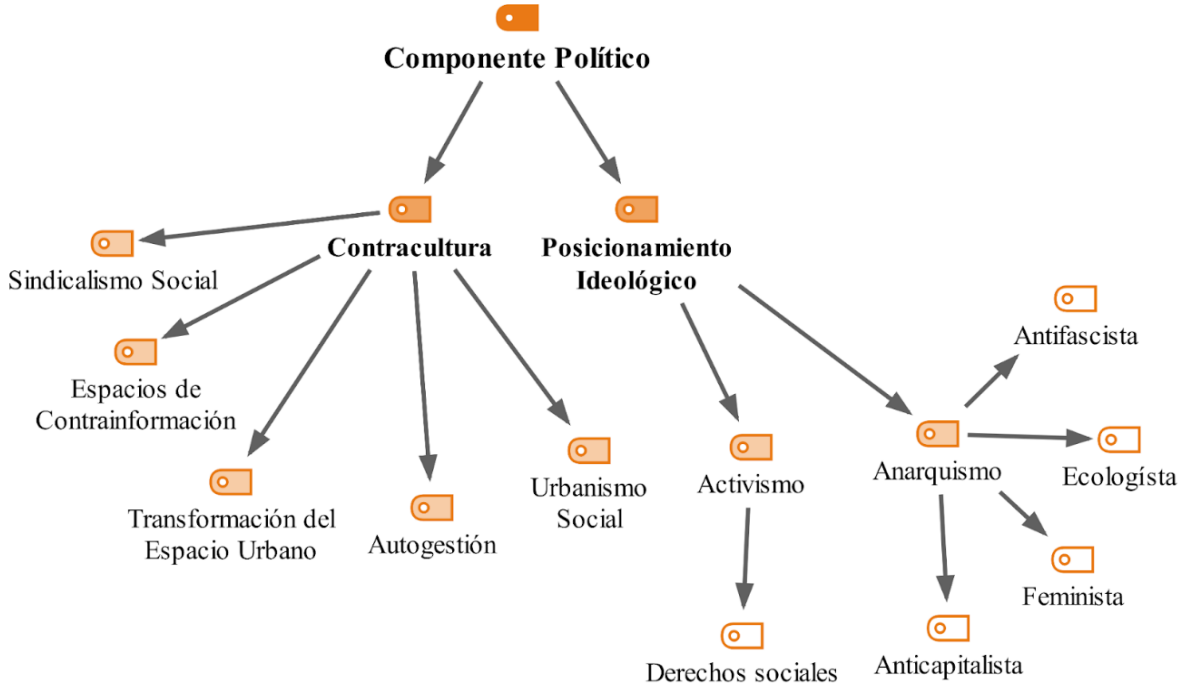
Toda esta intervención a nivel político-pedagógico es una forma de contracultura (ver Figura 3). Como afirma Martínez (2001), la propia autogestión y modelo de organización asambleario ya de por sí construye la contracultura. Sin embargo, a lo largo del discurso de los distintos CSOAs encontramos numerosos aspectos que definen claramente la contracultura que se genera en estos lugares. En primer lugar, se destaca su capacidad de transformación urbana, estos centros son reconstruidos y habilitados para poder desempeñar su función de acuerdo con la identidad de cada centro. Los proyectos político-pedagógicos que se llevan a

cabo a través de actividades alternativas conforman esta vía de lucha social y reivindicativa desde la libertad, atendiendo a las necesidades educativas que detectan.

Asimismo, construyen espacios de "urbanismo social" cuyo objetivo es evitar el aislamiento individual en coherencia con su percepción de colectividad y cooperación, que requiere que las personas habiten el espacio. Este término (urbanismo social) fue empleado por Lefevbre (1969) para hacer referencia a los espacios de encuentro frente al individualismo en la ciudad. Por otro lado, su forma de organización (sindicalismo social) centrada en las necesidades sociales, crea una contracultura dirigida a la creación de iniciativas dirigidas a apoyar a sectores desfavorecidos como, por ejemplo, puntos de información de derechos sociales, el apoyo de la búsqueda de una alternativa habitacional, etc. Además, se identifican como espacios de contrainformación en un momento que consideran fundamental, donde a través de empresas privadas y medios de comunicación se fomenta la "cultura del miedo". El siguiente extracto de la transcripción de la entrevista al CSOA 2 muestra lo mencionado anteriormente:

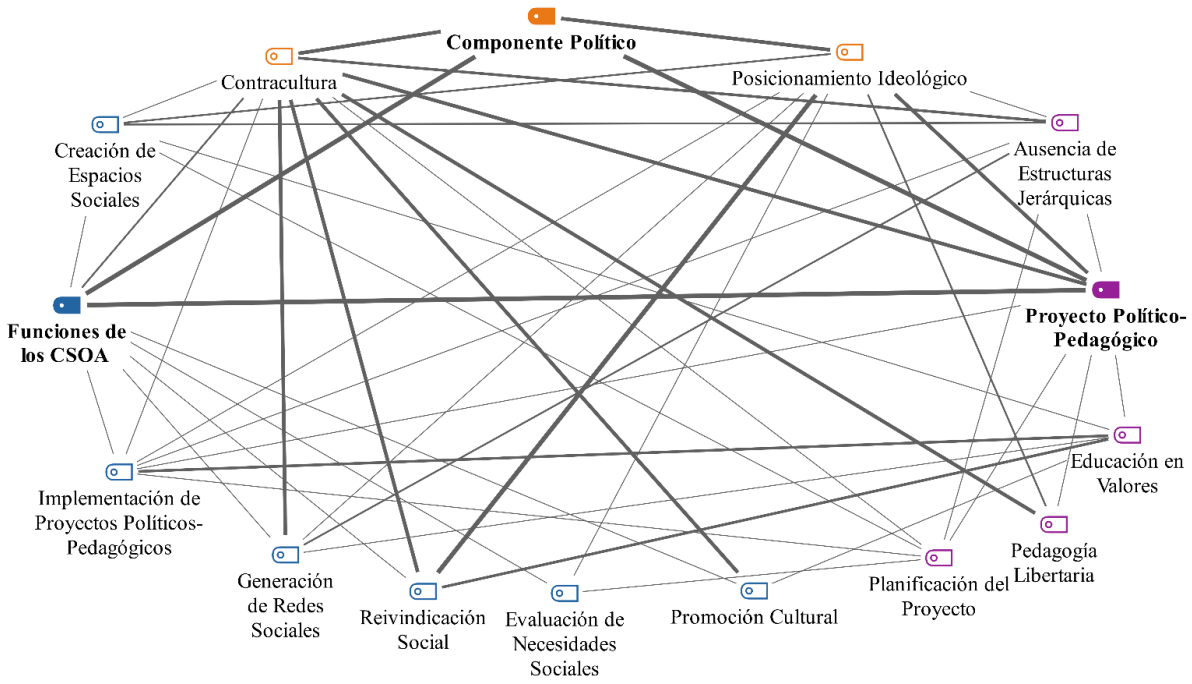
> "Una de las cosas que hacemos todos los años son las fiestas alternativas. Nos organizamos para que en las fechas de fiestas de aquí pues como fiesta alternativa a las que se organizan desde el ayuntamiento pues nosotras organizamos nuestras propias fiestas culturales y ahí va muchísima gente incluso que no pertenecen al centro como tal" (CSOA 2).

Figura 3. Códigos y subcódigos del Componente político



En cuanto al análisis correlacional (Figura 4), las relaciones de códigos generados tras la codificación de la transcripción muestran cómo estos giran en torno a la categoría "Componente Político". Los participantes de este estudio cualitativo hacen constatar, a través de su discurso, la importancia que tiene el carácter político como parte fundamental de su identidad, como centro independiente y descentralizado, lo cual, condiciona y guía la práctica pedagógica y las distintas funciones que se llevan a cabo desde el centro.

Figura 4. Co-relación de los componentes de los CSOAs



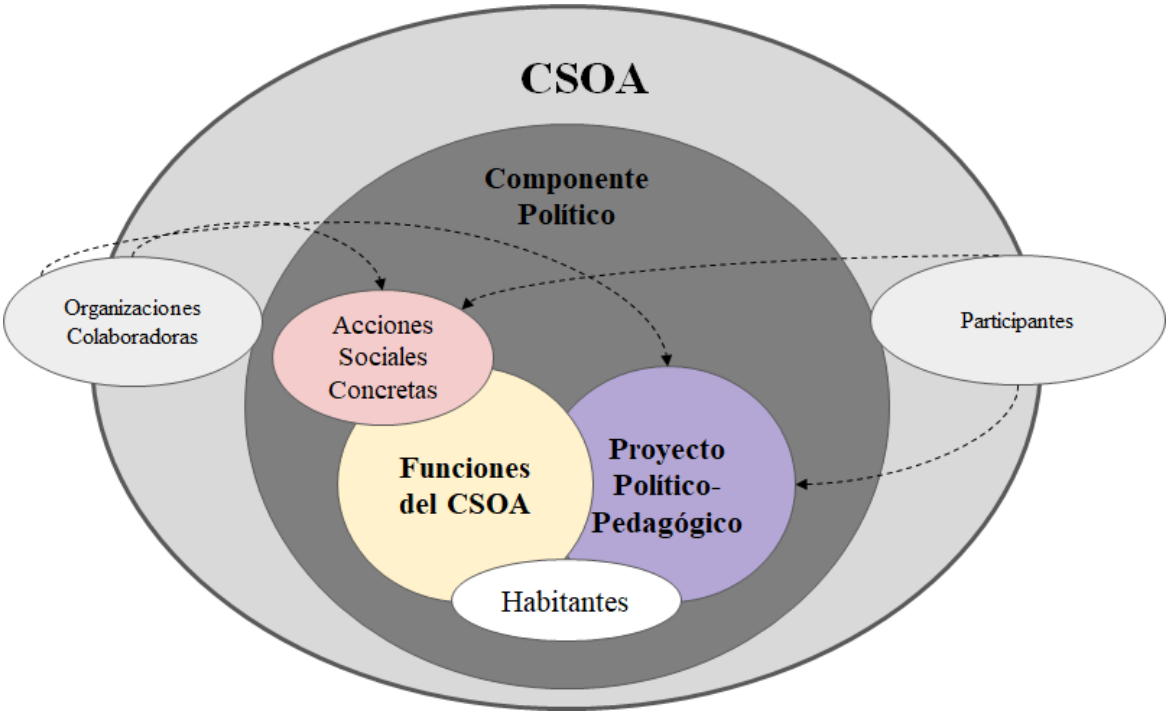
En cuanto a la relación entre los códigos correspondientes al "Componente Político" y las redes que se generan en el espacio, encontramos que los habitantes forman parte de la identidad del centro y por tanto se sienten identificados con el posicionamiento ideológico de los CSOAs, la ideología anarquista (Figura 5). Esto se traduce en una fuerte relación entre ambos códigos. Sin embargo, encontramos casos en los que algunos participantes de los CSOAs pueden no considerarse como anarquistas, aunque formen parte de alguna manera del centro. En este caso, su participación suele ser puntual y aun no identificándose con los principios del anarquismo suelen establecer vínculos con el centro y generando un fuerte sentimiento de pertenencia.

Un ejemplo de esto es la participación e implicación de este grupo en la lucha por la conservación del CSOA cuando ha habido riesgo de desalojo. Generalmente, las partes que construyen los CSOAs se sienten identificados con el anarquismo y son activistas (ver Figura 5). Este activismo se traduce en la protesta y manifestación contra todo acontecimiento, idea, propuesta o acción con la que no se identifiquen y que es propia de la sociedad de la posdemocracia. Desde el MO a través de los CSOAs que han participado en este estudio, se protesta contra la gentrificación, la explotación del suelo, el machismo, y a favor de la preservación del medioambiente entre otros.

También se puede observar en el análisis correlacional como se le da especial importancia a la "Reivindicación Social" dentro de la categoría "Funciones de los CSOA". Así como, el "Posicionamiento Ideológico" y la "Contracultura", la reivindicación social forma parte de la razón de ser de estos centros. Su ideología anarquista reivindica un estilo de ser, de habitar y de existir que es en sí una contracultura desde todas sus dimensiones. En definitiva, existe un sentimiento de lucha social contra las desigualdades y dominaciones globales.

Por último, respecto a la relación entre el proyecto político-pedagógico y el componente político, este estudio muestra cómo los proyectos implementados desde estos espacios no solo condicionan los temas que se trabajan, sino que determinan los principios pedagógicos y la metodología desde la que se enseña y aprende.

Figura 5. Construcción de los Proyectos políticos-pedagógicos de los CSOAs



7. DISCUSIÓN

Esta investigación evidencia que los CSOAs llevan a cabo prácticas que desafían lo establecido desde distintos puntos de vista. Desde este análisis se pone la mirada sobre el aspecto más pedagógico de su identidad como centro, para analizar las situaciones de educación social que suceden en estos espacios libres, donde se busca la confrontación de las ideas y que a través del diálogo entre iguales genera aprendizaje.

A través de la ideología anarquista se crea una corriente pedagógica que confronta el sistema educativo desde el que se reproducen enfoques de enseñanza-aprendizaje tradicionales (la meritocracia, la reproducción de ideas, la falta de oportunidades, la desigualdad, el individualismo, la competitividad, etc.). Sin embargo, el estilo pedagógico y metodologías educativas que incluyen los proyectos político-pedagógicos estudiados rompen con el sistema tradicional, que es aquel que reproduce los valores que perpetúan el sistema de dominación. Este precisamente es uno de los objetivos fundamentales de los proyectos que se desarrollan desde los CSOAs.

Desde este paradigma libertario, Tomassi (1988) afirma que los procesos educativos se desarrollan desde el respeto y la equidad favoreciendo la cooperación y el autoaprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Palacios y Romanach (2006) acerca de la educación inclusiva, encontramos que los proyectos pedagógicos que se plantean desde el anarquismo respetan el principio de diversidad y lo valoran como un aspecto fundamental del aprendizaje, entienden que todas las personas tienen los mismos derechos y la misma dignidad, deben ayudar a que cada individuo desarrolle la autonomía moral y la construcción social es una tarea que nos corresponde a toda la ciudadanía.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Carbonell, J. (1985). *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica de la modernidad*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. Taurus.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.

Díaz-Parra, I., & Candón-Mena, J. (2014). Espacio geográfico y ciberespacio en el movimiento 15M. *Scripta Nova*, 18, 463-499.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.

Freinet, C. (1972). *Modernizar la escuela*. Laia.

Glaser, B. G, & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

Gonzalez R., Martinez M. A., Barranco O. (2018), Autogestión de equipamientos y espacios urbanos: los centros sociales okupados y autogestionados. En P. Ibarra, R. Gomá, S. Martí y R. Gonzalez (Coord.), *Movimientos sociales y derecho a la ciudad. Creadores de democracia radical.* (pp. 88-102). Icaria.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral.

Lefevbre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.

Martí Alpera, F. (2008). *Por la escuela pública y la infancia*. Biblioteca Nueva.

Martínez, M. (2002). *Okupaciones de viviendas y centros sociales. Autogestión, contracultura y conflictos urbanos*. Virus.

Martínez, M. (2007). The squatters' movement: Urban counter-culture and alter-globalization dynamics. *South European Society & Politics*, 12(3), 379-398.

Martínez López, M. (2017). Squatters and migrants in Madrid: Interactions, contexts and cycles. *Urban Studies*, 54(11), 2472-2489.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas Ediciones.

Possick, C. (2004). Locating and relocating oneself as a Jewish Settler on the West Bank: Ideological squatting and eviction. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 53-69.

Prujit, H. (2004). Okupar en Europa. En R. Adell Argilés y M. Martínez López (Coord.), ¿Dónde están las llaves? El movimiento okupa: prácticas y contextos sociales (pp. 35-60). Los Libros de la Catarata.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barral.

Rousseau, J.J. (1988). *El contrato social o principios de derecho político*. Tecnos.

Rubio-Pueyo, V. (2016). Laboratorios de la historia. Los centros sociales como productores de cultura política en la España contemporánea (1997–2015). *Journal of Spanish Cultural Studies*, 17(4), 385-403.

Ruiz, L. M. (2018). El arte urbano y los centros sociales 2.0 como alternativas al modelo de ciudad neoliberal. El caso de El Keller y Muros Tabacalera en el Centro Social Autogestionado La Tabacalera de Lavapiés. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (16), 20.

Sánchez, A. (2006). Innovación en la construcción del espacio europeo de educación superior: Camino de Londres 2007. Foro De Educación, 4(78), 119-120.

Tomassi, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madre Tierra.

Wee, C., Riquelme-Huircán, F. & Pérez-Sánchez, C. (2020). Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(2), 118-138.

Zibechi, R. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. *OSAL, Observatorio Social Latinoamericano*, 21, 221-230.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN SECUNDARIA

Guadalupe Hernández-Portero
Universidad de Sevilla (España)

DOI: 10.14679/3113

Sumario. 1. Introducción. 2. La Música en la educación Secundaria. 2.1. Los inicios de la Música como disciplina en la Educación Secundaria. 2.2. Consolidación de la Música en el sistema educativo. 2.3. Breve retroceso legislativo para la Educación Musical. 2.4. Moderada recuperación del estatus musical. 2.5. Nuevo revés para la Educación Musical. 2.6. Avance de la nueva situación. 3. Formación del profesorado. 3.1. Ley General de Educación. 3.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. 3.3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. 3.4. Ley Orgánica de Educación. 3.5. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. 3.6. Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español no ha resuelto aún las necesidades de una adecuada formación profesional para el profesorado de Música de Educación Secundaria, ya que desde que la Música se implantó en este nivel educativo, a partir de la Ley General de Educación de 1970, quienes acceden a la función docente tienen que ampliar y profundizar su formación en aquellas áreas de conocimiento a las que no han tenido ocasión de acceder en sus primeros estudios.

Las exigencias de formación de los aspirantes a profesores de Música en Educación Secundaria han venido marcadas por los cambios establecidos en las diferentes leyes educativas, que han tratado de solventar la falta de formación pedagógica inicial de este sector profesional con la realización de un curso para la adquisición de las competencias didácticas necesarias con las que afrontar la docencia de la Música. Sin embargo, esta formación complementaria tampoco ha contribuido a compensar las carencias pedagógicas que las titulaciones de origen presentan en sus planes de estudio. Esta falta de formación pedagógica genera a priori dificultades al profesorado para llevar a cabo su práctica docente, pues no cuenta con los recursos didácticos idóneos para garantizar una óptima formación en los alumnos.

A esta problemática general del profesorado hay que añadir, además, las dificultades concretas que la asignatura de Música ha atravesado con cada cambio de legislación educativa, porque ha estado sujeta a una continua reducción de horario y sometida a continuos ajustes reduccionistas.

Para llevar a cabo este trabajo se realiza un análisis documental y estudio comparativo de las diferentes leyes educativas desde el punto de vista de la Educación Musical como

materia en Educación Secundaria y de la formación exigida a su profesorado. Este análisis se aplica a las leyes educativas promulgadas en España desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), con el que pretendemos conocer la evolución de la presencia de la Música en la Educación Secundaria y la formación del profesorado que ha de impartir docencia en esta etapa educativa.

2. LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Se han realizado distintos estudios sobre el estado de la Educación Musical en el sistema educativo a nivel nacional (Casanova y Serrano, 2018; Aróstegui, 2021), a nivel global (Aróstegui, 2018) e incluso comparativo de las distintas políticas autonómicas (Mateu, 2020). En nuestro estudio realizamos un análisis comparativo de la situación de la Educación Musical en la etapa de Secundaria, llevando a cabo un recorrido por las respectivas propuestas legislativas y reglamentarias que ilustran y profundizan la situación de esta disciplina.

2.1. Los inicios de la Música como disciplina en la Educación Secundaria

El primer paso firme para establecer la Música como asignatura dentro del Sistema Educativo Español se dio en 1970 con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida como Ley General de Educación (LGE), pero debido a la falta secular de tradición musical en España, esta Ley comenzó a desarrollarse en esta materia varios años después.

La LGE incluye en su artículo 24 la Educación Estética en los centros de Bachillerato, con especial atención al Dibujo y a la Música, lo que significó que se tuvieran que contratar profesores para impartir la recién creada asignatura de Música. La primera convocatoria de plazas para cubrir las vacantes iniciales que ofertó la administración educativa española, en régimen de interinidad, tuvo lugar en el año 1977, y los aspirantes que solicitaron estas plazas tenían una formación musical, en su mayor parte, obtenida en los conservatorios de Música (Decreto 2618/1966), ya que estos centros eran los únicos hasta la fecha en los que se proporcionaba una formación musical profesional.

Para corregir el vacío legal que provocó esta novedad en nuestro Sistema Educativo se publicó el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo que equiparaba diversos títulos de Conservatorio de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo así estos titulados de Música presentarse a las oposiciones, circunstancia que se produjo por primera vez en 1984 (Real Decreto 386/1984).

La Música se impartía en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) como una asignatura más dentro del currículum con el nombre de "Música y actividades artístico-culturales". El temario incluía una primera unidad sobre la Música y el sonido, dedicada a los elementos del Lenguaje Musical, y continuaba con la Historia de la Música, dedicando un tema a cada periodo, desde la Música en la Edad Media hasta la Música en el siglo XX (Casares, 1986; Polanco, 1977), por lo que la asignatura de Música se basaba, fundamentalmente, en contenidos históricos y teóricos. Por tanto, no se necesitaba mayor especialización didáctica para impartirlos.

El sentido de esta orientación temática se justificaba porque, según la LGE, durante los ocho años de duración de la Educación General Básica (EGB) se debía haber llevado a cabo

la iniciación musical básica en la escuela; de esta manera, el curso de "Música y actividades musicales" en el BUP, suponía culminar en los institutos de bachillerato una alfabetización musical y cultural mínima y obligatoria. Sin embargo, sabemos que esta formación inicial en la EGB no se llevó a cabo de manera regular, y casi el primer contacto de los alumnos con la Música se producía a su llegada a los institutos.

En los primeros años de su implantación, la asignatura de Música en el Bachillerato fue impartida mayoritariamente por profesores de otras materias ya que, al no existir un tejido profesional específico para impartirla, las horas de docencia tenían que ser cubiertas por los centros. Así, profesores de Latín o de Matemáticas, de Francés o de Filosofía, de Historia o de Ciencias, tuvieron que hacerse cargo de esta enseñanza durante muchos años. En esta época, el desarrollo de las clases a cargo de este profesorado todavía alcanzó una orientación más teórica dada su cualificación no especializada que, como mucho y con buena voluntad, pudo llevar a cabo actividades de prácticas en torno a las audiciones que recomendaba la bibliografía existente.

A pesar de todas las dificultades, a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta del siglo pasado, esta Ley supuso un importante punto de partida en la introducción de la Música como materia obligatoria en el Sistema Educativo español.

2.2. Consolidación de la Música en el sistema educativo

La promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 constituyó la consolidación de estos primeros pilares y supuso la definitiva incorporación de las enseñanzas musicales en el sistema general de educación. La creciente demanda social que las enseñanzas artísticas, y concretamente musicales, estaban experimentando, aconsejó conectarlas con la estructura general del sistema, tal y como reza el preámbulo de la Ley y aparece recogido en el Capítulo Primero del Título II (BOE 238, 1990).

Supuso la constitución de la Música como una entidad totalmente definida en la Educación Secundaria conformando un área curricular propia. De esta forma, quedó establecida como obligatoria en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y troncal, a elección del alumno, en Cuarto de ESO. En la mayoría de las comunidades autónomas se impartían dos sesiones semanales de una hora en los tres primeros cursos y tres sesiones en cuarto (Mateu, 2020). Esto permitió que los contenidos se desarrollaran de forma progresiva a lo largo de la etapa, al no consistir en una asignatura aislada que se impartía en un único curso, sino que por primera vez tenía una continuidad en todos los cursos de Secundaria.

En los primeros cursos de ESO se potencia la Percepción y Expresión, como continuación a su vez de la etapa de Primaria. En el tercer curso, una vez adquirido ya un vocabulario que permite describir fenómenos musicales, se llega al análisis y comprensión de la Música en su contexto histórico-social y cultural. En cuarto curso, además, se incluye un bloque de contenidos sobre "Música, imagen y tecnología" y se continúan concretando, actualizando y profundizando los contenidos. De esta forma, los contenidos de la asignatura de Música en la ESO quedan estructurados en seis bloques (Real Decreto 1007/1991): expresión vocal y canto; expresión instrumental; movimiento y danza; lenguaje musical; la Música en el tiempo; Música y comunicación.

Estos contenidos, más específicos y prácticos, difieren ostensiblemente de aquellos de carácter eminentemente teórico que se impartían en décadas anteriores. Se comienza a exigir,

por tanto, una mayor especialización del profesorado que, si bien en el ámbito concretamente musical se consigue con la presencia de profesores provenientes del Conservatorio y de la especialidad de Música de la Universidad, no ocurre lo mismo en el ámbito pedagógico.

Este nuevo enfoque de la Educación Musical, así como su ampliación horaria, supuso un decidido avance en la consolidación de la Música como materia en el Sistema Educativo, otorgándole una continuidad y dotándola de un sentido progresivo que además se iniciaba en la etapa Primaria.

2.3. Breve retroceso legislativo para la Educación Musical

Tras este periodo de mayor presencia de la Música en el Sistema Educativo impulsado por la LOGSE, se inició una nueva etapa que culminó con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y que vino a truncar la moderada pero firme progresión que había experimentado hasta ese momento en la etapa de Secundaria, debido a la reducción de horarios y contenidos para la Música.

En el Primer Ciclo de la ESO, la Música desaparece del primer curso y se imparte sólo en el segundo, con tres bloques de contenidos fundamentales: El lenguaje de la Música; La voz y los instrumentos; La Música en la cultura y la sociedad.

En Segundo Ciclo deja de ser obligatoria para aparecer sólo en el itinerario científico-humanístico como asignatura específica en tercer curso con unos contenidos básicamente históricos: Los orígenes de la Música Occidental; El Barroco musical; Música y músicos del Clasicismo al Romanticismo; La Música en la sociedad contemporánea; Música y medios de comunicación.

En cuarto curso, por su parte, se puede seleccionar como tercera asignatura del itinerario humanístico entre Educación Plástica, Música, Biología y Geología, Física y Química A, y Tecnología; siendo los contenidos de Música (Real Decreto 831/2003): Música, imagen y tecnología; Música popular urbana; La música tradicional y la música llamada culta; La música española; La música tradicional en España y músicas del mundo.

Comprobamos cómo los contenidos del currículum de Música abandonan el carácter práctico y activo que habían adquirido con la ley anterior y vuelven a ser eminentemente teóricos y estáticos, en consonancia con la filosofía de la nueva ley. Además de esta modificación en los contenidos curriculares y de la reducción de horario y consideración que esta ley conlleva para la Música, también rompe con la lograda continuidad de la materia, que se convierte en una asignatura aislada en un curso escolar.

2.4. Moderada recuperación del estatus musical

Antes de llegar a materializarse esta ley en las aulas, se promulga una nueva en el año 2006; la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Con ella, sólo se garantiza la presencia de la Música en uno de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 106, 2006, artículo 24). Aparece entre las materias que se realizarán entre los cursos primero a tercero y entre las ocho materias optativas que podrán elegir los alumnos en cuarto curso. Así, los bloques de contenidos no se presentan divididos por cursos, sino secuenciados en dos grupos (Real Decreto 1631/2006):

- Bloques de 1° a 3° curso: Apreciación auditiva y comprensión musical; Interpretación, expresión y creación; Contextos y referentes musicales.
- Bloques de 4° curso: Audición y referentes musicales; La práctica musical; Música y nuevas tecnologías.

Esta concreción de los contenidos curriculares refleja una apuesta por un enfoque más práctico y activo de la materia que, por otro lado, exige una mayor formación pedagógica del profesorado que la imparte.

La Música y otras materias artísticas aparecen de forma intrínseca recogidas entre las competencias clave que esta ley incorpora como novedad (Real Decreto 1631/2006), por lo que, por un lado, sólo se garantiza su presencia en uno de los cursos de la ESO, pero por otro considera que la "competencia cultural y artística" constituye uno de los aprendizajes imprescindibles que el alumno debe adquirir durante su educación obligatoria.

Finalmente, la concreción que de esta ley se ha hecho en las aulas de Educación Secundaria en las distintas comunidades autónomas supone la presencia de la Música en primer y segundo curso de forma obligatoria y en cuarto de manera optativa (Mateu, 2020). Así, aunque recupera en parte lo que se había perdido con la Ley de Calidad, supone un retroceso en relación con la LOGSE.

2.5. Nuevo revés para la Educación Musical

Un nuevo cambio de gobierno promulga una nueva ley de educación: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) Supone cambios estructurales en la organización de los ciclos educativos y de las asignaturas. En relación con la Educación Primaria:

- Comprende seis cursos académicos, pero no se dividen en tres ciclos como anteriormente.
- Diferencia entre asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de especialidad.

En este contexto, la Música queda establecida como materia específica a merced de las concreciones autonómicas. La realidad nos dice que todas, a excepción de una Administración, han optado por incluir la Música en el currículum de Educación Primaria (Casanova y Serrano, 2018).

En relación con la Educación Secundaria:

- Comprende cuatro cursos académicos divididos en dos ciclos, pero el primero se compone de tres años académicos y el segundo, con carácter propedéutico, de uno.
- Diferencia entre asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de especialidad.
- En cuarto curso los alumnos podrán elegir entre dos opciones, una opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, y otra opción de enseñanzas aplicadas a la iniciación a la Formación Profesional.

La Música vuelve a formar parte de las asignaturas específicas en función de la oferta educativa de la Administración autonómica, debiendo seleccionar un mínimo de una y un máximo de cuatro entre las siguientes: Cultura Clásica; Educación Plástica y Visual; Iniciación

a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Música; Segunda Lengua Extranjera; Tecnología. Nuevamente, la realidad nos dice que casi todas las comunidades, a excepción de Ceuta y Melilla, la ofrecen como asignatura obligatoria en el primer ciclo de ESO y optativa en el segundo ciclo. Incluso en ocho de ellas se imparte en los tres cursos del primer ciclo (Mateu, 2020). Por tanto, la concreción que las comunidades autónomas han hecho de esta ley ha sido favorecedora de la presencia de la Música de forma obligatoria en la Educación Secundaria, si bien, el número de cursos en los que se imparte varía entre una y otras. Igualmente, la concreción que se ha hecho de los contenidos a impartir también varía entre comunidades autónomas, si bien, en la mayoría de los casos se han regido por los criterios fijados por el Real Decreto 1105/2014 que establece como bloques de contenidos: Interpretación y creación; Escucha; Contextos musicales y culturales; Música y tecnologías.

2.6. Avance de la nueva situación

A finales del año 2020 se aprueba una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), de nuevo auspiciada por un cambio en el gobierno de la nación.

Presenta pocas modificaciones respecto a la Educación Primaria, destacando entre ellas la recuperación de la estructura en tres ciclos de dos cursos cada uno, la desaparición de los estándares de aprendizaje y la desaparición de la clasificación de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración. La Música sigue estando presente en todos los cursos de la etapa, junto con la Plástica, bajo la denominación de Educación Artística.

En Educación Secundaria también se elimina la clasificación de las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración; y desaparecen los itinerarios. La Educación Artística (Educación plástica, visual y audiovisual; y Música) asegura su presencia en todos los cursos de 1° a 3° de ESO, debiendo cursar al menos una de las dos en cada curso. Se asegura la presencia de una materia artística en todos los cursos de 1ª a 3ª de ESO. En cuarto curso se deben elegir tres materias de opción, entre las que aparece la Música, y se plantean una serie de materias optativas que deberán ser concretadas por las autoridades educativas o un proyecto monográfico o de colaboración con la comunidad.

La organización del Bachillerato se estructura en cuatro modalidades, frente a las tres que proponía la LOMCE, quedando establecidas en Ciencias y tecnología; Humanidades y ciencias sociales; Artes en rama de Música y artes escénicas o en rama de Artes plásticas, imagen y diseño; y el llamado Bachillerato General, para aquellos que no se hayan decidido aún o no quieren que la elección de un bachillerato les decante por un determinado futuro profesional. Pero lo más destacado en relación con las enseñanzas artísticas es que se establecen distintas pasarelas de las enseñanzas artísticas profesionales (en nuestro caso desde los conservatorios de Música) al Bachillerato, de modo que quienes superen las materias comunes puedan obtener el título de Bachiller en la modalidad de Artes correspondiente. También se establecen vías de acceso desde las enseñanzas artísticas profesionales a los ciclos formativos de grado superior.

Sin embargo, la mayor aportación de esta ley para la Música viene representada por el refuerzo en la equivalencia de los títulos superiores. El alumnado que haya superado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrá el Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o Danza en la especialidad que corresponda, que será equivalente, a todos los efectos, al título universitario de Grado (BOE 340, 2020).

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La formación del profesorado de Educación Secundaria y las dificultades que entraña ha sido objeto de estudio por numerosos investigadores (Bolívar, 2007; Escudero, 2009; Imbernón, 2015, 2019; Nieve y Jukku-Sihvomen, 2009) que han mostrado su preocupación por la falta de competencias pedagógicas que se derivan de su formación inicial.

En el caso de nuestra disciplina, algunos estudios como los de Oriol (1999 y 2005) o Pérez Prieto (2005) se han centrado en la evolución de la Música y de la formación de su profesorado en la legislación educativa desde principios del siglo XX, en el primer caso, o desde 1970, en el segundo. En nuestro estudio llevamos a cabo una revisión de las políticas educativas en esta temática para observar la evolución y los diversos posicionamientos en cuanto a la formación del profesorado de Música en Educación Secundaria desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMLOE de 2020.

3.1. Ley General de Educación

La enseñanza de la Música se plantea por primera vez en todos los niveles educativos en 1970 con la LGE. La titulación exigida para los profesores de Bachillerato es la de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y se establece el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) como requisito para acceder a la docencia en esta etapa educativa. Consta de dos partes, una teórica y otra práctica desarrollada en centros de Bachillerato. Sin embargo, la Didáctica Específica y las Prácticas Pedagógicas concretas de Música no se establecieron hasta finales de los años 80 y principios de los años 90 del siglo pasado.

Dado que no existía una titulación de Música en la Universidad, hasta que en el año 1984 se creara la primera titulación de Musicología en la Universidad de Oviedo, extendiéndose posteriormente a otras universidades españolas como las de Salamanca, Granada, Valladolid, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, La Rioja, Autónoma de Madrid y Católica de Valencia, respectivamente; la Orden de 25 de junio de 1976 permitía que esta asignatura fuera impartida por profesores con titulación de Conservatorio. Esto llevó a que en el año 1982 se dictara el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, por el que se equiparaban los títulos de Conservatorio a los de Licenciado Universitario a efectos de docencia y de acceso a los cuerpos docentes correspondientes.

3.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

Con la promulgación de la LOGSE se crea el nuevo Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y se estableció que esta etapa educativa será impartida por Licenciados, Ingenieros y Arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. Además, la Música y otras materias pueden ser impartidas en el primer ciclo de ESO por maestros con la especialidad correspondiente.

Los profesores de Educación Secundaria, a excepción de los procedentes de Magisterio o Pedagogía, debían poseer además el Título de Especialización Didáctica, obtenido mediante la realización del CAP, que se había establecido con la anterior Ley, ya que el nuevo Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) propuesto por la LOGSE no llegó a entrar en vigor.

En el caso de la Música, multiplica su presencia en el currículum de Educación Secundaria y la titulación específicamente musical para acceder a su docencia es la de Musicología o Historia y Ciencias de la Música, como pasó a denominarse desde 1995 para solucionar el problema de coincidencia de nomenclatura con su homóloga del Conservatorio. Además, se podía ejercer la docencia con un Título Superior de Conservatorio, que ya era equivalente a todos los efectos al de Licenciado universitario.

3.3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación

En el año 2002, con la promulgación de la LOCE, la titulación exigida al profesorado de Educación Secundaria continúa siendo la misma que en la ley anterior, pero se produce un nuevo intento de solucionar el problema de la formación didáctica de este profesorado a través de un título profesional de especialización didáctica que constaría de dos partes: un periodo académico vinculado con la formación superior del alumno o alumna y otro de prácticas docentes.

Sin embargo, esta nueva propuesta, que apenas variaba la estructura del CAP, tampoco se llegó a materializar, debido a un nuevo cambio en el signo político del gobierno que tuvo lugar en el año 2004.

3.4. Ley Orgánica de Educación

A partir de la LOE, en el año 2006, la formación del profesorado está regulada por el sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, que tiene por objeto la convergencia de titulaciones universitarias europeas.

Se establecen como requisitos necesarios para ejercer la docencia en la Educación Secundaria estar en posesión de un Título de Grado Universitario, o del anterior título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, y cursar un Máster Oficial específico: El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Así, se extingue el curso que otorgaba el CAP en detrimento de este Máster, que amplía el tiempo de formación de seis meses a un año, con 60 créditos ECTS (European Credits Transfer System) y establece como condiciones de acceso la acreditación de los conocimientos de la especialidad que se desea cursar y el dominio de una lengua extranjera (nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Ofrece quince especialidades, entre las que se encuentra la referida a Música y Artes Visuales.

El Máster se estructura en tres grandes bloques. El primero contiene materias básicas relacionadas con la Didáctica General. El segundo bloque se basa en materias específicas de la especialidad. El tercer bloque, Practicum, está relacionado con la práctica profesional en centros de Educación Secundaria, supervisado por dos tutores acreditados, uno perteneciente al equipo docente del centro y otro a la Universidad.

En el caso de los profesores de Música, podrán acceder a la docencia en Educación Secundaria con la posesión de un Grado Universitario, el específico de Música es el Grado en Historia y Ciencias de la Música, en el que se ha transformado la anterior Licenciatura, o a través de una Titulación Superior de Conservatorio; y la realización del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

3.5. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

La LOMCE establece que para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, quedando exceptuados de esta exigencia los maestros y los licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía. Señala además que los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria también podrán ser impartidos por funcionarios del cuerpo de maestros adscritos a estos cursos. Por tanto, las exigencias para acceder a la docencia de la Música en la Educación Secundaria no varían con respecto a la anterior Ley.

3.6. Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación

La nueva ley considera que se debe revisar el modelo de la formación inicial del profesorado para adaptarlo al entorno europeo y exige el compromiso de las administraciones educativas por ofrecer una formación continua ligada a la práctica docente. El título III está dedicado al profesorado y señala que la formación inicial y permanente deberá dedicarse al ámbito científico, pero también al didáctico y pedagógico. Esta formación se completará con el asesoramiento y tutorización de los nuevos docentes por parte de compañeros experimentados.

La disposición adicional séptima da un plazo máximo de un año a partir de la entrada en vigor de esta ley para establecer una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente del profesorado, su acceso a la profesión y el desarrollo de su carrera docente.

4. CONCLUSIONES

El estudio de la evolución de la Educación Musical como materia dentro del sistema educativo cobra especial relevancia en el caso de nuestra disciplina, pues no goza de un puesto de perpetuidad dentro del currículum de la Educación Primaria y Secundaria. Esto provoca que cada cambio legislativo sea esperado y temido a partes iguales por los profesionales de esta materia y sea objeto de investigación por distintos autores con similares resultados sobre la difícil situación de la Música en el sistema educativo español (Casanova y Serrano, 2018; Rodríguez-Quiles, 2016; Aróstegui, 2021). Del estudio comparativo de las distintas leyes educativas llevado a cabo en nuestra investigación concluimos que una de las causas de la problemática situación de la Música en la Educación en general, y de la Educación Secundaria en particular, se encuentra en la legislación educativa que, si bien supuso su integración en 1970 y su consolidación en los noventa del siglo pasado, ha puesto en tela de juicio su importancia en cada posterior modificación. Esto nos hace reflexionar sobre la evidencia de que, con cada cambio o intento de cambio de legislativo, la Educación Musical se ve obligada a justificar su presencia en el Sistema Educativo, teniendo que demostrar la necesidad de su inclusión en el mismo; porque parece ser que todavía no se ha ganado el puesto de perpetuidad del que gozan otras materias.

En este estudio comparativo observamos también la evolución de los contenidos exigidos por las diferentes leyes hacia una progresiva especialización y orientación práctica de los mismos, lo que requiere una mayor formación musical y pedagógica del profesorado

que ha de impartirlos. Sin embargo, continuando y ampliando la línea iniciada por otros autores (Oriol, 1999 y 2005; Pérez Prieto (2005), comprobamos cómo la formación de este profesorado exigida en las diferentes leyes educativas supone un gran desarrollo del ámbito científico de la misma, al requerirse la Licenciatura o Grado en la materia correspondiente, y un escaso tratamiento del ámbito pedagógico. Pues la formación pedagógica exigida para acceder a la docencia en Educación Secundaria en España continuó siendo la misma durante casi cuarenta años, con las consiguientes carencias que un sistema nacido en la década de los años 70 del siglo pasado podía tener como respuesta a las exigencias de una nueva sociedad y educación. Fue en el año 2008 cuando, al amparo de la LOE de 2006, se definieron las nuevas condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, mediante el Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria como nuevo requisito de esta formación pedagógica, ampliando la formación ofrecida por el anterior CAP. Se produce, por tanto, un pequeño avance en esta dirección, sin embargo, la formación del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente que debe ser reajustada a las necesidades de la educación del siglo XXI. Estas conclusiones sobre el profesorado de Música coinciden con otros estudios realizados sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria a nivel general, como los de Imbernón (2015, 2019).

Proponemos como prospectiva de esta investigación, desarrollar un estudio cualitativo que nos permita conocer cómo se traduce en el contexto educativo el desarrollo curricular propuesto por la legislación educativa y llevado a cabo por parte de profesores procedentes de distintas titulaciones universitarias o de Conservatorio, que han ampliado o no la formación pedagógica recibida desde el CAP o el Máster en formación del profesorado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aróstegui, J.L. (2018). Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. *Ars Education Policy Review, 120*(3), 121-125. https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532368

Aróstegui, J. L., Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Ed.) (2021). *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música.* Octaedro.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12,* 13-30.

Casanova, O., y Serrano, R. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 15*, 3-17. https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844

Casares, E. (1986). *Música y actividades musicales.* Everest.

Escudero, J.M. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación, 350*, 79-104.

Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una Reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas, 25*, 57-76.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23*(3), 151-163. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302.

Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *187*, 12525-12546. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, *238*, 28927-28942. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf

Jefatura del Estado (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado, 307*, 45188-45220. https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*, 17158-17207. http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, 295*, 97.858-97.921. http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340,* 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Mateu-Luján, B. (2020). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española De Educación Comparada, 37*, 338–354. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541

Ministerio de Educación y Ciencia (1966). Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre de 1966, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado, 254*, 13381-13387. https://www.boe.es/boe/dias/1966/10/24/pdfs/A13381-13387.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (1976). Orden de 25 de junio de 1976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de la Música en Centros de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 166*, 13591-13591. https://www.boe.es/boe/dias/1976/07/12/pdfs/A13591-13591.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*, *141,* 16051-16051. https://www.boe.es/boe/dias/1982/06/14/pdfs/A16051-16051.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (1984). Real Decreto 386/1984, de 8 de febrero, por el que se establecen cátedras o agregadurías de «Música» en los Institutos de Bachillerato y se dictan reglas especiales y transitorias sobre composición de los Tribunales para los turnos de concurso-oposición a ingreso en los Cuerpos correspondientes. *Boletín Oficial del Estado, 50*, 5382-5382. https://www.boe.es/eli/es/rd/1984/02/08/386

Ministerio de Educación y Ciencia (1991). Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 152,* 21193-21195. https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1007

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado,* 158, 25683 a 25743. https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/06/27/831

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria

Obligatoria. *Boletín Oficial de Estado, 5,* 1-183. https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf

Nieve, H. & Jukku-Sihvomen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación, 350*, 173-202.

Oriol, N. (1999). La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General. *Música y Educación, 37*, 49-68.

Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME, 16*, 1-33. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9756/9190

Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19*(1), 77-94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419106

Polanco, L. (1977). *Música.* SM.

Rodriguez-Quiles, J (2017). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish University. *British Journal of Music Education, 34*(1), 81-94. https://doi.org/10.1017/S026505171600036X

APORTACIONES DE LA LOE Y LA LOMLOE A LA TRAYECTORIA LEGISLATIVA EN EDUCACIÓN DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE). UNA PERSPECTIVA DESDE LA EDUCACIÓN COMO BIEN COMÚN

M. Pilar Martínez-Agut
Universitat de València
Anna Monzó Martínez
Universitat de València

DOI: 10.14679/3114

Sumario. 1. Introducción. 2. Aspectos a resaltar en la LOE. 2.1. Aportaciones de la LOE. 3. Ámbitos que ha de recoger la LOMLOE reguladas por las instituciones europeas e internacionales. 3.1. Las competencias clave europeas para el aprendizaje permanente. 3.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. 3.3. La Educación en Derechos Humanos (EDH). 3.4. La educación en un mundo en pandemia. 4. Aspectos que aporta la LOMLOE a la LOE en 2020. 5. Fines y principios de la educación en el sistema educativo español en la LOE y en la LOMLOE. 6. Aportaciones a destacar en la LOMLOE. 7. La educación como bien común. 8. Consideraciones finales. 9. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se modifica por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y se deroga esta última por la llamada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que se publica el 30 de diciembre de 2020 en el Boletín Oficial del Estado.

Cuando se establecen los 50 años de la aprobación e implantación de la Ley General de Educación, se realiza un recorrido por las Leyes educativas que la han sucedido y la situación general de la educación en la actualidad.

Previamente, durante el siglo XIX, podemos considerar la publicación de tres grandes leyes generales de educación: el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, el Plan General de Instrucción Pública de 1836, y la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857, considerada la primera Ley de educación en nuestro país que reguló la educación hasta 1970 (Morais, Alen, Cadórniga, Fernández, y Sobrino, 2021).

En 1970 entra en vigor la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que cumple 50 años de su implantación en 2020. Con esta Ley se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, pudiendo cursar Educación General Básica (EGB), estructurada en dos etapas de ocho cursos; Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); Curso de Orientación Universitaria (COU) y Formación

Profesional (FP). Se reformó todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria, adaptándolo a las necesidades de escolarización.

Con la Constitución Española se establece el artículo 27 que regula el derecho a la educación (Constitución Española, 1978) que juntamente con el derecho con el libre desarrollo de la personalidad, artículo 10, complementa el derecho a la educación, que se plantea como una de las manifestaciones más claras del desarrollo de la personalidad del individuo fundamento del orden jurídico y la paz social y, por ende, vinculado al concepto de dignidad humana (Vera, 2021).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), ya en democracia, no afecta a la estructura del sistema educativo, regula la dualidad de centros docentes, la participación en la enseñanza de la comunidad educativa, el derecho a la educación y determina la dirección democrática. Hay artículos derogados y modificados por las Leyes siguientes.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), alargó la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años, para hacerla coincidir con la edad mínima de acceso al mundo laboral. Los seis primeros cursos de EGB corresponden a la Educación Primaria y los dos últimos de la EGB más los dos primeros de BUP corresponden a la Educación Secundaria Obligatoria. El tercer curso de BUP y COU se juntan en la etapa del Bachillerato. Impulsó la formación profesional en Ciclos formativos de Grados Medios y Superiores.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), tuvo como propósito lograr una educación de calidad. Sus plazos de aplicación no permitieron que llegara a desarrollarse en su mayor parte.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), presenta como finalidad proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad. Para esta Ley, las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación, afirmando que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo; una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos y ciudadanas, que se basa en el sistema educativo, que ha de tener un carácter dinámico que se manifiesta en la necesidad de continuar actualizándolos de manera permanente.

La LOE, última Ley de nuestro sistema educativo, se modifica por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y se deroga esta última por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que se publica el 30 de diciembre de 2020 en el Boletín Oficial del Estado.

De este recorrido legislativo, se deduce una inestabilidad legislativa que padece la educación, en ocho las leyes de educación que han regido el sistema educativo español desde el comienzo de la democracia en España en 1978, por lo que González y Sanz (2016), señalan que se propicie en el ámbito de la Educación una sensación de provisionalidad e indefinición sobre los aspectos esenciales, que contribuye a generar desorientación e incertidumbre entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente familias y profesorado, y la sociedad en su conjunto (Barreiro, 2020). Por su parte Montero (2021), recalca la necesidad de un consenso educativo.

2. ASPECTOS A RESALTAR EN LA LOE

Por tanto, corresponde la LOE (2006) como última Ley de nuestro sistema educativo, con dos modificaciones (2013, LOMCE y 2020, LOMLOE). Como guía de la educación. Para esta Ley, las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación, afirmando que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo; una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos y ciudadanas, que se basa en el sistema educativo, que ha de tener un carácter dinámico que se manifiesta en la necesidad de continuar actualizándolos de manera permanente.

En el preámbulo de la LOE se señala la importancia de la educación desde el punto de vista individual y el social. De este modo, *para cualquier persona la educación* es el medio más adecuado para *desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.* Al mismo tiempo*, para la sociedad es* el medio más idóneo para *transmitir y renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.*

2.1. Aportaciones de la LOE

La LOE con respecto a las anteriores Leyes de educación, realiza las siguientes aportaciones al sistema educativo español, que se recogen en el Preámbulo de la Ley (Martínez-Agut, 2021a):

Colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa: La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado recae en: el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, en sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la implicación de la sociedad en su conjunto. Para garantizar una educación de calidad para todos/as los ciudadanos/as es imprescindible el *compromiso de todos/as los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad*. Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una *escolarización equitativa* del alumnado.

Introducir los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO: Estas instituciones proponían: mejorar la calidad y la eficacia de los *sistemas de educación y de formación, mejorar la capacitación de los docentes, promover la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos/as a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, aprovechar al máximo los recursos disponibles e incrementar la inversión en recursos humanos, fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida*.

La UNESCO propuso desarrollar en todas las etapas educativas y en la formación permanente una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía *capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir* (Delors, 1996).

Compromiso de la LOE con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO: La LOE planteó la construcción de *entornos de aprendizaje abiertos, promoción de la ciudadanía activa, igualdad de oportunidades y cohesión social, adquisición de los conocimientos*

y competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

3. ÁMBITOS QUE HA DE RECOGER LA LOMLOE REGULADAS POR LAS INSTITUCIONES EUROPEAS E INTERNACIONALES

Desde la aprobación de la LOE (2006) y la LOMCE (2013), han ido surgiendo desde las organizaciones europeas e internacionales, aspectos fundamentales que se tenían que recoger en la legislación, y se contemplan en la LOMLOE.

3.1. Las competencias clave europeas para el aprendizaje permanente

Surgen en 2006 (Consejo de la Unión Europea, 2006) y se actualizan en 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2018). Con ello se pretende, según Coll y Martín (2021), lograr una modernización curricular, atendiendo al alumnado, tomando como referencia las ocho competencias clave y los grandes desafíos del siglo XXI y, por otro lado, a los aprendizajes esenciales de las competencias específicas de las áreas y materias (Luengo, Hernández-Ortega, Clavijo, y Gómez, 2021).

Para ello, las competencias clave, están vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), en relación con el Informe de la UNESCO *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común Mundial?* En el que se especifica la importancia de la educación a nivel mundial y la importancia de la cooperación internacional para lograr este fin (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Coll y Martín (2021), señalan los diez retos del Siglo XX y su papel desde la educación básica, para el logro de un Proyecto Vital, Personal, Profesional y Social:

1. *Respeto al medio ambiente:* implica la toma de conciencia de la degradación del planeta y la comprensión de las causas desde una visión sistémica; identificar las actuaciones personales e institucionales, en el comportamiento cotidiano, desde el plano local como global (glocal) (Vilches y Gil, 2016, 2019).
2. *Consumo responsable:* mediante la identificación de productos y servicios como consumidor, juzgando críticamente el grado de necesidad y comprendiendo las repercusiones positivas y negativas, desde los aspectos individuales como desde el bien común, y estableciendo valores como la austeridad y la denuncia en la vulneración de los derechos como consumidor.
3. *Vida saludable:* planificación para la salud personal y colectiva, comprender la complejidad del concepto de salud pública e identificar la responsabilidad personal, realizando análisis críticos y ejercitando la consolidación de hábitos, mediante la alimentación, ejercicio, descanso y prevención de riesgos ambientales.
4. *Resolución pacífica de los conflictos:* desarrollando actitudes de serenidad y confianza las relaciones interpersonales, entendiendo el conflicto en los procesos sociales y las vías de diálogo para su resolución, mediante generosidad, análisis, creatividad, cooperación y esfuerzo.

5. *Aceptación y el manejo de la incertidumbre:* forma parte de la realidad actual, presentando una actitud positiva, para el desarrollo de mentes más complejas, soluciones creativas y colectivas, identificando los sentimientos de ansiedad y manejarlos para afrontarlos.
6. *Compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión:* desarrollando sensibilidad, comprensión de la equidad, detección de manifestaciones de desigualdad y sus causas, tanto desde una perspectiva local como global, para lograr empatía, compasión y fortaleza de actuación.
7. *Valoración de la diversidad personal y cultural:* formando un concepto positivo, complejo y dinámico de la diversidad propia de la naturaleza humana, que beneficia al desarrollo personal y social, desde el entorno local y el análisis global; aprendiendo a respetar, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, potenciando el interés por conocer culturas, lenguas y costumbres.
8. *Compromiso ciudadano en el ámbito local y global*: mediante la capacidad de descentrarse del propio punto de vista, necesidades y derechos personales, y sentirse parte de un proyecto colectivo, comprendiendo las tensiones entre lo individual y lo social, desarrollando empatía, generosidad, responsabilidad y esfuerzo.
9. *Confianza en el conocimiento como motor del desarrollo:* entendiendo la realidad con autonomía, valorando el papel del conocimiento y desarrollando habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto personal como profesional; analizando críticamente los usos del conocimiento, riesgos y beneficios, comprometiéndose en el proyecto social conjunto.
10. *Aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital:* esencial en la sociedad actual, nueva alfabetización que analiza críticamente y utiliza sus potencialidades para construir nuevo conocimiento y mejorar la calidad de vida personal y colectiva, considerando sus riesgos (Reig, 2012).

3.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una continuidad de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, de 2000 a 2015), ante la necesidad del alcance de sus metas, para garantizar una vida sana, sostenible, pacífica, próspera y equitativa en el planeta para todas las personas (Naciones Unidas, 2015).

De entre ellos, el ODS 4 implica que la LOMLOE introduzca la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en nuestro sistema educativo (Negrín, 2021), para dejar a las generaciones futuras un planeta gestionado de manera sostenible mediante un entramado de nodos indivisibles, interdependientes y sin jerarquías mediante la implicación de gobiernos, organizaciones de carácter público y privado, las ONG, empresas, sociedad civil y cada ser humano, para realizar acciones responsables para logar la sostenibilidad medioambiental, la viabilidad económica y una sociedad basada en la justicia social.

El 23 de julio de 2013 el Grupo de Trabajo Abierto (OWG) para los ODS de la Asamblea General de las Naciones Unidas, puso de manifiesto que la Educación ocupa, una posición central en cualquier agenda para el desarrollo sostenible, base para el enriquecimiento humano a través del aprendizaje permanente, ayuda a la inclusión y el logro del resto de objetivos, entre ellos igualdad de género, salud, nutrición y sostenibilidad medioambiental.

Por ello, la educación contribuye al logro de los ODS de esta forma (Negrín, 2021):

ODS-1. Fin de la pobreza: sacar de la pobreza a las personas; mediante recursos, programas y políticas económicas, sociales y educativas (meta 1.a).

ODS-2. Hambre cero: ayudar a las personas a avanzar hacia métodos agrícolas sostenibles y entender la nutrición (meta 2.3).

ODS-3. Salud y bienestar: evitar la mortalidad infantil, mejorar la salud reproductiva, la propagación de enfermedades, el fomento de estilos de vida saludables y de bienestar (meta 3.7).

ODS-5. Igualdad de género: generalizar la educación entre las mujeres adultas y las niñas, logra la alfabetización básica, mejora las actitudes y aptitudes participativas y la calidad de vida, mediante el empoderamiento de mujeres y niñas (meta 5.c).

ODS-6. Agua limpia: utilizar los recursos naturales de manera más sostenible, promoviendo la higiene personal, con la implicación de las comunidades locales en la mejora de la gestión del agua y su saneamiento (meta 6.b).

ODS-7. Energía asequible y no contaminante: promover una mejor conservación de la energía y el uso de fuentes energéticas renovables.

ODS-8. Trabajo decente y crecimiento económico: mejorar el nivel educativo ligado a la fortaleza económica y el espíritu emprendedor.

ODS-9. Industria, innovación e infraestructuras: adquirir de las competencias para la construcción de infraestructuras resilientes y una industrialización más sostenible.

ODS-10. Reducción de las desigualdades: cuando la accesibilidad a la educación se facilita, mejora de la situación personal y la igualdad social.

ODS-11. Ciudades y comunidades sostenibles: proporcionar competencias y habilidades participativas para que las personas puedan ayudar en la configuración y mantenimiento de ciudades sostenibles y lograr resiliencia ante situaciones de desastre (meta 11.3).

ODS-12. Producción y consumo responsables: establecer pautas de comportamiento crítico para una producción de bienes sostenibles (economía circular) y una mejor gestión de los residuos; evitar el despilfarro alimentario, realizar actividades de prevención, reducción, reciclaje y reutilización de desechos y residuos (metas 12.3, 12.5 y 12.8).

ODS-13. Acción por el clima: comprender el impacto del cambio climático sobre el planeta y sobre el ser humano, ayudando a la adaptación y mitigación de sus efectos, sobre todo a nivel local; sensibilizar y lograr la capacidad personal, comunitaria e institucional respecto a la mitigación de las consecuencias del cambio climático, reducción de sus efectos y mecanismos para la alerta temprana (meta 13.3).

ODS-14. Vida submarina: concienciar sobre el medio marino, uso racional y sostenible de sus recursos.

ODS-15. Vida de ecosistemas terrestres: conservar los recursos naturales y la diversidad biológica, en particular en entornos vulnerables amenazados por la presión humana; lucha contra la caza furtiva y el tráfico ilegal de especies, capacitando a las comunidades locales en la promoción y desarrollo de entornos que permitan la subsistencia sostenible (meta 15.c, entre otras).

ODS-16. Paz, justicia e instituciones sólidas: facilitar el aprendizaje social para lograr sociedades más participativas, inclusivas y justas; alcanzar la coherencia social; garantizar la protección de libertades y derechos fundamentales y el acceso público y libre a la información (meta 16.10).

ODS-17. Alianzas para lograr los objetivos: comprender y promover políticas y prácticas para el desarrollo sostenible; promover el uso y desarrollo de tecnologías racionales, su divulgación, difusión y transferencia (meta 17.7).

Los sistemas educativos han de evolucionar, adoptando el desarrollo sostenible y los procesos innovadores para una educación para la sostenibilidad ambiental y social, en elementos curriculares básicos y desarrollo de nuevas competencias educativas para alcanzar los ODS.

La UNESCO ha establecido diferentes recomendaciones para potenciar la educación a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), partiendo de la educación en las competencias clave para la sostenibilidad, que son: la competencia de desarrollo sistémico, de anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia, e integrada de resolución de problemas.

Para ello establece la importancia de educar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde los tres dominios básicos: el dominio cognitivo (conocimiento, herramientas de comprensión, desafíos...), dominio socioemocional (colaborar, negociar, comunicarse, autorreflexión...) y el dominio conductual (centrado en las competencias de acción). Como educadores hemos de trabajar en conjunción los tres dominios. Estos aspectos han tenido cabida en la LOMLOE (Negrín, 2021).

Una parte importante de la LOMLOE se sustenta en las metas e indicadores del ODS-4 y, por extensión, del resto de los ODS de la Agenda 2030, incluyendo los aspectos educativos del Acuerdo de París sobre el Clima del año 2015 y que se refieren a la lucha contra el cambio climático.

3.3. La Educación en Derechos Humanos (EDH)

Tiene una escasa presencia en la Educación formal (Barreiro, 2020), pero ha de continuar en el logro de sociedades caracterizadas por principios de Derechos Humanos, como la no discriminación, inclusión y participación, y el estado de derecho, promoviendo conocimientos útiles, para que los estudiantes sean conscientes de sus derechos, de los de la comunidad y del papel activo que deben jugar en la defensa y promoción del cumplimiento de los DDHH; los suyos propios y los de toda la sociedad, para instaurar una mejor convivencia universal, mediante el desarrollo del pensamiento social y crítico que les permita participar en la ciudadanía desde una posición de entendimiento y discernimiento, donde ha predominado el eurocentrismo y el androcentrismo a la hora de explicar la evolución social.

Comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno social-político, proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias, abordando las causas de las violaciones de derechos humanos, para empoderar a las personas a través de la creación de un entorno propicio al pensamiento crítico, para que reflexionen sobre sus propios valores y actitudes, y modifiquen su propia conducta (Harari, 2014, 2016, 2018).

3.4. La educación en un mundo en pandemia

La LOMLOE pone de manifiesto nuevas competencias transversales que emanan del ODS-4 y que complementan las competencias de la propia LOE, necesarias todas ellas en la situación de la pandemia (Martínez-Agut, 2021b, Negrín, 2021).

La Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Futuro de la Educación en su informe *La Educación en un mundo post-COVID. Nueve líneas para la intervención pública,* considera que estamos en un momento de tomar decisiones que pueden afectar a la educación en el futuro. Es una necesidad que gobiernos, comunidades y educadores colaboren conjuntamente para la mejora de los sistemas educativos, que se han de fundamentar en principios, especialmente en una visión humanista de la educación y en el marco de los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2020b; Rosales, 2020). Las nueve líneas hacen referencia a:

1. Fortalecer la *educación como un bien común*, contra las desigualdades. En educación y en salud estamos seguros cuando todos están seguros y progresamos cuando todos lo hacen.
2. Ampliar el concepto del *derecho a la educación,* que englobe la conectividad y el acceso a la información.
3. *Valorar la profesión docente y la colaboración entre el profesorado* facilitando en los sistemas educativos la autonomía y flexibilidad. Los sistemas más resistentes han sido en los que se ha dado mayor colaboración del profesorado con las familias y las comunidades.
4. Promover la *participación y los derechos de los estudiantes, niños/as y jóvenes*. La justicia intergeneracional y los principios democráticos les otorgan prioridad en el cambio deseable.
5. *Proteger los espacios y tiempos sociales que aporta la institución educativa*, como proceso de transformación.
6. *Facilitar a profesorado y a alumnado el acceso a los recursos tecnológicos*, potenciando la elaboración de instrumentos digitalizados realizados en el espacio pedagógico.
7. *Incluir la alfabetización científica en el currículo,* fundamentarlos y potenciarlos.
8. *Proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública*. La pandemia ha destruido varias décadas de progreso (PNUD, 2020).
9. *Promover la solidaridad mundial para poner fin a los altos niveles de desigualdad*. El COVID-19 ha puesto de relieve hasta qué punto el sistema mundial se basa en las desigualdades, promoviendo la cooperación internacional y el multeralismo.

4. ASPECTOS QUE APORTA LA LOMLOE A LA LOE EN 2020

La LOE se aprueba en 2006, y es necesario en 2020 continuar con los aspectos recogidos en la misma e introducir algunos otros que han ido surgiendo estos años, como ha quedado de manifiesto en el apartado anterior, por lo que hay una necesidad de modificación de la LOE en algunos aspectos relevantes desde los organismos internacionales y por los cambios producidos.

En el preámbulo de la LOMLOE se recogen los siguientes (Montero, 2021):

1. *Adecuación a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible:* A todos los objetivos establecidos en la LOE y acorde con los objetivos europeos, que continúan siendo válidos aún, y precisando de actualización, se les suman otros planteamientos de la reciente *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020a).

   Algunos de los planteamientos previstos en 2006 en las competencias clave, después de los años transcurridos, requieren su actualización para alcanzarlos (Coll y Martín, 2021; Consejo de la Unión Europea, 2018).

2. *Retos de la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030:* Los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los *retos actuales de la educación, compartidos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020a).

3. *Importancia de la educación:* Desde 2006: la *crisis económica* ha supuesto cambios importantes en el papel de la educación y en la percepción que la sociedad tiene de esta. La educación (Coll y Martín, 2021):

   - Ha sufrido la crisis, ha padecido –especialmente la de titularidad pública– sus recortes.
   - Ha servido de refugio para muchas personas y ha revalorizado su papel: en un contexto de muy alto paro juvenil se ha reducido significativamente la tasa de abandono temprano de la educación y la formación y se han incrementado las tasas de escolarización en las edades no obligatorias, especialmente en formación profesional.
   - Ha de vincularse a las demandas de mayor participación y reconocimiento en el currículo de los movimientos sociales que la crisis ha impulsado.
   - Debe *aumentar su implicación en la sociedad y en el tejido productivo, apostando por la formación profesional y por la revitalización de los órganos de participación* y no limitar su papel a la generación de personas egresadas.

4. Competencia digital y aprendizaje permanente:

   - El uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democráticas, entre otros (Gisbert, González, y Esteve, 2016; Gobierno de España; 2021; González-Rodríguez y Urbina-Ramírez, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019; Pérez, Mercado, Martinez, y Mena, 2018).
   - Requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la *competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente* (Fundación Cotec, 2014; García-Valcárcel, 2015; Sevilla, 2017).

- Se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Ferrari, 2013; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017, 2020).

En estas nuevas circunstancias, se hace necesario conceder importancia a varios enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos. Es por ello que la LOMLOE aporta a la LOE aspectos básicos:

1º: *Enfoque de derechos de la infancia:* Lo incluye entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el *interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado* de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos (Gil y Vilches, 2019; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006; Naciones Unidas, 1948, 1959, 1989, 2018).

2º: *Igualdad de género:* Adopta el enfoque a través de la *coeducación* y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la *igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual*, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (Barreiro, 2020).

3º: *Personalización del aprendizaje:* Plantea un enfoque transversal orientado a que *todo el alumnado tenga garantías de éxito* en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos (Froh, y Bono, 2016; Freire, 1992; López, 2021).

4º: *Atención al desarrollo sostenible: Educación para el desarrollo sostenible (EPDS) y la ciudadanía mundial (EPCM):* Reconoce la importancia de su atención de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030.

EPDS y EPCM: Han de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una *vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo —tanto en el ámbito local como mundial— a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo* (Cortina, 2021; Gil y Vilches, 2019).

Incluyen:

- *Educación para la paz y derechos humanos, comprensión internacional y educación intercultural*.
- *Educación para la transición ecológica*, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social (Vilches y Gil, 2016).

5º: *Cambio digital: desarrollo de la Competencia Digital (CD):* Necesidad de tenerlo en cuenta; se está produciendo en nuestras sociedades y afecta a la actividad educativa.

El desarrollo de la competencia digital: *dominio de los diferentes dispositivos y aplicaciones*.

El mundo digital es un nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan de su tiempo libre (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019).

Con el objetivo de que el sistema educativo adopte el lugar que le corresponde en el cambio digital, se incluye la atención al desarrollo de la competencia digital de los y las estudiantes de todas las etapas educativas, tanto a través de *contenidos específicos como en una perspectiva transversal, y haciendo hincapié en la brecha digital de género* (Institut Nacional d'Estadística, 2021, Ley Orgánica 3/2018, Mirete, García, y Hernández, 2015, Monzó, y Martínez-Agut, 2020, Reig, 2012, Rogeiers, 2016).

6º: *Equidad e inclusión: educación comprensiva:* Reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad (Camps, 2021, Echeita, 2021).

7º: *Bienestar individual y colectivo que depende de la educación:* La ciudadanía reclama un *sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita* que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud, planteamientos que son ampliamente compartidos por la comunidad educativa y por la sociedad española.

En relación con el bienestar de los niños y niñas, la OMS considera que las escuelas y otros establecimientos educativos son instituciones privilegiadas. Por lo tanto, el *bienestar nutricional* de los niños y niñas en las escuelas debe tener una importancia capital y sentar los cimientos para el bienestar de los menores. Ello también es congruente con la recomendación formulada en 2004 en la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud, por la que se insta a los gobiernos a adoptar políticas que apoyen un régimen alimentario saludable en las escuelas. La promoción de la salud en el ámbito educativo contribuye a que los grupos de población más joven, independientemente de factores como clase social, género, o el nivel educativo alcanzado por sus padres y madres u otras figuras parentales, desarrollen una vida más saludable.

5. FINES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA LOE Y EN LA LOMLOE

En el título Preliminar de la LOE se añaden o modifican varios artículos como el de principios y los fines de la educación, donde se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta.

El artículo 1 sobre los Principios, recoge que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los principios que se recogen en la LOE y se complementan con la LOMLOE (a, a bis, b, k, l, y r) (Martínez-Agut, 2021a).

Son Principios fundamentales de la educación el Cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia, la Calidad de la educación para todo el alumnado, la Equidad, la Transmisión y puesta en práctica de valores, la Concepción de la educación, la Flexibilidad, la Orientación educativa y profesional, el Esfuerzo individual, el Esfuerzo compartido, el Papel de padres, madres y tutores legales, la Autonomía organizativa y curricular, la Participación, la Educación para la convivencia, la Igualdad, la Función docente, la Investigación e innovación docentes, la Evaluación del sistema educativo, la Cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas, Administraciones educativas y corporaciones locales, la Libertad de enseñanza y la Educación para la transición ecológica (ETE).

Con respecto a los Fines (artículo 2), el sistema educativo español se orientará a la consecución de los fines que se distinguen en la LOE y se complementan en la LOMLOE (b, c, i, k y 1.2) (Martínez-Agut, 2021a).

Como Fines de la educación recoge la Ley y su modificación, el Pleno Desarrollo de la Personalidad del estudiante, la Educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, la Tolerancia y libertad, el esfuerzo individual, los valores, el desarrollo individual, la Cultura, los Hábitos, la Capacitación profesional, la Capacitación para la comunicación, la Ciudadanía, la Sociedad digital y la Atención Prioritaria para lograr la calidad de la enseñanza.

6. APORTACIONES A DESTACAR EN LA LOMLOE

En la enseñanza básica se introduce el Diseño universal del aprendizaje como principio básico en la atención a la diversidad, la promoción de la inclusión y la equidad (figura 8). Alba, Sánchez y Zubillaga (2011).

Es necesario que en el sistema educativo participen no sólo los docentes, sino también otros profesionales que han de colaborar en la calidad de la educación. Por primera vez se recoge este aspecto en la LOMLOE reconociendo la vinculación de la educación formal con la no formal.

La sostenibilidad, es un principio y una finalidad de la Ley. Además, el Artículo 110 sobre *Accesibilidad, sostenibilidad y relaciones con el entorno* se completa con los apartados 110.3 (Promoción de una cultura de la sostenibilidad ambiental y de la cooperación social) y 110.4 (Coordinación de los centros con el entorno).

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que se está consolidando y difundiendo en la actualidad, la LOMLOE incide en su incorporación a la enseñanza secundaria.

7. LA EDUCACIÓN COMO BIEN COMÚN

En el Informe *Los Futuros de la Educación. Aprender a convertirse. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación Avances recientes. Marzo de 2021*, se recoge la necesidad de una educación capaz de valorar las dimensiones públicas y comunes del mundo y de reforzar los modos en que aprendemos juntos. La educación es un bien público, una responsabilidad global colectiva y derecho humano. De este modo se ha de fortalecer la humanidad de una forma común y garantizar unas relaciones sostenibles con los demás, con la naturaleza y con la tecnología. Hemos de llegar a 2050 con un mundo en el que las personas convivan

adecuadamente entre sí y con el planeta (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

La apuesta por lo común (*commoning*) hace referencia a la construcción conjunta mediante la negociación, comunicación, apoyo mutuo y cooperación, para promover intereses y proyectos comunes. En la educación, se puede pensar en el *commoning* en la construcción conjunta del conocimiento y los modos pedagógicos que fomentan los aspectos relacionales y colectivos de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, entender la educación como un bien común mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

8. CONSIDERACIONES FINALES

La institución educativa formal ha de introducir medidas educativas vinculadas con el entorno y con profesionales de la educación de organizaciones del contexto. La LOE se aprueba en 2006, y es necesario en 2020 introducir algunos aspectos que han ido surgiendo estos años, por lo que hay una necesidad de modificación de la LOE en ámbitos relevantes desde organismos internacionales y por los cambios producidos como son 1. La Adecuación a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2. Los Retos de la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030, 3. La Importancia de la educación y 4. La Competencia digital de estudiantes y docentes y el aprendizaje permanente.

En el texto modificado de la LOE (LOMLOE) se recogen los principios y fines educativos que son necesarios educar en la actualidad y que necesitan del apoyo de la comunidad educativa para poder introducirse en un contexto amplio al mismo tiempo que incida en lo local.

Al mismo tiempo la modificación de la Ley recoge la importancia de la educación no formal en coordinación con la formal, la importancia de un contexto sostenible y la implicación de la educación con el servicio a la comunidad.

Para todo ello, tanto los profesionales de la educación formal como los de la educación en general, han de estar bien preparados para poder alcanzar los retos que la sociedad y la educación demandan.

La sociedad entera ha de comprometerse en educar para vivir, para que todos y todas tengamos las cualidades que definen a la persona como tal y que nos permiten ser como debemos ser (Morin, 1999, 2020; Vázquez y Porto, 2020).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*.

Barreiro, M. (2020). La Asignatura de Historia y la Enseñanza de los Derechos Humanos de la Mujer en el Contexto de una nueva Ley Educativa. *Didácticas Específicas, 22*, 42-58.

Camps, V. (2021). *Tiempos de cuidado. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.

Coll, C. y Martín, E (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa, 35*, 1-22.

Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente.* Diario Oficial de la Unión Europea.

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.* Diario Oficial de la Unión Europea.

Constitución Española (1978, 6 de diciembre de 1978). Madrid.

Cortina, A (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En la UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. Avances en Supervisión Educativa, 35, 1-24. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP. A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union.

Froh, J.J. y Bono, G. (2016). *Educar en la gratitud. Cómo enseñar a apreciar lo positivo de la vida*. Madrid: Palabra.

Freire, P, (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, Madrid,

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos de los Niños, ONU (1989)*.

Fundación Cotec (2014). *Educación Digital y cultura de la Innovación*. Fundación Cotec para la innovación Tecnológica.

García-Valcarcel, A. (2015). *Las competencias digitales en el ámbito educativo*. Universidad de Salamanca.

Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0*, 74-83.http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631

Gobierno de España (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf

González-Rodríguez, C. y Urbina-Ramírez, S. (2020). Análisis de instrumentos para el diagnóstico de la competencia digital. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, *9*, 1-12. http://dx.doi.org/10.6018/riite.411101

Gil, D. y Vilches, A. (2019). La comprensión e impulso de la Sostenibilidad: un requisito imprescindible para una acción educativa y ciudadana eficaz. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 1*(2), 2101-2101-14. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i2.2101

Gil, D. y Vilches, A. (2019). Educación para la Sostenibilidad y Educación en Derechos Humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación, 29*(1), 79-100. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201729179100

González, A. y Sanz, R. (2016): Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI. *Crónica, Revista Científico Profesional de la Pedagogía y de la Psicopedagogía*, *1*, 5-18.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate.

Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Barcelona: Debate.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate.

Institut Nacional d'Estadística (2021). *El uso de las tecnologías y de Internet en España, en gráficos*. www.epdata.es

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2020). *Plan Digital de Centro.* https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020_0707_Plan-Digital-de-Centro_-INTEF.pdf

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Portfolio de la competencia digital docente.* https://portfolio.intef.es/

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, *reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) (BOE 4 7 1985).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (LOE) (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), *para la mejora de la calidad educativa* (BOE 10 12 13).

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado, 294,* 119788-119857.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 340, 30 12 2020)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Texto consolidado. Última modificación de 30 de diciembre de 2020. Con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*.

López, J. Á. (2021). *Pedagogía de la bondad*. Editorial Popular.

Luengo, F., Hernández-Ortega, J., Clavijo, M. y Gómez, J. A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida. *Avances en Supervisión Educativa, 35*, 1-46. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723

Martínez-Agut, M. P. (2021a). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Quaderns d'Animació i Educació Social, 33*, 1-20.

Martínez-Agut, M. Pilar (2021b). Situación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aportación Personal y Profesional desde la Propuesta de Edgar Morin "Cambiemos De Vía. Lecciones de la pandemia" y la Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de Cooperación y Desarrollo Sostenible. *Quaderns d'Animació i Educació Social, 33*, 1-29.

Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.

Mirete, A.B., García, F.A. y Hernández, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *29*(2), 75-89.

Monzó, A. y Martínez-Agut, M.P. (2020). La competencia digital en la formación del profesorado de Educación Secundaria desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En REDINE (Ed.) *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020* (pp. 608-613).

Montero, A. (2021). *Todas las reformas, la reforma. La LOMLOE (2020) y los sucesivos cambios tras la LOE (2006)*. Mad/Eduforma.

Morais, J. P., Alen, J. M., Cadórniga, Y, Fernández, J. y Sobrino, S. (2021). Cinco Inspectores de Educación Analizan cinco aspectos de la LOMLOE. *Super Visión 21. Revista de Educación e Inspección, 60*, 1-49.

Montero, M. D. (2021). *Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. Revista de Educación y Derecho, 23*, 1-26. https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

Morin, E. (2020). *Cambiemos de Vía. Lecciones de la Pandemia*. Paidós.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948, 10 de diciembre) Naciones Unidas.

Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño* (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas.

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York el 20/11/89*.

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Naciones Unidas (2018). *Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 27 de septiembre de 2018. 39/3. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/HRC/RES/39/3

Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. Naciones Unidas.

Negrín, M. A. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa, 35*, 1-42.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Replantear la *Educación. ¿Hacia un bien común Mundial?* UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020b). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública.* Comisión internacional sobre Los futuros de la educación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Los Futuros de la Educación. Aprender a convertirse. Comisión Internacional sobre los Futuros*

de la Educación Avances recientes. Marzo de 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en

Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M. y Mena, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16).

PNUD (2020). *Panorama general. El desarrollo humano y el Antropoceno. Estructura del Informe sobre Desarrollo Humano 2020*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_spanish.pdf

Reig, D. (2012). *IBERTIC. TIC TAC TEP. Fragmento de la conferencia: Sociedad aumentada y aprendizaje*. https://www.youtube.com/watch?v=6-F9L9avcwo

Rogeiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

Rosales, C. (2020). *Presentación del Tema: Aprendizajes Transversales. Innovación Educativa, 30, 1-6.*

Sevilla, H. (2017). Panorama y prospectiva de la calidad educativa en la era de las competencias digitales. En Sevilla, H., Tarasov, F. y Luna, M. (Ed.), *Educar en la era digital* (pp. 35-55). Pandora.

Vázquez, R. y Porto, A. S. (2020). *Temas Transversales, Ciudadanía y Educación en Valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). Innovación Educativa, 30,* 113-125.

Vera, J. L. (2021). Leyes Orgánicas de Educación: Estado de la Cuestión. *Super Visión 21. Revista de Educación e Inspección, 59*, 1-16.

Vilches, A. y Gil, D. (2016). La transición a la Sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13 (2), 395-407.

EMPLEABILIDAD, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS CLAVE: UNA REVISIÓN TEÓRICA

Beatriz Ricci-Caballo
Universidad de Extremadura (España)
Laura Alonso-Díaz
Universidad de Extremadura (España)
Yolanda Deocano-Ruiz
Universidad de Extremadura (España)

DOI: 10.14679/3115

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Competencias para el futuro. 1.2. Competencias clave y transversales en el ámbito de la educación universitaria. 1.3. Educación universitaria y empleo desde una perspectiva competencial. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Resultados y discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad tan compleja en la que vivimos y desenvolvemos actualmente, el momento de transición desde el entorno educativo formal al mercado laboral se está volviendo cada vez más complicado. Los jóvenes se ven muy afectados por el desempleo (Organización Internacional de Trabajo, 2020) y se encuentran en la obligación de tener que enfrentarse a desafíos estructurales para encontrar un empleo estable y de calidad (European Youth Forum, 2020).

Hasta llegar al momento en el que nos encontramos, se han producido muchos cambios, llevándose a cabo diferentes Declaraciones (Sorbona, Bolonia...) y Consejos Europeos (Lisboa 2000, Estocolmo 2001, Barcelona 2002, etc.). Si algo tienen en común estas declaraciones es la toma de consciencia de la falta de competitividad de las universidades europeas. La declaración de Bolonia fue el origen del cambio en el que está involucrado el ámbito universitario europeo y la educación superior a nivel mundial (Villa y Poblete, 2011). El Plan Bolonia se desarrolló para hacer más atractiva y competente, a nivel internacional, la educación superior, creando como consecuencia, para una cooperación e intercambio académico, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Galán, 2011). La aportación más determinante dentro del proceso de Bolonia es el diseño, aplicación y evaluación de un currículum que se concentra en el alcance de competencias (Prat-Corominas y Oriol-Bosch, 2011). Estudios confirman que a pesar del tiempo que ha pasado desde la declaración Bolonia, aún a las instituciones de educación superior les queda mucho camino por recorrer para aceptar totalmente Bolonia, en lo que a competencias se refiere, pero está habiendo cambios en las actitudes para aceptar dicho proceso (Kindelan et al., 2018).

El análisis de la educación y sus procesos, que realizó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, confirmó y consolidó el valor que tiene la

educación de calidad, promulgando que la educación a lo largo de la vida está basada en cuatro pilares fundamentales: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 2005; Paez y Hurtado, 2019). En concordancia con lo mencionado, estudios manifiestan que aprender a pensar en el ámbito pedagógico lleva consigo la consideración de una revisión crítica profunda de las creencias de uno mismo; aprender a saber considera aspectos de la propia práctica; aprender a sentir se vincula con la identidad profesional y aprender a actuar supone la integración de conocimientos, pensamientos y actitudes de la práctica en diferentes contextos, permitiendo potenciar las competencias profesionales de manera objetiva e integral (Rodríguez-Gómez et al., 2018). Por ello, nace la importancia de aclarar que las competencias profesionales se identifican como el instrumento que hace posible que las instituciones de educación superior estén conectadas con las demandas sociales, surgiendo a través de ese acercamiento el desarrollo de los programas formativos en los que se especifican las necesidades sociolaborales de la sociedad actual (Martínez-Mínguez, 2016).

El concepto de competencia, vinculado al mundo laboral, se ha incluido en el entorno universitario a partir de los 90, a través de los modelos curriculares, aceptando diferentes denominaciones: formación por competencias, propuestas educativas por competencias, planes de estudio basados en competencias... (Manríquez, 2012). Para aumentar la calidad profesional de la población titulada universitaria es necesario desarrollar acciones formativas innovadoras y eficaces que puedan servir de ejemplo por su impacto en el logro de puestos de trabajo de calidad que se ajustan a la realidad del mercado laboral. Todo esto vinculado y supervisado mediante la orientación de profesionales competentes y un sistema de evaluación eficiente que posibilite la supervisión del progreso y la calidad de la experiencia (Alonso, 2020).

1.1. Competencias para el futuro

Los nuevos modelos de organización empresarial y las preferencias actuales de los trabajadores están ayudando a la aparición de nuevas formas de trabajo en las cuales se tienen en consideración la formación basada en competencias. La situación derivada de la pandemia provocada por la Covid-19 ha provocado que gran parte de los sectores hayan tenido que reinventarse, siendo las competencias digitales un fundamento que en muchas ocasiones ha marcado dicho cambio. Algunas investigaciones muestran los beneficios que ha tenido esta reinvención en el mundo laboral, como el movimiento del mundo profesional hacia un trabajo más flexible que incluye un entorno de trabajo remoto (Gill, 2020). También, hay una general preocupación sobre la destrucción del trabajo ocasionado por el cambio tecnológico y, aunque se indique la baja probabilidad de que se genere una disminución fuerte en el empleo general, hay que poner atención a la aparición de nuevos empleos (OCDE, 2019). En esta línea, la Agenda 2030 apuesta, por un crecimiento económico y trabajo decente (Naciones Unidas, 2015). El siglo XXI no es considerado una continuación del siglo XX sino, conceptualmente, uno totalmente nuevo y diferente, siendo una era en la que todo está conectado con todo, exigiéndose nuevas estrategias y maneras de pensar para resolver los grandes problemas sociales (Menéndez, 2017).

Actualmente, hay múltiples autores y maneras de definir el concepto de competencia. Algunos de ellos consideran que son esencialmente conocimientos, habilidades, valores o aptitudes y cualidades (Martínez y Martínez, 2009). Otros asumen la idea de que son un desempeño de conductas particulares que son visibles en lo laboral, relacionando rasgos

individuales de las personas trabajadoras con cualidades necesarias para el desempeño de funciones en el ámbito laboral (Williams, 2003; Alles, 2005). Algunos las consideran parte de un proceso cognitivo (Trigueros, 2009), una estrategia pedagógica (Soares y Javaroni, 2013), una dimensión (OECD, 2014), etc.

Las competencias profesionales han sido estudiadas en demasía en la transformación de las enseñanzas universitarias (Hadar, Ergas, Alpert y Ariav, 2020). Dichas competencias persiguen capacitar al alumnado de la educación superior para un entorno que, ya recogido en el informe "The future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution" (WEF, 2016), requiere de: la resolución de problemas complejos, inteligencia emocional, creatividad, etc. (Oberländer et al., 2020). Para este informe se recogió la opinión de ejecutivos jefes de recursos humanos de compañías relevantes de 15 países desarrollados y emergentes. Uno de los resultados de esta encuesta fue la identificación de los factores principales que se presupone que van a incidir de manera notable sobre el empleo: demográficos, socioeconómicos y tecnológicos (WEF, 2016). Sintetizan el nivel competencial, siendo este constituido por competencias del siglo XXI comunes y compartidas con la mayoría de las profesiones (*soft*, de tipo transversal) y competencias profesionales específicas de esa profesión e incluso algunas exclusivas de un puesto de trabajo determinado (*hard,* de tipo técnico) (Astigarraga y Carrera, 2018). No son pocas las iniciativas promulgadas que en los últimos años han buscado limitar qué competencias son las de carácter transversal demandadas para la vida (Comisión Europea, 2015; WEF 2016).

Después de un sinfín de definiciones y conceptos recogidos para denominar a las competencias clave o profesionales, en este estudio nos quedamos con que son conocidas como competencias básicas, siendo definidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y aptitudes que son necesarias para que las personas se desarrollen en el ámbito personal y laboral, facilitando su inclusión social (Unión Europea, 2018). Estas competencias son, a menudo, puestas en práctica en un contexto específico para responder a las demandas de cada situación (Bermejo, 2013). Aquello que se proyecta en el derecho comunitario, con más exactitud en la Recomendación sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Parlamento Europeo y Consejo, 2006 y 2017), actualmente revisado y adaptado a los diferentes avances sociales, políticos, económicos, etc., son el impulso de las competencias clave o profesionales.

1.2. Competencias clave y transversales en el ámbito de la educación universitaria

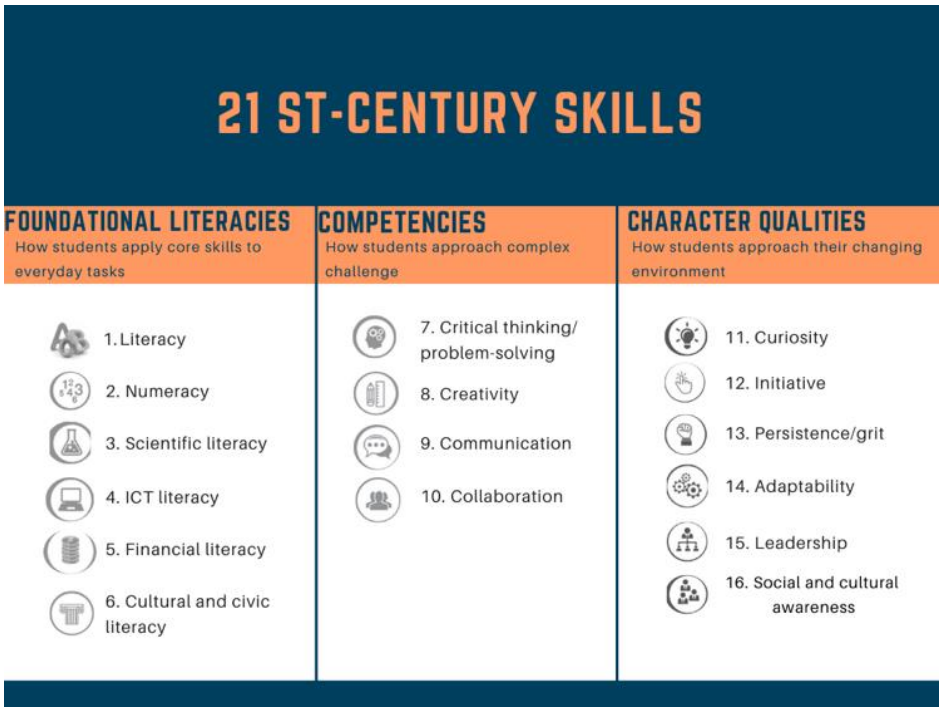
Si hablamos de formación de competencias, es importante tener en cuenta que, sin pasar por alto la perspectiva de desarrollo humano y para la ciudadanía, es profundamente profesional. En otras palabras, el individuo tiene que ser versátil para poder adaptarse a las demandas que le proporciona el mercado de trabajo y a la sociedad cada vez más inestable y compleja (Torres-Valdés et al., 2018). La clasificación más desarrollada de las competencias, sobre todo, en el ámbito educativo es la que diferencia dos grandes grupos: competencias específicas y competencias genéricas o transversales (Solanes et al., 2008). Las primeras hay autores que las relacionan con un área de conocimiento y ocupación concreta (obtenidas, normalmente, a través de la formación específica) mientras que las segundas (obtenidas en diferentes contextos educativos) son necesarias en todo tipo de profesión, empresa, puesto, sector, etc. (Carrioza, 2019). Cuando se habla de competencias clave (soft skills) se puede decir que existe un catálogo muy amplio de estas competencias pendientes de tipificar, por ejemplo, por un lado, se tiene las competencias relacionadas con las capacidades

mentales, físicas o emocionales y, por otro lado, las que están vinculadas con las capacidades comunitarios y/o sociales, siendo aprendidas y desarrolladas a través de la educación junto a los conocimientos técnicos (Escribano, 2021).

Sin ninguna duda, cuando hablamos de competencia se habla directamente de educación y autoeducación a lo largo de la vida, de formación integral, pues a largo plazo se está demostrando que, aun diseñándose los currículos desde esta perspectiva, es evidente que los estudiantes no tienen herramientas, es decir competencias, para enfrentarse a su futuro, siendo las universidades grandes responsables y no ajenas (Manchado y Montes de Oca, 2020).

Entre los diferentes y múltiples listados que existen de competencias transversales (Figura 1) no hay un acuerdo generalizado sobre su composición, pero entre las más repetidas se encuentran: Creatividad, Comunicación, Trabajo en equipo/Colaboración, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Pensamiento crítico, Emprendimiento, Alfabetización digital. (WEF, 2015; Center for Curriculum Redesign; Ministerio de Educación).

Figura 1. Propuesta competencias del siglo XXI



Fuente de elaboración propia basado en la clasificación de WEF (2015).

Los nuevos modelos educativos se tendrán que desarrollar poniendo en las bases de las actividades de aprendizaje este tipo de competencias, originando ecosistemas de aprendizaje abiertos que den la posibilidad de: promover una cultura de aprendizaje para toda la vida, asignar herramientas y estrategias al alumnado de educación superior para afrontar los desafíos del presente y futuro, desarrollar las 4 C (Colaboración, Creatividad, Comunicación y Pensamiento Crítico), responder a las necesidades de la sociedad, proponer diferentes modos de aprendizaje en contextos que pidan más tecnología y fomentar las comunidades de aprendizaje en diferentes contextos locales y globales (Astigarraga y Carrera, 2018).

En la perspectiva universitaria o de la educación superior, la empleabilidad siempre se ha contemplado como uno de los objetivos principales de la formación, siendo esencial para ello la mejora de posibilidades de inserción laboral de los graduados, sin evitar las competencias orientadas a facilitar el acceso al mercado profesional (Ruiz-Corbella et al., 2019). Las universidades se enfrentan a la tarea de que su alumnado esté capacitado en competencias profesionales para que el desarrollo de estas les dé una ventaja diferenciadora en la competición del mercado laboral, logrando como resultado buenos empleos, salarios y, teniendo la sensación general de bienestar (Tornel et al.,2020).

Un aspecto para tener en cuenta sobre las competencias en educación superior es la evaluación de esta, ya que esta exige la elección de instrumentos válidos y fiables donde se puede dar por hecho que se posee o desarrolla, aunque es importante no olvidar que las competencias no se pueden observar de forma directa, sino que es deducida por el desempeño de hechos concretos (Villa, 2020). Hay autores que plantean como opción estratégica la pirámide de Miller, la cual recoge diferentes aspectos importantes en el desarrollo y evaluación de competencias: saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer (Tejada y Ruiz, 2016).

1.3. Educación universitaria y empleo desde una perspectiva competencial

Cuando se habla de competencias dentro del ámbito educativo, sobre todo el universitario, es inevitable no hacer una relación con la parte correspondiente a la empleabilidad de la sociedad. Ya lo efectuaba la OECD reformulando la "Estrategia de Competencias integral", convirtiéndose en una herramienta que abordaba las diferentes oportunidades para el desarrollo de habilidades, siendo su objetivo final que los diferentes países analizaran las competencias de sus sistemas educativos para desarrollar las actuaciones necesarias y, de esta manera, se tradujera en mejores empleos, inclusión social y crecimiento económico (OECD, 2016).

En el ordenamiento jurídico español, la LO 5/2002, de 19 de junio de Cualificaciones y Formación Profesional define las competencias profesionales como un conjunto de conocimientos y capacidades que posibilita el ejercicio de la actividad laboral, caracterizándose estas competencias por la exigencia de la producción y del empleo, siendo la disociación entre formación y mercado de trabajo lo que ha favorecido la aparición de un sistema de formación basado en competencias. A raíz de este hilo conductor, la competencia profesional se sitúa en el ámbito laboral (INCUAL, 2015).

Internet, el cambio climático, las nuevas formas de la economía, etc., de forma compleja va a influir sobra la educación y la empleabilidad, siendo el aspecto tecnológico el principal efecto de cambio (Loshkareva et al., 2018). Estas circunstancias justifican algunas recomendaciones que, con el objetivo de potenciar el desarrollo de las competencias a lo largo de la vida, insisten en un cambio de paradigma en la educación (UE, 2018). En este documento de recomendaciones se llega a la conclusión de que las personas necesitan desarrollar sus competencias para mantener su nivel de vida actual y sostener las tasas de empleo elevadas. Como resultado de este proceso la Comisión Europea lanza el documento de recomendaciones, definiendo siete competencias clave para impulsar la formación permanente, incluyendo la universitaria y la formación profesional, siendo estas: competencia lingüística, matemática, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural (Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero)

La transición de las personas desde la educación al trabajo se ve influida por diferentes aspectos: la duración y calidad de la educación, las condiciones del mercado laboral, el contexto cultura, etc. Si dichas condiciones son desfavorables, los más jóvenes prefieren mantenerse en la educación durante más tiempo para aumentar el desarrollo de sus habilidades. Una manera para facilitar la transición de la educación al entorno laboral, que propone el Informe recién publicado sobre el "Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021", es que los sistemas educativos aseguren que las personas tengan las competencias requeridas por el mercado laboral. Es por ello, que la inversión pública en educación es una posible solución para contrarrestar el desempleo, invirtiendo en crecimiento económico (MEFP, 2021).

2. OBJETIVOS

En esta línea de revisión, los objetivos están orientados a realizar una búsqueda detallada de la literatura y ofrecer una visión teórica de investigación sobre el concepto de competencia clave para la empleabilidad o competencia profesional, relacionándola con aquellas (competencias duras y blandas) que están resultando cruciales para acceder al mercado laboral actual. De modo que el presente estudio propone alcanzar el objetivo general de conocer las diferentes perspectivas estudiadas sobre las competencias profesionales o clave para acceder al mercado laboral.

De la misma manera, del objetivo general planteado se segregan los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Analizar el estado actual de las investigaciones sobre competencias clave para la empleabilidad y formación de competencias en educación superior
- OE2: Definir hasta qué punto las competencias profesionales son incorporadas o destacadas en la educación universitaria y mercado laboral
- OE3: Conocer la perspectiva del alumnado universitario y de los empresarios sobre competencias clave para la empleabilidad

Según los objetivos planteados, se formulan, a continuación, las preguntas de investigación:

- P1: ¿Existen investigaciones actuales, del año 2017 en adelante, que tengan como aspecto principal de estudio las competencias clave para la empleabilidad o la formación basada en competencias?
- P2: ¿Las competencias profesionales están siendo incorporadas y destacadas en la educación universitaria y en el mercado laboral?
- P3: ¿Qué visión/perspectiva tiene el alumnado universitario y empresarios sobre las competencias clave para la empleabilidad?

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la propuesta metodológica, este estudio se pretende relacionar las tres preguntas de investigación formuladas con el fin de conocer qué son, cuáles son y dónde se desarrollan las competencias clave para la empleabilidad. De esta manera, se quiere obtener los resultados para alcanzar los objetivos planteados, arrojando luz sobre la visión que existía

antes y ahora sobre este concepto que tantas veces es nombrado en el ámbito educativo y laboral.

Los criterios que se tienen en cuenta para incluir y seleccionar los artículos para la presente revisión bibliográfica, de forma general, son que los textos se encuentren disponibles en español y/o inglés, que tengan acceso abierto, que estén publicados a partir del año 2015, inclusive, hasta la actualidad, a excepción de los que sean de revisión referentes a periodos anteriores, y que tengan los descriptores que se seleccionan para este estudio. Los buscadores que se han utilizado para realizar la revisión bibliográfica han sido Dialnet, ERIC, WOS y LOPE (buscador de la Universidad de Extremadura). Estos buscadores han sido elegidos, entre los demás, debido a que las publicaciones que se hacen en ellos cumplen algunos de los requisitos que se buscan en la presente revisión como, por ejemplo, que todos publican, sobre todo, investigaciones dentro del ámbito educativo, social y laboral. Además de realizar una búsqueda exhaustiva en estos buscadores de carácter general, también se realizó en buscadores específicos de revistas científicas del área de la educación (*Educación XXI, RIE, Revista Complutense de Educación, RELIEVE y Revista Española de Pedagogía*).

Para abordar la literatura, primeramente, anterior a la profundización en la búsqueda de los descriptores, surgieron algunas palabras clave por antonomasia, deducibles en los objetivos, preguntas de investigación, título..., así como por sentido común por la relación con la temática, como competencia, educación superior, empleabilidad, formación por competencias, competencia profesional y competencia digital. Una vez se recurrió a los diferentes buscadores y se añadieron los descriptores principalmente seleccionados, se observó que no teníamos suficientes documentos con los que poder trabajar porque no encontramos ninguno que tuviera todos los descriptores que queríamos abarcar. Es por ello por lo que se redujo la búsqueda a tres descriptores principales: competencia, empleabilidad y educación superior.

Como resultado de la búsqueda de artículos, en función de los descriptores definidos anteriormente, tanto en español como en inglés, en diferentes catálogos y revistas complementarias, se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 1).

Tabla 1. Primera búsqueda por los descriptores elegidos en diversos catálogos y revistas

Catálogo Dialnet, ERIC y LOPE	Revistas Científicas-Educación
"Competencia", "empleabilidad" y "educación superior" / "skill", "employability" and "higher education" Dialnet (n=44) LOPE (n=1095) ERIC (n=240) WOS (n=253)	"Competencia", "empleabilidad" y "educación superior" Educación XXI (n=10) Revista española de pedagogía (n=143) RELIEVE (n=1)

Fuente de elaboración propia.

Tras la búsqueda por los descriptores seleccionados y el resultado de un número muy elevado de artículos (Tabla 1), se especificaron los mismos un poco más, quedándose finalmente en los siguientes: competencia profesional, empleabilidad y educación superior (Tabla 2).

Tabla 2. Segunda búsqueda por los descriptores elegidos en diversos catálogos y revistas

Catálogo Dialnet, ERIC y LOPE	Revistas Científicas-Educación
"Competencia profesional", "empleabilidad" y "educación superior" Dialnet (n=7) LOPE (n=1008) ERIC (n=59) WOS (n=57)	"Competencia profesional", "empleabilidad" y "educación superior" Revista española de pedagogía (n=84) RELIEVE (n=1)

Fuente de elaboración propia.

Tal y como puede observarse, en esta segunda búsqueda, especificando más los descriptores, redujeron los resultados obtenidos. Con el fin de establecer parámetros de selección más estables y homogeneizar los términos de búsqueda se establecen las siguientes condiciones primarias: el texto debe ser de carácter científico, deben tener acceso abierto, texto completo en español y publicados entre el 2015 y 2021. El motivo de la elección de estas fechas es porque representa los últimos años, considerándose más útil acotar la temporalidad a los últimos años debido a la época tan cambiante en la que nos encontramos. En este tipo de búsqueda más específica se realiza la categorización de los términos para la elección de los documentos definitivos, los cuales se estudian en profundidad. Las categorías realizadas de forma automática antes de leer los documentos son: universidad, empleo, formación y desarrollo. Después se revisó los resultados encontrados, y en este caso, se eliminaron las publicaciones repetidas y se cribaron el resto de los artículos a partir de la lectura de títulos y resúmenes que se relacionan más con el tema y que, por lo tanto, pueden servir de ayuda para esta revisión. De esta manera, se llega al resultado de treinta y cuatro artículos. Por último, para refinar y finalizar la búsqueda, se realiza una lectura más a fondo de los artículos con el fin de obtener la muestra definitiva. Además, en este proceso, se han detectado algunos artículos que no se encontraban disponibles el texto completo, por lo que se descartan para el estudio puesto que no cumplen los criterios de inclusión. Así, el número total definitivo es de nueve artículos.

Tras la búsqueda de los artículos mediante filtros, descriptores y categorías y el análisis de estos, obtuvimos nueve artículos relacionados directamente con los objetivos de estudio. Con este número es con el que se trabaja para obtener los resultados de la presente revisión bibliográfica, los cuales se analizan y resumen en los siguientes temas de interés investigador (Tabla 3).

Tabla 3. Tabla de análisis de RSL

Ref. Artículo. Autores	Año	Muestra	Metodología	Método	Instrumentos	Respuesta a P. I
1–. Martínez-Clares, P., González-Lorente, C. y Rebollo, N.	2019	Estudiantes del grado de Educación	Cuantitativa	Descriptivo, no experimental	Cuestionario de Orientación e Intermediación Laboral (COIL)	PI 2 y 3

Ref. Artículo. Autores	Año	Muestra	Metodología	Método	Instrumentos	Respuesta a P. I
2–. Izquierdo, T. y Farías, A. J.	2018	Estudiantes del grado de Educación	Cuantitativa	Descriptivo, transversal	Escala de Percepción de Empleabilidad en universitarios y Escala de Percepción del logro en la inserción laboral	PI 2 y 3
3–. Aguelo, A., Gago, M., Legarra, M. y Mesonero, M.	2019	Alumnado de primer grado de ADE	Cuantitativa	Descriptivo, no experimental	Cuestionario dividido en 2 partes	PI 2
4–. Ramírez, L. N. y Ramírez, M. S.	2018	Bases de datos (WOS y Scopus)	Cualitativa	Revisión sistemática de literatura		PI 2
5–. Fandos, M., Renta, A. I., Jiménez, J. M. y González, A. P.	2017	Centros de formación, Profesorado y alumnado de universidad	Mixta	Descriptivo-interpretativa, ex post facto	Cuestionarios dirigidos a alumnado en prácticas, profesorado y tutores de empresa	PI 2 y 3
6–. Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C.	2019	Alumnado del grado de Educación	Cuantitativa	No experimental, exploratorio y transversal	Cuestionario de Orientación e Intermediación Laboral (COIL)	PI 2 y 3
7–. González, E. E. y Alfaro, M. I.	2015	Egresados de las instituciones de educación superior	Mixta	Descriptivo, exploratorio	Encuesta de inserción del AQU 2008.	PI 2 y 3
8–. Bartual, M. T. y Turmo, J.	2016	Empleadores representantes del ámbito académico y de la administración pública	Cualitativa	Descriptivo	Entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión	PI 2 y 3
9–. Ugarte, C., Arantzamendi, M., Naval, C., Verea, N. y Arbués, E.	2021	Empleadores de egresados de la universidad	Cualitativa	Descriptivo genérico	Grupos focales	PI 2 y 3

Fuente de elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La revisión de la literatura da, efectivamente, respuestas muy satisfactorias a las preguntas de investigación abordadas en este estudio. Tras una revisión detallada de la literatura de los artículos tratados en este estudio, se obtienen diferentes resultados, sobre

todo, a las preguntas dos y tres. Esto nos lleva a resaltar, por un lado, la incorporación de las competencias profesionales en el ámbito educativo y empresarial y, por otro lado, la visión de alumnado universitario y empresario sobre dichas competencias. Si bien es cierto, que los artículos escogidos responden indirectamente a la pregunta uno de investigación pues en todos se destaca que existen investigaciones relacionadas con las competencias clave para la empleabilidad actualizadas, es decir, del año 2017 en adelante. Esto es demostrable tanto en cuanto más del 70% de los artículos analizados son posteriores al año 2017. La definición exacta de las competencias profesionales seguirá ocasionando debate, tal y como apuntan algunos autores en sus estudios diciendo que la definición y categorización de estas competencias, así como el análisis de estas es una inquietud creciente y recurrente en las últimas décadas (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013). Por lo que tal y como apuntan los autores del primer artículo seleccionado en este estudio para su análisis, es necesario determinar una definición común del término competencia, reconocida tanto en el ámbito laboral como en el académico (Martínez-Clares et al., 2019).

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de los nueve artículos analizados relacionados con la pregunta dos de investigación "¿Las competencias profesionales están siendo incorporadas y destacadas en la educación universitaria y en el mercado laboral?". De forma generalizada, en la mayoría de los artículos analizados en este estudio, se obtienen resultados de los cuales se puede confirmar que las competencias profesionales están siendo incorporadas y destacadas tanto en la educación universitaria como en el mercado laboral. En algunos de ellos se destaca la importancia de crear puentes de entendimiento entre educación superior y mercado laboral, centrándose el foco de actuación en la persona (futuro profesional), siendo el responsable de articular las competencias profesionales adquiridas en la formación superior, fomentando su inserción en el ámbito laboral, coincidiendo con la postura de otros autores anteriores (Llanes Ordoñez, et al., 2017). Otro resultado que responde a la pregunta dos es que se considera que la metodología docente debería de incorporar actividades formativas que promuevan el desarrollo de este tipo de competencias, ya que son escasas. Esta opinión es compartida con otros estudios en los cuales se considera esta metodología como herramientas eficaces para aumentar las oportunidades de ingreso al mercado laboral (Izquierdo, 2015). De este análisis resulta la afirmación de que el desarrollo de las competencias profesionales es un proceso en el que intervienen diferentes autores, centros educativos y empresas (Fandos et al., 2017). Igualmente, se obtienen resultados donde se le da importancia a este tipo de competencias para facilitar la adaptación del alumnado universitario a los cambios en las demandad del mercado laboral (Martínez-Clares y Gonzalez-Lorente, 2019). Finalmente, para contestar a esta pregunta, surgen resultados en los cuales se observan los principales déficits en las ofertas formativas, sobre todo, en la formación práctica (Martín del Peso et al., 2013). Es por ello que en otros artículos se destaca la necesidad de aumentar este tipo de canales de aprendizaje en la que el alumnado universitario desarrolle competencias profesionales al margen de las estrictamente curriculares (Ugarte et al., 2021).

En relación con las respuestas obtenidas en el análisis de la pregunta de investigación tres "¿Qué visión/perspectiva tiene el alumnado universitario y empresarios sobre las competencias clave para la empleabilidad?" hay dos vertientes trabajadas, la visión del alumnado universitario y la visión de los empleadores. En la primera vertiente, se crea una tendencia común entre los estudiantes de desarrollo medio-bajo de competencias para la empleabilidad (Michavila et al., 2016), señalando que los futuros profesionales demandan formación más integral en el desarrollo de competencias para acceder a un empleo (Bozu, 2017). También, resulta que los estudiantes universitarios consideran una serie de

características y competencias como factores determinantes de su empleabilidad (Ramírez y Ramírez, 2018). En la segunda vertiente, los empleadores enriquecen considerablemente la compresión de competencias, siendo muy valoradas en los procesos de contratación (González y Alfaro, 2015). Los empleadores, por lo tanto, utilizan el desarrollo competencial para discriminar entre los candidatos a un mismo puesto de trabajo (Bartual y Turmo, 2016). Finalmente, como respuesta a esta pregunta de investigación conviene destacar que tanto empleadores como alumnado universitario le dan gran importancia al desarrollo de competencias profesionales, coincidiendo en que las competencias generales son las menos trabajadas en el ámbito educativo y las más demandadas en el lugar de trabajo (Fandos et al., 2017).

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, con este estudio se ha pretendido ofrecer una visión teórica que permitiera la profundización en el concepto de competencia profesional. Es por ello por lo que se puede afirmar que existen muchas y diferentes definiciones de competencia a nivel general, es decir, se definen por autores aquellas que se relacionan con competencias transversales y específicas. Estas definiciones son realizadas desde diferentes perspectivas, social, laboral, educativa, etc. Si bien es cierto que surge con esta revisión bibliográfica la necesidad de definir y categorizar en profundidad el concepto de competencia profesional o competencia clave para la empleabilidad. Esta definición sería acertada siempre y cuando se hiciera en conjunto desde las instituciones de educación y las empresas más destacadas del momento.

En cuanto a la actualidad de la temática, es preciso destacar que cuando se habla de competencia profesional, se está abordando un concepto actual y novedoso, a pesar de la existencia de artículos claves más antiguos que ya abordaban dicha temática. Es concepto al cual cada vez se le está dando más importancia, siendo objeto de estudio y objetivo principal de Europa. Esto se puede observar en los puntos más relevantes de valoración de proyectos europeos y en las últimas comisiones en las cuales se destacan los objetivos de desarrollo sostenible.

Otro factor importante por concluir en este apartado es la importante relación existente que debe haber entre universidad y mercado laboral cuando se habla de desarrollo competencial. La universidad, ya no sólo debe responder a las exigencias del mercado laboral actual, sino que tiene que ser proactiva, anticipándose a las nuevas demandas de empleo y más aún en el futuro de la Revolución 4.0. La relación, en cuanto a factor competencial se refiere, entre universidad y empresa es existente desde el momento en el que se generan unas prácticas formativas con el alumnado. Bajo este estudio surge la necesidad imperiosa de conexión continua y a lo largo del tiempo entre ambas instituciones. Finalmente, hay que destacar que, incluso tras el análisis realizado, aflora la importancia de crear programas específicos de formación de competencias profesionales en las universidades con la colaboración de empleadores.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguelo, A., Coma, T., Gago, M., Legarra, M. y Mesonero, M. (2019). Una experiencia innovadora de orientación universitaria para el desarrollo de competencias para la empleabilidad. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC).

Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano. Basado en competencias*. Granica.

Alonso, L. (2020). *Proyecto docente e investigador para el Concurso al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad*. Universidad de Extremadura.

Astigarraga, E. y Carrera, X. (2018). Necesidades a Futuros y Situación Actual de las Competencias en Educación Superior en el Contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. doi: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731

Bartual, M. T. y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

Bermejo, L. (2013). *Documento de consenso sobre competencias comunes de los profesionales de la Gerontología*. Sociedad Española de Geriatría y Gerontología.

Bozu, Z., y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 21(1), 143-163.

Carrioza, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 84-112.

Comisión Europea (2015). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrasburgo: Comisión Europea. https://goo.gl/KrQz4Z

Escribano, F. (2021). Una revisión bibliográfica y de modelos internacionales y europeos de competencias clave en el contexto laboral y educativo. https://www.linkedin.com/pulse/soft-skills-un-estado-del-arte-flavio-escribano/?trackingId=rpoRWmIaSy2et24lxiU%2BKQ%3D%3D

European Youth Forum. (2020). *European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*. http://qualityinternships.eu/

Fandos, M., Renta, A. I., Jiménez, J. M. y González, A. P. (2017). Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral. Estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa. *Educar*, 53(2), 333-355.

Galán, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al Plan Bolonia. *eXtoikos*, 4, 109-111.

Gill, R. (2020). Graduate employability skills through online internships and projects during the COVID-19 Pandemic: An Australian example. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 11(1), 146–158.

González, E. E. y Alfaro, M. I. (2015). Competencias profesionales y la empleabilidad, para egresados titulados de la carrera de auditoría. *CAPIC REVIEW*, 13(2), 125-134.

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teacher's social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 1-14.

INCUAL. (2015). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. MECD. https://goo.gl/e9GH4c

Izquierdo, T. (2015). Duración del desempleo y actitudes de los mayores de 45 años en Portugal y España: Un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), 21-29.

Izquierdo, T. y Farías, A. J. (2018). Empleabilidad y expectativa de logro en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. *REOP*, 29(2), 29-40.

Kindelan, P., Ayuga-Téllez, E., Martín, D. & Valiente, M. (2018). Perception of Faculty of the Bologna Process at a Spanish Technical University: A Perspective of Change and Improvement. *European Education*, 51(1), 51-70.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Llanes, J., Figuera, P. y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. doi: https://doi.org/10.5944/reop. vol.28.num.2.2017.20118

Loshkareva, E., Luksha, P., Ninenko, I., Smagin, I. & Sudakov, D. (2018). *Skills of the future. How to drive in the complex new world*. Global Education Future-World Skills Russia-Future Skills.

Manchado, E. F. y Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Transformación*, 16(3), 405-434.

Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación por competencias? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 353-366. doi: https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022

Martín del Peso, M., Rabadán-Gómez, A. B. y Hernández-March, J. (2013). Desajustes entre la formación y el empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas Universitarias: La visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.

Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *RELIEVE*, 25(1), 1-18. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164

Martínez-Clares, P., González-Lorente, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891

Martínez, E. y Martínez, F. (2009). *Capacitación por competencias. Principios y Métodos*. https://galleton.net/index.php/es/libros-pdf/libros-de-administracion/item/17340-capacitacion-por-competencia-pdf-eduardo-martinez-e

Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250.

MEFP. (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2021-informe-espanol/espana-estrategias-y-politicas-educativas-organizacion-y-gestion-educativa/25373

Menéndez, A. (2017). *Historia del futuro. Tecnologías que cambiarán nuestras vidas*. Ediciones Nobel.

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Oberländer, M., Beinicke, A., & Bipp, T. (2020). Digital competencies: A review of the literature and aplication in the worplace. *Computers & Education*, 146.

OECD. (2014). *What Students Know and Can Do-Student Performance in Mathematics. Reading and Science (I).* OECD Publishing

OECD. (2016). *Skills for a digital world, OECD Digital Economy Papers*, No. 250. https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf.

OECD. (2019). *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264277878-en

Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evolución de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Organización Internacional del Trabajo. (2020). Informe Mundial sobre el Empleo Juvenil 2020. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_737061/lang--es/index.htm

Paez, J. C. y Hurtado, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, 35, 61-66.

Prat-Corominas, J. y Oriol-Bosch, A. (2011). Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. Educ Med, 14(3), 141.149.

Ramírez, L. N. y Ramírez, M. S. (2018). El papel de las estrategias innovadoras en educación superior: retos en las sociedades del conocimiento. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 147-170.

Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S. y De la Vega, M. R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 383-388.

Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro, M. J. y García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23, 65-82. doi: http://doi.org/10.18172/con.3560

Soares, D. y Javaroni, S. (2013). Análise de Modelos: posibilidades de trabalho como Modelos de matemáticas em Sala de aula. En Borda, M. C. y Chiari, A. (Eds.), *Tecnologias Digitais e Educacao Matemáticas*. (pp. 195-219). Livraria da Física.

Solanes, A., Núñez, R. y Rodríguez-Martín, J. (2008). Un cuestionario para la evaluación de competencias. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi: https://doi.org/10.5944/educxx1.12175

Tornel, M., Candeloro, A, López, C. M. y Jiménez, D. (2020). Soft Skills, unas habilidades en auge en Europa. Von Feigenblatt, O. F. y Peña-Acuña, B. (Ed.), Educomunicación, uso de formatos narrativos analógicos y formatos narrativos digitales en jóvenes universitarios (147-174).

Torres-Valdés, R. M., Santa, A. y Lorenzo, C. (2018). Resignification of educational e-innovation to enhance opportunities for graduate employability in the context of new university degrees. NAER. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 70-78.

Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de las matemáticas. *Innovación Educativa*, 9(46), 75-87.

Ugarte, C., Arantzamendi, M., Naval, C., Verea, N. y Arbués, E. (2021). Competencias profesionales y su desarrollo mediante aprendizaje-servicio en la universidad: Perspectiva de los empleadores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32,78-98.

Unesco. (2005). ***¿Qué es la calidad de la educación? Extracto de Educación para todos. El imperativo de la Calidad. Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo***. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169

Unión Europea. (2018*). Recomendación del Consejo relativa a las Competencias Clave para el Aprendizaje permanente*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_1&format=PDF

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.

Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implementación en el ámbito universitario. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 18(1), 19-46.

WEF. (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

WEF. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf?utm_medium=website&utm_source=archdaily.com

Williams, R. S. (2003). *Rendimiento del personal. Diseño, implantación y gestión*. Thomson.

POLÍTICAS DE CALIDAD PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA INFANCIA. TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL TRÁNSITO DE LA ESCUELA EN EL HOGAR

Alejandrina Lago de Zota
Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia
Carmen Cecilia Lago de Fernández
Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia
Karen Margarita Martínez Lago
Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia

DOI: 10.14679/3116

Sumario: 1. Introducción. 2. Desafíos. 3. Tensiones. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Al iniciar el año 2020, era imposible imaginar los grandes cambios que originaría a nivel mundial en todos los aspectos, la aparición de una nueva enfermedad en China, la que sentíase muy distante, a la que el 11 de febrero de 2020, la Organización Mundial de la Salud [OMS], anunció su nombre como COVID 19. Al inicio se pensó sería algo pasajero, sin grandes repercusiones en la vida del mundo, como tantas que se habían sucedido. En la medida que se fue conociendo la facilidad de contagio y como se esparcía por el mundo dejando su rastro de muerte y secuelas, los países afectados iniciaron grandes campañas para combatirlo, se emitieron decretos, resoluciones, directivas gubernamentales que orientaban el nuevo modus vivendi en los diferentes lugares entre ellos Colombia y Cartagena de Indias.

Esta investigación cualitativa se ocupa del caso específico de la Institución Etnoeducativa Inclusiva Antonia Santos [IEIAS], ubicada en Cartagena de Indias, Colombia, que atiende una población vulnerable, de estratos socioeconómicos uno y dos, con carencias económicas, sociales y educativas. Esta situación dificultó la forma como tocó asumir los procesos de enseñanza aprendizaje, ante el aislamiento que exigían las circunstancias y que había decretado el gobierno, en su afán de proteger la salud y la vida de los colombianos pero que dificultaba el proceso de la mejora de la calidad educativa en que estaban comprometidas las instituciones educativas de los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 1330 del año 2019 y en el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior [CESU] que cobija la formación de maestros, elementos claves para enfrentar el desafío de reinventarse para no ser inferiores a las nuevas circunstancia.

Se realizó una investigación de corte cualitativo, una revisión documental sobre las políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, las generadas a

nivel institucional y el impacto en la práctica pedagógica de las maestras de educación infantil, de la Institución Educativa Inclusiva Etnoeducativa Antonia Santos de la ciudad de Cartagena de Indias. Esta institución tiene todos los niveles del sistema educativo colombiano, está situada en una zona de alta vulnerabilidad, escasos recursos económicos y dificultades de convivencia familiar y comunitaria. La información aportada por las maestras se recolectó mediante un cuestionario. Las respuestas aportaron beneficios y desafíos de aprendizaje de la nueva modalidad y algunos de vieja data. La información se complementó con revisiones al Plan de Educación Institucional-PEI, planes de estudio, calendario escolar y una serie de modificaciones que fue necesario implementar, con el fin de dar cumplimiento a las políticas y normativas que surgieron desde las instancias gubernamentales educativas y desde el interior de la IEIAS para dar cumplimiento a las mismas, teniendo presente las características, condiciones y recursos del contexto.

2. DESAFÍOS

En el Decreto 1330 del año 2019 emitido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, sobre Registro Calificado, se hace énfasis en la infraestructura, equipos y formación tecnológica en las instituciones, lo cual fue de gran ayuda para continuar los procesos de enseñanza aprendizaje cuando se hizo necesario el aislamiento total para proteger del COVID 19 a la comunidad educativa.

La IEIAS de Cartagena de Indias y como aplicó las políticas de calidad para la atención integral de la infancia se refleja en las tensiones que se presentaron y los desafíos afrontados en el tránsito de llevar la escuela al hogar, tal como establecieron las políticas y normas gubernamentales, ha sido el objeto de esta ponencia.

En la medida en que avanzaron los contagios y sus consecuencias desastrosas, se presentaron diferentes tipos de emergencias como la sanitaria, declarada mediante resolución 385 de marzo 12/2020 y ampliada por resolución 844 de mayo26/2020; igualmente la emergencia económica social y ecológica declarada mediante decretos 417/17 marzo 2020 y 637/ 7 mayo/2020, estableció medidas presupuestales de contingencia y el aislamiento preventivo obligatorio. Todas estas disposiciones fueron transformando tanto el contexto donde se desarrollaba la vida diaria como el clima de la escuela. Estas transformaciones se dieron rápidamente obligando a las instituciones, maestros, estudiantes y padres a modificar su quehacer y diario vivir.

En la IEIAS, estas disposiciones trajeron múltiples complicaciones, a saber, retirar los estudiantes y la escuela se traslada en forma remota a la vivienda de los estudiantes, lo cual hizo aflorar grandes dificultades. Los maestros se actualizaron en el manejo de las tecnologías y prepararon las clases en el nuevo formato, pero por ser una comunidad vulnerable, donde la mayoría de los hogares viven del día a día, mediante comercio informal, trabajos ocasionales, empleados domésticos, gran número de padres y cuidadores quedaron sin trabajo y como consecuencia sin recursos económicos. Los niños que recibían un complemento alimenticio en la escuela dejaron de recibirlo hasta que se cambió el sistema y se les proporcionaba un mercadito. Los decretos 470 de marzo 24/2020 y 533 de abril 9/ 2020, modifican el Plan de Alimentación Escolar (PAE) permitiendo la entrega de alimentos sin preparar.

En el aspecto académico surgieron grandes dificultades, un significativo número de estudiantes no tenía equipo de computación, si tenían uno en casa había padres trabajando en ello, o varios chicos estudiantes que lo necesitaban. Los maestros orientaban las clases

por teléfono también; elaboraron guías y documentos de apoyo que entregaban a los padres cuando iban a retirar los alimentos. Había otro reto, las casas de los niños no tenían espacios adecuados para estudiar, ni el ambiente propicio y lo más difícil muchos no contaban con personas en casa que les hiciera el acompañamiento en el aprendizaje.

Mediante el decreto 660/del 13 mayo del año 2020, el Ministerio de Educación Nacional flexibiliza el calendario escolar, las exigencias de la educación remota eran agobiantes, esta medida invita a que el currículo sea modificado, igualmente los procesos de evaluación.

El MEN y el Ministerio de Salud expiden la Circular Conjunta 11 con recomendaciones para prevención y control de infecciones respiratorias. Las circulares 19,20,21, del 14,16, y 17 de marzo 2020 y las Directivas 3,5,7,9,10,11,12 de 20 a 25 de marzo, 6 y 7 abril, 29 de mayo y 2 de junio 2020 orientan el aislamiento obligatorio y el desarrollo del proceso educativo en casa con acompañamiento de padres, acudientes o familiares. Estas disposiciones disminuyeron un poco el impacto del aislamiento, pero afectó el desarrollo integral de los estudiantes, de manera especial el desarrollo social al dificultar las interrelaciones entre compañeros y con el maestro, los niños extrañan la escuela, las actividades, los juegos, deportes, el contacto humano.

Tratando de evitar la deserción escolar y de apoyar los padres que se atrasaron en el pago de pensiones en colegios privados, se expide el Decreto 662/14 mayo 2020 que da origen al Fondo Solidario para la Educación, que oferta créditos condonables y subsidios a padres que tienen hijos matriculados en colegios privados y tengan una mora entre uno a seis meses.

La política curricular en Colombia parte de objetivos, indicadores de logros y competencia, lineamientos curriculares (1998), estándares básicos de competencias (2006), derechos básicos de aprendizaje (2015). Se trabajan por conjuntos de grados y núcleos temáticos, pretendiendo estandarizar los contenidos curriculares, con lo cual no todos los educadores están de acuerdo.

Para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje durante la pandemia del Covid 19, el MEN propuso algunas medidas que facilitaran el aprendizaje remoto y que fueron adoptadas por las instituciones educativas como IEIAS, a saber: plataformas de aprendizaje gratuitas, contenido digital variado y ameno para ser utilizado en los diferentes niveles educativos y desde diferentes áreas. Material físico, guías y documentos de apoyo, algunos propuestos por el MEN y otros elaborados por los docentes y estudiantes. También se utilizaron las redes sociales, teléfonos y en algunos lugares la radio.

> Para avanzar en el estudio en casa, pusimos en marcha el portal Aprender Digital: Contenidos para todos, una programación educativa de más de 12 horas diarias en televisión con espacios como 3,2,1 Edu Acción y Profe en tu casa; además de la alianza Mi Señal con canales regionales y más de 1.200 emisoras comunitarias, con énfasis en la ruralidad. A lo anterior se suma la Biblioteca Digital, aplicaciones como B The 1 Challenge, y el proyecto Contacto Maestro, con programas de bienestar, formación continuada y posgradual para maestros y directivos. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020a, p. 1).
> Con el Programa Todos a Aprender se desarrollaron dos ciclos de formación de formadores y tutores, a través de medios tecnológicos, en matemáticas, lenguaje, educación inicial, acompañamiento pedagógico, evaluación y gestión de ambientes de aprendizaje, y se incorporó el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de rectores, a través de la Escuela de Directivos. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020a, p. 2).

Como se puede visualizar, surgieron importantes iniciativas a nivel institucional y de algunos maestros para hacer posible los aprendizajes.

A mediados del año 2021, la pandemia está bastante controlada y surge la propuesta de volver a clases presenciales con alternancia, en otras palabras, con el consentimiento informado de padres y estudiantes; aplicando medidas de bioseguridad como el uso de tapaboca que cubra la nariz también. Lavado frecuente de manos, desinfección, distanciamiento físico, aforo controlado de aulas, entre otros.

En el aspecto pedagógico se realizó una revisión y adecuación curricular a partir del Proyecto Educativo Institucional de cada institución. Se brindaron orientaciones a padres de familia y cuidadores sobre formas de hacer el acompañamiento y estimulación a los estudiantes para el aprendizaje. Se elaboraron proyectos transversales integrando diferentes disciplinas y contextualizando los contenidos. Se colocaron trabajos en casa para realizar en forma sincrónica y asincrónica.

El trabajo académico en casa está apoyado con recursos educativos impresos y audiovisuales, algunos textos como los del Programa Todos a Aprender, en la IEIAS cuentan con el apoyo de la Ong Leones educando. Estudiantes y maestros se han beneficiado con el proyecto Camino de la calidad, entre otros.

3. TENSIONES

El regreso a las aulas no ha sido tan fácil por varios motivos a saber: existe temor entre padres de familia y estudiantes al contagio. Un significativo número de escuelas tienen una infraestructura en malas condiciones, en algunas no hay servicio de agua potable, lo que dificulta el lavado de manos. Muchas instituciones carecen de conectividad a internet, lo que dificulta la alternancia.

4. CONCLUSIONES

La crisis causada por la pandemia del COVID 19 ha sido un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del milenio y se ha comportado diferente de acuerdo con los diferentes estratos sociales, siendo los más afectados los de pobreza extrema.

Si bien los estudiantes, padres de familia, maestros, instituciones educativas y el Ministerio de Educación Nacional han realizado grandes esfuerzos para lograr superar las dificultades originadas por la pandemia del COVID 19, los resultados no han sido homogéneos. Algunos estudiantes mejoraron en sus aprendizajes y competencias y otros empobrecieron sus resultados.

Maestros y estudiantes adquirieron mayores competencias tecnológicas lo cual les dio mayores oportunidades de información y aprendizaje.

Se obtuvo un mayor conocimiento de las dinámicas familiares de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, responsabilidad con el deber. Se estrecharon las relaciones entre padres e hijos y entre estos con la escuela. Este acercamiento en las familias no siempre fue positivo, en algunos casos fue negativo porque se intensificaron los problemas de intolerancia y violencia intrafamiliar, potencializados en algunos casos por las urgencias económicas. A pesar de todos los esfuerzos realizados para evitar la deserción escolar, se presentaron algunos casos.

Se espera poco a poco volver a lo considerado normalidad e ir superando las dificultades generadas por la intempestiva situación de la pandemia, para dentro de poco tiempo estar nuevamente en la ruta de la calidad educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias (2020). [Secretaria de Educación Distrital]. *Institución Etnoeducativa Inclusiva Antonia Santos PEI 2020 y Planes de Estudio.* https://guia-bolivar.educacionencolombia.com.co/discapacidad-hipoacusia-o-baja-audicion/INSTITUCION-EDUCATIVA-ANTONIA-SANTOS-cartagena-bolivar-i33958.htm

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.* https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinay-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf

Bárcenas A. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.somosiberoamerica.org/wp-content/uploads/2021/03/CAP2-ALICIA-BARCENA.pdf

Decreto 417 del 17 de marzo de 2020 [Presidencia de la República de Colombia]. *Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional. https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20417%20DEL%2017%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf*

Decreto 637 del 6 de mayo de 2020 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional. https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20637%20DEL%206%20DE%20MAYO%20DE%202020.pdf

Decreto 660 del 13 de mayo de 2020 [Ministerio de Educación de Colombia]. *Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.* https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20660%20DEL%2013%20DE%20MAYO%20DE%202020.pdf

Decreto 1330 de julio de 2019 [Ministerio de Educación de Colombia]. *Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (2020). *Informe IIPE ¿Qué precio pagará la educación por la COVID-19*? 27. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/que-precio-pagara-la-educacion-por-la-covid-19.

Ministerio de Educación Nacional (2020a). *Educación en tiempos de pandemia y equidad de los aprendizajes*. Columna de la Ministra de Educación, María Victoria Angulo. Octubre 23 de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-401621.html

Ministerio de Educación de Colombia (2020b). *Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC a través del plan padrino, una oportunidad para el crecimiento del sector* [en línea]

https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/396744:Ministerio-de-Educacion-Nacional-e-Instituciones-de-EducacionSuperior-fortalecen-actividades-academicas-asistidas-con-herramientas-TIC-a-traves-del-plan-padrinouna-oportunidad-para-el-cre

Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 [Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia] *Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=119957

Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 [Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia]. *Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=119957

Resolución 844 del 26 de mayo de 2020 [Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia]. *Por la cual se prorroga la emergencia sanitaria por el nuevo Coronavirus que causa la COVID-19, se modifica la Resolución número 385 del 12 de marzo de 2020, modificada por las Resoluciones números 407 y 450 de 2020 y se dictan otras disposiciones.* https://normograma.info/men/docs/resolucion_minsaludps_0844_2020.htm

GAMIFICACIÓN EN GEOLOGÍA. APRENDIENDO MINERALES CON EL JUEGO "¿QUIÉN ES QUIÉN EN MINERALES?"

María Desamparados Soriano Soto
Universitat Politècnica de València (España)
Cristina Lull Noguera
Universitat Politècnica de València (España)
Laura García-España Soriano
Universitat de València (España)
Laura Osete Cortina
Universitat de València (España)
Francisca Ramón Fernández
Universitat Politècnica de València (España)

DOI: 10.14679/3117

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. Desarrollo de la innovación. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Agradecimientos. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Leyes, química, biología, geología, arte, suelos, etc...., el grupo de innovación docente (EICE), «Recursos Tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y comunicación audiovisual (RETAJUDOCA)» se caracteriza por la diversidad de sus miembros, y por ello, su investigación educativa se engloba bajo un paraguas único, pero abarcando una gran cantidad de líneas de estudio y utilizando distintas herramientas para el aprendizaje.

Uno de los propósitos del grupo es la utilización de audiovisuales y elementos relacionados con la imagen para el aprendizaje de conceptos y la dinamización del aula y también el diseño de casos prácticos que constituyen una herramienta para la evaluación de las competencias transversales de la Universitat Politècnica de València.

Hasta hace pocos años (Parra-González et al., 2019), la gamificación era una metodología emergente que utilizando juegos o mecánicas de juego originaba el aumento de motivación de los alumnos y consistía en el uso de elementos, diseños o estructuras que utilizando el juego ayudaban a retener o reparar conceptos teóricos o prácticos de las asignaturas de cualquier carrera, o estudios en asignaturas presenciales.

Su uso se basa en la utilización de elementos, diseños o estructuras para la realización de juegos en contextos no-lúdicos (Lee, 2019; Bruder, 2015;). Un análisis cienciomètrico de las citas sobre gamificación realizado hasta 2017, muestra que existen más de 300 publicaciones relacionadas con el tema, y que tanto su calidad como su número ha aumentado todavía más en los últimos años. De esta forma, diferentes tipos de gamificación basadas en las TICs, vienen aplicándose a la docencia cada vez en mayor medida.

La actual situación pandémica ha obligado a aumentar la docencia no presencial, por lo que todavía aún más esta situación ha complicado el contacto profesor-alumno, y disminuido la participación del alumno en las clases. Por ello, todavía en mayor medida se precisa realizar actividades y proyectos que favorezcan aquellas estrategias necesarias para aumentar su participación (Gallego, 2014; Hanus y Fox, 2015).

Es por ello, que las estrategias docentes deben encaminarse a que el alumnado se vea motivado por la asignatura, y se evite el abandono de actividades. La adaptación supone un reto tanto para el alumnado como el profesorado, con lo que la creación de actividades basadas en la gamificación para la dinamización de la asignatura puede ser una herramienta válida y útil para conseguir estos retos.

Hay muchas actividades de gamificación que puede ser utilizadas, como el *breakoutedu*, juegos de cartas, *escape room*, pero, sin embargo, también se pueden adaptar los denominados "juegos tradicionales de mesa" para desarrollarlos tanto en un entorno virtual como presencial o híbrido.

Se considera una opción muy válida para conseguir una motivación del alumnado y un compromiso en su aprendizaje (Salvador-García, 2021). El alumnado a través del juego logra el objetivo de aprendizaje planteado que, quizás, a través de otra metodología no le resultara tan atractivo, por ser conceptos difíciles de recordar o reconocer. El juego en sí lleva unos elementos concretos: recompense, disfrute, competitividad y satisfacción que suelen dar un resultado positive a la hora de utilizarlos en un aula, porque diversifican el aprendizaje y la utilización de imágenes también incrementan la comprensión.

Maté (2021) menciona el concepto de "ergodicidad" que resulta más ventajoso que el de "interactividad" y ambos podemos encontrarlos en el juego, en la gamificación. De esta forma, la interactividad se relaciona con aspectos físicos (tacto, vista) como también cognitivos o discursivos. Mientras que la ergodicidad se centra en las cualidades materiales de las cosas y que pueden aplicarse al juego.

La gamificación, como forma de aprendizaje experiencial, es considerada una opción válida para incrementar los niveles de motivación y compromiso del alumnado hacia su aprendizaje (Putz et al., 2020). Este método pedagógico consiste en introducir elementos propios del juego en un contexto educativo (Treiblmaier et al., 2018). De esta forma, se aprovecha la curiosidad, el disfrute, la satisfacción o la implicación generados por el juego con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (Hamari et al., 2014). La gamificación puede ser aplicada no solo en educación presencial, sino que gracias numerosas aplicaciones existentes (Classcraft, Classdojo, Kahoot, Genially) permite ser digitalizada (Fuentes y González, 2017), facilitando su uso en entornos de educación a distancia.

El juego que se ha elegido es el conocido "¿Quién es Quién?". Se trata de un conocido juego de asociación de conceptos basados en personajes, que puede ser adaptado para la docencia, a través de la utilización de imágenes asociadas a una definición o identificación de un objeto. En este caso, se ha adaptado al estudio de los minerales en relación con el suelo, mediante la explicación de sus propiedades.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo consisten desde un aspecto multidisciplinar y utilizando diversos juegos, aplicarlos y adaptarlos como herramienta de formación e investigación en las

tareas docentes, integrando diversos juegos como recurso de aprendizaje en la programación docente. De esta forma, se pretende aumentar la participación del alumnado y aumentar su interés por la asignatura, favoreciendo su dinamización e implicación para el estudio de diferentes aspectos de los programas. Por ello, se ha aplicado a diferentes disciplinas de diversas asignaturas entre ellas el estudio de la mineralogía, así como en el estudio de los materiales en la restauración.

3. METODOLOGÍA. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

La metodología utilizada se basa en el diseño de un juego tradicional ¿Quién es quién? aplicado al estudio de los minerales ¿Qué mineral es?

Sobre un panel (Figura 1) se sitúan los minerales seleccionados para la prueba, bien de una forma aleatoria o agrupados por sus características en función de la intención del aprendizaje.

Figura. 1. Panel utilizado en el juego

Se pueden ir variando las imágenes de estos en función de los conceptos que se desee que el alumno trabaje en dicha sesión. Como, por ejemplo: sólo reconocimiento del mineral (*visum*), incidiendo en algunas de sus propiedades o características (*dureza, densidad, sistema de cristalización*), en el grupo al que pertenecen (óxidos, hidróxidos, sulfuros, minerales nativos, *etc.*), o determinación de algunas de las propiedades básicas para su identificación.

El aprendizaje se puede realizar también desde varios enfoques.

1. La aplicación de la forma tradicional del juego consiste, en que dos jugadores enfrentados cada uno con su papel de minerales. Con un mineral destacado de referencia, cuya identidad tiene que averiguar el jugador contrario. Los alumnos comienzan a lanzarse preguntas entre sí, para poder conseguir averiguar de que mineral se trata.

2. Otra forma de juego sería averiguar a través de pistas que se aportan al alumno, para que con la información facilitada y sus conocimientos consiga averiguar el mineral oculto (Tabla 1).

Tabla 1. Pistas utilizadas en el juego

Pistas	
1. Presenta una dureza de 7	2. Contiene Fe
3. Cristaliza en el sistema tetragonal	4. Presenta una densidad de 1,7 g/cm^3

Puede valorarse controlando el tiempo en responder, o bien en función del número de preguntas realizadas por el alumno necesarias para llegar a la solución, o por el número de pistas aportadas para que el alumno resuelva de que mineral se trata.

4. RESULTADOS

Se realizó la actividad en el aula con el alumnado de primer curso de Agronomía de la UPV tal y como se ha indicado anteriormente. Es preciso aclarar que previamente los alumnos habían estudiado los temas referentes a minerales utilizando la clasificación de Strunz, (Strunz Classsification System) basada en los distintos grupos: elementos nativos; sulfuros; óxidos e hidróxidos; carbonatos; sulfatos; wolframatos; molibdatos y cromatos; fosfatos, arseniatos y vanadatos; silicatos (tectosilicatos, filosilicatos, inosilicatos, ciclosilicatos, sorosilicatos y nesosilicatos) y compuestos orgánicos. Este contenido que se les había impartido previamente durante las clases y lo tenían disponible durante el ejercicio.

Además, habían realizado diversas tareas para afianzar conocimientos y tener material preparado para utilizar durante el juego.

Para ello y, en primer lugar, completaron una hoja Excel, donde se les preguntaba propiedades de algunos minerales que se consideraban más importantes, desde el punto de vista agroindustrial y con más aplicación en su carrera profesional (Tabla 2).

Para este estudio previo de trabajo y elaboración de información preparada para el juego, el alumno ha revisado la definición de las distintas propiedades de los minerales donde las más importantes y decisorias para su identificación que debe conocer son:

Sistema de cristalización: En función de los parámetros de red, es decir, de las longitudes de los lados o ejes del paralelepípedo elemental y de los ángulos que forman, se distinguen siete sistemas as cristalinos.

- Magnetismo: El magnetismo es el conjunto de fenómenos físicos mediados por campos magnéticos. Estos pueden ser generados por las corrientes eléctricas.

Tabla 2. Propiedades de los minerales

PROPIEDADES DE LOS MINERALES
PROPIEDADES MECÁNICAS
1. Dureza (resistencia a ser rayado):
a) Cita minerales los que se rayan con la uña.
b) Cita minerales que rayan el vidrio de un portaobjetos.
2. Fragilidad (se rompe) y tenacidad (se deforma):
a) Cita algún mineral que presente superficies de rotura irregulares: Fractura irregular.
b) Cita un mineral con superficies curvas (semejantes a conchas): Fractura concoidea.
c) Cita minerales que muestren rotura en superficies planas: Exfoliación. Selecciona aquellos minerales que posean muy buena exfoliación (cúbica, pinacoidal, laminar, etc.).
PROPIEDADES ÓPTICAS
1. Color de la raya (al deslizar el mineral sobre la placa de porcelana).
a) Cita los colores de las rayas dejadas por algunos minerales ¿Coincide el color de la raya con el del mineral? Responde citando varios ejemplos.
2. Brillo (aspecto de la luz reflejada sobre la superficie del mineral).
3. Cita minerales que no reflejen la luz, sin brillo: Mate.
4. Cita minerales que reflejen la luz, con brillo y agrúpalos según los tipos de brillo: metálico, vítreo, céreo, nacarado.
5. Diafanidad (deja o no pasar la luz).
a) Cita minerales que no dejen pasar la luz: Opaco.
b) Cita minerales que dejen pasar la luz parcialmente: Traslúcido.
c) Nombra algún mineral que sea: Transparente.

- Radioactividad: La radiactividad es un fenómeno que se produce de manera espontánea en núcleos de átomos inestables emitiendo, mediante su desintegración en otro estable, gran cantidad de energía en forma de radiaciones ionizante.
- Resistencia a ácidos y bases: Capacidad de destruirse o no cuando se le aplican ácidos o bases.
- Dureza. Se valora como la resistencia que ofrece un mineral a ser rayado por otro.
- Densidad: Es la masa de un mineral correspondiente a la unidad de volumen. Si se expresa en relación con la densidad del agua, se la denomina peso específico.
- Exfoliación, fractura y maleabilidad: El alumno valorará que cuando un mineral sufre un golpe o una fuerte presión se puede comportar de diversas formas, como consecuencia de la cohesión entre sus elementos reticulares y de su estructura. Los minerales frente a la presión instantánea se comportan, fundamentalmente, de tres maneras:
    - Maleable: se amolda al golpe aplastándose.

- Exfoliación: significa que el mineral se puede separar o se parte según uno o varios planos preferentes por superficies planas y paralelas a las caras reales. Ejemplos: mica, galena, fluorita y yeso.
- Fracturable: se valorará si el mineral se parte en secciones irregulares. Según el tipo de fractura el alumno elegirá los diferentes tipos:

- Laminar o fibrosa: cuando presenta una superficie irregular en forma de astillas o fibras. Ejemplo: la actinolita.
- Concoidea: cuando la fractura presenta una superficie lisa y de suave curva, como la que muestra una concha por su parte interior. Ejemplos: sílex y obsidiana.
- Ganchuda: cuando se produce una superficie tosca e irregular, con bordes agudos y dentados. Ejemplos: magnetita y cobre nativo.
- Lisa: es la que presenta una superficie lisa y regular.
- Terrosa: valorará si se fractura dejando una superficie con aspecto granuloso o pulverulento.
- Fluorescencia, considerando que se trata de la emisión de luz por una sustancia en respuesta a una excitación y que cesa casi inmediatamente al desaparecer su causa valorará si el mineral es fluorescente.
- Luminiscencia, considerada como la emisión de luz no causada por combustión y que, por tanto, tiene lugar a temperaturas menores. Un ejemplo de luminiscencia es la luz que emiten algunas pegatinas o adhesivos que brillan en la oscuridad después de haber sido expuestas a la luz natural o artificial. La luminiscencia es distinta de la incandescencia, que es la producción de luz por materiales calentados. Cuando determinados materiales absorben energía de distintas clases, parte de esta energía puede ser emitida en forma de luz. Este proceso implica dos pasos:

  1. La energía inicial hace que los electrones de los átomos del material luminiscente se exciten y salten de las órbitas internas de los átomos a las externas;
  2. Cuando los electrones vuelven a su estado original, se emite un fotón de luz.

El intervalo entre ambos pasos puede ser corto (menos de una cienmilésima de segundo) o largo (varias horas). Cuando el intervalo es corto, el proceso se denomina fluorescencia; cuando el intervalo es largo, fosforescencia.

Otros parámetros por valorar serían el hábito o morfología de crecimiento de un mineral, se puede definir como la manera relativa en que se desarrollan sus caras cristalinas. Generalmente el hábito depende de los factores fisicoquímicos del medio (temperatura, presión, viscosidad...) que existen durante la formación del mineral. Por tanto, un mismo mineral puede tener distintos hábitos. Los hábitos son columnares, tabulares, en agujas, etc. El hábito de cualquier mineral incluye muchas otras propiedades basadas en la estructura cristalina.

- El alumno deberá conocer algunos ejemplos como, por ejemplo, el caso de la argentita, una mena común de plata cristaliza en la misma clase que el granate y la sal, pero suele encontrarse en masas criptocristalinas irregulares.
- Como frecuente también como ejemplo la fluorita, otro mineral común, también cristaliza en la misma clase y forma normalmente cubos; cuando se fractura, tiende a dividirse en fragmentos octaédricos perfectos.

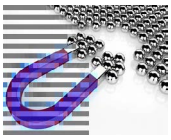
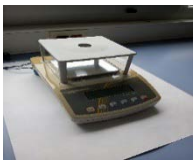
- Y como mineral más común el caso de la sal común o halita que se rompe en fragmentos cúbicos, y del granate que no tiene planos de exfoliación bien definidos.

Propiedades como la piezoelectricidad y piroelectricidad, aunque menos habituales son también frecuentes para algunos minerales, pues algunos cristales, cuando se comprimen, producen cargas eléctricas en sus extremos; otros producen cargas similares cuando se calientan. Como ejemplo típico y más habitual el cuarzo, cuyos cristales se usan en sonares y en muchos tipos de aparatos de radio. En un transistor, se utilizan propiedades especiales de los cristales de germanio y silicio para amplificar una corriente eléctrica. Otro dispositivo electrónico, la célula solar, utiliza un cristal de sulfuro de silicio o cadmio para convertir la luz del sol en energía eléctrica.

La existencia de maclas en algunos minerales es en ocasiones importantes para su clasificación por lo que el alumno al conocer las más habituales valorará esta propiedad si la hubiera que consiste en observar la existencia de agrupaciones homogéneas de uno o de varios individuos de la misma especie que poseen en común dos de sus tres direcciones cristalográficas principales. Muchas maclas se reconocen fácilmente debido a que en ellas existen ángulos entrantes dirigidos hacia el interior del cristal.

El alumno también realizó una práctica de laboratorio donde fue trabajando y averiguando con diferentes instrumentos y técnicas de análisis utilizadas habitualmente para el reconocimiento de minerales las propiedades citadas. Para ello se ha utilizado una instrumentación concreta que consta de una lupa para observar su aspecto y su sistema de cristalización, un contador Geiger para averiguar si presenta radioactividad; un imán para determinar si el mineral es magnético, un martillo para ver la exfoliación y la fractura típica del mineral; una balanza y un vaso con agua para determinar el peso del mineral y el volumen que desplaza cuya relación permite calcular la densidad del mineral; la dureza determinada con la escala de Mhos; la luminiscencia determinada utilizando una lámpara de luz ultravioleta; la lupa binocular para observar con detalle la morfología. el frasco con ácidos y bases para ver su solubilidad en ambos medios, y el soplete para determinar si se produce la fusión del mineral y su temperatura de fusión.

Tabla 3. Instrumentos utilizados por el alumno para identificar el mineral

Lupa binocular	Imán	Balanza	Soplete	Lupa
				

En otra de las tareas previas los alumnos elaboraron una tabla con las propiedades de un total de 100 minerales, tabla de la que podían disponer durante la experiencia de "¿Quién es quién?" (Tabla 4). La tabla incluía parámetros básicos en mineralogía tales como: fórmula del mineral, sistema de cristalización, fusión a altas temperaturas, y si son o no atacados por ácidos o álcalis. El haber hecho con anterioridad esta tarea les ayuda a tener los conceptos claros y frescos, y también a localizar rápidamente la respuesta en menos tiempo, dado que el tiempo cuenta en la prueba.

Tabla 4. Datos relativos a los minerales

MINERAL	Fórmula	Color	Cristalización	Dureza Densidad	Solubilidad	Fractura	Magnetismo	Luminiscencia	Funde
magnetita	Fe_3O_4	color gris matriz tonos violáceos	hexagonal	4,7	Poco soluble en ácidos	hojosa	no	no	No
sepiolinita	$Mg_4Si_6O_{15}(OH)_2\ 6H_2O$	varía entre el blanco grisáceo y amarillento	sistema rómbico	2	soluble en ácido clorhídrico	concoidea	no	amarillenta o verdosa a las radiaciones	No
bismutivita	Bi_2S_3	color gris metálico ligeramente iridiscente con tonos amarillentos o azulados	sistema rómbico	6,8	soluble en ácido clorhídricos y nítrico	exfoliación perfecta. Fractura irregular. Flexible y séctil	no	no	funde fácil con calor
arsenopirita	FeAsS	blanco de estaño o gris plata cubierto de una pátina oscura	sistema monoclínico	6	soluble con efervescencia en ácido nítrico con separación de escamas de azufre.	buena exfoliación Fractura irregular. Cohesión frágil.	no	no	funde con dificultad
turmalina	$Na(Mg,Fe)\cdot Al_6(BO_3)_3Si_6O18(O,OH,F)_4$	transparente traslucido u opaca. Color depende de la composición: incolora, negra, parda, rosa, azul, verde.	sistema trigonal	2,9	insoluble en agua y ácidos	exfoliación ausente. Fractura concoidea. cohesión frágil	no	si	difícilmente fusible y variable según la composición química

El juego finaliza cuando algún alumno o equipo ha descubierto la totalidad de minerales de la hoja. Existen diversas hojas con distintos minerales y diferente orden, estas hojas se van repartiendo a los alumnos de forma individual, por parejas o grupos para realizar el juego.

También puede hacerse en juego de forma on line, puesto que todo el material está preparado para realizar la experiencia de ambas formas.

Posteriormente a la realización del juego, se pasó una encuesta al alumnado que había participado, para conocer el grado de aceptación de esta innovación basada en la gamificación. De esta forma podemos conocer el grado de satisfacción de alumno y si aumentó el interés de la materia tras el desarrollo de estas actividades. Se ha realizado una encuesta cerrada

diseñada con varias preguntas para conocer la estimación del alumnado sobre la actividad realizada.

Como se ha mencionado, los participantes de la experiencia son alumnos y alumnas de primer curso de la Universitat Politécnica de Valencia. Se eligió una muestra de 72 alumnos de ambos sexos con un 52% del género masculino y un 48% del femenino, estando la muestra bastante equilibrada.

Se consideró que la muestra era representativa de los alumnos de la asignatura, aplicando a los alumnos de la asignatura,

Se realizó el pase de la encuesta para evaluar la opinión de los alumnos sobre la gamificación realizada en distintas titulaciones de la Universitat Politècnica de València. concretamente, a las titulaciones de Ingeniería Agronómica y del Medio Rural y Natural, en la asignatura de Geología.

El cuestionario consta de una serie de preguntas donde deben de contestar positiva o negativamente, sin dar opción a dar su opinión, por lo cual sería interesante incorporarlo más adelante para dar la oportunidad de dar su opinión de una forma más reflexiva y razonada, o dar una solución o idea de mejora de la experiencia.

Las cuestiones fueron las siguientes:

Encuentras la actividad interesante	SI	NO

Recomendarías esta actividad	SI	NO

En ambos casos se obtienen valores positivos alrededor del 90 %, siendo considerada la actividad como una ayuda favorable en el estudio de esta parte de la asignatura.

Posteriormente, se utilizó una escala de tipo Likert con valores de 1 a 5, siendo 1 el menor valor y 5 el más alto o lo equivalente a totalmente de acuerdo, iniciando siempre con la frase de *pienso que...*para obtener una valoración general de la experiencia, obteniendo la máxima puntuación del 95% (totalmente de acuerdo) y el resto 5% de acuerdo con la actividad, obteniendo en general una buena valoración.

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total Acuerdo

La encuesta se pasó de forma on line tanto en las asignaturas en el primer cuatrimestre, participando en total de 72 alumnos de las titulaciones mencionadas. En la encuesta se realizaban preguntas tales como si consideran interesante la actividad y si la recomendaría en otras asignaturas.

En ambas preguntas, consideras interesante la actividad y si la recomendarían todos los casos las respuestas han sido favorables, de manera que:

La actividad resultaría recomendable para los encuestados en un 97 por cien, mientras que el tres por cien restantes no contesta a la cuestión.

La segunda pregunta valorada es si el alumno encuentra interesante la actividad, a esta pregunta el 95% de los encuestados indicaron que les había resultado interesante, mientras que un 3% no la consideraron interesante o no contestaron (Figura 2).

Figura. 2. Resultado de las preguntas relativas al interés de la actividad y su recomendación

La actividad tuvo gran aceptación por el alumnado, pero tal y como indica Mollick y Rothbard, (2014) el abuso de estas tecnologías en las aulas favorece el desinterés pues el alumno que se fatiga de la diversión obligatoria, por ello se debe utilizar en materias concretas y en conceptos determinados sin que resulte agobiante para el alumnado.

Por otro lado, la amplia variedad de recursos dentro de la gamificación permite adaptarse a niveles educativos y materias muy diferentes. Siendo en muchos casos los materiales creados readaptados para distintas disciplinas, permitiendo así su reutilización.

Como experiencia de gamificación en el aula resulta interesante para aplicar ejemplos prácticos en asignaturas reales. Como indica Contreras et al. (2026) gamificar un proceso es la respuesta a una necesidad, donde se busca trabajar unos contenidos educativos proporcionando experiencias.

Con el uso de la gamificación es posible incluir actividades como el estudio formal, la observación, evaluación, reflexión, práctica, gestión y el perfeccionamiento de habilidades. El uso de juegos en el aula tiene gran utilidad para animar a los estudiantes a progresar a través de los contenidos de aprendizaje, influyendo en su comportamiento para generar motivación.

Los retos y metas motivan a los alumnos al mismo tiempo que fomentan la participación de éste (Corchuela, 2018; Brewer et al., 2013; Contreras-Espinosa, 2016; Erding et al., 2011).

No obstante, no todas las materias son capaces de adaptarse a la gamificación y la experiencia muestra cómo puede realizarse esa adaptación incluso en asignaturas en principio poco aptas.

Estas herramientas deben ser una motivación para conseguir un fin, y no un fin en sí misma, de manera que su sentido formativo no quede modificado por su vertiente lúdica.

El estudiante acepta con gusto todas estas herramientas, elaboradas por los docentes, siendo materiales propuestos para reforzar el estudio del aula de manera activa, aumentando el estudio autónomo; lo cual elimina esa posición de relativa pasividad.

Algunos autores indican que en ocasiones son los propios alumnos los que solicitan y precisan un papel más activo y protagonista en el aula. De esta forma se origina una mayor participación por parte de los estudiantes.

El profesor utiliza estas técnicas más como apoyo a su metodología que como elemento transformador de la misma, donde el alumno llega a ocupar un papel de protagonista de su propio aprendizaje, y no se queda relegado a la mera repetición de métodos tradicionales

en los que el docente es el "portador" del conocimiento. Ufartes (2015) indica un mayor protagonismo del alumnado y un papel de observador y guía por parte del docente.

Por otra parte, las competencias de la asignatura de geología que se valoran del alumno en esta asignatura son la Competencia medioambiental y Competencia ética profesional

Las competencias transversales que se trabajaron, permitieron identificar y diferenciar los conceptos más básicos del ámbito profesional. La utilización de este tipo de recursos en el aprendizaje resulta una herramienta fundamental, pues relacionan conceptos geológicos, insertándolos en un entorno divertido y práctico. Para la adquisición de estas competencias transversales, se precisa la capacidad de identificar las herramientas más adecuadas en cada uno de los casos, asignaturas, contenidos, etc. e integrarlas o combinarlas para alcanzar la meta aplicando técnicas de análisis adecuadas y decidir los ensayos prácticos necesarios que se deben emplear para alcanzar un nivel adecuado.

5. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones obtenidas en este estudio podemos indicar que la gamificación favorece el aprendizaje, y que los juegos adaptados pueden servir en la docencia para asimilar conceptos o materias poco atractivas en principio para el alumnado.

Parámetros como el interés por la asignatura, se elevan tras una experiencia de gamificación como el *¿Quién es quién en minerales?* La utilización de juego en el aula supone un hándicap en cualquier asignatura, tanto por la dificultad de diseñar las actividades, como por el numeroso alumnado, lo cual es un inconveniente en los primeros cursos de las titulaciones de grado. La gamificación puede ser una excelente herramienta para la docencia de cualquier materia, ya que supone una actividad con un aspecto atractivo para el alumnado, y adaptable por el profesorado a los conceptos que considera objeto de aprendizaje, además de conseguir una mayor dinamización y participación del alumnado.

El estudiante aceptó con gusto todas estas herramientas, elaboradas por los docentes, siendo materiales propuestos para reforzar el estudio del aula de manera activa, aumentando el estudio autónomo; lo cual elimina esa posición de relativa pasividad del alumnado.

Algunos autores indican que en ocasiones son los propios alumnos los que solicitan y precisan un papel más activo y protagonista en el aula, y de esta forma se origina una mayor participación por parte de los estudiantes.

El profesor utiliza estas técnicas más como apoyo a su metodología, que como elemento transformador de la misma, donde el alumno llega a ocupar un papel de protagonista de su propio aprendizaje, y no se queda relegado a la mera repetición de métodos tradicionales en los que el docente es el dueño del conocimiento. Ufartes (2015) indica en estas actividades de gamificación un mayor protagonismo del alumnado y un papel de observador y guía por parte del docente, siendo un ejemplo de docencia inversa donde se modifican los papeles de profesor y alumno dentro del aula, siendo el objetivo de mejorar e innovar el motivo que anima a realizar estas experiencias.

Estas herramientas debe ser una motivación para conseguir un fin, y no un fin en sí misma, de manera que su sentido formativo no quede desdibujado por su vertiente lúdica.

Como otro aspecto interesante en la metodología utilizada está el hecho de que se puede adaptar a otras áreas o materias, siendo un punto de interés por los alumnos sirviendo para la

asociación de conceptos y aprendizaje en el aula, y estando este tipo de proyectos centrado en el trabajo sobre conocimientos teóricos.

6. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) llevada a cabo en la Universitat Politècnica de València para el curso 2020-2022 obteniendo resolución favorable de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Convergencia (CESPIC) en su sesión de septiembre de 2020 y concedido por el Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea de la Universitat Politècnica de València. Años 2020-2022. Investigadora principal: Francisca Ramón Fernández. Investigadores: Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Cristina Lull Noguera y Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Amparo Soriano Soto, Laura Osete Cortina, Fernando Hernández Guijarro y Pilar Bosch Roig, y en el marco del Proyecto I+D+i «Retos investigación» del Programa estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades: RTI2018-097354-B-100.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Attall, Y., Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: do points affect test performance? *Computers and Education*, 83(1), 57-63.http://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012.

Corchuelo, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 63, pp. 29-41. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927 [Consulta: 10 de enero de 2021].

Brewer, R., Anthony, L., Browb, Q., Irwin, G., Nias, J. y Tate, B. (2013). *Using gamification to motivate children to complete empirical studies in lab environments*. 12th International Conference on Interaction Design and Children, New York, NY, pp. 388-391.

Bruder, P. (2015). Game on: gamification in the classroo. Education Digest, 80(7), 50-56. Christy, K. R. y Fox, J. (2014). Leaderboards in academic contexts: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance. *Computers & Education*, 78, 66-77. http://dx.doi.ogr/10.106/j.compedu.2014.05.005.

Calvo-Ferrer, JR. 2015. Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L2 vocabulary acquisition and perceived learning gains". *British Journal of Educational Technology.* 48(2). https://doi.org/10.1111/bjet.12387

Calvo-Ferrer, J.R. (2018). Exploring digital nativeness as a predictor of digital game-based L2 vocabulary acquisition. *Interactive Learning Environments*, (1-13). https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1548489.

Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27–33. Recuperado de: http://dx.doi. org /10.5944/ried.19.2.16143.

Contreras-Espinosa, R. S. (2016) Elementos de juego y motivación: reflexiones en torno a una experiencia que utiliza gamificación en una asignatura de grado para game designers. En: Contreras Espinosa, R. S. y Eguia, J. L. Eds., Gamificación en aulas Universitarias. (pp. 56-67).

Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. http://incom.uab.cat/download/eBook_incomuab_gamificacion.pdf

Dale, S. (2014). Gamification: making work fun, or making fun of work? *Business Information Review*, 31(2), 82-90. http://doi. org/10.1177/0266382114538350.

De-Marcos, L., Dominguez, A., Saenz de Navarrete, J. y Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91. http:// dx.doi.ogr/10.1016/j.compedu.2012.12.020.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. y Dixon, D. (2011). Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. In Proceedings of the 2011 Annual Conference of Human Factors in Computing Systems, pp. 2425-2428. http://dx.doi. org/10.1145/1979742.1979575.

Gallego, F. J., Villagrá, C. J., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R. y Llorens, F. (2014). Panorámica: serious games, gamificación y mucho más. Revisión. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 13-23.

Hanus, M.D., Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80(1), 152-161. http://doi.org/10.1016/j. compedu.2014.08.019.

Lee, J. J., Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.

Mate, D. (2021). Game studies: apuntes para un estado de la cuestión. *Cuadernos del* http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=791&id_articulo=16348

Mollick, E. R., Rothbard, N. (2014). Mandatory fun: Consent, gamification, and the impact of games at work. The Wharton School Research Paper. http://dx.doi.ogr/10.2139/sssm.2277103.

Parra-Gonzalez, ML., Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación un análisis cienciométrico. Revista de educación, 386, 113-136.

Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la educación*, 32(1), 73-199. https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20625/21290 [Consulta: 20 de enero de 2021].

Ramón, F., Lull Noguera, C., Soriano Soto, MD. (2019). Actividades docentes del PYME. Diseño de materiales docentes para la mejora del aprendizaje y su evaluación en ciencias del suelo, sociales y jurídicas. *XXXII Reunión Nacional de Suelos, 10 a 13 de septiembre de 2019* RENS. Sevilla: Sociedad Española de la Ciencia del Suelo.

Salvador-García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el studio de un caso. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-20.

Ufartes, G. (2015). *L'IPAD a l'area de música. Disseny, aplicació i anàlisi d'una proposta didáctica a l'eduació primària*. Universidad Autónoma de Barcelona.

VALORACIONES SOBRE LA ESCUELA DESDE RELATOS DE ESTUDIANTES EN EL BACHILLERATO

Diego Fernández Acevedo
Secretaría de Educación de Boyacá. Institución Educativa Santa Bárbara

DOI: 10.14679/3118

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. Valoraciones Semánticas. 3.1.1. Valoraciones Arbitrarias de la escuela. 3.1.2. Valoraciones Alegóricas de la escuela. 3.1.3 . Valoraciones Simbólicas de la escuela. 3.2 . Valoraciones Télicas. 3.3. Valoraciones Eídicas. 3.4. Valoraciones Fundamentantes de la escuela. 3.5. Valoraciones como Motivaciones escolares. 3.6. Valoraciones Axiológicas de la escuela. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias Bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo se realizó en Boyacá (Colombia) parte de datos suministrados por Cobertura y Ruralidad a través de la Secretaría de Educación frente al informe sobre deserción escolar en educación básica secundaria y media así: 2011 y 2012 1793 y 1942 estudiantes abandonan de un total de 59494 (2011) y 58605 (2012), hacia 2016 y 2017 fueron 1489 y 1302 respectivamente de 53891 (2016) y 51521 (2017) una deserción entre 3,01% y 2,50%, situación que afectó la institución lugar de la investigación, que nace inicialmente en la práctica pedagógica diaria al percibir desinterés generalizado por lo escolar, sumado a la tríada abandono-reprobación-bajos aprendizajes, luego en talleres de memoria se consolidan sentidos concedidos al bachillerato denominados valoraciones.

Blumenfeld (citado en Ferrater 2009) propone la fenomenología del sentido:

> *semántico* como relación entre signo y objeto, (...) *télico*, relación entre acontecimiento y acontecimientos, (...) *eídico*, entre la parte y el todo, (...) fundamentante (...) entre el enunciado y la fundamentación y *de motivación*, entre el comportamiento (...) cada uno de ellos tiene a su vez un sin sentido (p. 3233).

Las valoraciones semánticas se construyen en la relación signo-objeto, como "representaciones (...) ancladas en un rico cuerpo de experiencias y conocimiento general del mundo, (...) por lo general fragmentarias (...), vagas (...), redundantes, abiertas y esquemáticas" (Jemio, 2015, p. 142). Según Valencia y García (2010) los signos y símbolos complejizan la realidad y requieren interpretación. Peralta (2012) y Jemio (2015) enfatizan en la importancia de la metáfora pues permite similitudes y contrastes. Se presentan tres matices en el lenguaje figurativo aportado por Márquez (2014): "*arbitrario* como producto de una convención, *alegórico* (...) remite a una realidad concreta. (...) *simbólico* en un significado indirecto, (...) sobre todo a un sentido, a una experiencia sobrenatural". (p. 194).

- Valoraciones arbitrarias como apropiaciones subjetivas de estudiantes, como "signo arbitrario (...) producto de una convención". (Márquez, 2014, p. 194), signos presentes en la historia humana, como el "olivo (...). Se ha pensado que el olivo es como un símbolo de paz" (Pocornell y Melero, 2013, p. 155) así como el olivo recibe una valoración, igualmente sucede con la escuela, "permite interpretar lo que sucede integrado (...) por información, imágenes, actitudes y opiniones" (Aguilar, 2015, p. 73).
- Valoraciones alegóricas como representaciones sobre la escuela según Márquez (2014) un signo remite a una realidad de significado específico, así "en la alegoría, como en el rito, nada es gratuito, todo ocupa un lugar preciso de acuerdo a su significación" (Cornago, 2006, p. 21), así en cada signo hay comprensiones, significados y rituales, siendo "el ritual un acto que permite reproducir con cierta consistencia el entramado simbólico que refuerza el dominio de acción de la subjetividad; es práctica y a la vez (...) repetición y revivificación" (Valencia, 2015, p. 152).

La valoración simbólica es tensión entre signo y símbolo, donde "lo característico del símbolo es no ser nunca completamente arbitrario; no está vacío, ya que existe un lazo natural entre el significante y el significado." (Valencia y García, 2010, p. 157) reafirmado en Páez (2012), estrecha relación estudiante-escuela que suscita valoraciones simbólicas, así "el símbolo tiene sus propios rasgos que le constituyen, uno de ellos es la diversidad de manifestaciones que puede tener." (2012, p. 149). En una proyección mayor de lo simbólico como "representación (...) entre lo presente y lo ausente, (...) lo denotativo y lo connotativo." (Valencia, 2015, p. 152), lo denotativo describe la realidad escolar en relación estudiante-circunstancias escolares, lo connotativo, como se simboliza la escuela.

La valoración télica como finalidad otorgada a la escuela desde acontecimientos, todo lo que sucede en la vida escolar incide en mayor o menor medida sobre el sentido, por tanto, "el telos de la vida social (...) dos procesos en uno (...) físico y político". (Márquez, 2014, p. 191), vivido por cada estudiante y en conexión directa con su realidad vital, sin embargo, Vargas (2013), reconoce falta de flexibilidad con circunstancias de esta realidad.

El sentido eídico en relación entre partes y el todo del escenario escolar, partes como lo: académico, deportivo, cultural, científico, politico, social o en una vision holística, como comprensiones macro de la escuela en "América Latina conforma un mosaico heterogéneo (...) de corte academicista (...) preparación subsiguiente, (...) capacitaciones técnico-laborales." (Ducoing y Barrón, 2017, p. 14), o formativo y humano al "concebir la educación secundaria como una etapa de orientación en la que se dota al estudiante de herramientas cognitivas, de habilidades y de aptitudes." (Ducoing y Barrón, 2017, p. 16).

Valoraciones fundamentantes como construcciones conceptuales de la escuela, "como lugar donde se deben impartir tanto competencias académicas que garanticen la inserción laboral a futuro y la movilidad social, (...) valores sociales e individuales" (Programa Presidencial Colombia Joven, 2004, p. 90), o en sentido negativo, como "medio-educativo que no tiene una utilidad real (...) muchos de ellos no encuentran certezas a futuro (...) tampoco encuentran una real aplicabilidad a los conocimientos adquiridos en ella." (Programa Presidencial Colombia Joven 2004, p. 90); como es percibida (enunciado) y lo que se atribuye (conceptualizada).

Las motivaciones como sentido desde Blumenfeld (citado en Ferrater 2009) muestra al escenario escolar inmerso en sentimientos y emociones que afianzan motivaciones o desmotivaciones. Motivaciones iniciales desde autoestima en el escenario escolar y redes sociales como "combinación de aquello que son y lo que les gustaría llegar a ser" (Gabarda, et al., 2017, p. 252). A través de redes sociales, surgen riesgos como el "«grooming», acoso

de adultos hacia menores (...) «sexting», difusión de contenidos sexuales (...) «sextorsion», chantaje realizado a partir de la posesión de una imagen íntima. (Gabarda, et al. 2017, p. 253), como problematicas reiteradas y crecientes en Morales, et al. (2013); acoso escolar en espacios presenciales y virtuales, como el "ciberbullying, los provocadores se sirven del celular o del Internet (...) para humillar a sus víctimas de forma anónima." (Botello, 2016, p. 3), conducen a desmotivaciones o conductas inseguras, referidas en Domínguez y Vázquez (2017). Así la situación de bienestar escolar actúa como elemento motivador, destacado en Salas, et al. (2017); Garaigordobil, (2015); Gabarda, et al. (2017) y Morales, et al. (2013).

En valoraciones axiológicas el sentido presentado como formación en valores humanos desde "radicales antropológicos de sentido (...) en tres niveles: sensible, psíquico y espiritual." (Cadavid y Díaz, 2014, p. 152), fomentan dimensiones humanas, pues "la adolescencia aumenta el uso de habilidades de control cognitivo y prevalece una gran flexibilidad en el establecimiento de motivaciones intrínsecas y metas prioritarias a futuro". (Palomar y Victorio, 2017, p. 2).

Finalmente, la tradición investigativa en torno al sentido de la escuela en *América Latina* (2000-2016), identifica seis tendencias según Acevedo (2019), la primera asocia el sentido de la escuela según las clases sociales; la escuela como espacio de socialización (amistad-afectividad); trayectorias escolares y grados de afectación familiar y social en el proceso escolar; representaciones sociales de la escuela; el sentido escolar en perspectiva futura académica-laboral y las corrientes del sinsentido. (p. 4-5).

2. METODOLOGÍA

Investigación cualitativa desde el enfoque biográfico que privilegia relatos de vida, "el objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (...) sino más bien sirve como método para la obtención de información". (Martín, 1995, p. 47). Pues el enfoque biográfico "emerge como una potente herramienta, (...) para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural" (Bolívar y Domingo, 2006, p. 3), permite "búsqueda de contrastación y de contextualización de la memoria expresada oralmente por un sujeto a iniciativa del investigador social" (Pujadas, 2000, p.138).

En tal sentido se establece relación datos-sujetos-relatosdevida-valoracionesescolares. Ciavaglia (1985) parafraseando a Rockwell reconocen en la investigación educativa "la dimensión histórica de los procesos sociales, la interacción y contextualización particular en que la escuela está inserta" (p.11) evidente en trayectorias escolares, así "la investigación cualitativa en sociología y antropología nacen del deseo de entender al otro" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 45).

El proceso de recolección (primera fase), reconoce los estudiantes como informantes centrales Bertaux, (1989). Un segundo momento como función analítica, en dos momentos: uno "*comparación de fenómenos*, (...) construcción de una "teoría" (...) representación mental de lo que ocurre en la "realidad social"; dos (...) *la verificación*, (...) consolidación empírica de las proposiciones descriptivas y de interpretaciones." (Bertaux, D. 1989, pp. 92-93). Posteriormente cada relato se analiza en su contenido, articula categorías teóricas en seis valoraciones escolares, en análisis de vida paralelos en Pujadas (1992).

Se realiza en una institución pública (Boyacá) que entre 2013 y 2020 pasó de una matrícula total de 689 a 409 estudiantes, participan 80 estudiantes de sexto a undécimo, entre 2017 y 2018, 14 estudiantes de grado undécimo y 12 de cada grado sexto-décimo, se envían las narrativas vía correo electrónico, se consolidan 57 relatos, más 6 relatos de exalumnos-desertores.

3. RESULTADOS

Los resultados agrupan seis valoraciones escolares en relatos de vida de estudiantes: *semánticas, télicas*, *eídicas, fundamentantes, de motivación y axiológicas.*

3.1. Valoraciones Semánticas

Las valoraciones semánticas en tres reconocimientos: arbitrarias, alegóricas y simbólicas.

3.1.1. Valoraciones arbitrarias de la escuela

Las valoraciones arbitrarias se centran en la (s) amistad (es), en cuanto propician éxito escolar y consolidan una trayectoria escolar, se precisa que lograr metas escolares corresponde a una tarea individual, sin embargo, la pertenencia a un grupo permite afianzar metas académicas: "La secundaria fue importante para mí, eliges quienes estarán a tu lado en las buenas y en las malas... gracias a mis amigos fue posible esta meta" (Alumna-11°).

La escuela se compara como camino bueno-malo depende de lo aprendido allí: "El colegio es un camino del bien y el mal, he tenido amigos que me han enseñado cosas buenas y malas". (Alumno-11°). La escuela en perspectiva futura y superando problemáticas sociofamiliares: "El colegio como máquina de proyección de sueños, voy a estudiar hasta donde pueda, quiero, pero no hay dinero, creo que trabajaré y estudiaré" (Alumno-11°). Otras valoraciones sobre la escuela cercana con la cultura del dinero-siendo-millonarios, se construyen como ideal de realización: "Estudiar para tener plata, (...) ayudar a los enfermos, tener una carrera, ayudar a la familia tener una casa, es muy feo que vengan a cobrar el arriendo y no tener como pagarlo, tener mucha plata, ser millonario, reconocido como el más rico del barrio" (Alumno-7°).

En otras valoraciones como informaciones y opiniones:

- Informaciones: "Varios primos han estudiado y no consiguen trabajo a veces creo que estudiar no es tan importante como dicen" (Alumno-8°). "En Colombia hay mucha gente profesional que no tiene empleo, manejan taxis y otros en la casa sin hacer nada, más importante trabajar que estudiar" (Alumno-10°). "De que vale ir a una universidad toda la plata que se gasta y que uno no consiga trabajo, eso me da rabia de este país" (Alumno-11°).
- Opiniones: "Me da pereza estudiar, creo que estudiar es para otros no para mí, veo compañeros animados por saber cosas, en mi caso no, opino mejor nos enseñen a hacer algo con lo que podamos subsistir" (Alumno-9°). "Opino hay materias que no sirven para nada, no entiendo muchas cosas que dicen son importantes, para mí no" (Alumno-10°). "Hay personas que no estudiaron ni el bachillerato y siempre han tenido trabajo, mi papá es un hombre trabajador, sin mucho estudio que digamos y ha vivido bien" (Alumna-10°).

3.1.2. Valoraciones alegóricas de la escuela

Las valoraciones alegóricas iniciales asociadas a la amistad-guardar secretos y ritos frente al consumo de alcohol-drogas y sexarquía: "Cuando nos invitan a una fiesta (...) se dice es un varón el que toma o fuma sin hacer shows, por eso se recuerda la primera borrachera" (Alumno-10°). Cuando: "Como chicas hablamos de novios, contamos lo que ha pasado en pareja, la mayoría cuenta sus experiencias de su primera vez, eso se guarda como secreto, las que todavía no, escuchan y preguntan cosas, se aconseja para que cuando se dé salga bien" (Alumna-11°).

Otras valoraciones alegóricas, barca y boleto al éxito afianzado en el discurso familiar: "Mis padres dicen sin estudio no somos nada, (...). El colegio como barca en la que van solo los sabios" (Alumno-8°). "Mi madre (...) siempre nos acompaña y aconseja para que valoremos nuestro estudio, para mí es un boleto al éxito. (...) Mi hermano mayor en su niñez y adolescencia no sentía gusto por estudiar, decidió los vicios al colegio" (Alumno-11°). Como proceso biológico: "El proceso en la institución lo comparo con el crecimiento de una planta, aprendiendo valores, pasando muchas etapas de primaria-bachillerato" (Alumna-11°). De aprendizajes populares: "Nunca olvidaré el remedio para no quedar en embarazo, decía una amiga que la abuela le había enseñado que luego de tener relaciones tocaba tomar harta agua y un jugo de cinco limones, acostarse y subir las piernas en la pared una hora y no quedaba embarazada" (Alumna-11°).

La escuela como olimpiada que prepara, premia-define los mejores estudiantes los que continúan y quienes no: "La escuela como juegos olímpicos donde ganan los mejores. Estoy cursando uno de los mejores años noveno y hasta ahora puedo presumir que llevo un récord en los mejores promedios del colegio. (Alumna 9°). Comparada con gafas: "El colegio como gafas que permiten ver la realidad, realizar sueños y metas." (Alumno-10°).

3.1.3. Valoraciones simbólicas de la escuela

La valoración simbólica de sentido asociada a la importancia de diplomas: "aprendí a valorar mi estudio, desde notas y mi diploma de bachiller" (Alumna-8°); símbolo de amistad: "En octavo hicimos más amigos, (...) nos defendíamos, éramos un equipo para la amistad y los juegos, (videojuegos) para sacar buenas notas y lograr el diploma de bachilleres" (Alumno-9°).

La escuela símbolo formativo "colegio es igual a formar en valores que servirán para siempre" (Alumno-8°). Tesoro que genera realización personal: "Estudiar es un tesoro cuando la gente estudia, puede salir adelante sin depender económicamente de nadie" (Alumna-11°). Como riqueza: "Estudiar como perla preciosa, salir adelante con conocimientos recibidos en el colegio, seguir en la universidad o el Sena y encontrar el trabajo que quiera" (Alumna-11°).

Se simboliza la escuela buena y mala, la primera, donde se aprende, la segunda, la de bajos aprendizajes: "Estudié en una escuela hasta segundo, me querían pasar a tercero, mi mamá no dejo porque no sabía nada, me pasó a otro colegio donde aprendí muchas cosas, en la escuela del campo no aprendí nada" (Alumna-8°), reconocen mayores aprendizajes en la ciudad que en el campo.

Simbolizada como escenario de claridad vocacional e intereses personales: "En primaria estudié en otro colegio por pereza y la banda lo tomé como pasatiempo, perdí sexto, en octavo cambié de colegio, aunque me va regular estoy seguro que lo mío es la música" (Alumno-9°). Filantropía: "Estudiar es valioso, usar mi carrera para llevar el nombre de Jesús,

lo que menos quiero es llenar mi vida de lujo vivir con lo necesario usar lo que mi trabajo me dé para ayudar a los demás" (Alumna-10°).

3.2. Valoraciones télicas

Los estudiantes otorgan finalidad (es) a los estudios desde circunstancias escolares, familiares y sociales que inciden en trayectorias de vida; finalidades iniciales: "Mis padres nos han dado todo (...) nos dicen estudien para ser alguien en la vida" (Alumno-11°). Como necesario: "Mi mamá dice el estudio es primordial todas las profesiones piden estudio y si uno no tiene es un donnadie, hasta para barrer, piden estudio ella quiere que yo sea alguien en la vida." (Alumno-8°).

Recompensa futura-familiar: "Mi madre ha sido mi fortaleza, es la persona que a pesar de mis errores no me abandona... la mujer por la que busco ser profesional y recompensarle" (Alumna-11°); como esperanza económica: "Los problemas en mi casa son por la economía, (...) mi madre vive angustiada al no poder pagar el arriendo, ni servicios y todo lo que se presenta en el hogar, nos dice hay que estudiar y salir adelante" (Alumna-11°). En relatos donde la madre es cabeza de hogar y trabaja, suceden dos valoraciones escolares: que la madre en algún momento no alcance a sustentar la economía del hogar y los hijos en edad escolar tengan que cooperar o que los estudiantes reconozcan el esfuerzo de la madre, otorgando valiosas finalidades escolares: "Vivo con 5 hermanos, mamá nos dio el estudio, mis dos hermanos mayores están en la universidad nos muestran que es posible, mamá nos quiere ver profesionales" (Alumno-11°). Preparación de etapa posterior: "Nosotros no aprovechamos la vida, no sabemos qué hacer para salir adelante, debemos aprovechar el estudio y forjar el futuro". (Alumna-8°).

3.3. Valoraciones eídicas de la escuela

El sentido eídico a partir de la relación con una parte o varias de la escuela. De manera inicial la escuela propicia resiliencia: "Quiero ser alguien en la vida, así me pasen cosas tristes en el colegio, maltrato y ofensa, tengo que luchar por mi estudio, aprender a levantarme, pienso en rendirme pienso en mis padres y vuelvo a sacar fuerza" (Alumna-8°); sinsentidos por rupturas afectivas: "Conocí una persona que me cambio el colegio le dio un valor diferente, cambio mi mundo, pensé que era un apoyo en mi vida, lo que hizo fue destruirme" (Alumna-11°). Escenario de riesgo "Estuve en malos pasos no hacia tareas vivía descuidando mis estudios, hasta que mi vieja llorando me suplico dejar lo malo, he cambiado, peleaba mucho en el colegio, ahora no, antes perdía años, ya no; estoy dejando los vicios" (Alumno-11°).

En valoraciones bajas, la escuela es para pasarla bien, los compromisos escolares son secundarios a cambio se destaca la amistad incluso en reprobación reiterada: "Mamá repite valore el esfuerzo estudiando, sea mejor persona, tenga una carrera, mi hermana se fue con el novio dice mi madre, solo me queda usted deme la satisfacción de ver a un hijo bachiller" (Alumno-7°) reprueba por tercera vez.

La valoración escolar por una estudiante con necesidades educativas especiales, en este caso la escuela excluye-abandona, reprueba grado 9°, se encuentra en extra edad, (20 años) desempeña labores de hogar y colabora en una cafetería donde trabaja su mamá: "Estoy feliz y valoro mucho que aprendí a leer por mi profesora de primaria siempre me apoyó, para mí esto fue muy difícil, he estudiado en el mismo colegio, he perdido muchos años porque no le

prestaba atención al estudio, ahora me doy cuenta que el estudio es importante es lo único que nos pueden dar nuestros padres" (Alumna-9° NEE).

Sinsentido desde la vida escolar y la composición de la jornada escolar: "Me dan ganas de renunciar de rendirme con el estudio me va mal en todo. Me siento cansado de la jornada, es pesada, larga y cargada de trabajos, el calor, el estrés..." (Alumno-11°). Monotonía escolar: "El colegio por los amigos me ayudaron a salir adelante pensé en irme me aburría mucho, gracias a ellos sobreviví, éramos grandecitos, se podía hablar más abiertamente, (sexo-drogas-alcohol), valoro todo eso porque si no, no habría estudiado" (Alumno-11°).

3.4. Valoraciones fundamentantes de la escuela

Las valoraciones fundamentantes como construcciones conceptuales sobre la escuela: "El colegio lugar donde se construyen verdaderas amistades, se viven primeros noviazgos y se aprende personas que a futuro no fallarán, conocí a una persona maravillosa, que me cuidara durante toda la vida" (Alumna-11°). Superación y esfuerzo: "El colegio enseña cómo es la vida nada estable todo pasajero, los amigos no existen, todo es falso, hipocresía y engaño, todo apariencias, uno está solo y le toca enfrentar solito las cosas, es resistir sin rendirse" (Alumno-11°). Espacio afectivo: "La escuela es espacio de cariño recibido de nuestros maestros y de algunos compañeros" (Alumno-11°). Preparación normativa-moral y transformar realidades sociales: "Estudiar para cambiar el mundo lleno de injusticias, con personas estudiadas se podrá cambiar, vinimos al mundo a hacer algo, para mi es ayudar, aprender valores, ponerlos en práctica y cambiar este país" (Alumno-11°).

La escuela espacio-fachada encubre realidades juveniles delictivas: "La escuela es una obligación, estudio porque toca, no me gusta, pero por problemas con la policía, peleas callejeras, acusaciones falsas, dicen que robábamos en ... me ha tocado estudiar yo quisiera trabajar, hasta ahora tengo 16 me aburro mucho y voy muy mal" (Alumno-8°). Escenario riesgoso: "El colegio está dañado, hay estudiantes que venden droga y roban, aquí se hacen los bobos, pero son tremendo nivel, (hábiles para el mal), hay muchos que vienen al colegio a tirarse a otros" (Alumno-8°).

Camino que selecciona-excluye: "Repitiendo 9° no sé si seguir estudiando o irme a trabajar... estudiar no es que me guste mucho, pero me ha ido un poco mejor" (Alumno-9°). La escuela valorada según el sentido de vida del estudiante, una visión directamente proporcional, a mayor sentido de vida mayor sentido de escuela y viceversa: "Parecía ser un joven muy alegre, pero esconde temores y desilusiones, aquel joven sufría por problemas familiares: no era aceptado. Un día recibe la noticia: ha ganado una beca de inglés, pide que lo ayuden, pero no fue así, todo parece perder su valor en medio de la pobreza familiar" (Alumno-9°).

Escenario de injusticias: "El colegio es de preferencias, no me gusta, me dan ganas de irme, de retirarme, de salir a trabajar, las profesoras son injustas cuando uno pierde el año lo señalan como el malo" (Alumno-9°); o "Algunos profesores ayudan a unos, a otros no, no estoy de acuerdo con eso, hay profesores que mejor no digo, no nos ayudan porque les caemos mal" (Alumna-9°).

Evaluadora selectiva-definitiva de quienes pasan y quienes pierden, sin tener en cuenta habilidades diversas en estudiantes: "En secundaria la escuela fue dura, no me iba bien, perdí un año, me cambiaron de jornada, otra vez perdí, me sacaron del colegio y perdí, me va mal en todo, no sirvo para nada" (Alumna-9°). Apoyo psicológico que afianza autoestima: "El colegio enseña a

vencer temores y dificultades. En casa he tenido que vivir cosas duras, en el colegio me va regular, lástima que en todos los colegios hay gente mala que nos hace sufrir" (Alumna-9°). Espacio de interacción tecnológica-afinidades: "La escuela es vivir actualizado: tecnología, música, videos, películas, juegos, es mi razón por la que estudio, terminar mi bachillerato, aprender de la tecnología y ser videogamer, sacar a mi mamá adelante, pagarle todo lo me ha dado" (Alumno-9°).

3.5. Valoraciones como motivaciones escolares

En cuanto motivaciones como sentido de la escuela, inicialmente desde el uso de dispositivos electrónicos e internet en riesgos como: cyber-bullying, grooming, sexting, sextorsion, y como afecta motivaciones: "Mis compañeros buscan problemas por face, escriben con rabia por hacer quedar mal a alguien hay varios que han tenido problemas por novios o novias se ponen a enviar fotos y la embarran, eso desmotiva y no vuelven al colegio" (Alumno-10°). Agresiones: "Aquí en el colegio está de moda ofenderse por celular, compran una sim-card, no se dejan pillar, para que nadie sepa se envían mensajes y se apaga el celular" (Alumno-10°). Relaciones afectivas: "Unos estudiantes eran novios se pusieron a mandarse fotos en las que estaban desnudos, la novia las mostró, después medio colegio tenía eso, son problemas fuertes, me iría del país donde me pase eso" (Alumno-10°).

Las redes sociales como facebook o estados desde sus celulares como expresiones: "Se sabe cuándo al curso le va mal en una evaluación, en face, en los estados se suben imágenes, frases a veces hablando mal del colegio o de los profes, o porque nos sale lo que no estudiamos, o perdemos materias, se escribe cuanto se odia esa materia, cuando nos va bien igual, cuando una pareja se cuadra o pelean todo aparece allí". (Alumna-11°).

Motivación hacia el restaurante escolar: "En quinto fue duro llegamos a una situación de pobreza grande, conocí amigos que me apoyaron empecé a ver la vida de otra manera había almuerzo que para mí era lo más importante del colegio" (Alumno-8°). Apoyo emocional-existencial: "La verdad me siento triste, con depresión constante valoro el acompañamiento que brinda el colegio, la psicóloga, algunos profes porque si no, estuviera vivo" (Alumno-11°).

Desmotivaciones bajo rendimiento y pobreza: "Estudiar no es que me agrade mucho, me iba mal, decidí retirarme para que no siguiera gastando plata, en mi casa necesitaban que ayudara con los gastos, me da pena seguir en el colegio con 18 años y otra vez a noveno, le ayudo a mi mamá para que no le toque tan duro, me ha ido bien me pagan $600.000, me sirven para mis gastos es un poco pesado el trabajo, pero no pienso volver a estudiar. (Exalumno-9° inconcluso). Otras desmotivaciones: "Me retiré del colegio porque me aburría las clases y trabajos me daban pereza, decidí irme a trabajar con mi padrino, luego en la cebolla, he podido comprar mis cosas ayudar en mi casa, en el colegio me culparon de cosas que no cometí, me tenían entre ojos, más bien me salí" (Exalumno-9° inconcluso). Desmotivación por dificultades de convivencia: "Soy indisciplinado y poco grosero he perdido tres años, estoy en séptimo, si no paso el año me llevan a un colegio militar, me aburre que me llamen la atención solo a mí, llevo tres páginas de anotaciones porque no me rebajan una, creo que le caigo mal a los profes" (Alumno-7°).

3.6. Valoraciones axiológicas de la escuela

Valoraciones axiológicas reconoce el sentido en cuanto formación humana: "En la vida lo más utilizado son los valores que nos enseña la familia y el colegio, se resume fácil, si quieres

tener un futuro estudia y aprende valores" (Alumno-11°). Promotora de valores-modela conductas: "De primero hasta quinto la misma profe (...) nos enseñó lo más importante: los valores" (Alumno-11°). Valores ciudadanos: "Estudiar para ser alguien en la vida, no ser como gente que hay por ahí no hicieron nada, solo vagar, el estudio es importante es una obligación" (Alumno-8°).

Hermanos mayores como modelos a imitar: "Mi hermana mayor estudia ingeniería ambiental, es un ejemplo para seguir. Me gusta que mis padres se sientan felices con esto, verán que el esfuerzo valió la pena, sus dos hijas serán profesionales" (Alumna-11°).

Jóvenes rurales refieren valoraciones en perspectiva de futuro como oportunidades laborales o escolares, lejos del campo: "Hice mi primaria en una sede rural, pensé que no iba a poder estudiar el bachillerato era distante, ahora en noveno sé que puedo terminar mi bachillerato, iré a la universidad o al Sena, así podré tener un buen empleo, no pienso volver a mi vereda, allá solo hay trabajo de agricultor y no quiero eso" (Alumno-9°).

Las seis valoraciones constituyen elementos determinantes en la configuración de los sentidos y sinsentidos escolares en realidades individuales, familiares y sociales determinantes en la vida de los estudiantes y permite reconocer factores que inciden las valoraciones a lo largo de trayectorias de estudiantes en el bachillerato.

4. DISCUSIÓN

Los resultados presentan el sentido y sinsentido concedido a la escuela en estudiantes en el bachillerato en seis valoraciones. Las valoraciones semánticas presentan tres matices: *arbitrarias* construidas en experiencias subjetivas en perspectiva futura, la escuela adquiere sentido en cuanto prepara etapas posteriores de vida, en consonancia con Aisenson et al. (2013) y Cohen et al. (2012). Las informaciones sobre la escuela se construyen en el discurso familiar, medios de comunicación y barrios. Las opiniones sobre la escuela se perciben en la apropiación de la realidad, las proyecciones laborales y escolares.

Las valoraciones *alegóricas* resaltan la escuela como escenario de amistad, planteamiento determinante en Weiss (2012); Romo (2009); Grijalva (2012); Llinás (2009); Hernández (2010); Aisenson, et al. (2013); Silva et al. (2013); Guerra (2000); Miller (2010); Ghiardo y Dávila (2005); Postigo y Daino (2006); Ibarra et al. (2013) y Estrada (2014) aquí el sentido se reconoce como posibilidad de éxito inmediato (buenas calificaciones-diplomas) y posterior, (buen empleo-trayectorias escolares); aunque clasifica-selecciona, los que aprueban-reprueban, por tanto determina la vida de los estudiantes; se cuestiona el éxito escolar planteado por Hernández y Padilla (2013) pues las expectativas laborales-escolares de los estudiantes no logran consolidarse. Las valoraciones *simbólicas* propician identidad juvenil, reconocen Aisenson, et al.(2013); Jurado y Tobasura (2012), dicha identidad actúa como proyección vocacional. Se distingue entre escuela rural y citadina, evidencia mayores aprendizajes en la primera y desventajas en entornos rurales lo afirma Aparicio (2013).

En valoraciones eídicas se erige "ser alguien en la vida", lo reitera Reyes (2009), sin embargo, situación contraria plantea Rodríguez (2015), quien enfatiza en la pérdida de sentido escolar y la necesidad de una escuela de mayor incidencia académica y social, se asocia estudiar para conseguir un trabajo mejor remunerado, destacado en Dos Santos, et al. (2012); Nuñez y Litichever, (2016), sin embargo, se requiere superar situaciones escolares, (problemas de convivencia-bajo rendimiento-reprobación) familiares, (rupturas-pobreza)

sociales (consumo de alcohol-drogas-embarazos tempranos) resaltadas por Serrano et al. (2015).

Las valoraciones eídicas enfatizan en el plano emocional de la escuela, sucede en medio de una etapa de incertidumbres para los adolescentes, lo destacan Redondo y Guevara (2012); De la Torre y Baquerín (2017) sea hace importante asumir actitudes resilientes que propicien sentidos, situación contraria reafirma sinsentidos frente a realidades escolares, familiares y sociales de riesgo, lo indican Navarro y Pastor, (2018); Uribe et al. (2016) enfatiza en la inestabilidad emocional resaltada también en Briceño, (2016); pobreza y exclusión social lo afirma Melendro et al. (2013) desánimo por aprendizajes referido en Zamora y Zerón (2010) prácticas de enseñanza repetitivas, extensas en la composición de la jornada, exceso de trabajos y estrés escolar.

Las valoraciones conceptuales de la escuela: superación-esfuerzo, aguante-resistencia, situación contradictoria en Velásquez y Méndez, (2015), quienes reconocen falta de esfuerzo en la juventud para consolidar su escolaridad; espacio afectivo maestro-estudiante, referido en Romo (2009) y Grijalva (2012); como preparación normativa-moral apoyado en la vida familiar según Gaither y Pimienta (2017) y Cardona, et al. (2017); fachada que encubre realidades delictivas, preocupaciones planteadas en Uribe et al. (2016) y Gómez (2015); proceso selección-exclusión visto por Hernández y Padilla (2013); escenario de injusticias-preferencias.

Las motivaciones suscitan sentimientos-emociones afectada de manera negativa desde el mal uso de la tecnología: cyber- bullying como problema creciente en la juventud reconocido en Arnaiz, et al. (2016); afecta la imagen personal afirmado en Gabarda et al. (2017) "el grooming», acoso de adultos hacia menores" (Pérez et al., 2011); «sexting», difusión de contenidos sexuales (Mitchell et al., 2012); y «sextorsion», chantaje realizado a partir de la posesión de una imagen íntima de la víctima (Flores, 2010)" (Citado en Gabarda, et al., 2017); es necesario una orientación escolar que prevenga dichas situaciones, también planteado en Ferrel et al. (2014) pues afecta rendimientos escolares y trayectorias. La escuela como espacio humanitario permite enfrentar necesidades básicas hambre-pobreza con el programa de alimentación escolar y como acompañamiento psicológico. Sinsentidos se afianzan desde: aburrimiento en las clases-trabajos, extensión de la jornada, reprobación, problemas de convivencia y pobreza resaltado en Román (2014) y Rodríguez (2015).

Valoraciones axiológicas de sentido como formación humana, traza como meta la obtención de diplomas que permiten a futuro bienestar laboral y/o escolar en trayectorias escolares de educación superior o tecnológica. Los jóvenes rurales conceden sentido a la escuela como promoción humana-social, sin embargo, Jurado y Tobasura, (2012), reconocen que aún no se logra con eficacia este propósito, al igual Pereira (2010) reconoce en dichos jóvenes una población vulnerable, excluida y en anonimato.

En definitiva, la novedad de esta investigación está en asumir el sentido de la escuela como valoración, relevante para identificar los elementos que propician o anulan el valor a la escolaridad en el bachillerato. Por tanto, son las valoraciones dentro de la sociología de la educación una forma de reconocer factores de incidencia en la reprobación y el abandono escolar asumidos como sentidos o sinsentidos escolares. Además, se abre camino desde nuevas formas de sentido, pero no agota otras posibles valoraciones escolares como sentidos o sinsentidos en futuras investigaciones en el bachillerato.

5. CONCLUSIONES

Las valoraciones escolares permiten reconocer el sentido o el sinsentido escolar asociado a múltiples factores escolares, familiares y sociales lo cual propicia la consolidación o ruptura de una trayectoria escolar. A partir de las valoraciones escolares se plantea un espectro amplio que permita reconocer sentidos y sinsentidos a nivel semántico presentar el sentido desde la utilidad-necesidad de la escuela, caso contrario propicia sinsentidos. Las finalidades escolares se construyen a partir de discursos familiares, escolares, sociales propician sentidos y sinsentidos, se orientan a trayectorias escolares completas o incompletas, enfatizan en vida laboral temprana o futura, para enfrentar realidades de pobreza familiar. Las valoraciones eídicas asocian el sentido con aprendizajes para la vida y permiten superar dificultades escolares-académicas-convivencia, caso contrario dichas dificultades operan como sinsentidos.

Las valoraciones fundamentantes como percepción de bienestar en la escuela, por rendimiento escolar, convivencia escolar, aprendizajes, orientación vocacional, caso contrario suceden sinsentidos. Las motivaciones desde y hacia la escuela identifican el factor socioemocional como fundamental desde vivencias escolares y usos tecnológicos. Las valoraciones axiológicas reconocen la escuela como espacio de formación humana-ética, múltiple en enseñanzas y cultivo de valores, afianza procesos de autoestima y personalidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo León, D. F. (2019). Sentido de Escuela en Jóvenes de América Latina. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación., 1*(14), 1-17.

Aguilar Caro, A. I. (2015). Heterodesignaciones patriarcales,representadas interculturalmente, en la participación femenina estudiantil. *Educación y humanismo, XVII*(28), 64-88.

Aisenson, D., Virgili, N., y Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones, 20*, 105-113.

Aparicio-Castillo, P. C. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(2), 527-546.

Arnaiz, P., Cerezo, F., Gimenez, A. M., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 761-769.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente Oral*, 87-96.

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual (112 párrafos). *Forum: Qualitative Social Research, VII*(4), s.p.

Botello Peñaloza, H. A. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte,* (24), 1-12.

Cadavid Claussen, M. V., y Díaz Soto, V. M. (2014). Propuesta de un modelo antropológico-existencial del sentido de vida. *Pensamiento y cultura, XVII*(2), 145-180.

Cardona, E., Martínez, N., y Klimenko, O. (2017). Estudio sobre las dinámicas familiares de los adolescentes infractores del programa AIMAR del Municipio de Envigado, durante el año 2016. *Revista Katharsis, 23*, 34-59.

Ciavaglia, C. (1985). Etnografía educativa: una herramienta para la Investigación en Educación. Rockwell, E., "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". *Tercer Seminario de Investigación en Educación, Bogotá* (pp. 1-13.). Universidad Pedagógica Nacional e ICFES Colombia.

Cohen Imach, S., Caballero Silvina, V., y Mejail, S. (2012). Habilidades sociales, aislamiento y comportamiento antisocial en adolescentes en contextos de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología, XV*(1), 11-20.

Cornago Bernal, Ó. (2006). Alegoría y ritualidad como paradigmas teatrales: entre el auto sacramental y la escena contemporánea. *Hispanic review*, 19-38.

Denzin, N, & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa.* Gedisa.

Domínguez-Alonso, J., y Vázquez-Varela, E. y.-L. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Relieve*, 1-11.

Ducoing Watty, P., y Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy. Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XXII*(72), 9-30.

Estrada Ruiz, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas, XIX*(61), 431-453.

Ferrater M, J. (2009). *Diccionario de Filosofía.* (Segunda ed., Vol. IV). Ariel.

Ferrel Ortega, F., Vélez Mendoza, J., y Ferrel Ballestas, L. (2014.). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *ENCUENTROS, XII*(2), 35-47.

Gabarda, S., Orellana Alonso, N., y Pérez Carbonell, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: una experiencia de investigación educativa. . *Revista de Investigación Educativa, XXXV*(1), 251-267.

Gaither Jiménez, L. E., y Pimienta Prieto, J. H. (2017). Descripción de los estilos de vida y factores de riesgo en niños y adolescentes de Tamaulipas. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y quehaceres del pedagogo, XXIV*, 171-191.

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología, 31*(3), 1069-1076. doi:10.6018/analesps.31.3.179151

Ghiardo Soto, F., y Dávila León, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década, XXIII*, 33-76.

Gómez Navarro, J. A. (2015). Una moral en los modos de intervención sobre la relación entre la violencia y los jóvenes en Colombia. *ProsPectiva. Revista de trabajo social e intervención social, 20*, 141-162.

Grijalva Martínez, O. (2012). Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares Tesis doctoral publicada en Jóvenes y bachillerato 2012. 212. En E. Weiss Hortz, *Jóvenes y Bachillerato* (pág. 212). Anuies.

Guerra Ramírez, M. I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, V*(10), 243-272.

Guerra, M. (2008). Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. Die-Cinvestav. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/MIGRTrayectoriasescolaresRESUMEN.pdf?ver=2015-07 -23 -124531-003

Hernández Hernández, F., y Padilla Prety, P. (2013). Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 56-59.

Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XV*(46), 945-967.

Ibarra Uribe, L., Escalante Ferrer, A. y Fonseca Bautista, C. D. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe. Arizona State University Archivos Analíticos de Políticas educativas, 21* (60), 1-28.

Jemio Arnez, K. (2015). El sentido de las cosas en la metáfora. *Revista de investigación Miradas UTP.* (13), 139-149.

Jurado, C., y Tobasura, I. (2012.). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista de ciencias sociales, niñez y juventud, X*(1), 63-77.

Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa Clacso, XXXII*, 32, 92-103.

Márquez Pulido, U. B. (2014.). Valor de uso y espacio urbano: la ciudad como eje central de la conformación política, cultural y simbólica de las sociedades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 187-208.

Martín García, A. V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las historias y relatos de vida. *Aula. Ediciones Universidad de Salamanca*, 41-60.

Miller Flores, D. (2010). Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico de Guerra Ramírez. 15(46. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,, XV*(46), 981-984.

Morales Gualdrón, L. V., Buitrago Umaña, E. M., & Marín Mejía, Y. A. (2013). Identidad, tribus urbanas y redes sociales: un estudio de caso en adolescentes. *Encuentros*, 77-92.

Morales Gualdrón, L. V., Buitrago Umaña, E. M., & Marín Mejía, Y. A. (2013). Identidad, tribus urbanas y redes sociales: un estudio de caso en adolescentes. *Encuentros*, 77-92.

Paéz Matínez, R. M. (2012). Esbozo para una didáctica del símbolo. *Actualidades pedagógicas*(59), 147-159.

Palomar-Lever, J., Victorio-Estrada, A. (2017.). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de Psicología, XXVI*(1), 1-11.

Peralta, J. A. (2012). Los signos, la enseñanza, la historia. *Latin-American Journal of Physics Education, VI*(4), 655-660.

Pereira Jardim, L. (2010). La conformación de los actores laborales en Venezuela en contraste con la representación social del trabajo en los jóvenes y adolescentes. *Revista Gaceta Laboral, XVI*(2), 215-230.

Pocornell Buendía, M. R., y Melero Martínez, J. M. (2013). Historia del cultivo del olivo y del aceite; su expresión en la Biblia. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete, XXVIII*, 155-181.

Postigo, C. E., y Daino de Matteoda, M. (2006). Trayectorias de vida en la pobreza urbana: una reconstrucción del sentido de la escuela. . *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy, XXX*, 63-68.

Programa Presidencial Colombia Joven –Agencia de Cooperación Alemana GTZ - UNICEF Colombia. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia entre 1985-2003.* Universidad Central departamento de Investigaciones DUIC. LINEA DE INVESTIGACIÓN EN JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES.

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social, IX*, 127-158.

Román Macedo, A. F. (2014). Educación de los jóvenes de secundaria en el área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XIX*(60), 291-317.

Romo, J. M. (2009). Procesos identitarios y reflexividad moderna en jóvenes universitarios de Aguascalientes. *Tesis doctoral no publicada.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Serrano Guzmán, M. F., Serrano Guzmán, M. N., Marmol Ríos, M. d., y Mesa Rivera, M. (2015). Impacto de trabajo infantil en el rendimiento escolar de adolescentes en poblaciones rurales: estudio de caso. *Revista Lasallista de investigación, XII*(1), 147-153.

Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., y Valenzuela, J. (2013). Sentido de la escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Revista Polis, XII*(34), 243-258. Obtenido de Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30528135013

Uribe Rodríguez, A. F., Sanabria, A. M., Orcasita, L. T., y Castellanos Barreto, J. (2016). Conducta antisocial y delictiva en adolescentes y jóvenes colombianos. *Informes psicológicos, XVI*(2), 103-119. doi:10.18566/ infpsicv16n2a07

Valencia Aguirre, A. C. (2015). Las fiestas, los rituales y los símbolos en las escuelas. *Praxis y saber, VI*(12), 149-167.

Valencia, Y. y García Villahermosa, V. (2010). La escritura simbólica y el lenguaje. *Comunicar, XVII*(34), 155-162.

Vargas Parra, J. (2013). El programa Más Familias en Acción y las trayectorias educativas de los adolescentes beneficiarios. *Reflexión política, XV*(29), 98-107.

Weiss, E. (2012). *Jóvenes y Bachillerato.* México: Anuies.

Zamora Poblete, G., y Zerón Rodríguez, A. M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista española de padagogía, LXVIII*(245), 99-116.

Bloque 2.
Educación cívica en un contexto digital

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DIGITAL ENTRE JÓVENES PROSUMIDORES Y PRODUSUARIOS

Paula Renés-Arellano
Universidad de Cantabria (España)
María José Hernández-Serrano
Universidad de Salamanca (España)

DOI: 10.14679/3119

Sumario. 1. Introducción. 2. El impacto de Internet en la ethosfera digital. 3. El ecosistema mediático como espacio educativo y formativo en los principios democráticos. 4. Metodología. 5. Resultados. 5.1. Usos, ventajas y desventajas percibidas por los estudiantes universitarios a través de Internet. 5.2. La transmisión de valores percibida por los estudiantes universitarios cuando emplean Internet. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos retos que van aconteciendo en nuestro entorno tecno-social nos invitan a repensar las bases de la formación para el desarrollo pleno de los ciudadanos y ciudadanas, no sólo para lograr que se adapten a los constantes cambios y a la lógica que impone la "noometamorfosis digital"-descrita en el informe Injuve (2012) para referirse a los llamados inmigrantes digitales y la necesidad que requiere adaptarse a los nuevos cambios–, sino para formar a ciudadanos y ciudadanas capaces de participar activa y críticamente en las interacciones y decisiones digitales.

En la actual sociedad digital resulta incuestionable la presencia de las redes sociales y de Internet. Esta nueva cultura digital y mediática está generando entre los niños, niñas y jóvenes diversas formas de comunicación, interacción y comprensión de las situaciones reales (Garrido-Cabezas, 2011). En este contexto, resulta compleja la transmisión de unos valores que respondan adecuadamente a las demandas, necesidades e interpretaciones personales y sociales de los más vulnerables. En este entorno son especialmente los más jóvenes, quienes necesitan referentes para la construcción de su autonomía moral, los que han encontrado en la cultura digital su nuevo ethos de socialización de valores con los que se identifican fácilmente; son fugaces consumidores de medios, pero, sobre todo, generadores masivos de contenidos a quienes les gusta aprender y desarrollar sus propios mecanismos como prosumers. Los jóvenes se han convertido en comunicadores públicos que perciben la Red como parte de su propia identidad, intercambiando y creando sus propias formas de expresión en redes sociales (Lozano-Blasco et al., 2023).). Advertimos que esta participación, creando contenidos digitales, genera una vorágine ingestionable de información, con nuevos comportamientos e interacciones para la que muchos de ellos aún no están suficientemente preparados (Elias & Gill, 2017; Meeus et al., 2019; Schmidt et al., 2021). Para afrontar los retos de este nuevo ethos de forma crítica, reflexiva y constructiva es preciso formarles en

capacidades y competencias digitales que les conviertan en prosumers que crean contenido respetuoso, frenan el hiperconsumo y verifican críticamente lo que consumen.

2. EL IMPACTO DE INTERNET EN LA ETHOSFERA DIGITAL

Internet se ha convertido en una herramienta de comunicación que influye en la vida de las personas, afectando a las relaciones sociales y generando que niños, niñas y jóvenes adquieran nuevos patrones comunicativos (Rial et al., 2014). Y es que las pantallas y los medios en general se han convertido en sistemas de representación simbólica que impactan sobre los hábitos, así como sobre los procesos de adquisición de los valores de las personas (Renés-Arellano et al., 2021; Caldeiro-Pedreira et al., 2021; Campos-Freire & Rúas-Araújo, 2015; Chiang et al., 2010). Esta sociedad digitalizada requiere de modelos y estilos comunicativos que respondan a las realidades en las que los conocidos como nativos digitales, generación on-off, generación Z o los millenians se desenvuelven. El ecosistema mediático requiere del desarrollo de nuevos modelos competenciales en los ámbitos digitales, mediáticos y éticos, que permitan a niños, niñas y jóvenes compartir valores y principios éticos propios de una sociedad hipermedia (Caldeiro & Aguaded, 2015), democrática y equitativa.

Algunas redes sociales más seguidas y empleadas por los jóvenes son Instagram, Twitch, Twitter, TikTok o YouTube, actualmente canales de comunicación que transmiten información y contenidos a los que se accede, sobre todo, a través de los dispositivos móviles (Romero-Rodríguez et al., 2021), pero también transmiten valores y formas de comportamiento que influyen en la construcción y desarrollo personal así como la forma de actuar e interpretar la realidad que tienen los más jóvenes (Caldeiro-Pedreira et al., 2022; Bauman, 2014; Fombona et al., 2014). En este contexto, este colectivo puede crear sus propias cuentas y perfiles en las redes sociales, con las que interaccionan con otros usuarios conocidos o desconocidos, y a través de las que muestran una representación más o menos realista de su yo, pudiendo generar interacciones digitales muy distintas a las que desarrollaría cara a cara, todo lo cual influirá en la construcción de su propia identidad personal y digital. En concreto, alguna plataforma como Youtube tiene ya más de dos mil millones de usuarios, siendo la que mayor número de visualizaciones de videos tiene por mes. Es el segundo motor de búsqueda más importante con más de tres mil millones de búsquedas realizadas cada mes. Otra red social importante es Instagram en la que se comparten fotos y videos, se diseñan y crean historias y puede llegar a conseguir que una imagen sencilla y de la vida cotidiana cree un alto impacto en los seguidores. En la misma línea, pero centrada solamente en la creación de videos, aparece TikTok, que ha ganados adeptos en los últimos años con más ochocientos millones de usuarios al mes, y en la que se pueden encontrar videos en bucle a los que se aplica filtros que decoran el contenido publicado. La brevedad de estos videos, de aproximadamente un minuto, hace que se convierta en una plataforma fácil de utilizar y en la que la creación de videos de diferentes estilos, sean publicados por personas de todo el mundo, especialmente difundida entre los jóvenes. Asimismo, Twitter ha ido creciendo en el uso y difusión entre jóvenes y mayores en los que se publican contenidos breves conocidos por todos como tweets.

En este panorama digital de redes sociales los jóvenes se convierten en protagonistas indiscutibles de uso de estas, pero también son usuarios que se relacionan e interaccionan no siempre de forma segura, asumiendo riesgos de los que pueden o no ser conscientes (Savoia et al., 2021). En la "sociedad líquida" definida por Bauman (2007) la vertiginosidad con la que aparecen las relaciones sociales no garantiza el aprendizaje de determinados valores, conocimientos o actitudes porque ello exige un proceso reflexivo sobre cómo aparecen y

se desarrollan las interacciones en la esfera digital. Un proceso reflexivo sobre lo que hacen o lo que han hecho y qué repercusiones tendrá a futuro en ellos y en otros usuarios que los jóvenes no siempre realizan cuando emplean las redes sociales, o mejor dicho no siempre saben cómo tienen que realizar, ya que por enculturación han entrado en el proceso de uso de herramientas digitales sin reflexionar o cuestionar lo que efectivamente supone ese uso.

Si consideramos estos espacios como una ethosfera, una esfera pública digital en la que aparecen discursos sobre la propia cultura digital, que forman parte de nuestra actualidad (Glauner, 2018) comprenderemos que nuestras acciones dependen de la propia cultura digital en la que estamos inmersos, de la que formamos parte por el hecho de participar y usar las redes sociales (Hernández-Serrano et al., 2022). En esta línea, las creencias de cada cultura se van generando en estos mismos espacios, en los que la interrelación virtual influye en la cotidianeidad y en la adquisición de valores. Aquí advertimos que las redes sociales ofrecen estos espacios culturales para la interacción, pero no garantizan una adquisición clara de conocimientos, valores o actitudes que pueda ser educativamente útil o significativa para los menores y jóvenes, porque en estos espacios se permiten también contenidos y prácticas que pueden ser no adecuados para su construcción personal y social.

Esta esfera digital conforma los valores percibidos en los niños, niñas y jóvenes e influyen en la manera en la que las personas coexistimos con nuestras propias creencias o hábitos, reconociendo la existencia de posibles retos democráticos que a veces se tornan en amenazas (Jungherr & Schroeder, 2021). Y es que hoy en día, y según afirma Pérez-Tornero (2017), existen algunos vacíos éticos en el contexto digital que pueden generar conflictos o malentendidos, y en consecuencia, temor al uso de determinadas tecnologías. El acceso a la información, recursos y contenidos digitales no garantiza haber adquirido las capacidades, habilidades y actitudes que permitan a los niños, niñas y jóvenes ser competentes, conscientes, críticos y responsables ante el uso o empleo de tecnologías, redes sociales o Internet. Algunos estudios evidencian que el consumo de este tipo de contenidos lleva implícito la existencia de valores percibidos por los más jóvenes (Oregui & Aierbe, 2019). Por ello, parece sustancial conocer más de cerca, no solo el tipo de contenidos digitales y mediáticos consumidos (Carrera et al., 2020; Rubio-Romero et al., 2019), sino también de qué forma se relacionan y socializan los jóvenes para comprender si en esas interacciones se generan respuestas que promueven valores de convivencia positiva, o por el contrario carecen de los mismos, o son contrarios.

3. EL ECOSISTEMA MEDIÁTICO COMO ESPACIO EDUCATIVO Y FORMATIVO EN LOS PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS

Como se ha mencionado anteriormente, los jóvenes, emplean las redes sociales como una extensión de su vida social (Marín Pacheco, 2012). Estas plataformas se convierten en espacios en las que pueden aumentarse las probabilidades de interacción e intercambio de las diferentes opiniones personales que se incorporen a la esfera pública (Turégano, 2020).

Organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, la Comisión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros, están intentado proyectar iniciativas y programas formativos que faciliten la accesibilidad informativa y la formación de un pensamiento crítico de los jóvenes ante los contenidos consumidos a través de las pantallas, aumentando así las probabilidades de que todos podamos incorporarnos a esa esfera pública de forma segura. Estas herramientas y redes digitales y el uso adecuado de las mismas repercuten en la potenciación de la

participación social, contribuyendo a diseñar espacios de oportunidades (Guilló & Mancebo-Aracil, 2017; Livingstone et al., 2017). En esta línea, parece necesario pensar en los procesos de alfabetización mediática que permiten a los jóvenes desarrollar actitudes críticas, constructivas y participativas en esta esfera digital, especialmente para promover la competencia digital según Ferrés (2007, p. 102), como «la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo». En este proceso competencial las personas pueden formarse no sólo cognitiva o procedimentalmente, sino ética y democráticamente en los entornos digitales.

En esta línea, tomando en consideración que el denominado ecosistema mediático (Canavilhas, 2011), plural y abierto a distintas voces, también permite la difusión de valores en este trabajo focalizando la atención en los jóvenes universitarios quienes están continuamente expuestos a las redes sociales, Internet y las pantallas en general. Conociendo los valores discutiremos si los jóvenes necesitan empoderarse, siendo usuarios activos (Cristofani, 2017; Gertrudis-Casado et al., 2016), capaces de producir y diseñar contenido, los denominados, producers (Hernández-Serrano et al., 2017), capaces de detectar los valores que los diferentes medios transmiten.

Como punto de partida entendemos que los valores se erigen como la pieza angular de la educación y han de ser tenidos en cuenta en la formación integral del estudiante (Nova Herrera, 2017) puesto que le permiten comunicarse e interrelacionarse tanto en el ámbito presencial (Palomera et al., 2019) como en el virtual, en otras palabras, una educación que les permita participar en la vida on y off-line (Arab y Díaz, 2015; Correa & Vitaliti, 2018; Delval, 2013;). Estos motivos justifican el interés y necesidad de investigaciones como la que se presenta donde se busca, conocer la percepción que la muestra participante tiene del consumo de Internet y de la transmisión de valores que se produce a través de las redes sociales o los contenidos digitales a los que se accede a partir de esta Red, y dentro del contexto amplio de la sociedad digital, también denominada multipantalla (Pérez-Tornero, 2008).

4. METODOLOGÍA

El estudio empleado en este trabajo es descriptivo, con el objetivo principal de conocer la percepción que tienen los jóvenes universitarios sobre el uso de Internet en su vida diaria y los valores transmitidos cuando lo emplean. En concreto, los objetivos específicos son los siguientes: a) Conocer los hábitos de empleo de Internet de los estudiantes universitarios; b) Identificar las ventajas y desventajas que estos jóvenes perciben cuando usan Internet; c) Indagar si son conscientes de que cuando emplean Internet hay implícitos valores y qué tipo de valores son capaces de identificar durante el empleo de uso de Internet.

La muestra de estudio estuvo compuesta por 185 estudiantes provenientes de dos universidades públicas españolas, ambas adscritas a las facultades de educación y ciencias humanas y sociales (véase tabla 1). Los estudiantes participantes estaban cursando el primer y segundo ciclo de estudios, siendo el número de mujeres superior al de los hombres (82.7% mujeres vs 17.29% hombres). Atendiendo a la variable de edad se establecieron tres rangos diferentes, por un lado, el grupo mayoritario es el de 17 a 19 años con un 68.4%, seguido del rango 20-21 años con un 16.21% y con más de 21 años con un porcentaje similar del 28%. En relación con los estudios que estaban cursando los estudiantes universitarios cuando respondieron al cuestionario, destaca en mayor porcentaje el Grado en Magisterio

en Educación Primaria con un 67.02% frente al 32.97% de los estudiantes que cursaban el Grado en Magisterio de Educación Infantil.

Tabla. 1. Muestra de estudio

Género		Edad		Curso		Grado	
Masculino	32 (17.29%)	17-19 años	127 (68.64%)	1º	173 (93,51%)	Educación Infantil	61 (32.97%)
Femenino	153 (82.7%)	20-21 años	30 (16.21%)	2º	12 (6,49%)	Educación Primaria	124 (67.02%)
		Más de 21 años	28 (15.14%)				

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario online al que respondieron los estudiantes universitarios de ambas facultades asegurando la confidencialidad y voluntariedad de cada participante. El cuestionario estaba compuesto por distintas dimensiones, de entre las cuales se presentan en este estudio los resultados relacionados con dos: los usos, ventajas y desventajas del uso de herramientas digitales, y los valores percibidos en dichos usos. En esta última parte se exponen también resultados cualitativos de apartados abiertos del cuestionario, con las manifestaciones que explican qué tipo de valores se perciben.

5. RESULTADOS

5.1. Usos, ventajas y desventajas percibidas por los estudiantes universitarios a través de Internet

Atendiendo al tiempo, en años, que hace que los jóvenes estudiantes utilizan Internet, los resultados indican que la mayoría de ellos emplean las redes sociales y consumen contenidos en Internet desde hace 6 o 10 años (75.14%), seguidos de un porcentaje de más de 10 años (20%) y en menor medida, de menos de 5 años (4.86%). Asimismo, en relación con las horas de uso de Internet a la semana por parte de los estudiantes universitario estos afirman con un 48.65% que la suma total asciende entre 20 y 40 años, siendo destacable el porcentaje de más de 40 horas semanales, y en menor medida las horas de uso de menos de 20 horas (véase tabla 2).

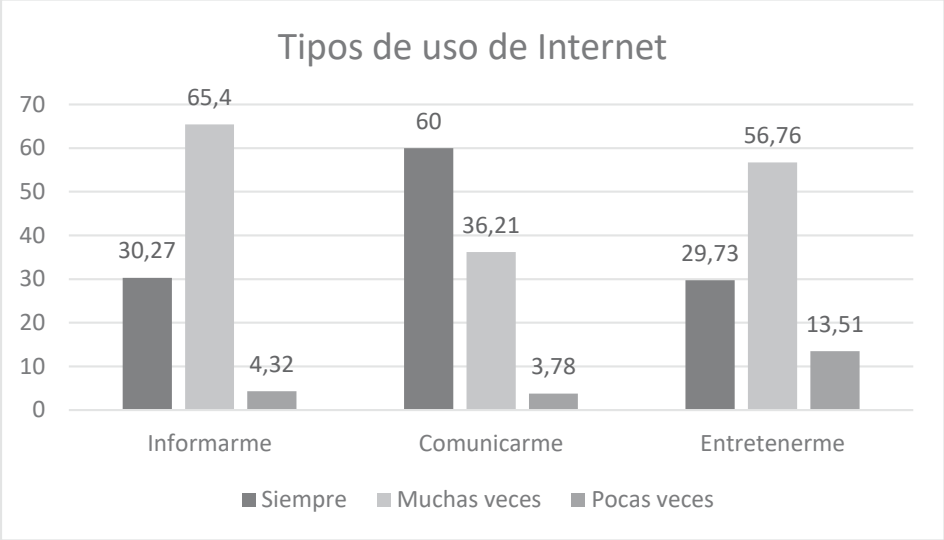
Tabla. 2. Uso de Internet al año y por horas a la semana

Años uso de Internet		Horas de uso de Internet por semana	
Menos de 5 años	9 (4.86%)	Menos de 10 horas	14 (7.57%)
Entre 6 y 10 años	139 (75.14%)	Entre 10 y 20 horas	27 (14.6%)
Más de 10 años	37 (20%)	Entre 20 y 40 horas	90 (48.65%)
		Más de 40 horas	54 (29.19%)

Si en la tabla anterior se puede observar cuánto tiempo dedican los jóvenes a ver, crear o compartir contenido en redes sociales o espacios digitales, así como los años que llevan en contacto con estas tecnologías, en la figura 1 aparecen los tipos de uso que realizan cuando

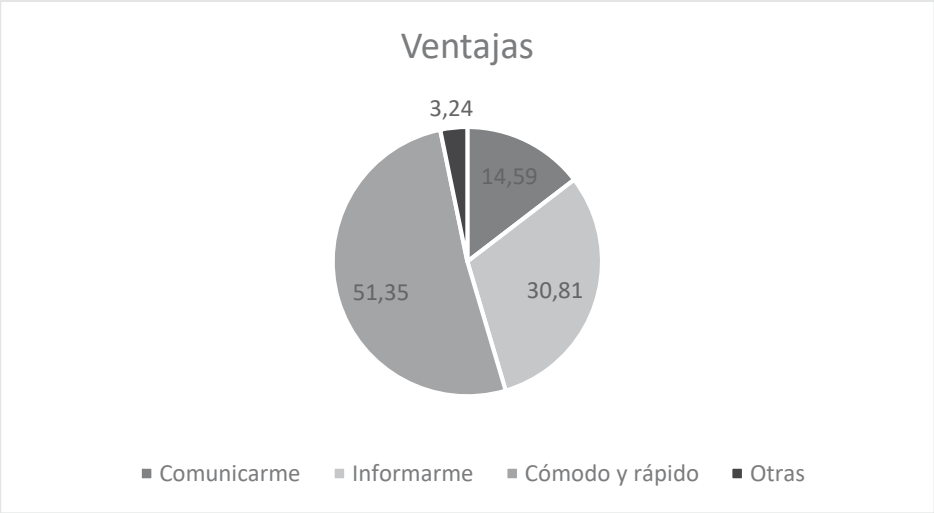
acceden a los espacios virtuales, se comunican, interaccionan y en definitiva, socializan. En concreto, la mayoría de los estudiantes suelen acceder a Internet para informarse o estudiar (65.4%), seguido de comunicarse con los demás (amigos, familiares...) con un 60% que indican que cuando acceden siempre lo hacen con esa finalidad. Además, también acceden con el objetivo de entretenerse o divertirse en las redes sociales o contenidos y aplicaciones digitales en las que lo hacen, con un porcentaje del 56.76%. Asimismo, cabe destacar que, aunque no está reflejado en la tabla hay un número de alumnado no significativo pero interesante de abordar que acceden a Internet para comprar, escuchar música, estudiar o leer, acciones que en ocasiones se relacionan con las finalidades o tipos de usos descritos.

Figura 1. Tipos de usos que realizan los estudiantes universitarios en Internet



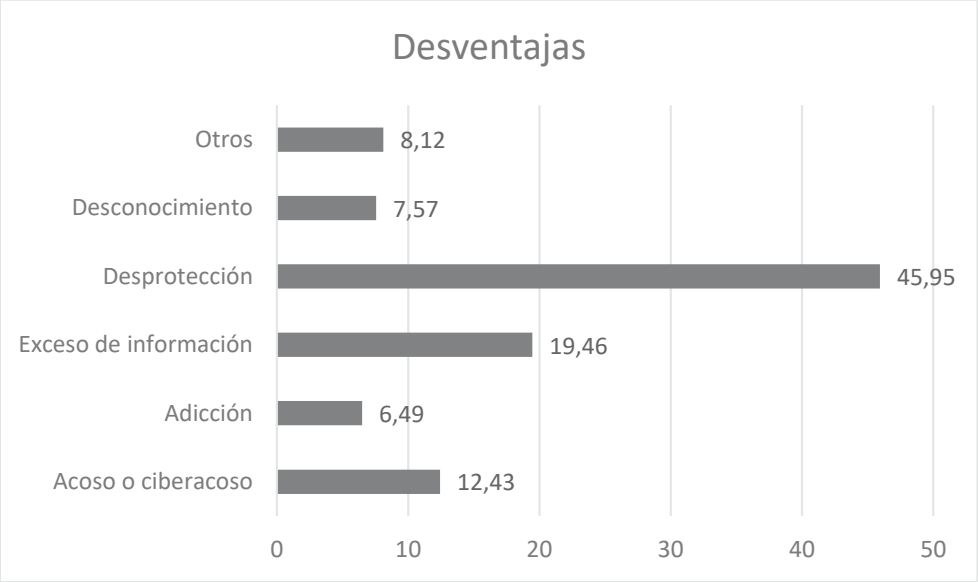
Atendiendo a los resultados obtenidos de cómo perciben los estudiantes universitarios las ventajas que tiene Internet y las redes sociales cuando las emplean (véase figura 2), se observa que los participantes identifican Internet con eficacia y rapidez para encontrar contenidos específicos (51.35%), seguido de que les permite informarse, buscar información o adquirir conocimientos (30.81%). En menor porcentaje entienden que comunicarse es una ventaja (14.59%).

Figura 2. Ventajas del uso de Internet percibidas por los estudiantes universitarios



En contraposición a las ventajas percibidas por los jóvenes cuando utilizan Internet y las redes sociales, aparecen las desventajas (véase figura 3). En esta línea, los estudiantes universitarios afirman con un 45,95% que uno de los riesgos asociados a este consumo en redes e Internet se asocia a la desprotección a la que se encuentran en ocasiones, vinculada a hackeos, engaños, fraudes, pérdida de la privacidad o robo de identidad, como afirma un estudiante "inseguridad de quien puede ver los que haces". Asimismo, otra desventaja que los estudiantes universitarios han percibido es el exceso de información que aparece cuando buscan información incluso algunos se cuestionan la veracidad de dicha información. La tercera desventaja que también es percibida por los estudiantes es el acoso o ciberacoso al que se exponen cuando emplean las redes sociales (12.43%). En menor medida identifican la adicción o el desconocimiento de los que ves, consumes o compartes como desventajas percibidas en el uso de Internet.

Figura 3. Desventajas del uso de Internet percibidas por los estudiantes universitarios



5.2. La transmisión de valores percibida por los estudiantes universitarios cuando emplean Internet

Atendiendo a la transmisión de valores y cómo los estudiantes universitarios los perciben en el uso o empleo de Internet y las redes sociales se puede observar que hay determinados valores que, de forma habitual, ya sea siempre o muchas veces, son identificados por estos dentro del contexto digital.

En la siguiente tabla 3, se puede observar cómo la amistad, seguido de la creatividad o la libertad son valores percibidos por los estudiantes como elementos que se trasmiten cuando se emplea Internet y las redes sociales (amistad-8,65% y 67,57%–; creatividad-17,83% y 64,86%; y, libertad-20% y 54,6%). Asimismo, la solidaridad, la igualdad o la responsabilidad también tienden a percibirse como valores trasmitidos a través de Internet y las redes sociales (solidaridad-5,96% y 49,19%–; igualdad-2,7% y 40%–; y, responsabilidad-6,49% y 39,46%). En menor medida se encuentra como pocas veces percibidos o en menor proporción, pero sin ser significativamente relevante, la honestidad.

Tabla. 3. Percepción de valores por parte de los estudiantes universitarios cuando se emplea Internet y redes sociales

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	No lo sé
Amistad	16	125	38	4	2
	(8,65%)	(67,57%)	(20,54%)	(2,16%)	(1,08%)
Cooperación	9	111	57	2	6
	(4,86%)	(60%)	(30,81%)	(1,08%)	(3,24%)
Creatividad	33	120	27	4	1
	(17,83%)	(64,86%)	(14,6%)	(2,16%)	(0,54%)
Honestidad	2	43	112	13	15
	(1,08%)	(23,24%)	(60,54%)	(7,02%)	(8,11%)
Igualdad	5	74	82	8	16
	(2,7%)	(40%)	(44,32%)	(4,32%)	(8,65%)
Libertad	37	101	35	6	6
	(20%)	(54,6%)	(18,92%)	(3,24%)	(3,24%)
Respeto	3	57	99	16	10
	(1,62%)	(30,81%)	(53,51%)	(8,65%)	(5,41%)
Responsabilidad	12	73	75	13	12
	(6,49%)	(39,46%)	(40,54%)	(7,03%)	(6,49%)
Solidaridad	11	91	60	7	16
	(5,96%)	(49,19%)	(32,43%)	(3,78%)	(8,65%)

Finalmente, los estudiantes universitarios respondieron a un interrogante sobre si consideraban necesario una formación adecuada en el uso de Internet y las redes sociales atendiendo a los valores sociales que estos trasmiten. En esta línea solamente el 7.5% (n=13) no lo ven necesario, incluso dos de ellos manifestaron que este tipo de formación debería ser realizada desde los hogares, y otro indicó que "si se utiliza Internet, se tiene que ser ya responsable y tener unos buenos valores" (Est.62, género femenino, 18 años, curso 1°), aspectos que serían interesante valorar y conocer más en profundidad. En cambio, el 92.97% (n=172) considera apropiado formar y ser formado para utilizar Internet y las redes sociales atendiendo a los valores sociales que son transmitidos e influyen en la construcción de la identidad digital y la personalidad de cada uno. Algunos de ellos consideran que la formación para emplear adecuadamente Internet y las redes sociales requiere de valores sociales, considerándolos indisociables, como afirma la siguiente estudiante: "Considero que la formación para el buen uso de internet es importante, ya que no se debería permitir que éste, o la utilización inadecuada del mismo, rompa con importantes valores sociales, y por tanto creo que éstos deberían ser siempre respetados por encima de todo". (Est.6, género femenino, 18 años, curso 1°). También apoyado por otra joven de la esta manera: "Sí, creo que es necesario la existencia de una formación adecuada para utilizar internet para que se haga de una manera respetuosa y promoviendo valores positivos y no negativos que atenten contra la libertad de otras personas". (Est.95, género femenino, 18 años, curso 1°). Siguiendo esta línea y la necesidad de formar en el uso adecuado de Internet y redes sociales, así como valores, es decir, promoviendo una educación en medios y digital completa, la siguiente estudiante lo expresa afirmando que debería hacerse desde edades tempranas: "Si enseñamos, desde temprana edad, una forma en la que los niños y niñas respeten a los demás en Internet y no lo utilicen para manipular o para hacer bullying (como ocurre en estos tiempos), creo que se pueden aprender muchas cosas del variado contenido que Internet nos ofrece". (Est.162,

género femenino, 25 años, curso 1º). Finalmente, en lo relacionado con la necesidad de formar en valores sociales en el contexto digital, una alumna argumenta que el tiempo empleado en Internet requiere de una adecuada formación en valores porque es clave en la mejora de las relaciones sociales, reflejándolo de esta forma: "Si, puesto que cada vez los jóvenes pasan cada día más tiempo en internet considero que una adecuada formación en valores ayudaría mucho a una mejora en las relaciones sociales. (Est.95, género femenino, 19 años, curso 2º).

6. CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados obtenidos y siguiendo los objetivos planteados en el estudio realizado, se puede observar que los jóvenes universitarios que han respondido al cuestionario emplean Internet y las redes sociales desde edades tempranas. Ateniendo al primer objetivo específico, a) Conocer los hábitos de empleo de Internet de los estudiantes universitarios, es importante señalar que la mayoría de ellos tienen entre 17 y 19 años cuando realizaron el cuestionario y afirman que empezaron a tener contacto con estas plataformas hace 6 o 10 años, lo que indican que tenían entre 11 y 13 o incluso antes, entre 3 y 9 años, edades tempranas en las que el propio proceso madurativo por el que están pasando les hace ser vulnerables a los riesgos que puede suponer un uso inadecuado de estas redes digitales en la construcción de su personalidad e identidad digital (Jungherr & Schroeder, 2021; Savoia et al., 2021). Cada vez se inicia antes el consumo de dispositivos digitales, lo que en sí mismo no representa un problema, si se realiza en un contexto educativo que asegura que ese uso es positivo y no interfiere con su desarrollo identitario, social o incluso cultural, si tenemos en cuenta lo expuesto sobre la cultura digital.

Siguiendo esta misma línea, pero atendiendo al consumo en horas a la semana que realizan en Internet y en las redes sociales, la mayoría de los jóvenes afirma que en la actualidad consume contenidos digitales entre 20 y 40 horas a la semana (48.65%), una cifra también relativamente elevada, del 29.19% que afirma que lo usan más de 40 horas a la semana. Este tipo de consumo es similar a los resultados aportados por el Informe Ditrendia: Mobile en España (2022), en el que se indica que la media de consumo al día del móvil entre los jóvenes de entre 18 y 24 años es 4 horas y 15 minutos, que, multiplicado por los días de la semana, el consumo asciende a 29 horas y 45 minutos. A esta cifra se pueden sumar las horas de conexión a otras pantallas, que aumentan el consumo de pantallas por parte de los jóvenes más de la media que los resultados que son percibidos en este estudio. En lo relativo a los tipos de uso que realizan estos jóvenes en Internet y redes sociales, casi dos tercios de los encuestados entre 18 y 24 años afirmaron que usan las redes sociales como fuente de noticias, resultados similares aparecen en este estudio cuando la mayoría indica que lo emplean para informarse de forma habitual, estudiar o adquirir conocimientos sobre alguna temática (65.4%), a lo que se suma la necesidad de comunicarse con otras personas (60%) y finalmente, entretenerse (56.76%).

En relación con el segundo objetivo planteado en este estudio, b) Identificar las ventajas y desventajas que estos jóvenes perciben cuando usan Internet, los jóvenes describen como elementos ventajosos del empleo de Internet y redes sociales comunicarse, informarse y acceder de forma cómoda y rápida a información o contenidos. Estas ventajas coinciden a su vez con los tipos de uso de que realizan los jóvenes en este contexto hipermediado y que se ha comentado anteriormente, con la diferencia de que en esta ocasión informarse y comunicarse aparece en menor proporción que acceder de forma cómoda y rápida a Internet y sus redes sociales, siendo esta última la ventaja más señalada por estos (51.35%). En relación con las desventajas que pueden suponer para los jóvenes universitarios el empleo de Internet

y las redes sociales, aparecen factores asociados al desconocimiento o la desprotección. En concreto, el 45.95% afirma que la desprotección relacionada con sufrir en ocasiones engaños, hackear sus cuentas o perder la privacidad son algunos de los miedos a los que se enfrentan, y, por tanto, consideran que es una limitación percibida por estos en el consumo de Internet y redes sociales. En menor porcentaje, pero también importante de reseñar es que el 19.46% afirma que cuando navegan por Internet y sus servicios, encuentran excesiva información, lo cual requiere de una formación y preparación vinculada al desarrollo de la competencia digital y mediática defendido por Ferrés y Piscitelli (2012). Otra desventaja también señalada por estos jóvenes es la exposición que se tiene en estos espacios virtuales a sufrir acoso o ciberacoso, y con ello, surge la necesidad, por tanto, de fomentar la educación mediática, la competencia digital definida ya por Ferrés (2007), como se sostenía en el marco teórico de este trabajo.

Avanzando en el tercer y último objetivo, c) Indagar si son conscientes de que cuando emplean Internet hay implícitos valores y qué tipo de valores son capaces de identificar durante el empleo de uso de Internet, se ha podido observar que la mayoría de los jóvenes universitarios perciben que existen determinados valores que son transmitidos cuando se emplea Internet y sus redes sociales, aspectos que coinciden con el estudio de Renes-Arellano, Alvites-Huamaní, & Caldeiro-Pedreira (2020). En concreto, el alumnado universitario resalta determinados valores como la amistad, seguido de la creatividad y la libertad, teniendo en cuenta que también destacan como valores percibidos de forma positiva, aunque en menor porcentaje la solidaridad, la igualdad y la responsabilidad. El último apartado de análisis es el relacionado con la percepción del alumnado universitario sobre la necesidad de formar y ser formado en valores sociales para emplear adecuadamente Internet y las redes sociales. En esta línea, la mayoría (92.97%) afirma que es necesario realizar dicha formación, especialmente, desde edades tempranas, tal y como también confirman las aportaciones de Ferrés (2007) y Caldeiro y Aguaded (2015), porque además es clave para el pleno desarrollo de los principios de participación democrática que precisa nuestra sociedad, promoviendo así un prosumer y producer (Bruns, 2014; Hernández-Serrano et al., 2017) responsable, respetuoso y competente, jóvenes empoderados para ser usuarios activos (Cristofani, 2017; Gertrúdix-Casado et al., 2016; Gros & Schwartzman, 2020) capaces de desenvolverse en la actual ethosfera digital.

Para ello, se precisa revisar qué contenidos, modelos, actitudes y valores están adquiriendo los niños, niñas y jóvenes cuando están utilizando, activa o pasivamente, los medios de comunicación e Internet (García-Gutiérrez; Hernández-Serrano et al., 2022). Dado el incremento de la habilidad de los menores por consumir determinados mensajes y contenidos, se hace preciso una adecuada y renovada educación para la participación democrática digital, que promueva procesos y competencias de alfabetización mediática desde las edades más tempranas. Porque "la educación forma parte de las estrategias clave como factor de progreso social" (Miró-Miró et al., 2021, p. 559). Asimismo, se hacen necesarios discursos e interacciones que velen por una cultura digital global, democrática y participativa (Glauner, 2018); una cultura en la que primen los valores positivos grupales que favorezcan la construcción de identidades personales y digitales responsables y respetuosas entre los niños, niñas y jóvenes.

Esta nueva cultura digital exige modelos educativos en los que se fomenten principios democráticos, dialógicos, participativos, y responsables (UNESCO, 2015). Modelos que a partir de la lógica social de los prosumers y produsuarios (Bruns, 2014; Hernández-Serrano, et al, 2017) conviertan a niños, niñas y jóvenes en auténticos diseñadores que planifican desde

la responsabilidad y la crítica formas más democráticas en los modos de crear y compartir contenidos digitales, y en las maneras de ser ciudadanos y ciudadanas participativos y comprometidos con la sociedad democrática a la que pertenecen. (Caldeiro-Pedreira et al., 2023)

Finalmente, sería interesante seguir profundizando en esta línea desde una visión cualitativa, con la finalidad de conocer cómo y de qué manera perciben los jóvenes los valores descritos en las redes sociales. Asimismo, sería interesante saber dónde, es decir, en qué tipo de redes sociales son más percibidos determinados valores, con el objetivo de realizar un estudio en profundidad desde un plano etnográfico de los mensajes y contenidos que son creados, compartidos y consumidos por los jóvenes dentro de las características propias que definen algunas redes sociales como YouTube, TikTok o Instagram, y que influyen en la construcción de su identidad personal y digital.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arab, L.E. y Díaz, G.A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Med. Clin. Condes, 26*(1), 07-13. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2014). *Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline.* Recuperado de http://goo.gl/OH8If5

Caldeiro, MC. & Aguaded, J. (2015). «Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com, 12*. Recuperado de http://goo.gl/2ORkf1

Caldeiro-Pedreira, M.C., Renés-Arellano, P., Castillo-Abdul, B., & Aguaded, I. (2022). YouTube videos for young children: an exploratory study. *Digital Education Review,* 32-43. https://doi.org/10.1344/der.2022.41.32-43

Caldeiro-Pedreira, M.C., Renés-Arellano, P., Alvites-Huamaní, C.G., González-Larrea, B. (2021). Digital Youth and Their Acquisition of Values When Using the Internet. *Sustainability, 13*(21):11963. https://doi.org/10.3390/su132111963

Caldeiro-Pedreira, M.C., De Casas Moreno, P., Renés-Arellano, P. y Trujillo González, E. (2023). Metodologías activas y la competencia digital para empedrar críticamente a futuros docentes de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional. En A. Souto Seijo (coord.), *Experiencias y prácticas innovadoras en la formación de profesionales de la educación*, 171-182. Dykinson.

Campos-Freire, F. & Rúas-Araújo, J. (2015). *Las redes sociales digitales en el ecosistema mediático*. Recuperado de https://bit.ly/3Bqzndr

Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. *Index. Comunicación, 1*(1), 13-24. Recuperado de https://bit.ly/3trQRTO

Carrera, P., Blanco-Ruiz, M., & Sainz-de-Baranda Andújar, C. (2020). Consumo mediático entre adolescentes. Nuevos medios y viejos relatos en el entorno transmedia. *Historia y Comunicación Social, 25*(2), 563-574. https://doi.org/10.5209/hics.72285

Correa, M.S. y Vitaliti, J.M. (2018). Estudio sobre las redes sociales personales y las redes sociales virtuales en la cibercultura adolescente actual. *Summa Psicológica, 15*(2), 134-144. https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.383

Chiang, I.P., Huang, C.Y. y Huang, C.W. (2010). Traffics metrics and Web 2.0-ness. *Online Information Review 34*, 115-126. https://doi.org/10.1108/14684521011024155

Cristofani, M. A. (2017). *El Nuevo Consumidor De Información: ¿Usuario O Productor? El re-planeamiento estratégico de las Unidades de Información*. Trabajo presentado en V Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de https://bit.ly/3cPH9F8

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica, 40*, 01-18. Recuperado de https://bit.ly/3btHOtG

Elias, A.S., & Gill, R. (2017). Beauty surveillance: The digital self-monitoring cultures of neoliberalism. *European Journal of Cultural Studies, 21*(1), 59-77. https://doi.org/10.1177/1367549417705604

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia en educación mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*, 38, 75-82. http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Ferrés, Joan (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*, *29*, 100-107. https://doi.org/10.3916/C29-2007-14

Fombona, J., y Roza Martin, P. (2016). Uso de los dispositivos móviles en educación infantil. *Edmetic, 5*(2), 158-181. https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5781

Garrido-Cabezas, N. (2011). Internet como un nuevo medio social para la comunicación y la participación ciudadana. *Revista de comunicación Vivat Academia*, 117E, 1375-1390. https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1375-1390

Gertrudis-Casado, M., Gértrudix-Barrio, M., & Álvarez-García, S. (2016). Professional information skills and open data. Challenges for citizen empowerment and social change. *Comunicar, 47*, 39-47. https://doi.org/10.3916/C47-2016-04

Glauner, F. (2018). Global ethos, leadership styles, and values: a conceptual framework for overcoming the twofold bias of leadership ethics. *Humanistic Management Journal, 3*(2), 203-220. https://doi.org/10.1007/s41463-018-0047-9

Gros, B., & Schwartzman, G. (2020). Youth and participation in a digital society. In X. Úcar, P. Soler-Masó, & A. Plannas-Lladó (Eds.), *Working with young people. A Social Pedagogy perspective from Europe and Latin America* (pp. 202-216). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190937768.003.0013

Guilló, M., & Mancebo-Aracil, J.F. (2017). Comunicación y participación online. La evolución de los procesos participativos en entornos virtuales. *Miguel Hernández Communication Journal, 8*, 413-434. https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i8.198

Hernández-Serrano, M.J., Renés-Arellano, P., Graham, G., & Greenhill, A. (2017). From prosumer to prodesigner: Participatory news consumption. [Del prosumidor al prodiseñador: El consumo participativo de noticias]. *Comunicar, 50*, 77-88. https://doi.org/10.3916/C50-2017-07

Hernández-Serrano, M., Jones, B., Renés-Arellano, P., & Campos Ortuño, R. (2022). Analysis of Digital Self-Presentation Practices and Profiles of Spanish Adolescents on Instagram and TikTok.

Journal of New Approaches in Educational Research, 11(1), 49-63. doi: http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.1.797

Informe Ditrendia (2022). *Informe Mobile España y el mundo, 2022.* Recuperado de https://ditrendia.es/informe-mobile-2022/

Injuve (2012). *Informe Jóvenes e infotecnologías entre nativ@s y digitales*. MEC. Recuperado de https://bit.ly/3jUewsR

Jungherr, A., & Schroeder, R. (2021). Disinformation and the structural transformations of the public arena: addressing the actual challenges to democracy. *Social Media+ Society, 7*(1). https://doi.org/10.1177/2056305121988928

Livingstone, S., Lemish, D., Lim, S.S., Bulger, M., Cabello, P., Claro, M., Cabello-Hutt, T., Khalil, J., Kumpulainen, K., Nayar, U.S., Nayar, P., Park, J., Tan, M.M., Prinsloo, J., & Wei, B. (2017). Global perspectives on children's digital opportunities: An emerging research and policy agenda. *Pediatrics, 140*(2), S137-S141. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758s

Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube. [Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en Instagram, Twitter y YouTube]. *Comunicar, 74*, 125-137. https://doi.org/10.3916/C74-2023-10

Marín Pacheco, A. (2012). Jóvenes y redes sociales. Valores y miedos heredados de las culturas de Internet. *Telos 9*, 116-125. Recuperado de https://bit.ly/3cz2kuX

Meeus, A., Beullens, K., & Eggermont, S. (2019). Like me (please?): Connecting online self-presentation to pre- and early adolescents' self-esteem. *New Media & Society, 21*, 2386-2403. https://doi.org/10.1177/1461444819847447

Miró-Miró, D., Coiduras Rodríguez, J.; & Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación, 32*(4), 593-603. https://doi.org/10.5209/rced.70859

Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber, 8*(17), 181–200. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206

Oregui, E., & Aierbe, A. (2019). Structure of cartoons, narrative skills and perception of values/countervalues in primary school/Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria. *Cultura y Educación, 31*(3), 609-639. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630954

Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber, 10*(24), 93–117. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116

Pérez-Tornero, J. (2008). Multiscreen society: a challenge for media literacy. *Comunicar, 31*, 15-25. https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002

Pérez-Tornero, J.M. (2017). *Aprender a ser con Internet.* Octaedro.

Renes-Arellano, P., Alvites-Huamaní, C. G., & Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2020). La transmisión de valores sociales a través de Internet. *Aula Abierta, 49*(2), 113-120. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.113-120

Renés-Arellano, P., Hernández-Serrano, M., Caldeiro-Pedreira, M., & Alvites-Huamaní, C. (2021). Countervalues of the digital ethos perceived by future trainers. [Contravalores del ethos digital percibidos por futuros formadores]. *Comunicar, 69*, 57-67. https://doi.org/10.3916/C69-2021-05

Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicolo-gía, 30*(2), 642-655. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111

Romero-Rodríguez, J., Aznar Díaz, I., Hinojo-Lucena, F., & Gómez-García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación, 32*(3), 327-335. https://doi.org/10.5209/rced.70180

Rubio-Romero, J., Jiménez, J., & Barón-Dulce, G. (2019). Las redes sociales digitales como espacios de sociabilidad de los adolescentes. El caso del colegio Escolapios de Aluche. *Revista Mediterránea de Comunicación, 10*(2), 85-99. https://doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.2.19

Savoia, E., Harriman, N.W., Su, M., Cote, T., & Shortland, N. (2021). Adolescents' exposure to online risks: Gender disparities and vulnerabilities related to online behaviors. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 18*(11), 5786-5786. https://doi.org/10.3390/ijerph18115786

Schmidt, M., Frank, L., & Gimpel, H. (2021). How adolescents cope with technostress: A mixed-methods approach. *International Journal of Electronic Commerce, 25*(2), 154-180. https://doi.org/10.1080/10864415.2021.1887696

Turégano-Mansilla, I. (2020). Los valores detrás de la privacidad. *Doxa, 43*, 255-283. https://doi.org/10.14198/DOXA2020.43.10

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

M.ª Carmen Ruiz Pérez
Junta de Andalucía

DOI: 10.14679/3120

Sumario. 1. Introducción. 2. Transición. 3. Factores que favorecieron la "democratización" de la segunda enseñanza. 4. Factores endógenos o internos al sistema educativo. 5. Factores exógenos o externos al sistema educativo. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia el acceso a la educación había estado reservada para las clases más acomodadas, generalmente urbanas. Aunque no solo existía esa selección, sino también por razón de sexo, puesto que la matriculación era mayoritariamente masculina[1]. España seguía la citada pauta y en el Plan Pidal de 1845 se aprobó la creación de un Instituto de Secundaria en cada una de las capitales de provincia del país. Sin embargo, en su preámbulo se decía que "la segunda enseñanza era aquella «propia» de quienes «tal vez algún día regirán los destinos de la patria», la exclusión de la mujer era algo sobreentendido [...]. El bachillerato era para la mujer un espacio académico y socialmente vedado" (Viñao, 1996, p. 140). En 1871 se registran las primeras peticiones femeninas para matricularse, sin embargo, sólo se autorizaron a inscribirse como alumnas libres o asistentes, no como oficiales. Los contenidos impartidos, los horarios y espacios también eran diferentes a los de los varones. Habría que esperar hasta 1910 para que se les permitiese la matricula oficial (R. O. de 1910), aunque no se contempló la coeducación: existía una separación física de alumnos y alumnas en distintas aulas y espacios físicos dentro del mismo centro o en centros diferentes. En el primer tercio del siglo XX, especialmente durante la II República, la matriculación de mujeres en las aulas aumentó de forma considerable[2]. Ese ritmo quedó interrumpido con la llegada del Franquismo y habrá que esperar hasta la implantación de la Ley General de Educación de 1970 y leyes posteriores ya durante la democracia, para implantar la escuela mixta y la igualdad formal de oportunidades entre los sexos (Amo, 2099, p. 9).

La Ley de Instrucción Pública de 1857 ordenó, con sus reglamentos, el sistema educativo de una manera u otra hasta 1970, cuando se promulgó la Ley General de Educación. Aquella

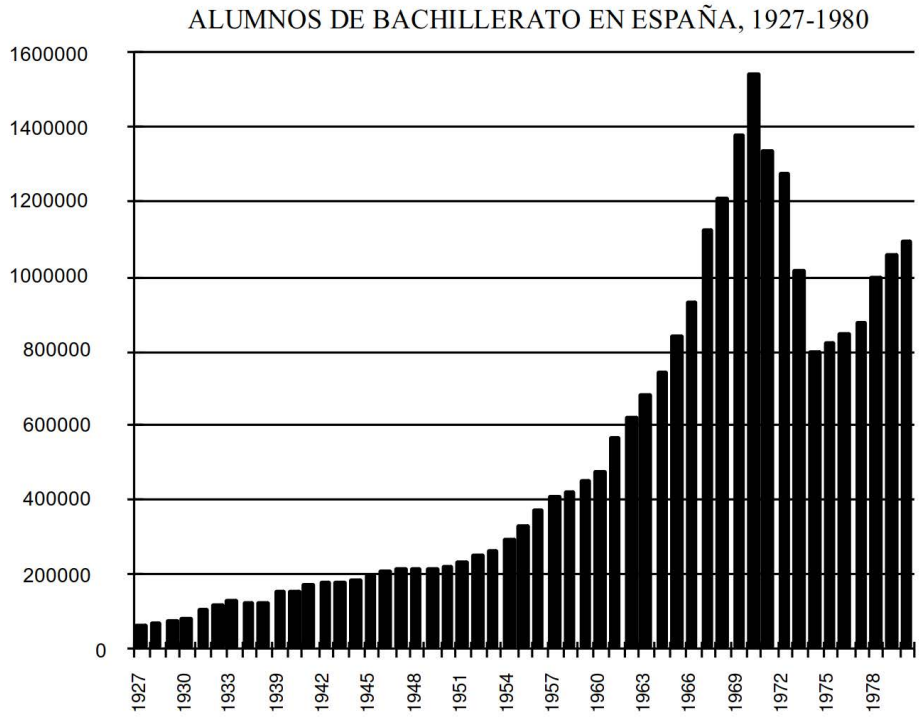
[1] En el siglo XIX, entre un 3% y un 5% de los jóvenes de 10 a 15 años estaban matriculados en los Institutos. Eran pocos los que abandonaban, suspendían o repetían curso (Viñao, 1996, pp. 141-142). Ese porcentaje de matriculación era aún menor en los estudios superiores.

[2] Hacia 1914-15 únicamente un 3% del alumnado eran chicas, en el curso 1927-28 este porcentaje había aumentado sólo hasta el 13% (Viñao, 1996, p. 141).

ley, conocida como Ley Moyano, aprobó la escolaridad obligatoria de los 6 a los 9 años, ampliándose hasta los 12 años a principios del siglo XX.

En la II República, se realizaron varios intentos para conseguir una Ley de Instrucción Pública. El ministro Fernando de los Ríos presentó en las Cortes, en diciembre de 1932, un anteproyecto de Ley de Bases para la Primera y Segunda Enseñanzas, pero no logró superar el trámite de discusión en comisión (Martínez Selva, 2002, p. 271). El estallido de la Guerra Civil y su desenlace supuso el fin de todos los planes y proyectos de la II República.

El primer objetivo del nuevo Gobierno, según Puelles (1980, pp. 366-367) fue la depuración ideológica del sistema educativo republicano, que afectó a los docentes, los alumnos, los libros de texto y las bibliotecas escolares promocionadas por la II República.



Fuente: *Anuario* 1951 y 1971.
INE *Estadística de la enseñanza en España*, cursos 1966-67, 68-69, 69-70, 80-81.
MEC (1969) *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Tomo I, Estadísticas. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Madrid.
Elaboración propia

A partir de 1940, se produce una fusión Iglesia-Estado, por la política del régimen y las orientaciones sociales de la Iglesia Católica. El Estado devuelve a la Iglesia sus bienes y privilegios (Fuente, 1996, p. 245). Pero surge una pugna entre los dos pilares que habían apoyado al Régimen desde el principio, los católicos y los falangistas, que intentarán monopolizar el sistema educativo (Puelles, 1980, p. 374). La enseñanza aparece a los ojos de los sectores enfrentados como un agente importante de socialización y transmisión de valores que conviene controlar" (Puelles, p. 379). Durante todo el régimen franquista será una constante la entrega del Ministerio de Educación a católicos. En el campo de la enseñanza privada la Iglesia ejerce un monopolio casi completo, especialmente en la enseñanza media, donde se guiaban con la intención de controlar la formación e instrucción de los hijos de la clase media: la futura clase dirigente.

El primer intento reformador del Nuevo Estado se dirige hacia la enseñanza secundaria. Así, el 20 de septiembre de 1938 se promulga la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, un

nuevo plan de estudios que sustituye al de Villalobos (promulgado el 29 de agosto de 1934). El Bachillerato es, para Sainz Rodríguez "el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras" (Puelles, p. 371). La formación que recibirán las futuras clases directoras será una cultura clásica y humanística, acompañada de un contenido fuertemente católico y patriótico. Este bachillerato se mantendrá hasta 1953. Comprende un examen de ingreso a los 10 años, siete cursos y un examen de Estado organizado por la Universidad (Puelles, p. 373).

Entre 1939 y 1951 Ibáñez Martín ocupa el cargo de ministro de Educación Nacional, continuando la política iniciada por Sainz Rodríguez. El 1 de marzo de 1940 se promulga la Ley de Represión de la Masonería y el Comunismo, que servirá para hacer una limpieza de profesores sospechosos. En julio de ese mismo año se sustituye el Plan de estudios. Se rebajan los planteamientos científicos y somete al estudiante de magisterio a una serie de controles y a una moral, que le harán ser uno de los sectores más dóciles y conservadores. Debían encuadrarse en el SEM (Servicio Español de Magisterio), especie de corporación profesional en manos de la Falange. La preocupación por el adoctrinamiento político de los jóvenes favorecerá la creación, en diciembre, del Frente de Juventudes, especie de juventudes falangistas, a la que obligatoriamente debían pertenecer los estudiantes entre 8 y 18 años.

El Estado se compromete a garantizar la enseñanza obligatoria hasta los doce años, y que ésta sea gratuita en los centros públicos. Es una vuelta atrás, pues se reduce la escolaridad a 6 años, cuando anteriormente (desde 1923) era de 8 años (de 6 a 14 años). Se establece la cartilla escolar y el Certificado de Estudios Primarios.

Divide la enseñanza primaria en dos etapas diferenciadas: una, general, de los 6 a los 10 años, y otra, de carácter especial, de los 10 a los 12 años, siendo el periodo de escolaridad más corto de todos los países europeos. Constituye un ciclo educativo en sí mismo, desconectado de la Segunda Enseñanza, a la que se accede mediante una prueba de ingreso completamente independiente de la enseñanza primaria. Se establece, por tanto, dos clases de alumnos: los que a los diez años ingresan en el bachillerato como paso previo a la Universidad y los que prosiguen hacia el mercado de trabajo, en donde se requieren trabajadores con escasa cualificación.

Al final de la década de los cuarenta se observa ya que la política autárquica económica ha sido un fracaso y se preludia el desarrollo de la industrialización. A este espíritu probablemente responde la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional, promulgada el 16 de julio de 1949, con Girón en el Ministerio de Trabajo. Se creaba un bachillerato laboral, distinto del bachillerato universitario, que intentaba permitir "cursar a los hijos de los trabajadores un bachillerato acorde con su clase en centros especiales" (Puelles, 1980, p. 125).

AÑOS 50

A comienzo de esta década, los sistemas educativos iniciaron, en todo el mundo, un proceso expansivo sin precedentes en la historia. Se produce un cambio sustancial del concepto mismo de enseñanza secundaria que, de ser una vía de selección para los estudios superiores, se convierte en todas partes en un medio de promoción social y cultural al alcance de un número mayor de jóvenes (Delgado, 2005, p. 937). Los teóricos y defensores de la teoría del capital humano, como Walras, Becker, Solow, Denison, Schultz, Estapé, etc. comienzan a justificar el incremento de los presupuestos en la educación: una mano de obra más cualificada favorecería un mayor ritmo de crecimiento económico. Entre 1950 y 1960

los países de la OCDE incrementaron sus gastos en educación en una tasa media anual que doblaba el incremento del Producto Nacional Bruto. La matrícula en enseñanza media se multiplicó por dos y la superior se triplicó (García de Cortázar, 1989, p. 299).

Es una época de conflictos internos, huelgas y el régimen ve la necesidad de mejorar su imagen exterior. Se produce una crisis ministerial de la que salen beneficiados los católicos (Medina, 1977, p. 124-127). El 18 de julio de 1951 Joaquín Ruiz Giménez es nombrado ministro de Educación Nacional. Tenía voluntad de reforma y de liberalización y pertenecía a una corriente próxima a la democracia cristiana (Témime, et al., 1982, p. 317). Defendía la extensión de la enseñanza media entre los jóvenes como camino hacia la universidad o el mundo laboral.

El nacionalismo exaltado tiende a disminuir mientras que se mantiene la confesionalidad de la enseñanza, incluso se refuerza con la figura del Concordato en 1953 (Puelles, 1980, p. 387 y Fuente, 1996, p. 249). El Concordato supone el reconocimiento del régimen por la Santa Sede y una legitimación exterior suministrada por la Iglesia en cuanto organización internacional. A cambio, el Estado concedía a la Iglesia española una serie de beneficios económicos, jurídicos y un papel predominante en materia de educación (Puelles, 1980, p. 393). Se mantiene la política educativa que hace del bachillerato el eje principal del sistema (Puelles, 1980, p. 387). El 26 de febrero de 1953 se aprueba Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, donde aún continúan controlando la Segunda Enseñanza las órdenes religiosas (Medina, 1977, pp. 125-127). El bachillerato se divide en: elemental (4 cursos y reválida); superior (2 cursos, con división entre Ciencias y Letras y reválida); y establece un curso de preuniversitario, con una prueba de madurez (Puelles, 1980, p. 389; Medina, 1977, pp. 125-127 y Capitán, 1996, p. 225). Para Viñao (1996, p. 144) cada uno de los exámenes y pruebas que se realizaban en este nivel eran intentos para canalizar y frenar el exceso de alumnos. La prueba de madurez servía como filtro final que abría las puertas de la Universidad, preservándose de una avalancha esta última institución.

La nueva división del bachillerato contribuyó, en gran medida, a facilitar la enseñanza hasta los 14 años. El título de bachillerato elemental se comenzó a exigir oficialmente para el acceso a determinados empleos y carreras de grado medio. Esto, junto al despegue económico que se inicia en estos años, puede explicar la posterior explosión escolar en este nivel, popularizándose el título de bachillerato elemental (Puelles, 1980, pp. 389-392).

La Enseñanza Media experimenta un despegue en su demanda a partir de 1956, llegándose casi a duplicar el número de alumnos matriculados en 1962. En este periodo también se produce un incremento en el número de institutos nacionales.

En 1955 Girón vuelve a su política de formación profesional. El 20 de julio de ese mismo año se promulga la Ley sobre Formación Profesional Industrial. Se regula una Formación Profesional en estrecha relación con la industria del país, a la vez que se garantiza la presencia de la Iglesia. La Enseñanza Media Profesional se estructura en: Formación Profesional Industrial (dividida en preaprendizaje, 2 cursos; aprendizaje, 3 años; maestría, 2 años): Escuelas de Capacitación Agrícola, Náutica, las antiguas de Artes y Oficios; en la cúpula de todo se encontraban las Universidades Laborales (Medina, 1977, pp. 127-128). Los acontecimientos provocados en las Universidades por el movimiento estudiantil en febrero de 1956 provocaron la destitución de Ruiz Giménez (ministro de Educación) y Fernández Cuesta (ministro secretario del Movimiento) (Maravall, 1978, p. 162).

El ministro católico es sustituido por un falangista, Rubio García-Mina, que ocupó la cartera de educación hasta 1962. El nuevo equipo ministerial se caracterizó por el mantenimiento del

sistema educativo existente, a excepción de la reforma de las enseñanzas técnicas. En 1957 Franco comenzaría la marginación de los católicos y los falangistas para optar por la solución tecnocrática del Opus Dei (Medina, 1977, pp. 128-129). Supone la puesta en funcionamiento del Plan de Estabilización económica y la entrada de España en el concierto económico internacional. España ingresa en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el Fondo Monetario Internacional y en el Banco Mundial, a quien pide un informe sobre la economía española. Estas medidas significan el fin del aislamiento económico (el fin del aislamiento diplomático se produjo antes, con la firma del Concordato en 1953 y las bases americanas). Es la época del desarrollismo, del turismo, de importantes inversiones de capital extranjero atraído por una mano de obra barata y disciplinada que garantizaba la tranquilidad en las empresas (Navarro, 1990, p. 199). Comienza el «milagro español».

El Banco Mundial emitió un informe[3] con una serie de recomendaciones sobre cómo debía adaptarse la economía española a la economía mundial, donde también se habla de educación. En él se aconseja invertir en educación para modernizar y mejorar la economía (Navarro, 1990, p. 200). Siguiendo los planteamientos de la teoría del capital humano, se aconseja proveer al país de una mano de obra cualificada para conseguir un ritmo mayor de crecimiento económico. Para ello se recomienda ofrecer una base de enseñanza profesional y técnica a la población, tras una buena educación general. Sostienen que los trabajadores que han recibido una buena educación, tienen mayor flexibilidad mental y se adaptan mejor a los cambios técnicos.

AÑOS 60

En el contexto de nuestro país, nos encontramos con una década de crecimiento económico, propiciado por las grandes inversiones de capital extranjero, el turismo y las remesas de emigrantes.

Este crecimiento acelerado y desordenado hacia una sociedad industrial, supone también un incremento proporcional de la demanda de bienes y servicios (viviendas, sanidad, transporte, educación), ante el que el Estado es incapaz de responder. Como consecuencia se van a producir grandes desajustes, que se manifestarán en un crecimiento paralelo de la conflictividad social.

Se va formando una nueva ideología que, aunque oculta su nombre, defiende nuevos valores que van impregnando a la sociedad: el fomento del consumismo, la sustitución del «político» por el «técnico» o el «experto», el desarrollo de una amplia clase media, el crecimiento del nivel de renta, etc. Comienza también una etapa de distanciamiento de la Iglesia respecto al régimen, aunque se mantiene el régimen autoritario.

UNESCO, OCDE y el Banco Mundial aconsejan y guían las reformas educativas que tienen lugar en esa década en el mundo. Siguiendo la teoría del capital humano se establece una relación entre enseñanza y empleo, y se defiende la necesidad de contar con una mano de obra más cualificada que estimule el crecimiento económico. En 1962, estos organismos asesoran sobre planeamiento del desarrollo educativo a España y otros países del Mediterráneo (Proyecto Regional Mediterráneo), como Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia. "De ese asesoramiento la OCDE esperaba una unificación del desarrollo educativo

[3] (1962) *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: El desarrollo económico en España*. Oficina de Coordinación y Programación Económica, Madrid.

del Sur de Europa, con vistas a incorporarla a los mercados del capitalismo internacional" según Navarro (1990, p. 203). Con la ayuda de estos dos organismos, el Ministerio de Educación Nacional elabora unos planes operativos de educación que debían incluirse en el marco de los sucesivos Planes de Desarrollo.

En ese mismo año, un informe del Banco Mundial hace referencia a los problemas de los movimientos migratorios en España: se estaban construyendo escuelas sin tener en cuenta ese aspecto, sin planificación, encontrándose posteriormente zonas despobladas con escuelas nuevas y otras sin escuelas suficientes por estar densamente pobladas. España se desarrolló con más rapidez de lo que fueron capaces de prever.

En julio de 1960 se crea el Fondo Nacional para el fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. "Está dotado con el producto de la Contribución General sobre la Renta y se destina a fomentar la aplicación práctica del principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza, en la formación profesional y en la investigación" (Datos y cifras, 1969, p. 131).

En julio de 1962 Lora Tamayo ocupará el Ministerio de Educación Nacional –que a partir de ahora se llamará de Educación y Ciencia–, hombre muy ligado al CSIC y al Opus. Además de la construcción de escuelas y de intentar frenar el absentismo escolar por falta de posibilidades, fueron sus objetivos de gobierno, tal y como él mismo describe (1974, 10):

a) Campaña de alfabetización de adultos.

b) Elevación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años[4].

c) Nueva Ley de Enseñanza Primaria que mejorará, a la de 1945, en la formación del maestro y el acceso al cuerpo de profesores del Estado.

La Ley de 8 de abril de 1967 unifica el primer ciclo de bachillerato y desaparece el bachillerato laboral elemental, quedando derogada la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949. Se mantiene la división del bachillerato superior en ciencias y letras, además de conservar el bachillerato superior técnico. Así, se conseguía suprimir la diversidad de planes de estudio y potenciar la extensión del bachillerato elemental.

Sin embargo, aún permanecía la discriminación de origen, la que sometía al alumnado a un doble sistema académico (Puelles, 1980, p. 404): los que a los diez años seguían en primaria y, al finalizar, ingresaban en el mercado laboral; y los que a esa misma edad cursaban el bachillerato elemental con la opción de seguir estudios superiores.

AÑOS 70

En el contexto internacional, se desarrollan multitud de reformas en la enseñanza primaria y secundaria en diversos países[5], tal es el caso de España, 1969-70, (Navarro, 1990, pp. 252-253). El profesor Navarro insinúa que la Reforma pudo ser impuesta por la OCDE, puesto que existían pocos estudios durante el Régimen sobre el tema, ni declaraciones oficiales que indicasen el camino que luego iban a tomar las cosas. Además los datos de las reformas que se producen en otros países coinciden en esos mismos años.

[4] La medida llegaba muy tarde, solamente Irlanda y Grecia mantenían en 1960 la escolaridad obligatoria hasta los doce años. El resto de Europa había establecido los catorce años como máximo en los años 50, y muchos países antes de la segunda o de la primera guerra mundial (Navarro, 1990, pp. 220-221).

[5] Se pueden enumerar las reformas de países como RDA, Colombia, Chile, Italia, Argentina, Corea del Sur, Camerún, Bolivia, Costa de Marfil o Birmania. De todas, la que más similitud tiene a la nuestra es la de Bolivia (1968-69), con un sistema calcado al nuestro (Navarro, 1990, p. 253).

El clima de tensión universitaria, favorecido por las noticias que llegan de Francia, provocan la entrada de Villar Palasí en el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1968 (Delgado, 2005, p. 855). Durante su ministerio se aprobará "la Ley más ambiciosa y criticada del franquismo: la Ley General de Educación y Financiación Educativa de 1970" (Medina, 1977, pp. 132-136).

La nueva Ley permitía la conexión e interrelación de los distintos niveles, ciclos y modalidades, de tal modo que facilitaba el paso de uno a otro y la posibilidad de reincorporarse al sistema de quienes hubieran interrumpido sus estudios. Reorganizaba todos los niveles educativos, desde Preescolar a la Universidad, estructurándolos en:

- Una Educación General Básica, común, obligatoria y gratuita de los seis a los catorce años.
- Un Bachillerato Unificado y Polivalente, que constaba de 3 cursos. Al finalizar, a los 17 años, se podía optar por el Curso de Orientación Universitaria (vía de acceso a la Universidad) o por la Formación Profesional de segundo grado.
- La educación Universitaria constaba de 3 ciclos:
  - Primer ciclo, de 3 años de duración, (título de diplomado, arquitecto o ingeniero técnicos).
  - Segundo ciclo, de 2 años, (título de licenciado).
  - Tercer ciclo (título de doctor).
- La Formación Profesional: de primer grado (para los que obtenían solo el certificado escolar), de segundo grado (para los que tenían el título de bachillerato) y de tercer grado (para los que superaron el primer ciclo universitario).

El sistema también recoge la educación permanente de adultos, las enseñanzas especializadas, la educación especial, la enseñanza a distancia, los cursos para extranjeros, etc.

Para algunos especialistas, como Fusi (1985, p. 26) lo más positivo de esta reforma era, sin duda, la nueva EGB; lo más débil, el nuevo BUP, demasiado corto y no obligatorio y, por tanto, no gratuito (por lo que el sector privado se concentraría en este nivel, nuevo factor de discriminación). Otra de las críticas más frecuentes que se hizo a la LGE, fue la no participación de los sectores sociales y educativos, y que los que realizasen la reforma fuesen personas ajenas al sistema educativo asesorados por expertos extranjeros y nacionales, que no conocían la realidad de las aulas (Navarro, 1990, pp. 270-272 y Puelles, 1980, p. 440).

Puelles (1990, p. 450) sostiene que una de las causas de la baja escolarización puede atribuirse a que la enseñanza secundaria constituye un nivel voluntario, siendo un motivo de preocupación la alta tasa de abandono al finalizar la escolaridad obligatoria a los 14 años (algo más del 50% en 1977). Tanto en bachillerato como en formación profesional, este gran incremento de estudiantes se produce sobre todo en los centros públicos, niveles que tradicionalmente habían estado atendidos por manos privadas. Este hecho se explica por la mayor oferta de plazas en centros oficiales gracias a la inversión en construcción o ampliación de centros.

A mediados de 1973 Franco nombró a Carrero Blanco presidente del Gobierno, accediendo al MEC Julio Rodríguez, que había trabajado en el equipo de Villar Palasí. Su mandato ministerial fue muy breve, finalizando con el asesinato de Carrero Blanco a finales de ese año. Durante su gestión se continuó la implementación de la LGE.

Tras el asesinato de Carrero Blanco, será Arias Navarro quien ocupe la presidencia. Nombrará como ministro de Educación y Ciencia a Martínez Esteruelas (estuvo contra la reforma tributaria que proponía la LGE). Se mantuvo menos de dos años en el cargo. Abolió rápidamente el calendario instaurado por el ministro anterior, comenzando una tarea de ralentización de la reforma educativa.

Empezó a elaborarse un nuevo plan de estudios de bachillerato, aún más academicista y memorístico.

En lo que respecta la educación de la mujer, la política educativa fue clara y no varió durante todo el franquismo. Existía una división de género en las escuelas: los niños estaban en una clase y las niñas en otra. Fundamentalmente porque consideraban que su educación debía ser diferente (Cerón, 2010, pp. 272-273). las mujeres debían cumplir su rol de buena madre y esposa, y para este fin debían formarse desde pequeñas. De ahí que las principales asignaturas estuviesen orientadas al hogar y las labores, higiene..., mientras que se consideraban menos importantes el resto de las asignaturas.

2. TRANSICIÓN

La muerte de Franco y la caída de la dictadura dan paso a la paulatina consolidación de un sistema democrático en el marco de un Estado social y democrático de Derecho (López, 2001, pp. 177-178). Ya en los años sesenta se inicia una «transición socioeconómica» que favorecerá una modernización en profundidad de las estructuras sociales y de mercado.

Entre los primeros desafíos estaban: conseguir la plena escolarización, con niveles de calidad dignos, y la democratización de la enseñanza con la participación de todos los sectores sociales implicados en dicho proceso.

Uno de los grandes retos en ese momento era tratar de corregir el atraso histórico en educación. El análisis de los datos del nivel educativo de la población indicaba el déficit del que se partía (CES, 2009, p. 15): alrededor del 80% de la población tenía, como mucho, estudios primarios, el 15% estudios medios y sólo un 2% estudios superiores. Las tasas de escolarización eran además bajas, incluso en edades en las que la educación era obligatoria, como los 13 (88%) y 14 años (80%).

Las instituciones escolares comienzan a reclamar una gestión participativa y democratizadora: el profesorado defiende la elección democrática de los directores y órganos decisorios del centro; se expone la necesidad de que participen los alumnos de enseñanzas medias; y se impulsa la incorporación de las familias o ciudadanos como protagonistas también en la vida de los centros. En estas fechas se constata un incremento de las asociaciones de padres y una preocupación por los temas escolares en los movimientos asociativos vecinales.

La Constitución Española de 1978 dedica su artículo 27 a la educación. En él se recoge tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza, dos "principios hasta entonces interiorizados como opuestos, incluso como antagónicos" (Puelles, 2010, p. 128).

La Constitución, además de incorporar la libertad religiosa, introdujo como novedad el principio de democratización de la enseñanza, tanto en los contenidos de instrucción (apartado segundo) como en la participación a todos los niveles (apartados quinto y séptimo); y reconoció la importancia histórica y tradicional de la enseñanza privada (Puelles, 1980, p. 504).

Tras las elecciones generales de marzo de 1979, el nuevo ministro, Otero Novas, se plantea conseguir la plena escolarización, prestando una especial atención a las zonas deprimidas, y potenciar la educación preescolar.

Hacia 1980 existían aún unos problemas pendientes heredados del franquismo: el problema de la escolarización o de la extensión de la enseñanza, el problema de la democratización de las instituciones educativas y del problema de la calidad de la educación (Puelles, 1980, pp. 446-447). Se consideraba excesivo el número de alumnos por profesor, 30 en la EGB y 21 en Secundaria, una tasa bastante elevada si se comparaba con otros países como Francia o Suecia, con 9 estudiantes por docente.

La Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares de 1980, fue, según (F. Enguita, 1992, pp. 97-98):

la primera ley general sobre la educación del período democrático. Promulgada por un gobierno de centroderecha. La Ley destacaba, ante todo, el derecho de los padres «a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos y a que estos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas» (art. 5); además, se reconocía la libertad a «toda persona física y jurídica, pública o privada [...] para establecer y dirigir centros docentes» (art. 7).

En 1981 Federico Mayor Zaragoza, ministro de Educación entre 1981 y 1982, intenta volver a las fuentes de la reforma pedagógica iniciada en 1970. Establece una nueva estructura de la EGB en tres ciclos: inicial (de 1° a 2°), medio (de 3° a 5°) y superior (de 6° a 8°).

3. FACTORES QUE FAVORECIERON LA "DEMOCRATIZACIÓN" DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Las autoridades políticas durante el franquismo denominaban "democratización de la enseñanza" a la "igualdad en el acceso", no en la gestión. Las medidas legislativas llevadas a cabo para conseguirlo coinciden en el tiempo con la teoría del capital humano y la llegada al gobierno de los tecnócratas. Con este enfoque, el de igualdad en el acceso (no en la gestión), es como hemos abordado este apartado.

El importante incremento de estudiantes a partir de la década de 1960 y 1970 ha sido ya descrito por muchos especialistas[6], de ahí que ese no sea el principal objetivo de nuestro estudio, sino analizar los factores que han podido influir en ese cambio.

4. FACTORES ENDÓGENOS O INTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO

4.1. Legislación

El Estado pudo tomar una serie de medidas legislativas para aumentar el periodo de escolaridad obligatoria, tal y como se hizo en otros momentos y que determinaran el citado crecimiento de la segunda enseñanza, veamos.

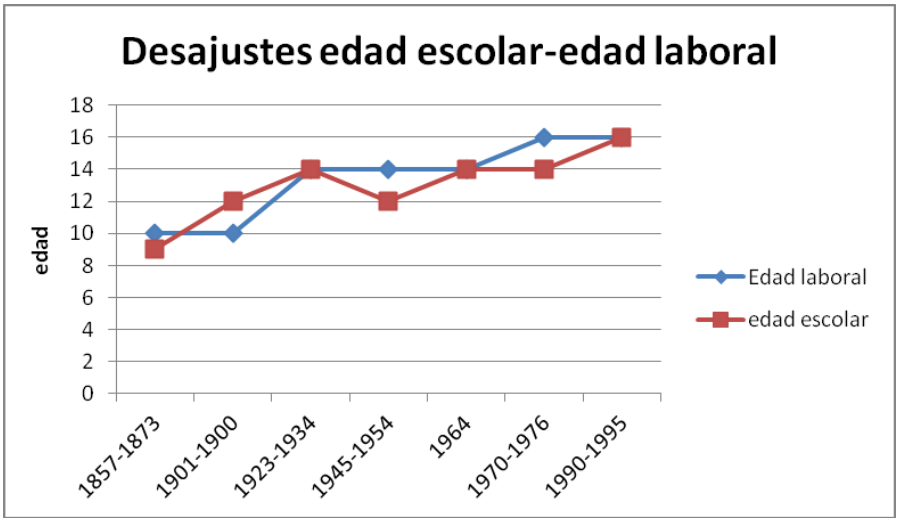
En este sentido, el primer cambio importante se observa en 1964, donde por Ley de 29 de abril se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, edad exigible para incorporarse

[6] Entre estos especialistas podemos nombrar a Viñao Frago (2011). Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). En Vicente y Guerrero, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón (*pp. 449-472). Institución Fernando el Católico.

al mercado de trabajo. Sin embargo, la estructura del sistema educativo apenas sufre variación con respecto a la anterior etapa, favoreciendo a los alumnos con mayores recursos económicos y culturales: mantiene la posibilidad de ingresar en el primer curso de bachillerato elemental a los 10 años o bien continuar los cursos de enseñanza primaria, con la opción de incorporarse al primer curso de iniciación de formación profesional a los 12 años. La población con escasez de recursos opta por obtener ingresos de la manera más rápida, no tiene medios para invertir en su formación y trabaja desde edad temprana, iniciando una dinámica de la que es casi imposible salir y que se caracteriza por el círculo vicioso: pobreza-ignorancia.

Esta situación cambia por la Ley General de Educación de 1970, vigente al llegar la década de los ochenta. La escolaridad es obligatoria, gratuita y común hasta los 14 años. Se apoya al estudiante por sus méritos académicos y culturales y no por condicionamientos económicos o sociales. Al finalizar la EGB el joven puede elegir entre estudiar bachillerato aquellos que deseen realizar estudios superiores (necesidad del título de Graduado Escolar) o Formación Profesional (se necesita únicamente el certificado de escolaridad obligatoria) cuyos dos primeros cursos son gratuitos, o bien comenzar a trabajar (si no lo consiguen intentarán obtener alguna titulación para tener más posibilidades de cara a un futuro empleo).

Sin embargo, tampoco se ajusta al límite de la edad laboral (situada ya en los 16 años), exigido en la Ley de Relaciones Laborales[7] y corroborado más tarde por el Estatuto de los Trabajadores[8]. Los dos años que, nuevamente, separaban el fin de la escolaridad obligatoria y la edad mínima legal para comenzar a trabajar, y que habría obligado a un gran número de jóvenes a permanecer ociosos o a emplearse ilegalmente en la economía sumergida, fueron compensados por la LGE ofreciéndoles la posibilidad de matricularse en formación profesional de primer grado, que era gratuita, o bien iniciar los estudios del BUP como vía hacia la universidad.



Por tanto, el Estado estimuló indirectamente, al igual que en todo el periodo estudiado, el incremento de alumnos tanto en F.P. como en Bachillerato. Habrá que esperar a la implantación de la LOGSE[9] para que la escolaridad obligatoria aumente hasta los 16 años.

7 Ley 16/1976 de Relaciones Laborales (8 de abril, BOE del 21).

8 Estatuto de los Trabajadores (Ley 8/1980, de 10 de marzo).

9 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Vigente hasta el 24 de mayo de 2006) (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990).

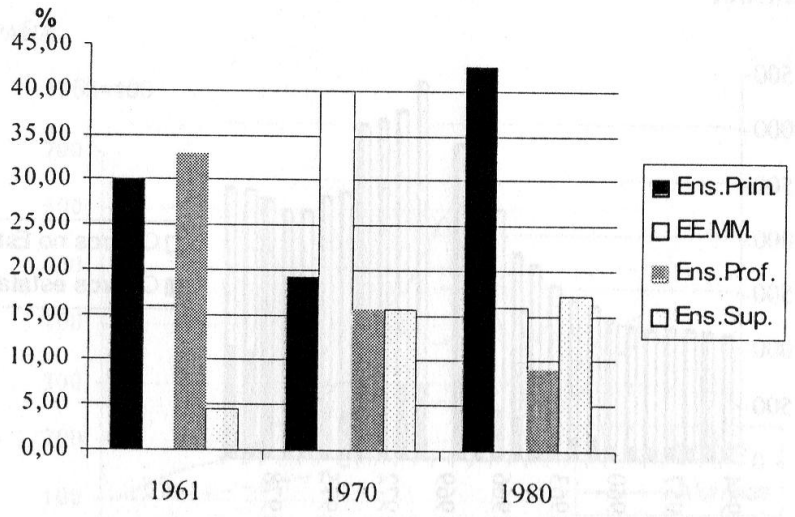
4.2. El gasto público en educación

En 1957, casi veinte años después de la guerra, España era el país de Europa, según datos de la UNESCO, que menos gastaba en educación, sólo el 0,9% de la Renta Nacional (e incluso hay países del tercer mundo que invertían más[10]).

Desde 1957 hasta 1980 aumenta progresivamente las asignaciones presupuestarias para educación, respecto a los presupuestos generales, de un 9,39% a un 17,5%. Entre 1957 y 1963 el presupuesto de educación se mantiene estable entre el 9% y el 7%, sin embargo, a partir de esta fecha aumenta hasta situarse en el 14,7% en 1969, es decir, entre 1963 y 1969 se contabiliza el ritmo de crecimiento en el presupuesto más elevado de todo el periodo estudiado (5 puntos en tan solo 6 años), consecuencia de las inversiones llevadas a cabo en este campo durante el I Plan de Desarrollo. Aunque se realiza un gran esfuerzo, el gasto en educación es muy inferior al resto de los países de la OCDE, pues ya en 1946 países como la URSS o Inglaterra le dedicaban a la educación, el 25% y 20% respectivamente.

A pesar del importante incremento experimentado por los presupuestos del MEC en todo el periodo, no lo es tanto al compararlo con la evolución de los alumnos por curso, que se incrementa a un ritmo mucho mayor que la inversión que se realiza en educación, e incluso la demanda de enseñanza secundaria es anterior al incremento de los presupuestos de educación. Así, en 1965 se ha duplicado el número de alumnos por curso, mientras que el presupuesto sólo ha aumentado un punto con respecto a 1957 (del 9,39% al 10,6%) Los alumnos por curso se han multiplicado por 5 en 1977, mientras que el presupuesto apenas se ha duplicado. O lo que es lo mismo, el gasto por alumno ha descendido durante este periodo.

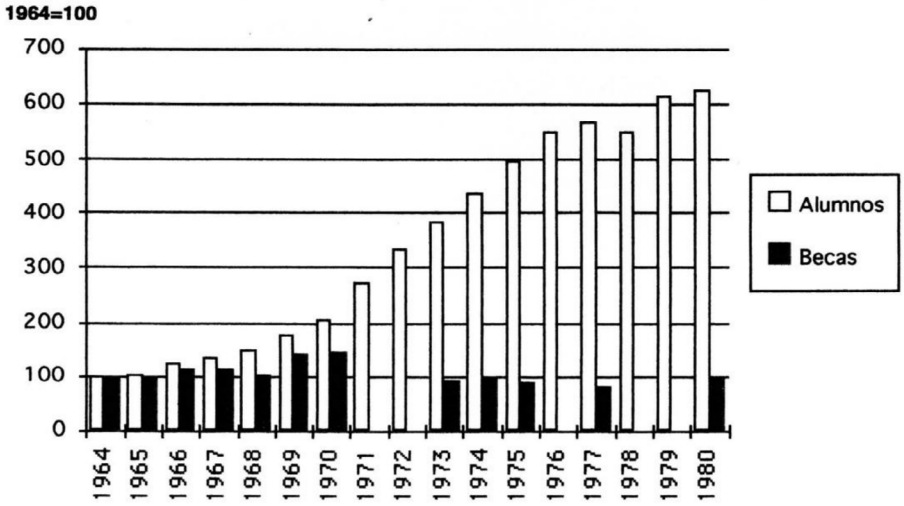
DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD ASIGNADA PARA BECAS POR NIVEL DE ENSEÑANZA



FUENTE: MEC: *Datos y Cifras de la Enseñanza en España*, Madrid, 1969, pág. 131, BOE (1969-1980). Elaboración propia

[10] Gasto Público en educación, 1957 (% de la Renta Nacional): Egipto (3,3), Kenia (3,1), Guatemala (1,8), Argentina (3,2), Ceilán (3,1), Filipinas (2,5), Tailandia (2,9). (NAVARRO, 1990, p. 175).

BACHILLERATO: EVOLUCIÓN ALUMNOS DE 14 A 16 AÑOS Y CANTIDAD ASIGNADA PARA BECAS EN ESTE NIVEL EDUCATIVO (ptas. 1970). ESPAÑA 1964-1980



Fuente: Alumnos: I.N.E. *Estadística de la enseñanza en España*. Ver fecha correspondiente.
Becas: MEC (1969) *Datos y Cifras de la Enseñanza en España*, Tomo I-Estadísticas. Gráf. Benzal, Madrid, p.131.
BOE del 9 de agosto 1969, BOE del 2 de septiembre 1970, BOE del 7 de septiembre 1971,
BOE del 22 de agosto de 1973, BOE del 26 de agosto 1974, BOE del 11 de septiembre de 1975,
BOE del 18 de noviembre de 1977, BOE del 30 de octubre de 1980.
Elaboración propia

En conclusión, aunque el esfuerzo que se hace es importante, no es una de las causas fundamentales para explicar el importante incremento de estudiantes en secundaria.

4.3. Centros educativos

Un factor que puede influir igualmente en el crecimiento de los estudiantes matriculados es el aumento del número de centros y, por tanto, de plazas, favoreciendo a los jóvenes la posibilidad de realizar los estudios de bachillerato al contar con institutos más cerca de sus lugares de residencia.

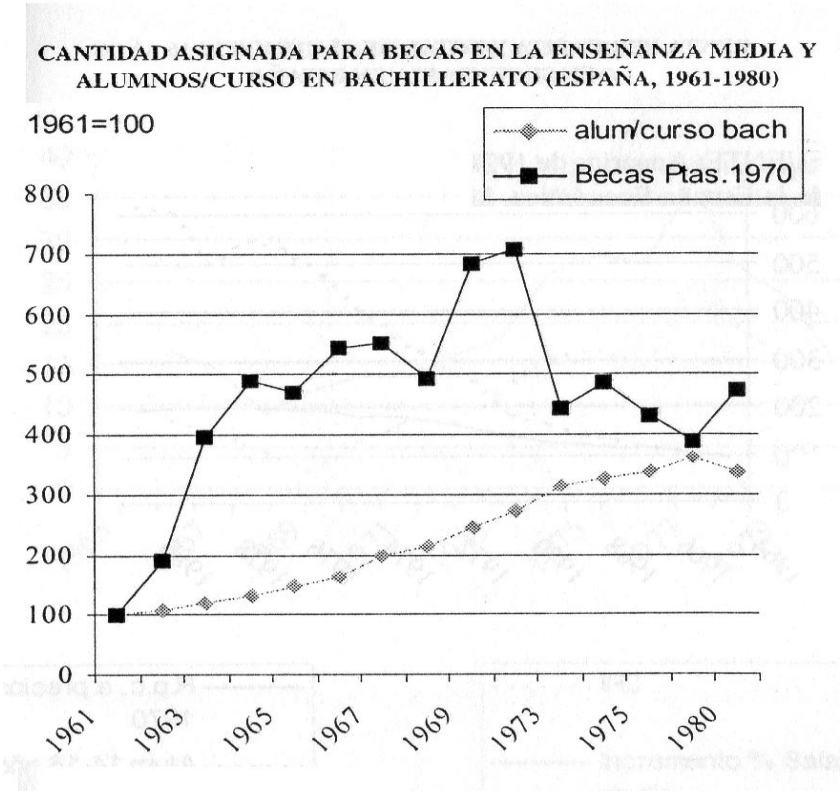
En las reuniones y encuentros que realizó el Ministerio de Educación Nacional con la UNESCO en 1962, se destacó la necesidad de incrementar número de plazas, especialmente en la enseñanza secundaria[11], así como la mejora de las instalaciones y renovación de los materiales escolares.

Si comparamos el ritmo de crecimiento de alumnos y de centros observamos que se produce un incremento más temprano, así como más rápido de la cifra de estudiantes que de institutos. La respuesta del Ministerio va a ser insuficiente, haciendo frente a la demanda "con una política de construcciones escolares siempre desbordada por la realidad" (Puelles,1980, p. 404). Así, en 1965 se ha duplicado el número de alumnos respecto a 1957, mientras que el número de centros no lo hará hasta 1967. Tanto los alumnos como los institutos continuarán aumentando, así, en 1969 los estudiantes se han multiplicado por tres, mientras que los centros de bachillerato, a pesar de su importante desarrollo, nunca llegaron a triplicar sus cifras. A partir de 1970 el ritmo de crecimiento de alumnos y centros seguirá una evolución similar (FOESSA, 1983), lo que repercutía negativamente en la calidad de la enseñanza.

[11] La UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional fijaron una serie de objetivos para 1970, entre ellos "incrementar la inversión en educación al menos hasta el 4.04% de la renta nacional y crear 2.571.000 nuevos puestos escolares (más de la mitad en enseñanza media) (Delgado, 2020, p. 129).

4.4. Becas

Otro de los factores que puede favorecer el incremento del número de estudiantes es el aumento de becas y ayudas al estudio, posibilitando que los alumnos más desfavorecidos económicamente puedan continuar sus estudios, según sus capacidades y hasta el nivel que ellos quieran. La mayoría de los especialistas señalan que esta es una de las condiciones necesarias para una democratización de la enseñanza[12].



La cantidad asignada para becas y ayudas aumenta, en sus cifras absolutas, de 1964 a 1980, tanto en el total como por niveles educativos. Sin embargo, al estudiar su evolución en pesetas constantes de 1970 se observa que este incremento no es tan importante. Es más, en algunos casos, como en la enseñanza media y profesional desciende la cantidad asignada en este periodo, favoreciéndose las ayudas a la enseñanza primaria y universitaria.

Así, mientras los estudiantes de 14 a 16 años se multiplican por 6,23 de 1964 a 1980, los créditos destinados para ayudas a estos niveles disminuyen en este periodo. Concluimos, por tanto, que el Estado no lleva a cabo tampoco una política de becas en la que intente favorecer la permanencia y continuidad de los jóvenes en los estudios secundarios.

5. FACTORES EXÓGENOS O EXTERNOS AL SISTEMA EDUCATIVO

5.1. Mayor poder adquisitivo de las familias

a) Renta Nacional y Renta per Cápita

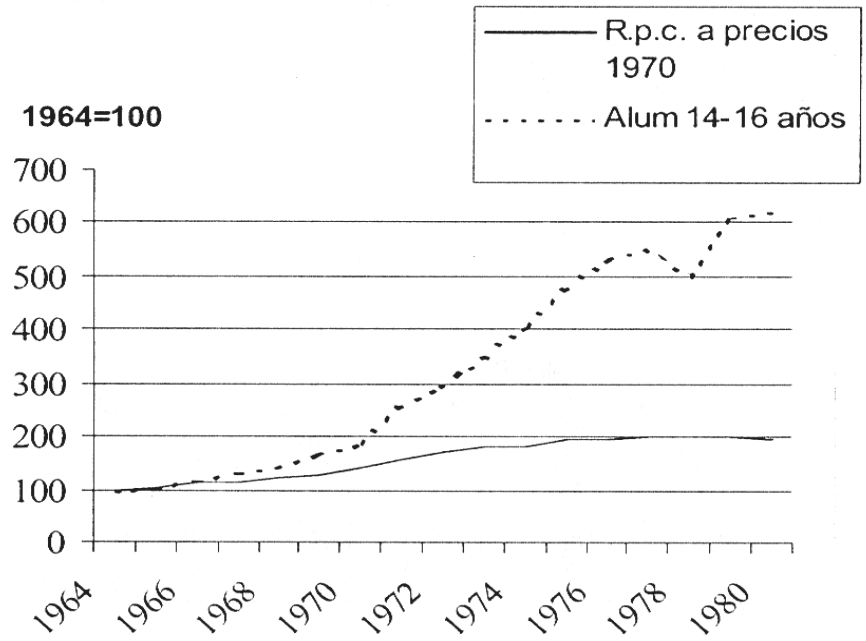
Algunos autores (Deblé, 1980, pp. 81-82) señalan que el factor socioeconómico más estrechamente asociado a la no escolarización o a la deficiente escolaridad es el bajo nivel

[12] Quintana Cabanas, 1984, pp. 38-39, Díez-Hochleitner, 1969, p. 269, Sánchez Cerezo, 1983, p. 376.

de ingresos de las familias, siendo necesario el trabajo de los niños para la subsistencia de numerosos grupos sociales. Sin embargo, este panorama cambia durante el periodo estudiado, en el que como resultado del creciente bienestar económico y a la urbanización, las familias pueden mantener a sus hijos estudiando, aumentando, por tanto, la demanda de educación (Díez-Hochleitner, 1967, p. 10).

Analizando la evolución de la riqueza general del país en pesetas de 1970, se aprecia un aumento de sus cifras desde 1964 a 1978, estabilizándose a partir de entonces. Una evolución similar sigue la Renta per cápita, aunque se estabiliza en torno a 90.000 ptas. por habitante (pesetas de 1970) desde 1975, mientras que el número de alumnos sigue aumentando.

RENTA PER CAPITA Y TOTAL DE ALUMNOS 14-16 AÑOS EN SECUNDARIA EN ESPAÑA



FUENTE: Anuarios de 1971, 1981 y 1991. SÁNCHEZ-REYES, C. (dir.) Cifras de la España Económica, Macrométrica, Madrid.

Ante estos datos afirmamos que aumenta la riqueza general. La economía española ha crecido en términos absolutos y en productividad "lo suficiente para permitir esa elevación de la tasa de dependencia, de modo que cada trabajador con empleo puede atender directa o indirectamente a más personas a su cargo" (Campo, 1987, p. 189).

b) Salarios

A inicios de la década de 1970 se señala como un factor de discriminación en la consecución de un cierto nivel de estudios el origen social. Los datos mostraban que por mucho que se hablase de «igualdad de oportunidades» sólo un 8% de los estudiantes universitarios eran hijos de obreros, cuando en la población activa esa categoría representaba el 46% (Miguel, 1977, p. 338). La discriminación no comenzaba en la universidad, sino en el Bachillerato, donde sólo un 19% de los estudiantes matriculados eran hijos de obrero, según señala de Miguel (p. 340). Por tanto, una de las causas de esta discriminación debía encontrarse en el salario de la persona principal en el hogar, que tiene que ser lo suficientemente solvente y seguro para mantener a sus hijos estudiando.

Es posible estudiar la evolución del salario a partir de la serie de salario medio en España que ofrece el I.N.E. Los datos indican que el incremento anual de los salarios es superior al incremento del I.P.C., acelerándose este crecimiento a partir de 1968, fecha en la que se observa un aumento importante de los estudiantes de secundaria de 14 a 16 años. Todos los años los salarios medios aumentaban más que el I.P.C. sobre todo en el año electoral de 1977, una vez realizadas las elecciones se procede a controlar esta diferencia y ya en 1980 es superior el I.P.C. al incremento de los salarios.

Durante el periodo tecnocrático, o segundo franquismo (1957-1975) tiene lugar un importante crecimiento económico. Se produjo un notable aumento de la demanda interna en este periodo, como consecuencia de un incremento en la retribución salarial, resultado de la movilización obrera (Cárdenas, 2019, p.3). Este incremento salarial tuvo un efecto positivo en el crecimiento, la productividad y la inversión, aunque no quiere decir que se consiguiese alcanzar los niveles ni unas condiciones de vida equiparables a los países occidentales de la época. Se partía de una pésima situación de partida, sin embargo, esta mejoría, supuso un cambio importante para la economía del país y de las familias.

Este incremento del salario medio se relaciona sin duda con el aumento de estudiantes de 14 a 16 años. Aquellos que se beneficiaban de unos ingresos semejantes o podían acceder a horas extraordinarias, trabajo a destajo e incluso al pluriempleo alcanzaban a extender sus posibilidades económicas. Dando lugar al acceso a nuevos bienes, es el caso de los estudios de secundaria a los que anteriormente era casi imposible acceder por falta de recursos.

c) Expectativas educativas

Algunos especialistas sostienen que uno de los factores que han favorecido el incremento del número de estudiantes en la enseñanza secundaria es el aumento de las expectativas educativas. Probablemente, es "esta conciencia popular de la relación entre educación y ocupación en la vida adulta la que ha provocado, también en España, un «boom» de la educación y un incremento extraordinario en el interés y las aspiraciones de las familias en materia educativa" (Durán, 1976, p. 76).

Con el Pacto de Roma de 1958 comienza un largo periodo de crecimiento económico, favoreciendo la creación de puestos de trabajo que fueron ocupados por titulados. Se consideraba a la educación como el mejor medio de movilidad ascendente, así lo reconoce las Naciones Unidas en el *Informe sobre la situación social del mundo*, publicado en 1965. El esfuerzo de los estudiantes, de cualquier nivel socioeconómico, se recompensaría de esta manera con un puesto de trabajo fijo, un buen salario y un esperanzador alto estatus gracias a la sociedad meritocrática. Todos estos planteamientos se reforzaron con la teoría del capital humano ya expuesta, que consideraba la educación como inversión y no como gasto.

d) Mercado de trabajo

España era (y es) uno de los países de la OCDE con una de las tasas más alta de desempleo juvenil, sobre todo a partir de la crisis de 1973. Desde entonces, la mayoría de los empleos creados corresponden al sector terciario, único sector que aumenta la cifra absoluta de ocupados. Ante esta situación los jóvenes optan por continuar estudiando para así estar más preparados y tener mayores posibilidades de cara a futuros empleos. La distribución de la

población activa por niveles de estudio pone de relieve el claro aumento de estos niveles entre 1976 y 1980[13].

Uno de los factores que, según Boudon, influye en la decisión de las familias sobre continuar estudiando o no, es el análisis del coste y beneficios asociados a estudiar (Martínez García, 2019, p.3). Son los llamados costes de oportunidad, es decir, aquellos beneficios que se dejan de ingresar por dedicarse a estudiar. En momentos de crisis, en los que es difícil encontrar trabajo o existen escasas probabilidades de encontrar un empleo con unas buenas condiciones laborales y un salario adecuado, es cuando existen mayores probabilidades de que se opte por continuar estudiando. En este periodo que estudiamos el número de desempleados crece constantemente, especialmente en el caso de los jóvenes tal y como podemos comprobar en el análisis de los datos que se muestran a continuación.

Desde 1964 a 1971, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos España, poseen una tasa de desempleo imperceptible, sin embargo, a partir de 1972, especialmente a partir de la crisis de 1973[14], comienza a crecer la proporción de parados, hasta alcanzar en 1980 el 11.2% de la población activa. Estos datos son aún peor si se analizan los datos del empleo juvenil, especialmente de los que buscan un primer empleo. En este caso, la cifra de parados en 1980 multiplica 21.6 veces la reflejada en 1964. Esta dificultad para obtener empleo pudo influir en la decisión de los jóvenes de continuar sus estudios y prepararse mejor para futuras oportunidades en el mercado laboral.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amo del Amo, Mª Cruz. (2009, julio). La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad. *Participación Educativa, 11*, pp. 8-22.

Campo, S. (1967). "Procedencia social del universitario". *Cuadernos para el diálogo*, vol. *V*, extraordinario.

Cárdenas del Rey, L. (2019). Salarios y crecimiento económico durante el desarrollismo franquista. *DT-AEHE, 1906*. 2019, marzo, 1-36. DOI: 10.13140/RG.2.2.14994.91847

Cerón Torreblanca, C. (2010). "Modelos de mujer en la España de posguerra: educación, cultura popular y estrategias de resistencia", En L. Priego (ed.). *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*. Centro de ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA), pp. 269-288.

CES (Consejo Económico y Social de España) (2009). "Sistema Educativo y Capital Humano", en *Informe*, *vol.* 01 (marzo).

Deblé, I. (1980). *La escolaridad de las mujeres: estudio internacional comparativo de la merma del alumnado femenino y masculino en la enseñanza de primero y segundo grado*. Unesco.

Delgado Criado, B. (coord.). (2005). La educación en la España Contemporánea (1789-1975). *Historia de la educación en España y América*, *Vol. 3*. Ed. SM.

Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2020). Educación para el desarrollo. OCDE, asistencia exterior y reforma de la enseñanza en la España del tardofranquismo. *Foro de Educación*, 18(2), 127- 148. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.847

[13] La cifra total de activos con estudios medios y superiores aumenta en 692.600 personas de 1976 a 1980, mientras que la población activa con estudios primarios, sin estudios o analfabetos disminuye en 801.350 activos.

[14] El número de parados de 1971 casi se triplica en 1974 (se multiplica por 2.78), multiplicándose por 7.64 en 1980, según los datos del INE para esos años.

Díez-Hochleitner, R. (1967). *Política y financiación de la educación*. Escuela Nacional de Administración Pública.

(1969). "La educación en España. Bases para una política educativa (síntesis)", en *Escuela Española*, vol. *1707*, 21 de febrero.

Durán Heras, Mª Á. (1976). *Educación, clases sociales y ocupación*. Instituto de Opinión Pública.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Paidós.

FOESSA (1966, 1970 y 1975). *Informes sobre la situación social de España*. Euramérica.

(1983) *Informe sociológico sobre el cambio social en España. 1975/1983*. IV Informe, vol. II. Euramérica.

Fuente y Teixido, N. (1996). "Análisis histórico educativo del periodo tecnocrático (1960-1970) a través del estudio de la situación económica-religiosa: los avances sociales de una política orientada hacia la gestión integral del discente en la educación". En *Jornadas de Educación Secundaria*. (pp. 244-258). Kronos.

Fusi, J.P. (1985). "El boom económico español", en *Historia 16*, nº 34.

García de Cortázar Nebreda, M. L. (1989). "Educación superior y empleo", en Ortega, F. et al., comp. *Manual de Sociología de la Educación*. Visor.

González-Anleo, J. (1985). *El sistema educativo español*. Instituto de Estudios Económicos.

López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Universitat, Valencia.

Lora Tamayo, M. (1974). *Política educacional de una etapa, 1962-1968*. Editora Nacional.

Martínez García, J. S. (2019). La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis. Informe *FOESSA*, *VIII Informe sobre exclusión y Desarrollo Social en España*. Documento de trabajo 3.9, pp. 1-42.

Martínez Selva, M. J. (2002). "La democratización de la enseñanza", en *Eúphoros*, 4, pp. 259-278.

Medina, E. (1977). La lucha por la educación en España, 1770-1970. *Educación y sociedad*, vol. 1. Ayuso.

Miguel, A. (1977). *La pirámide social española*. Fundación Juan March y Editorial Ariel.

Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1969). *Datos y cifras de la enseñanza en España*. MEC.

Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo: 1936-1975*. Promociones y publicaciones Universitarias.

Puelles Benítez, M. (1980). *Educación e ideología en España Contemporánea (1767-1975)*. Lábor.

Puelles Benítez, M. (2010). *Política y educación en la España Contemporánea*. Uned.

Quintana Cabanas, J.M. y Escolano Benito, A., (coords.) (1984). "Sociología y economía de la educación", en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. (pp. 36-38). Anaya.

Sánchez Cerezo, S., dir. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, I y II. Santillana.

Témime, E.; Broder, A. y Chastagnare, G. (1982). *Historia de España Contemporánea. Desde 1808 hasta nuestros días*. Ariel.

Viñao Frago, A. (1996). "La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria ¿necesidad o virtud?, en Mª Nieves Gómez García (ed.) *Pasado, Presente y Futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos.

(2011). "Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)". En Vicente y Guerrero, G (Coord.) *Historia de la Enseñanza Media en Aragón (*pp. 449-472). Institución Fernando el Católico.

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LOS AÑOS 40 A LA ACTUALIDAD: EL MARCO DE LA AGENDA 2030

Tamara Valladares de Vera
Universidad de Santiago de Compostela
Silvana Longueira Matos
Universidad de Santiago de Compostela
Stefany Sanabria Fernandes
Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.14679/3121

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Generaciones de la EDCG. 3.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial. 3.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo. 3.3. La tercera generación: el enfoque crítico-solidario. 3.4. La cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible. 3.5. La quinta generación: el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global. 3.6. Hacia una sexta generación: Educación para la Transformación Social. 4. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. 5. Resultados y discusión. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 40 la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) ha ido evolucionando. A lo largo de todo este tiempo se han producido cambios importantes en su concepto, metas, métodos y procedimientos, así como en la relevancia que se le otorga a este ámbito. Su desarrollo está ligado a la Cooperación al Desarrollo y al avance de la sociedad civil. Aunque sigue siendo una actividad secundaria para muchas entidades activas en el campo de la Educación y la Cooperación Internacional, se ha ido convirtiendo en un componente importante en las políticas y las estrategias que integran el sistema internacional de Cooperación y Ayuda al Desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales (Baselga et al., 2000).

Aquello que hace que el concepto de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global se mantenga vivo y lleno de significado a lo largo de todo este tiempo es su continua revisión. Convive con otros más o menos afines como Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Educación Global, Educación Transformadora, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Educación para la Igualdad o Educación para el Desarrollo Sostenible (Centros Educativos Transformadores, 2018). La recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) incorpora el término Educación para la Ciudadanía Mundial. Todo ello hace compleja la generación y socialización de un corpus teórico en torno al mismo.

Como se verá a lo largo del trabajo, existen numerosos trabajos que estudian la evolución de la EDCG y de sus prácticas. Existen cinco generaciones en la evolución de la EDCG ya consolidadas y, actualmente se discute la posibilidad de una sexta generación.

La quinta y sexta generación tienen relación directa con la perspectiva de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Mesa, 2014).

2. MÉTODO

Para situar el marco conceptual y verificar la idoneidad del presente trabajo, se realizó una revisión bibliográfica de los trabajos, estudios e investigaciones realizados sobre la evolución de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Las consultas se hicieron en el catálogo Iacobus de la base de datos de la Universidad de Santiago de Compostela, la base de datos Dialnet y Google Académico. Las tres fuentes son fácilmente accesibles, tienen acceso en abierto desde cualquier punto de conexión de red, cuentan con acceso directo a una parte de la documentación que catalogan y contienen fuentes significativas de la producción científica reciente, en el caso de Google Académico se contemplan clasificaciones según el índice de impacto y el número de citaciones.

En las búsquedas se tuvieron como referencia los siguientes términos y combinaciones: Educación para el Desarrollo; Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; Educación para el Desarrollo y Evolución; Educación Transformadora para la Ciudadanía Global; Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030. Se restringió según la estructura de cada buscador la búsqueda a través de los diferentes campos (título del artículo, libro o capítulo; palabra/s clave, resumen).

Así mismo, se reforzó el acceso a la información a través de portales específicos como el portal *Bantaba* del Instituto Hegoa, que contiene información relevante sobre este ámbito de Educación a nivel nacional e internacional.

3. GENERACIONES DE LA EDCG

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EDCG) desde sus orígenes ha estado vinculada a la cooperación internacional, evolucionando con ella. Es por esta razón que la EDCG no es un ámbito educativo estático "si no un concepto dinámico que ha sido muy influenciado por las transformaciones sufridas por los contextos sociales, políticos y económicos desde hace 50 años" (Argibay y Celorio, 2005, p.15). Es tarea de la pedagogía observar la evolución en los objetivos, en los contenidos, así como en los mensajes y estrategias que la EDCG ha ido adquiriendo a lo largo de sus distintas generaciones.

El concepto de Educación para el Desarrollo surge unido al plan de Educación para la Cooperación y la Paz de la UNESCO en 1953. Aun así, el principal impulso de la EDCG parte del trabajo organizado de las entidades del Tercer Sector, sobre todo de las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que desde hace años ponen voz a los problemas de un planeta cada vez más interrelacionado a la par que injusto.

En los países más enriquecidos, entre ellos los europeos, se pueden distinguir algunas etapas en las que los distintos contextos históricos, sociales, culturales, ambientales, etc. desarrollaron algunas semejanzas en la evolución del concepto de EDCG, así como de sus prácticas. Esta evolución se dio también en España desde aproximadamente 1986 hasta

la actualidad (Argibay y Celorio, 2005). Estas etapas tienen características propias, aun así, es necesario asumir que ninguna de ellas es independiente de las otras, sino que se retroalimentan en un proceso en espiral. Es por esto por lo que algunas estrategias de la EDCG de las primeras generaciones aún conviven junto con los aportes más recientes.

David Korten (1990) estudió la evolución de la EDCG y del trabajo de las ONGD, en primer lugar, identificó tres, para luego establecer cuatro generaciones. Posteriormente, Ortega (1994) y Senillosa (1998) hablaban de una quinta generación. Actualmente, ya existe debate acerca de la posibilidad de estar en camino hacia una sexta.

La tipología generacional de la EDCG de Korten es la que se sigue en este capítulo, junto con los aportes de los autores ya comentados y de Mesa (2014).

Para el establecimiento de los periodos, Mesa (2014) ha tenido en cuenta:

- Los factores externos que han condicionado el origen y desarrollo de cada etapa: el contexto y la problemática internacional de cada periodo; las concepciones predominantes sobre el desarrollo, el subdesarrollo y otros problemas globales, y los actores y fuerzas sociales más importantes en este contexto.
- El factor institucional: cómo han evolucionado los actores que han impulsado la EDCG, en especial las ONGD, y la función que estos actores atribuyen a la EDCG.

A modo de resumen, antes de entrar en detalle en cada una de las generaciones en la tabla nº 1 se trata la evolución de las principales impulsoras de la EDCG, las ONGD:

Tabla 1. Evolución esquemática de las ONGD

1ª generación o asistencialistas	Nacen tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de remediar la situación de escasez de bienes y servicios. Las acciones que realizan son de emergencia y asistencia.
2ª generación o desarrollistas	Surgen durante los años 60 y siguen principios desarrollistas. Su principal cometido es la transferencia de recursos económicos y tecnológicos a países empobrecidos. Incorporan acciones de sensibilización ciudadana sobre las condiciones de vida de estos países.
3ª generación o partenariado y denuncia social	Años 70, entienden el desarrollo como un proceso político. Se centran en trabajar la participación política, fortalecer la sociedad civil y la denuncia a las políticas que impiden el desarrollo local de los pueblos.
4ª generación o de empoderamiento	Años 80, defienden un desarrollo equilibrado en lo social y sostenible en lo económico y ambiental. Dan un paso más acusando como causantes de las desigualdades a los países enriquecidos en base a preceptos capitalistas y colonialistas. Las acciones se realizan a través de redes de personas y organizaciones y en la EDCG se incide en la interdependencia. A la denuncia se suma la presión política.
5ª generación	En la actualidad el papel que les correspondería a las ONGD sería el de transformarse en verdaderos altavoces de los problemas de los países empobrecidos. Asimismo, las acciones de EDCG deberían destinarse a la sensibilización y presión política con el objetivo de democratizar las estructuras de las propias sociedades enriquecidas en conjunto con las contrapartes.

Fuente: elaboración propia a partir de Boni (2005) y Senillosa (1998), 2021.

Remarcar que el modelo de las generaciones de EDCG y de sus precursores muestra que no existe una definición exclusiva. La EDCG requiere de estrategias y enfoques dinámicos que se adapten a un contexto en continuo cambio. Es necesario estudiar la EDCG desde la

Pedagogía, analizando el carácter y el sentido de esta, para así evitar el instrumentalismo que la limita en muchas ocasiones a un conjunto de técnicas, juegos y actividades participativas.

3.1. La primera generación: el enfoque caritativo-asistencial

La década de los 40 y 50, antes de la creación del sistema de cooperación internacional entre países, se caracterizaba por la industrialización como medida del desarrollo de una sociedad. De esta manera se consideraban subdesarrollados a aquellos pueblos que desconocían el modelo industrial de producción y las acciones solidarias se reducían a exportar tecnología para el crecimiento económico, siempre vinculado a la idea de bienestar.

Debido al alcance limitado de las acciones y la ausencia de objetivos educativos, la EDCG como tal aún no está presente en esta etapa. Las acciones que se llevaban a cabo tenían como finalidad la recaudación de fondos apelando a la caridad de las sociedades occidentales. La utilización de imágenes que se centraban en mostrar la parte más afectada de los países empobrecidos reforzaba la idea de dependencia de estos países ante la ayuda occidental. "El paternalismo en el enfoque y el refuerzo de estereotipos en la práctica constituyeron los dos rasgos predominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa" (Argibay y Celorio, 2005, p. 18).

En los años cuarenta y cincuenta, en el contexto en el que apareció este enfoque de cooperación entre países, ni se barajaba la idea de que las sociedades entendidas como desarrolladas tuvieran que ver con los problemas y desequilibrios globales (Mesa, 2014). No existía información sobre el tema por lo que los mensajes del Tercer Sector, como decíamos, no tenían más impacto que la recaudación económica. Además, la mayoría de estas organizaciones se caracterizaban por su corte humanitario y religioso con acciones dirigidas a paliar situaciones de conflicto o emergencia. Acciones, por lo tanto, con una visión muy a corto plazo, contraproducente a lo que se necesita en un proceso educativo.

Cabe decir que en la actualidad aún existe la mirada asistencial y paternalista en muchas Organizaciones No Gubernamentales, haciendo pervivir aún la idea de un Tercer Sector que recauda para cubrir las demandas de países en situación de pobreza y que incluso, utilizan discursos e imágenes catastrofistas de otros pueblos para su propio beneficio. Smillie (1993) y Mesa (2014) afirman que la EDCG en algunas entidades sigue considerándose de manera secundaria con relación a la obtención de fondos, configurando un "mercado de conmiseración" (Mesa, 2014, p. 28) en la que las organizaciones incluso ofrecen a cambio de dinero oportunidades para que el donante mejore su autoconcepto a través de actuaciones puntuales que no tienen mayor repercusión en su vida como ciudadano, consumidor, votante, etc. Aún así, este enfoque está en detrimento debido al trabajo de otras muchas entidades que luchan por la evolución de las prácticas y discursos en el ámbito de la cooperación.

3.2. La segunda generación: el enfoque desarrollista y la aparición de la Educación para el Desarrollo

En los 60 surgen las teorías desarrollistas de la mano de la creación del sistema internacional de cooperación y de la preocupación por el subdesarrollo en las agendas internacionales (Boni, 2005). Con el afloramiento de los nuevos estados poscoloniales, estos pasan a ser el destino de la ayuda de muchas organizaciones internacionales configurándose una mentalidad desarrollista. Sus orígenes son los siguientes (Mesa, 2014):

- En el ámbito económico: se entendía que, a través de la exportación de capital, conocimiento y tecnología de los países ricos a los países pobres, estos últimos tendrían la posibilidad de modernizarse y crecer.
- En el ámbito político: los estados poscoloniales entendían el desarrollo como método para legitimarse y solucionar la dependencia colonialista a través de industrializar basándose en el modelo de consumo occidental.
- En el ámbito ético y filosófico: se produjo un avance de la doctrina social de la iglesia.

Este enfoque aporta una visión más extensa de la realidad de los países en situación de pobreza, comenzando a deconstruir las visiones más estereotipadas que se reforzaban con la visión más asistencial y recaudadora. Aun así, los proyectos de desarrollo entienden la modernización sin cuestionar el modelo dominante. Se ponía el foco en Occidente como ejemplo y se insistía en la transferencia de técnicas y conocimientos occidentales a sociedades consideradas menos desarrolladas (Colm Regan, 1994).

La Educación para el Desarrollo, sigue el mismo camino. Evolucionando respecto de la anterior generación con la planificación de actividades, haciendo hincapié en mostrar las circunstancias locales del medio en el que se centraban sus actuaciones y en los esfuerzos de las comunidades para progresar por sí mismas. La EDCG va distanciándose del asistencialismo para dar paso al discurso de "se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos" (Mesa, 2014, p. 31). Pero esta, continúa obviando problemas estructurales del desarrollo, considerando que este es un problema limitado a los países subdesarrollados y permitiendo a las ONG seguir justificando sus campañas de petición de fondos.

3.3. La tercera generación: el enfoque crítico-solidario

El final de los sesenta es una época caracterizada por el activismo internacional. La oposición a la guerra de Vietnam, la revolución de mayo de 1968, etc. Generan un clima de efervescencia social e intelectual. En un momento caracterizado por los procesos de descolonización, todos estos nuevos movimientos sociales apoyaron a los Movimientos de Liberación Nacional de los nuevos estados poscoloniales ideando nuevos paradigmas sobre el desarrollo contrarios al occidental (Mesa, 2014). De esta manera nace la teoría de la dependencia, nacida en América Latina, que explica los procesos de desarrollo y subdesarrollo como inseparables. Hasta ese momento no se relacionaba la pobreza con la historia de dominación colonial, cultural, tecnológica y económica de unos países sobre otros. Argibay y Celorio (2005, p.19) lo explican de la siguiente forma:

La novedad del análisis de la dependencia es que el mal desarrollo no responde tanto a causas endógenas como a razones de la política internacional. Intelectuales como Celso Furtado, Samir Amín, Gunder Frank, entre otros, descubrieron razones que explicaban, en parte, el estancamiento de distintos países; para concluir que los factores internos no son suficientes para explicar esa malformación llamada "subdesarrollo".

Este pensamiento influenció en gran parte a las estrategias internacionales de los grupos organizados de países de América Latina y África. Organizados en el "grupo de los 77" exigieron un nuevo orden económico internacional más justo, una organización más equitativa del comercio internacional a través de las Conferencias de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) y mejores términos en la financiación del desarrollo aumentando el volumen y la calidad de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) (Mesa, 2014).

Este escenario influye en la configuración de la EDCG, caracterizada por enfoques más críticos. Además, los movimientos de renovación pedagógica de Iván Illich, de Paulo Freire y la Teoría Crítica de la Educación o de la pedagogía de Célestin Freinet, precursor de la Escuela Moderna incorporan las cuestiones de la desigualdad, de la dependencia y ofrecen propuestas educativas y metodológicas innovadoras. También en esta etapa aparecerán los comités de solidaridad, los centros de investigación, las ONGD críticas, etc. (Boni, 2005 y Mesa, 2014).

La EDCG pasa a distanciarse del discurso asistencialista y pretende concienciar a la ciudadanía occidental y animarla a colaborar en acciones de denuncia o cooperación para romper con la dependencia. A pesar de mantener un cariz paternalista, este periodo influyó en la madurez de la EDCG al desechar la caridad como principal motivo para la cooperación, además de fundamentarse en conocimientos teóricos que avalaban sus críticas. Se diversificó su público, sus mensajes, sus discursos, sus actividades y métodos de trabajo (Argibay y Celorio, 2005; Mesa, 2014). Algunos de los contenidos y objetivos que se definen en este momento (Grasa, 1990, p. 103):

- El aprendizaje de la interdependencia: la comprensión de las condiciones de vida de las naciones en desarrollo y las causas del subdesarrollo, desde una perspectiva global, que las relaciona con la situación y el papel internacional de los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental, y la valoración del "desarrollo apropiado" para cada contexto, lejos de un modelo único de desarrollo, con dimensiones, más allá de lo económico, humanas, ambientales y culturales.
- La valoración del cambio social.
- El vínculo estrecho entre la transmisión del conocimiento (contenidos), el desarrollo de aptitudes y la formación de actitudes y valores mediante procedimientos como el "enfoque socioafectivo", para despertar la conciencia político-social, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios, desarrollando en el proceso educativo la participación y actitudes críticas.
- La importancia de la evaluación del proceso educativo.

Por lo tanto, es en este momento cuando la EDCG se abre camino más allá del mundo de la cooperación, creando vínculos con instituciones públicas, sindicatos, asociaciones y agrupaciones de todo tipo, reforzando el trabajo en la educación no formal y no reglada. Se empieza a trabajar también con la educación formal, hito importante, ofreciendo actividades curriculares y extracurriculares a docentes de todos los niveles. De esta manera la EDCG se transforma profundamente, sus significados, sus formas y su capacidad de impacto en las sociedades.

3.4. La cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible

La década de los ochenta se caracteriza por la confrontación. La guerra entre este y oeste termina, seguida de una crisis derivada de la deuda externa y la implantación de planes de "ajuste estructural que respondían claramente a las premisas del enfoque neoliberal del

desarrollo" (Boni, 2005, p. 186). El sistema internacional experimenta transformaciones: multipolaridad política y económica, inestabilidad, se hacen patentes problemas de seguridad alimentaria en África, se desencadenan conflictos regionales en Medio Oriente, África Austral y América Central, nacen los comités de solidaridad y apoyo a los movimientos insurreccionales de América Latina y de reivindicación contra el apartheid en Sudáfrica (Boni, 2005 y Mesa, 2014).

En 1987, el informe Brundtland influye mucho en el desarrollo de la EDCG. Este, critica rotundamente el modelo industrial que malgasta los recursos naturales, que es irresponsable y que asume que las generaciones futuras tendrán que vivir en un mundo diferente, en un mundo maltratado por la acción humana. De aquí surge la idea de desarrollo sostenible, unida a una utilización más racional de los recursos.

Surge un nuevo discurso, en el que se sostiene que el cambio global depende tanto de los países enriquecidos como de los países empobrecidos: se cuestiona el modelo de desarrollo global social y ecológicamente insostenible. Así como la ayuda al desarrollo más extendida es necesaria y debe mejorarse su efectividad (proyectos de desarrollo, ayuda de urgencia, etc.) el camino hacia un mundo global más justo exige dar un paso más y observar los cambios estructurales que necesitan de la EDCG (Smillie, 1998 y Mesa, 2014).

La EDCG en este contexto, ante la dimensión integral de los problemas internacionales, evoluciona hacia la incorporación en sus contenidos de las dimensiones de otros ámbitos de educativos afines. De esta manera, podrá ampliar sus capacidades de análisis y comprensión de la realidad para una acción educativa que haga frente a los retos de un mundo cada vez más complejo e interdependiente. En este periodo, se plantean nuevos retos, tanto conceptuales como organizativos y metodológicos para la EDCG: la diversidad cultural, las cuestiones de género, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medio ambiente, etc. Son algunos elementos que se incorporan a las nuevas dimensiones de la EDCG y que dan forma al enfoque de la Educación Global (Mesa, 2014).

3.5. La quinta generación: el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global

La década de los noventa es la época de la globalización: crecimiento de la producción y consumo desmedido, contaminación ambiental, aumento de la pobreza, procesos migratorios, revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones, etc. Empieza a hablarse de globalización cuando se publica el primer Informe de Desarrollo Humano por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1990. Este informe descoloca todo lo establecido por el Banco Mundial hasta el momento, pues cambia la medición del Desarrollo Humano desde indicadores macroeconómicos para apostar por revalorizar la importancia de las personas y las culturas. Ya no existen unos niveles de desarrollo válidos, ni un tercer ni un primer mundo (Mesa 2014).

Todo este contexto impregna en el significado de la EDCG, dándosele un mayor protagonismo en las acciones de cooperación. Boni y Baselga (2003, p. 7) definen la EDCG de esta etapa de la siguiente manera:

> Es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Dando lugar a conceptos y contenidos que permitan el conocimiento crítico de la globalización, así como la creación de redes que promuevan una conciencia ciudadana global a través de una participación activa, añade Mesa (2014).

Un cambio importante en esta etapa son las campañas de incidencia política. Campañas que van más allá de la crítica que caracterizaba la tercera generación, sino que intentan proponer cambios realizables a corto y medio plazo. Es en este punto, cuando la investigación, la movilización social, la acción sociopolítica y la creación de redes locales, nacionales e internacionales se unen en cometido a la EDCG (Mesa, 2014).

Por lo tanto, el cometido más importante de la EDCG en la actualidad será priorizar las cuestiones culturales, las diferencias de necesidades y la concepción del desarrollo, las dependencias económicas, la desarticulación social o los impactos ambientales del actual modelo de desarrollo sobre distintas sociedades. La EDCG debe atender en sus propuestas a la formación para la participación, debe comprometerse a impulsar la participación comunitaria, abriendo espacios para el fortalecimiento y el empoderamiento femenino y de los diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad. Es en definitiva un paradigma que pretende dejar atrás el análisis diferenciador entre norte y sur, entre países enriquecidos y empobrecidos, para pasar a entender la realidad desde la perspectiva de exclusión e inclusión:

En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión. (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2004).

En este nuevo contexto internacional de globalización, de interdependencia o mundialización que excluye, la Educación para el Desarrollo busca globalizar la solidaridad, dando lugar al concepto de ciudadanía universal que reafirma la pertenencia a una sociedad mundial interconectada en la que sea donde sea se garantice el conjunto de los Derechos Humanos.

3.6. Hacia una sexta generación: Educación para la Transformación Social

Existen autores que, desde ya hace unos años, debaten acerca de la gestación de una sexta generación de ED que va más allá de la EDCG. Celorio y Celorio en 2012, ya comentaban que el quinto enfoque de la ED:

> ...debería ampliarse y hacerse más complejo, tanto en lo que se refiere a las visiones sociales alternativas al desarrollo –desarrollo humano local y sostenible, *sumak kawsay*, decrecimiento, democracia inclusiva, de "vidas vivibles"... – como desde el punto de vista de alternativas educativas que restituyan el papel social y cultural de la educación en relación con el mundo no formal e informal, con el compromiso de la comunidad, con la dimensión global y colectiva del aprendizaje, con la implicación de los agentes sociales, etc. (Celorio y Celorio, 2012, p. 23).

Santamaría (2021) en su tesis doctoral indica que autores como Celorio (2017), Egea, Massip Flores y Barbeito (2014), Martínez-Usarralde (2013) o Pastoriza (2014) reflexionan en sus trabajos sobre esta sexta generación de ED no dejando de lado el concepto de ciudadanía global, pero desde una visión diferente. Acerca de la evolución en su denominación, existen autores como Sainz de Murieta (2016) que utiliza ese concepto que comparten las entidades que forman parte del Movimiento con la Educación Transformadora (2018) de "Educación para la Transformación Social", mientras que otros como García-Rincón (2015) la mencionan como "Identidad Cosmopolita-Global", o, en el caso de Lozano (2009), como "Educación al postdesarrollo" y por otro lado, Andreotti (2006) o Boni, Belda-Miquel y Calabuig (2019) hablan de "EDCG Crítica".

Nos interesa especialmente esta última, la EDCG Crítica de Andreotti, que nos hace reflexionar acerca de cómo los conceptos de ciudadano global, interdependencia e interconexión mundial a menudo aparecen relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Global sin detenerse a profundizar sobre que se entiende realmente como lo global y como lo local. Tener la opción de atravesar el espacio local al global es el factor determinante para ser o no un ciudadano global, y dentro de esta dinámica entran muchas variables a ser estudiadas. Andreotti (2006, p. 41), lo expresa de la siguiente forma:

In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked. My argument is that if we fail to do that in global citizenship education, we may end up promoting a new 'civilising mission' as the slogan for a generation who take up the 'burden' of saving/educating/civilising the world. This generation encouraged and motivated to 'make a difference', will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times. How can we design educational processes that move learners away from this tendency?

Una forma de revisar nuestra conceptualización y metodología asociadas a las últimas generaciones de EDCG desde nuestras intervenciones educativas podría ser el siguiente cuadro que nos ofrece Andreotti, dónde es posible contrastar rasgos "blandos" y rasgos "críticos" en términos de supuestos básicos e implicaciones para la EDCG (2006, p. 46):

Tabla 2. Educación ciudadana blanda versus crítica

	Ciudadanía global blanda	**Educación Crítica para la ciudadanía mundial**
Problema	Pobreza, desamparo	Desigualdad, injusticia
Naturaleza del problema	Falta de: educación, recursos, habilidades, cultura, tecnología, etc.	Estructuras, sistemas, relaciones de poder y actitudes complejas que crean y mantienen la explotación y tienden a eliminar las diferencias.
Justificación de puestos de privilegio (en el norte y en el sur)	Desarrollo, historia, educación, trabajo más duro, mejor organización, mejor uso de los recursos y la tecnología.	Beneficio y control de los sistemas y estructuras injustos y violentos.
Base para cuidar	Humanidad común, ser bueno, compartir y cuidar. Responsabilidad PARA la otra (o para enseñar a la otra).	Justicia y complicidad en el daño. Responsabilidad HACIA la otra (o aprender con la otra).
Motivos para actuar	Humanitario, moral (basados en principios normativos para el pensamiento y la acción).	Político, ético (basados en principios normativos para las relaciones).

	Ciudadanía global blanda	Educación Crítica para la ciudadanía mundial
Comprensión de la interdependencia	Todos estamos interconectados por igual, todos queremos lo mismo, todos podemos hacer lo mismo.	Globalización asimétrica, relaciones de poder desiguales, élites del Norte y del Sur imponiendo supuestos propios como universales.
Que necesita cambiar	Estructuras, instituciones e individuos que son una barrera para el desarrollo.	Estructuras, sistemas (de creencias), instituciones, supuestos, culturas, individuos, relaciones.
Para qué	Para que todos logren desarrollo, armonía, tolerancia e igualdad.	Para que se aborden las injusticias, se creen bases más equitativas para el diálogo y las personas puedan tener más autonomía para definir su propio desarrollo.
Papel de los individuos "corrientes"	Algunas personas son parte del problema, pero la gente común es parte de la solución, ya que pueden crear presión para cambiar las estructuras.	Todos somos parte del problema y parte de la solución.
Que pueden hacer las personas	Apoyar campañas para cambiar estructuras, donar tiempo, experiencia y recursos.	Analizar su propia posición y participar en el cambio de estructuras, supuestos, identidades, actitudes y relaciones de poder en sus contextos.
Cómo ocurre el cambio	De afuera hacia adentro (cambio impuesto).	De adentro hacia afuera.
Principio básico para el cambio	Universalismo (visión no negociable de cómo todos deben vivir lo que todos deben querer o deben ser).	Reflexividad, diálogo, contingencia y relación ética con la diferencia (alteridad radical).
Objetivo de la EDCG	Empoderar a las personas para que actúen de acuerdo con lo que se ha definido para ellos como una buena vida o un mundo ideal.	Empoderar a las personas para que reflexionen sobre los legados y procesos de sus culturas, para que imaginen futuros diferentes y asuman la responsabilidad de las decisiones y acciones.
Estrategias de la EDCG	Sensibilización sobre temas globales y promoción de campañas.	Promover el compromiso con los problemas y perspectivas globales y una relación ética con la diferencia, abordando la complejidad y las relaciones de poder.
Beneficios potenciales de la EDCG	Mayor conciencia de algunos de los problemas, apoyo a las campañas, mayor motivación para ayudar, factor sentirse bien	Pensamiento independiente, crítico y acción más informada, responsable y ética.
Problemas potenciales	Sensación de justicia propia y supremacía cultural, refuerzo de supuestos y relaciones coloniales, refuerzo de privilegios, alienación parcial, acción acrítica.	Culpabilidad, conflicto interno y parálisis, desvinculación crítica, sentimiento de impotencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Andreotti (2006), 2021.

4. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DE LA AGENDA 2030

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es un acuerdo internacional aprobado el 25 de septiembre de 2015 por todos los estados miembros de la Asamblea General de la ONU en un acuerdo histórico (NU, 2015). Entró en vigor el 1 de enero de 2016 y, tal y como su denominación indica, marca un plazo de 15 años para su consecución.

La gran aportación de la Agenda 2030 es aunar en un mismo documento el compromiso con la erradicación de la pobreza y con el planeta. En este sentido, pueden determinarse dos antecedentes evidentes, coincidentes con dos procesos clave de las Naciones Unidas:

- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), identificado como el proceso de erradicación de la pobreza previo a la Agenda 2030 (NU, 2000);
- Rio+20, centrado en proteger el medioambiente frente a la degradación derivada de la acción humana (NU, 2012).

Figura 1. Antecedentes de la Agenda 2030

Fuente: UNESCO Etxea, 2017.

La Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desglosados en 169 metas, que se han agrupado en 5 bloques, las denominadas 5P en su traducción al inglés: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (*partnerships*).

En este trabajo no pretendemos entrar en el debate conceptual sobre desarrollo o sostenibilidad. Utilizaremos el concepto de desarrollo sostenible propuesto por el Informe Brundtland (1987) "aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones" (NU, 1987, p. 23). En todo caso, nos interesa destacar aquí las tres vertientes del concepto, ya que no podremos lograr un desarrollo realmente inclusivo y duradero si no se integran la perspectiva económica, la social y la medioambiental.

Todo este entramado genera un compromiso internacional basado en la integralidad, la universalidad y el lema de "no dejar a nadie atrás". Esto implica que:

- La Agenda 2030 es universal en la medida en que es una llamada a la acción para todos los países por igual, a diferencia de los ODM, no sólo está dirigida a los países empobrecidos. Pretende así un cambio de paradigma hacia un modelo de desarrollo sostenible desde los tres ámbitos ya mencionados: medioambiental, social y económico. Los ODS hacen ver que todos los países son países en desarrollo.
- Además, las metas de cada ODS y sus indicadores no son parciales ni marcan porcentajes de población beneficiaria. Los ODS son para todas las personas y la máxima "no dejar nada atrás", indica que hay que hacer hincapié en la población más vulnerable.
- La integralidad es complementaria a la universalidad puesto que muestra las interrelaciones complejas de los ODS, impidiendo seleccionar o priorizar unos sobre otros y considerarlos aisladamente.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Quinta y sexta generaciones tienen relación directa con la perspectiva de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, por sus visiones del desarrollo, por su concepción de la educación, por sus estrategias de acción, por sus valores y actitudes predominantes, por sus conocimientos, temáticas y procedimientos.

Teniendo en cuenta los aportes de Mesa (2014) y Andreotti (2006). Sabemos que las características clave de la quinta generación y el camino hacia la sexta van dirigidas hacia:

- El sentido de la ciudadanía global crítica, igualdad de derechos y responsabilidad global.
- La comprensión de que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte, reforzando las ideas de la interdependencia que se vienen cosechando desde los años 60. Una interdependencia que necesariamente debe ser revisada desde una dimensión cultural crítica.
- Por enfoques que favorecen una visión global, y la capacidad para identificar interconexiones e implicaciones de lo local a lo global.
- Que las formas de acción se transforman de la protesta que caracterizaba el enfoque crítico-solidario a la propuesta. A las acciones de incidencia y presión política que muchas ONGDs vinculadas a estas últimas generaciones están desarrollando en la actualidad con diferentes colectivos y grupos de edad.

Estas características pueden encontrarse directamente relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, convirtiéndose estos en una guía fácilmente accesible para todos y todas en las prácticas de EDCG del día a día de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil implicadas en la consecución de un mundo más justo, inclusivo y sostenible. Una hoja de ruta a seguir clara, en la que un gran número de países están trabajando por conseguir.

Siendo nuestro ámbito de conocimiento la Educación, podemos ver que el ODS 4 se centra en el compromiso de los países firmantes por proporcionar educación de calidad:

> Nos comprometemos a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, taza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que les ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias (NU, 2015, p. 8).

Que, explícitamente, hace referencia a la plena inclusión e igualdad que busca la EDCG. Pero no sólo en este objetivo podemos ver reflejado el tema que nos ocupa, sino que también en sus principios de universalidad, integralidad y el lema "no dejar a nada ni nadie atrás", así como el contenido de cada uno de los ODS apela a los rasgos de la EDCG de las últimas generaciones, como por ejemplo, la crítica al modelo de consumo insostenible y la apuesta por el comercio justo y responsable "(...) los gobiernos, las organizaciones internacionales, el

sector empresarial y otros agentes no estatales y particulares deben contribuir a modificar las modalidades insostenibles de consumo y producción" (NU, 2015, p. 9) así como transformar sus esfuerzos no sólo dirigiéndolos en el nivel global como veíamos en los ODM, sino centrándolos en los ámbitos micro y local, promoviendo la cohesión comunitaria y la participación "trabajaremos con las autoridades y las comunidades locales para renovar y planificar nuestras ciudades y asentamientos humanos con miras a fomentar la cohesión comunitaria y la seguridad de las personas (...)" (NU, 2015, p.10). O dirigiendo las acciones hacia la creación de alianzas inclusivas en un mundo cada vez más interconectado:

> ...nos comprometemos a fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Reconocemos la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible y desempeñan un papel crucial en su facilitación (NU, 2015, p. 11).

La existencia de esta agenda otorga importancia y pone el foco en la EDCG, ofreciéndole grandes posibilidades de acción, no limitándose a ser únicamente una de las ramas de la Cooperación Internacional al Desarrollo. Sino un ámbito de conocimiento con pleno sentido y con necesidad de ser estudiado desde la Pedagogía, para que cada vez más sus contenidos, valores, actitudes y procedimientos estén fundamentados en la ciencia y en manos de profesionales preparados para desarrollar su potencialidad y función formativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3 (1), 40-51.

Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A. (coord.) (2000). *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas española*s. Universidad Politécnica de Valencia: Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores.

Boni, A y Baselga, p. (2003). *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación.* Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana.

Boni, A. Belda- Miquel, S. y Calabuig-Tormo, C. (2019). *Educación para la ciudadanía global crítica.* Síntesis.

Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF Justicia Alimentaria Global.

Celorio, J. J., y Celorio, G. (2012). Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. En R. Domínguez y S. Tezanos, (Eds.). Actas del *I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo*, Santander, España.

Egea, A., Massip, C., Flores, M. y Barbeito, C. (2014). Competencias y EpD: una propuesta para la integración de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar. II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo, 16 – 18 de junio de 2014, Huelva, pp. 1-30- Recuperado de https://www.uhu.es/IICIED/pdf/3_7_compete.pdf

Fien, J. (1991). Commitment to justice: a defence of a rationale for development education. *Peace Environment and Education*, 2 (4).

Fueyo, A. (2002). *De Exóticos Paraísos y Miserias Diversas*. Icaria-Acsur.

Garbutcheon, M., Fien, J. y Williamson-Fien, J. (1997). Processes of globalisation and (re)new(ed) emphases for global education. *The Development Education Journal*, 7, 31-33.

García-Rincón, C. (2015). Siete claves para la consultoría de EPDH en centros educativos desde un enfoque de aprendizaje global, competencial y experiencial. *Revista internacional sobre investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (8), 15-37.

Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo En J. A. Sanahuja. (coord.). *Juventud, desarrollo y cooperación*. (pp. 97-107). Cruz Roja Española.

Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE. (2004). *Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo*. Disponible en: https://coordinadoraongd.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.pdf

Korten, D. C. (1990). Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda. Kumarian Press.

Lozano, J. (2009). Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global. Recuperado de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1126/Memoria_Julian_Lozano.pdf

Martínez-Usarralde, M. J. (2013). *Otras metodologías son posibles... y necesarias. "cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (aprendizaje servicio)".* Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano.

Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, diálogos educativos para a transformaçao social,* 1, 24-56. Disponible en: http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f183be05-117d-4806-b24a-2f9f52d9b37f/loe-con-lomloe-texto.pdf

Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. AECID, Alboan, Entreculturas, InteRed y OXFAM Intermón. Recuperado de http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf

NU (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común. *A/42/427*. Recuperado de https://undocs.org/es/A/42/427

NU (2000). Declaración del Milenio. Asamblea general de las Naciones Unidas. *A/RES/55/2*. Recuperado de https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf

NU (2012). El futuro que queremos. Asamblea general de las Naciones Unidas. *A/RES/66/288*. Recuperado de https://undocs.org/es/A/RES/66/288

NU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea general de las Naciones Unidas. A/RES/70/1. Recuperado de https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

NU (2016). Agenda 2030. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

UNESCO Etxea (2017). El derecho humano al medio ambiente en la Agenda 2030. Recuperado de https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dossierDDHHamb.pdf

Pastoriza, J. L. (2014*). Educar para la ciudadanía global: experiencias, herramientas y discursos para el cambio social*. Fundación Isla Couto.

Pradervand, P. (1995). The wings of defeat: towards a new development education paradigm, en Colm foy y Henny Helmich. *Public Support for International Development,* 109-121.

Sainz de Murieta, J. (2016). El papel de las Enseñanzas Técnicas Universitarias en la Cooperación Universitaria al Desarrollo y en la formación de ciudadanía global y transformadora. IKASTORRATZA. *E-Revista de Didáctica*, 17, 1-7.

Santamaría, N. (2021). *La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Castilla y León: La perspectiva de los equipos directivos y del profesorado en centros educativos rurales*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

CIUDADANÍA CRÍTICA Y COMPETENCIA DIGITAL

Yolanda Deocano-Ruiz
Universidad de Extremadura (España)
Laura Alonso-Díaz
Universidad de Extremadura (España)
Beatriz Ricci-Caballo
Universidad de Extremadura (España)

DOI: 10.14679/3122

Sumario. 1. Introducción. 2. Capacidad crítica, elemento necesario para el empoderamiento digital. 3.1. Reconceptualización de la competencia digital. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Resultados y discusión. 5.1. Resultados obtenidos en cuanto a la temática central de los documentos. 5.2. Resultados obtenidos en función del año de publicación. 5.3. Resultados obtenidos en función del tipo de documento. 5.4. Resultados obtenidos en función de la indexación. 5.5. Resultados obtenidos en función de la producción científica por número de autores. 5.6. Resultados obtenidos en función de la metodología de investigación. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la sociedad es un hecho que no puede negarse. La digitalización ha supuesto, entre otros, un desarrollo de las naciones a nivel económico, de comunicaciones y también social. Sin embargo, al mismo tiempo, ha puesto de manifiesto la necesidad de afrontar nuevos retos que permiten no solo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en cualquier ámbito, sino también, el empoderamiento digital frente a las oportunidades y amenazas que el acceso abierto a la información supone para la ciudadanía. Además, por si no fuera suficiente, el ritmo de adopción de la tecnología por cada territorio y sus habitantes también es diferente, lo que provoca una brecha digital tanto a nivel territorial como de colectivos.

En la última Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional, que se celebra anualmente, se ha puesto nuevamente el acento en la necesidad de mejorar las competencias digitales como instrumento imprescindible para interactuar en medios digitales en los que confluyen la información, los medios de comunicación y la tecnología (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En esta ocasión, de nuevo se ha evidenciado la brecha digital que existe en la población por dos motivos. El primero, por no disponer ésta de las herramientas digitales necesarias que permitan su inclusión social. En segundo lugar, por no poseer un nivel adecuado de competencia digital que le facilite el uso y gestión de canales digitales (principalmente las redes sociales) más utilizados para la búsqueda de información, creación de contenido y el establecimiento de redes que permitan compartir esos contenidos. El diagnóstico que hace el Gobierno de

España, en este sentido, es desalentador. Aunque actualmente España se sitúa a nivel europeo en quinto lugar en cuanto a conectividad (Sevilla y Márquez, 2021), ocurre lo contrario en cuanto a las competencias digitales que posee la población española: el 43% de la población española carece de competencias digitales (Gobierno de España, 2021). Además, y como se señala en el informe Brecha entre Analógicos y Digitales, las TIC son amplificadoras de las competencias adquiridas de tal forma que son capaces de promover mayores beneficios a quienes ya las disponían (Sevilla y Márquez, 2021) y aumentar la brecha digital entre los grupos pudiendo aparecer brechas de este carácter en ámbitos aún no conocidos.

Por todo ello, mejorar el grado de competencia digital de la ciudadanía constituye, sin duda, una necesidad y se erige como un requerimiento de la ciudadanía del siglo XXI al permitir que ésta adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollarse a nivel personal, social y profesional. Tanto es así, que el Gobierno de España, para impulsar la recuperación económica y apoyar el proceso de transformación del país, ha articulado 10 políticas palanca, con 30 componentes concretos, en los que ocupa un lugar privilegiado la educación digital. La política palanca número VII, educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades, impulsa acciones para que la ciudadanía adquiera la capacitación suficiente que le permita reforzar sus oportunidades. Esta política palanca, contiene tres de los 30 componentes que concretan en la práctica las acciones a llevar a cabo: componente 19, Plan Nacional de Competencias Digitales; componente 20, Plan Estratégico de Impulso de la Formación Profesional; y, componente 21, Modernización y digitalización del sistema educativo.

El Plan Nacional de Competencias Digitales, componente 19, persigue la formación e inclusión digital de la población ante el reto de la transformación digital constante de la sociedad. De esta manera, se convierte en un Plan de gran importancia para el Gobierno de España en su propuesta de trabajo de la agenda digital, España Digital 2025. Entre sus líneas de actuación, es merecedora de atención en este estudio, la tercera: digitalización de la educación y desarrollo de las competencias digitales para el aprendizaje en la educación. En el documento, se señalan las siguientes medidas:

1. Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo para la dotación de medios digitales para los centros educativos y el alumnado, el desarrollo de la competencia digital con programas de formación específicos, recursos educativos digitales y el desarrollo de metodologías y competencias digitales avanzadas. Como medida de integración global, se mentorizará a todos los centros en la creación e implementación de su Plan Digital Centro.
2. Incorporación en los currículos de las etapas obligatorias las competencias digitales y de programación.
3. Creación de Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza con medios digitales y evolución de una herramienta de autor para su creación.
4. Plan de Formación Profesional digital (FPDigital), para la digitalización de las enseñanzas de Formación Profesional y la introducción de competencias digitales en el currículo de los diferentes títulos.
5. Plan Uni Digital de modernización del Sistema universitario español, que impulsará el aprendizaje de competencias digitales tanto promoviendo un mayor número de titulaciones como renovando los programas existentes. (Gobierno de España, 2021, p. 6).

El componente 21, y como indica su nombre, tiene como objetivo la modernización y digitalización del sistema educativo para convertirlo en un modelo educativo más personalizado, inclusivo y flexible. Para lograrlo se ha aprobado una nueva ley educativa, la

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante, LomLoe) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con la que se pretende dotar a la ciudadanía de mayores oportunidades educativas de calidad desde enfoques inclusivos. Además, y en el contexto de esta nueva ley educativa, se propone un nuevo diseño curricular en el que siguen teniendo un papel protagónico las competencias clave como elemento que debe guiar los procesos educativos. Sin embargo, se promueve un currículo centrado en la adquisición de valores, en el desarrollo sostenible y de las competencias digitales de los estudiantes en todas las estepas educativas. Ello, sin duda, orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje a favorecer experiencias que promuevan la conciencia crítica y una toma de decisiones acorde a los requerimientos y demandas sociales.

Es necesario, por tanto, una reflexión en torno a cómo se desarrolla la práctica pedagógica y cómo en ésta se implementan estrategias que promuevan el desarrollo de la competencia digital para que el actual alumnado se convierta en un ciudadano crítico, responsable, comprometido y participativo. El debate debe centrarse no solo en los aspectos relacionados con la implementación, optimización y evaluación del uso de las TIC en el aula, sino que, además, debe centrarse en cómo su uso transversal se normaliza y promueve para que los estudiantes sean más autónomos, capaces y más críticos (Flores et al., 2020).

2. CAPACIDAD CRÍTICA, ELEMENTO NECESARIO PARA EL EMPODERAMIENTO DIGITAL

Asociar la adquisición o mejora de la competencia digital a la mera adquisición de conocimientos supone reducir las posibilidades que proporciona la digitalización. Si la competencia digital "entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación" (Comisión Europea, 2006, p.15), entonces, supone:

> Usar las herramientas de forma interactiva (lenguaje, símbolos, conocimiento, información y tecnologías en general); interactuar con grupos heterogéneos (relacionarse, cooperar, trabajar en equipo y resolver conflictos); y tercero, actuar de manera autónoma (en cualquier contexto, conducir planes de vida y defender derechos e intereses) (González et al., 2018, p. 2).

De una forma u otra, las definiciones de competencia digital abordan la competencia desde un enfoque filosófico en el que se necesita un compendio de conocimientos y habilidades relacionados con la lógica, la teoría del conocimiento o incluso, la argumentación, propia de los ámbitos más lingüísticos. Sin lugar a duda, es equiparable a lo que se denomina "pensamiento crítico" que es lo que se demanda al ciudadano del siglo XXI. Ese pensamiento es el que incita a la reflexión, proponiendo interrogantes a los planteamientos existentes para re-formularlos. Es el proceso seguido y más adecuado para una toma de decisiones eficiente.

La relación existente entre esta base filosófica del pensamiento crítico, los cambios tan rápidos que se producen en la ciencia y en la tecnología y la capacidad individual de reflexionar y re-pensar sobre los posibles escenarios y sus dimensiones y consecuencias, favorece la capacidad crítica.

Pese a todo lo anterior, en la práctica, la situación es bien distinta debido a que el desarrollo del pensamiento crítico no es una constante en la labor docente, o bien, si se implementa, su impacto no ha sido el deseado debido a la complejidad que ello entraña (Castellví y Massip,

2019). Éste es uno de los motivos, según Deocano, por los que el profesorado en particular debe propiciar momentos que favorezcan el interés por aprender, por utilizar nuevos medios y recursos, por desacreditar la información que les llega, en un esfuerzo de favorecer el empoderamiento de un alumnado que es el potencial de la sociedad de la era inteligente. Para ello, no hay que olvidar que es necesario adoptar estrategias que generen participación a partir de recursos digitales (Deocano, en López-Meneses et al., 2018, capítulo 306).

Todo lo anterior nos lleva a determinar el objetivo de este texto, en el que se pretende reflexionar cómo debe ser la educación para que la ciudadanía adquiera y mejore su nivel competencial digital y cómo el profesorado debe planificar la enseñanza contemplando la evaluación de esta competencia en su práctica educativa. La reflexión teórico-práctica que debe hacerse no debe olvidar el desarrollo paralelo y necesario de otras capacidades como son la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida.

2.1. Reconceptualización de la competencia digital

En 2006, y tras varias normas legales, se publica en España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE). La LOE introduce de forma pionera en el currículo el referente educativo más importante en nuestro sistema actualmente: las competencias. Ello supone vincular los objetivos educativos a las competencias y diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a ellas para lograr que el alumnado sea capaz de desenvolverse de forma óptima en los diferentes ámbitos y contextos en los que interactúa generalizando los aprendizajes.

Actualmente, el establecimiento de un currículo competencial adquiere mayor relevancia y significación si se tiene en cuenta que ahora el objetivo es contribuir al desarrollo integral de la ciudadanía que convive en la era digital. Solé (2020) considera que un currículo centrado en competencias es el medio capaz de provocar una transformación en la forma de pensar y, en consecuencia, de actuar, haciendo posible la mejora de las capacidades relacionadas con la producción y el desarrollo de habilidades para generar un entorno competitivo.

El reto actual no es sensibilizar a la comunidad educativa, especialmente al profesorado, sobre la importancia de un sistema educativo centrado en competencias sino en la importancia de que las prácticas docentes contemplen de forma real procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en ellas (Gutiérrez-Díaz, et al., 2017). Fernández (2017) señala que cuando se alude a educación se acaba hablando de escuela, reduciendo el potencial de la primera a las restricciones de la práctica de aula. En la sociedad digital en la que nos encontramos, el pensamiento crítico debe suponer la capacidad de razonar con buenos argumentos para analizar y juzgar las situaciones y tomar una decisión fundamentada en los entornos digitalizados.

En definitiva, el sistema educativo actual debe concienciar a la comunidad educativa que el proceso educativo debe ser un proceso que integre los elementos curriculares para que el aprendizaje que se adquiere en el contexto escolar suponga un aprendizaje útil fuera del aula. Concretamente, desde el currículo debe potenciarse el pensamiento crítico para generar capacidad de pensar y provocar en los estudiantes, como aparece en el filme Lugares Comunes (2002), premiado con un Goya, “el dolor de la lucidez”.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio ha sido el de revisar la literatura científica existente relacionada con la adquisición y mejora de la competencia digital para favorecer el desarrollo de la ciudadanía crítica desde los entornos educativos. Para ello, ha sido necesario hacer una búsqueda en el ámbito científico de investigaciones que tratan el impacto de la competencia digital en el desarrollo de la ciudadanía para hacer de ésta una comunidad crítica y participativa. Ha tenido que conceptualizarse el término en el marco social para conocer cómo es entendido por la comunidad docente y cómo ésta lo implementa en su práctica educativa.

Los objetivos específicos del estudio han sido los siguientes:

- (a) Identificar textos científicos actuales que aporten a la comunidad educativa nuevas formas de abordar la competencia digital.
- (b) Conocer prácticas educativas en las que se implemente la competencia digital transversalmente.
- (c) Dar a conocer una re-conceptualización del término "competencia digital" en la práctica docente.

4. METODOLOGÍA

Se ha utilizado la técnica de revisión sistemática de la literatura, concretamente el análisis bibliométrico, para obtener y sintetizar información sobre una realidad, de manera minuciosa y empírica, y obtener una conclusión general a través del análisis de textos individuales (Rodríguez et al., 2019; Baena-Luna et al., 2020). De esta manera, se ha realizado un análisis del impacto científico de los textos que abordan la competencia digital en el ámbito educativo en cuanto a la capacidad de esta competencia para el desarrollo de una conciencia crítica en el alumnado, de forma concreta, y en la ciudadanía, de forma general.

Los indicadores utilizados para reducir el número de textos científicos han sido aquellos relacionados con el valor e importancia científica del texto, concretamente, con aspectos vinculados al número y distribución de las publicaciones y productividad de los autores, aspectos que han permitido en este estudio la identificación, análisis y cuantificación documental (Álvarez, 2015). En cuanto al número y distribución de publicaciones se han tenido en cuenta los siguientes criterios de selección: tipo de documento en cuanto a género (artículo, capítulo de libro), indexación en bases de datos, año de publicación de los trabajos seleccionados (a partir de 2015 y hasta la actualidad) e idioma (inglés y/o español). En cuanto a los criterios relativos a la productividad de los autores se han tenido en cuenta: número de autores de la publicación, tipo de documento con respecto a si supone un estudio científico y método que se sigue. Estos criterios para la reducción de información se han aplicado tras identificar que los textos estuvieran relacionados directamente con la adquisición y mejora de la competencia digital para el desarrollo de una ciudadanía crítica y la inclusión de esta competencia en la práctica educativa.

Tabla 1. Indicadores de reducción. Criterios de selección de textos

Indicador 1: número y distribución de publicaciones	Indicador 2: productividad de los autores
Criterios: I1.C1. Tipo de documento: género (se excluyen libros y comunicaciones en congresos y jornadas) I1.C2. Indexación: Dialnet, ERIC, WOS y SCOPUS I1.C3. Año de publicación del texto seleccionado: desde 2015 hasta la actualidad I1.C4. Idioma: inglés y/o español	Criterios: I2.C1. N° de autores de la publicación I2.C2. Tipo de documento: de investigación o no I2.C3. Método: cuantitativo y/o cualitativo

La localización documental se ha llevado a cabo mediante consultas en distintas bases de datos de gran valor para la comunidad científica en las que se encuentran indexados textos centrados en la definición del término competencia digital y su amplitud, como otros centrados en la práctica docente que implementan transversalmente la competencia digital. Los buscadores finalmente utilizados han sido Dialnet, ERIC, WOS y SCOPUS. Sin embargo, es necesario señalar que, para acotar el proceso de localización y análisis, se han excluido los siguientes documentos: libros y comunicaciones presentadas en congresos y jornadas.

Las búsquedas realizadas se han basado en distintos operadores boleanos y opciones de búsqueda avanzada con términos del Tesauro de ERIC (Eeducational Resource Information Center), lo que ha permitido identificar palabras clave tanto en el cuerpo del documento como en su título. Estas palabras clave han sido identificadas a partir de términos genéricos como el de "educación", "participación" y "competencia digital" y han permitido establecer los descriptores que han orientado la búsqueda y selección de documentos. El interés de estos términos ha estado centrado en su capacidad para permitir la identificación de textos relacionados con la implementación de la competencia digital en la práctica docente y su contribución al desarrollo de la conciencia crítica.

Tabla 2. Descriptores

Descriptor ERIC	Términos genéricos	Términos específicos
1. Práctica pedagógica	0.1. Enseñanza y formación	0.1.1. Experiencia pedagógica 0.1.2. Estilo de enseñanza 0.1.3. Preparación de clases
2.Capacidad	2.1. Aptitud	2.1.1. Educabilidad
3.Desarrollo de la educación	3.1. Política de la educación	3.1.1. Experimentación 3.1.2. Innovación pedagógica
4.Participación del ciudadano	4.1. Participación	4.1.1. ------
5.Innovación	5.1. Investigación	5.1.1. Cambio tecnológico 5.1.2. Innovación pedagógica 5.1.3. Transferencia de tecnología

Las consultas realizadas en un primer momento dieron como resultado 129 documentos (tabla 3) que se incluyeron en el gestor bibliográfico Zotero. De esta manera fue fácil excluir aquellos trabajos que no se consideraron aptos para este estudio en función de los criterios señalados anteriormente o porque estuvieran duplicados (Conde y Tercedor, 2015). Finalmente se obtuvieron 30 documentos en los que se centró el estudio (tabla 4).

Tabla 3. Resultados de la primera búsqueda a través de descriptores del Tesauro ERIC

Catálogo Dialnet, ERIC, WOS, SCOPUS
"Competencia digital", "educación" y "pensamiento crítico" / "digital competence", "education" and "critical thiinking"
Dialnet (n=28)
ERIC (n=59)
WOS (n=13)
SCOPUS (n=29)

Tabla 4. Resultados de la segunda búsqueda a través de descriptores del Tesauro ERIC

Catálogo Dialnet, ERIC, WOS, SCOPUS
"Competencia digital", "educación" y "pensamiento crítico" / "digital competence", "education" and "critical thiinking"
Dialnet (n=8)
ERIC (n=12)
WOS (n=9)
SCOPUS (n=1)

El resultado de esta segunda búsqueda es el que se utiliza como muestra definitiva para el estudio. Por tanto, los 30 resultados obtenidos se categorizan en año de publicación, indexación, autores, carácter del documento (de investigación o no) y método para su revisión en profundidad.

Tabla 5. Documentos seleccionados

N°	Ref. Artículo. Autores	Año	Título	Fuente
1	Alonso, A. y Gewerc, A.	2018	Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia	Dialnet
2	Artacho, E.G., Martínez, T.S., Torres, J.M.T. y García, A.M.R.	2021	Digital competence in adult education: a study in a spanish context	SCOPUS
3	Asiáin, A. y López-Flamarique, M.	2018	El PCI como recurso didáctico para el desarrollo de las nuevas alfabetizaciones: una experiencia en los grados de maestro	Dialnet
4	Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J.A. y Marta-Lazo, C.	2019	Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social	WOS
5	Budnyk, O., Protas, O., Voloshchuk, H., Berezovska, L. y Rusakova, O.	2021	Current challenges in the condition of distance education: inquiry based learning	Dialnet
6	Cela-Ranilla, J.M., Estéve, V., Esteve, F., González, J. y Gisbert-Cervera, M.	2017	El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada	ERIC
7	Cuadrado, A.M.M., Sánchez, L.P. y de la Torre, M.J.	2020	Las competencias digitales docentes en entornos universitarios basados en el DigComp	WOS
8	García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A.	2020	Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado	ERIC
9	García-Ruiz, R., Matos A., Arenas-Fernández, A. y Ugalde, C.	2020	Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática	ERIC

N°	Ref. Artículo. Autores	Año	Título	Fuente
10	Gavilán, D., Martínez-Navarro, G. y Fernández-Lores, S.	2017	University tudents and informational social networks: total sceptics, dual moderates or pro-digitals	ERIC
11	González, M.D. y Abad, E.	2020	El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria	Dialnet
12	González, O.	2015	El reto de las competencias y la enseñanza universitaria	ERIC
13	Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y Miguel, J.	2015	Concepciones previas de los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre la competencia digital de los escolares	ERIC
14	Grigalva, A.A. y Lara, J.A.	2021	Saberes digitales de profesores en formación. Evaluación en una escuela mexicana	Dialnet
15	Grigalva, A.A. y Urrea, M.L.	2017	Evaluación de la competencia digital en estudiantes de comunicación. El caso de una universidad mexicana	ERIC
16	Labio-Bernal, A., García-Orta, M.J., Romero-Domínguez, L.R. y García-Prieto, V.	2020	Competencia digital informacional, alfabetización mediática y periodismo. Un análisis de caso a través del proyecto "La PRENSA en las escuelas"	ERIC
17	Martínez, M.C., Sábada, C. y Serrano, J.	2021	Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del S. XXI	Dialnet
18	Mendizábal, G. y Escalante, A.E.	2021	El reto de la educación 4.0.: competencias laborales para el trabajo emergente por la Covid-19	Dialnet
19	Naval, C. y Arbues, E.	2015	On the use of internet in promoting social virtues. Case study: civic Parliament	WOS
20	Petrucco, C. y Ferranti, C.	2017	Developing critical thinking in online search	WOS
21	Rodríguez-Vázquez, A.I., García-Ruiz, R. y Aguaded, I.	2020	Políticas públicas en Educación y Comunicación: debates y avances	ERIC
22	Rojas, V.R., Zeta, A. y Jiménez, R.	2020	Competencias digitales en una universidad pública peruana	WOS
23	Silber-Varod, V., Eshet-Alkalai, Y. y Geri, N.	2019	Tracing research trends of 21st-century learning skills	WOS
24	Torres-Gastelú, C.A., Cordero-Guzmán, D.M., Soto, J.L. y Mory, A.	2019	Influencia de factores sobre la manifestación de la ciudadanía digital	ERIC
25	Tripon, C. y Gabureanu, S.	2020	Leading students to self-reflect about critical thinking in stem-evidence from gender differences	WOS
26	Urrutia, A.	2020	Paisaje sonoro y TIC. Una experiencia de exploración sonora y creación musical en el aula universitaria	Dialnet
27	Valverde-Crespo, D., De Pro-Bueno, A. y González-Sánchez, J.	2020	La información científica en Internet vista por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio exploratorio de sus competencias digitales	ERIC
28	Valverde-Crespo, D., De Pro-Bueno, A. y González-Sánchez, J.	2018	La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual: una revisión teórica	ERIC

N°	Ref. Artículo. Autores	Año	Título	Fuente
29	Van de Oudeweetering, K. y Voogt, J.	2018	Teachers´conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for newcurricula	WOS
30	Varenina, L., Vecherinina, E. y Islamov, A.	2021	Developing critical thinking skills in a digital educational enviroment	WOS

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación son aquellos obtenidos tras el análisis de los 30 documentos seleccionados en la segunda búsqueda bibliográfica. Para facilitar su comprensión, se presentan por apartados: temática central de los documentos, año de publicación, tipo de documento, indexaciones, número de autores y metodología de investigación adoptada.

5.1. Resultados obtenidos en cuanto a la temática central de los documentos

El análisis realizado en función de la temática predominante en el texto, acorde a los descriptores seleccionados en las búsquedas, muestran como el 83,3% de los documentos abordan la competencia digital. Ello es un reflejo de como la competencia digital se ha convertido en un componente de interés para los investigadores en Ciencias Sociales y de cómo se puede encontrar mucha literatura al respecto. El resto de las temáticas no supone menos preocupación científica, pero sí que muestra ámbitos de trabajo no tan explorados.

Tabla 6. Resultados por temáticas

Temática	N° documentos	%
Competencia digital	25	83,3
Empoderamiento digital	8	26,7
Desarrollo de una ciudadanía crítica	9	30,0
Pensamiento crítico	12	40,0
Metodología didáctica	4	13,3
Ciudadanía digital	6	20,0

5.2. Resultados obtenidos en función del año de publicación

Según se refleja en la tabla 7, la producción científica de documentos relativos a la temática de este estudio tiene su mayor incidencia en los años 2020 y 2021.Puede apreciarse como las investigaciones en torno a estos temas aumentan en el ámbito científico y apenas aparecen en los primeros años en los que se ha realizado la búsqueda. De hecho, en 2016, no se ha localizado ningún documento con las características buscadas.

Tabla 7. Resultados por año de publicación

Año de publicación	N° documentos	%
2021	6	20,0
2020	10	33,3
2019	3	10,0
2018	4	13,3
2017	4	13,3
2016	0	0,0
2015	3	10,0

5.3. Resultados obtenidos en función del tipo de documento

El tipo de documento que mayormente recoge investigaciones sobre la implementación de la competencia digital en la práctica educativa para contribuir al desarrollo crítico y participativo de la ciudadanía, son los publicados en la modalidad de artículo científico, como puede apreciarse en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados en función del tipo de documento

Tipo de documento	N° documentos	%
Artículo científico	25	83,3
Capítulo de libro	4	13,3
Otro	1	3,3

5.4. Resultados obtenidos en función de la indexación

Como se puede observar en la tabla 9, los documentos analizados se encuentran principalmente en ERIC. Los documentos publicados en Dialnet y WOS tienen porcentajes similares, aunque, el que presenta más publicaciones con las características de interés para este estudio es ERIC. En último lugar, y muy alejado del resto de bases de datos, se encuentra Scopus, con tan solo 1 publicación seleccionada en función del perfil del estudio.

Tabla 9. Resultados en función de la indexación

Indexación	N° documentos	%
Dialnet	8	26,7
ERIC	12	40,0
WOS	9	30,0
SCOPUS	1	3,3

5.5. Resultados obtenidos en función de la producción científica por número de autores

El mayor volumen de textos científicos producidos se encuentra publicado por un grupo de 2 o 3 autores, obteniendo en este estudio el mismo resultado, 36,7% del total tanto los publicados por 2 como por 3 autores. Como puede observarse, la producción científica de

dos autores es la menor siendo, además, muy significativo el resultado en cuanto a diferencia en el número de publicaciones.

Tabla 10. Resultados en función de la producción científica por número de autores

Indexación	N° documentos	%
1 autor	2	6,7
2 autores	11	36,7
3 autores	11	36,7
4 o más autores	6	20,0

5.6. Resultados obtenidos en función de la metodología de investigación

No existe una metodología de investigación seguida en los documentos seleccionados que destaque por encima de las demás. Como se puede observar en la tabla 11, las metodologías cuantitativa y mixta han obtenido los mismos resultados. Tanto solo la metodología de investigación cualitativa ha obtenido una mayor puntuación, aunque ésta ha sido ligeramente superior.

Tabla 11. Resultados en función de la metodología de investigación

Indexación	N° documentos	%
Cuantitativa	9	30,0
Cualitativa	12	40,0
Mixta	9	30,0

Como puede apreciarse por el análisis que se ha llevado a cabo, la revisión bibliográfica que ha tenido lugar en este estudio pone de manifiesto el elevado número de publicaciones que existen en torno a la competencia digital. Sin embargo, a medida que se limita el ámbito de actuación, los resultados son menores. De hecho, y como arrojan los resultados anteriores, el número de estudios que existen en los últimos años y que tienen el objetivo de conocer y contribuir al desarrollo de una ciudadanía más crítica y participativa a través de la competencia digital son reducidos. De hecho, se pueden encontrar investigaciones en torno a digitalización, participación ciudadana y entornos digitales en educación. La combinación de todos ellos en investigaciones que deban ser tenidas en cuenta en la práctica educativa indican que puede suponerse que es un ámbito de actuación aún por explorar y supone un reto para la sociedad en general, pero, para el profesorado en particular.

Los resultados muestran, además, como esta cuestión supone un reto social para todas las naciones ya que, el proceso de transformación digital de la sociedad se da en todas, aunque no al mismo ritmo. De ahí, que las prioridades en cuanto a cómo digitalizar a la población y, sobre todo, cómo generar en ésta la capacidad crítica y reflexiva para abordar los retos que deberá enfrentar a lo largo de su vida, sean distintas. No obstante, y como también se ha visto en las primeras páginas de este estudio, existe un consenso en la Unión Europea en cuanto a lo necesario que resulta que la población adquiera un mínimo de competencia digital que le permita participar de forma activa y crítica en su comunidad. Tan solo así, se podrá lograr el desarrollo individual y comunitario.

Es significativo también, cómo los resultados muestran numerosos estudios en el ámbito académico, pero no en aquellos de educación informal, que también son muy relevantes en el caso que nos ocupa.

6. CONCLUSIONES

Con el presente estudio se ha pretendido realizar una revisión de la literatura científica existente relacionada con la adquisición y mejora de la competencia digital para favorecer el desarrollo de la ciudadanía crítica desde los entornos educativos. Para ello, ha sido necesario identificar textos de rigor científico en los que se muestra cómo abordar la competencia digital (objetivo a). Los textos que se han seleccionado y han sido objeto del análisis, han puesto de manifiesto como la adquisición y mejora de esta competencia puede lograrse adoptando métodos distintos, algo que se manifiesta también, en prácticas docentes diferentes.

Con respecto a si en las prácticas educativas se implementa la competencia digital transversalmente (objetivo b) se aprecia por los resultados que todavía no se ha normalizado su uso en todas las áreas de conocimiento, ya que abunda la innovación educativa en cuanto a la implementación transversal de las TIC. Los textos localizados muestran cómo es necesario poner en práctica estrategias didácticas concretas en momentos también concretos o el desarrollo de programas y proyectos para lograr su consecución. Por tanto, puede decirse que es muy importante seguir sensibilizando y capacitando al profesorado de todas las etapas educativas para mostrarles la necesidad de hacer uso de las TIC de manera transversal. Como la pandemia ha demostrado, no existe opciones en cuanto a su uso y así, en primer lugar, debe comprometerse el profesorado a utilizarlas y mostrarlas al alumnado, y, en segundo lugar, debe proponer experiencias de aprendizaje que hagan significativa su utilidad.

Con respecto a la definición de la competencia digital (objetivo c), también por los textos analizados, ha podido comprobarse cómo el concepto ha evolucionado y en él no solo se incluyen lo relativo a búsqueda de información, gestión de contenidos, uso de aplicaciones o prácticas seguras. Además, y es fundamental en la evolución del término, el protagonismo que ha adquirido el sentido de autonomía y pensamiento crítico, que como se ha visto también en estas páginas, forman parte de un razonamiento impuesto por la lógica filosófica que permite tomar decisiones en los nuevos escenarios digitales de forma reflexiva y meditada. Esta evolución se evidencia también por la proliferación de publicaciones en los últimos dos años.

De manera concreta, y tras la revisión de la literatura existente, su análisis y discusión, se puede concluir lo siguiente:

- En estos momentos el impacto de la producción científica con respecto a la promoción de la competencia digital como clave para la construcción de una ciudadanía crítica, es todavía reducida.
- Teniendo en cuenta las recomendaciones a nivel europeo que se han dado a conocer en este estudio, y las estrategias que se están implementando y se seguirán implementando en los próximos años con motivo de la Agencia España 2015, es necesario que en la práctica, la comunidad docente adquiera las herramientas, conocimientos y destrezas para abordarla. Además, debe sensibilizarse al profesorado para que desde este momento comience a generar una actitud positiva en cuanto a cómo puede contribuir a la consolidación de una ciudadanía participativa y crítica.
- Existen pocos resultados que conecten la práctica educativa con la capacidad de la ciudadanía para desenvolverse de forma autónoma en los entornos digitales.
- A pesar de la difusión de ésta y otras cuestiones relacionadas con la competencia digital y la creación y consolidación de una ciudadanía crítica y cada vez más participativa, en los contextos educativos se aborda aún el desarrollo de la competencia digital como una competencia aislada, no transversal, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con todo ello, en este estudio se ha intentado ofrecer una visión teórica para reflexionar sobre la dimensión del concepto competencia digital para el desarrollo de una ciudadanía crítica. A partir del procedimiento seguido se ha podido conocer un grupo de publicaciones relevantes en este ámbito y sobre esta temática, lo que permite concluir que deben seguir realizándose estudios sobre esta cuestión que permitan un mayor grado de adquisición en cuanto a nivel de la competencia digital y en cuanto al desarrollo crítico de la población.

Se considera que la contribución de esta revisión al ámbito científico es considerable en cuanto se sientan las bases para futuras investigaciones en el ámbito de la sociedad digital, la educación digital, el desarrollo de la conciencia y pensamiento crítico ciudadano y en torno a la alfabetización mediática e informacional. De hecho, estas páginas plantean reflexiones en cuanto a qué hay que tratar en los procesos de educación digital, cómo llevarlos a cabo y cómo evaluarlos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, G. (2015). La educación comparada más allá de la REEC: Análisis bibliométrico de la disciplina en las cinco revisas españolas afines de más impacto entre 1995 y 2014. *Revista Española de educación Comparada*, 25, 19-45. https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14782

Baena-Luna, P., García-Río, E. y Monge-Agüero, M. (2020). Entrecomp: marco competencial para el emprendimiento. Una revisión sistemática de la literatura sobre su uso y aplicación. *Información Tecnológica*, 31(2), 163-172. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000200163

Castellví, J. y Massip, M. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. DOI: https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23

Deocano, Y. (2018). La participación en los procesos de digitalización social. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martin-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén Martínez. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Octaedro. 3589-3598.

González, V., Román, M. y Prendes, M.P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DIGCOMP. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 1-15. dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119

Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L.M., Pastor-Vicedo, J.C., Romo Pérez, V., Eirín-Nemiña, R. y Fernández-Bustos, J.G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos*. 31, 34-39.

Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

Conde, M.A. y Tercedor, P. (2015). La actividad física, la educación física y la condición física pueden estar relacionadas con el rendimiento académico y cognitivo en jóvenes. *Arch. Med. Deporte*, 32(2), 100-109.

Fernández, M. (2017). *Menos aula y más escuela*. Fundación Santillana.

Flores, M.J., Almadhkhori, H. y Deocano, Y. (2020). Impact Of Robotics On The Motivation And Socio-Affectivity Of Secondary School Students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(8). 97-103.

Gobierno de España (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/ficheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Semana mundial de alfabetización mediática e informacional*. https://en.unesco.org/commemorations/globalmilweek

Rodríguez, A.M., Trujillo, J.M. y Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en scopus y web of sciencie. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646. https://doi.org/10.5209/RCED.58862

Sevilla, J. y Márquez, J.M. (2021). *Brecha entre analógicos y digitales*. Colección Brechas Sociales, septiembre. Observatorio Social de la Fundación La Caixa.

Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 32 (1), 101-121. http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945

INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CÍVICO-SOCIALES E INCLUSIÓN. UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE TFG Y TFM SOBRE PERSONAS MAYORES

María R. Belando-Montoro
Universidad Complutense
Nazaret Martínez-Heredia
Universidad de Granada
María Naranjo Crespo
Universidad Camilo José Cela

DOI: 10.14679/3123

Sumario. 1. Introducción. 2. Algunas notas sobre el Proyecto de Innovación Docente. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente "Competencias cívico-sociales, inclusión y calidad de vida de las personas mayores. Una colaboración europea en innovación" concedido en la convocatoria anual que realiza el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo general de este proyecto es promover competencias cívico-sociales en los estudiantes que finalizan sus estudios de grados o másteres del ámbito educativo (Belando-Montoro, et al., 2021). De aquí que centremos esta investigación en los trabajos de fin de grado y de fin de máster de estudiantes de varias universidades. En concreto, aquellos que han elegido grupo objetivo de su propuesta de intervención socioeducativa, o de su investigación, las personas mayores.

Son dos las principales motivaciones del centro de atención del proyecto desarrollado. En primer lugar, el hecho de que en España las personas mayores suponen ya más de un 19% de la población española (Pérez Díaz, Abellán García, Aceituno Nieto y Ramiro Fariñas, 2020) y, según las previsiones para el año 2050, este porcentaje se elevará a un 32,7% (Eurostat, 2021). En segundo lugar, la constatación de que, a pesar del importante peso demográfico de este grupo de población, desde el ámbito académico español se le ha prestado una escasa atención, especialmente desde el área de Ciencias Sociales (Belando-Montoro, 2017).

El aumento de personas mayores en la sociedad española se ha visto acompañado de considerables cambios en las nuevas generaciones de mayores, tanto con relación a su estado de salud, como su formación y también en sus condiciones de vida. De hecho, tal y como revela el trabajo de García (2014), entre las causas socioepidemiológicas del incremento de la esperanza de vida destacan dos: la reducción de la mortalidad en las edades avanzadas y la disminución de la mortalidad por enfermedades cardiovasculares. Si bien también señala la mejora de las condiciones sociales y de vida. Sin embargo, la actual pandemia por SARS-

CoV-2 (COVID-19) ha mostrado una mayor incidencia y gravedad en este grupo de edad (Pinazo-Hernandis, 2020; Porcel-Gálvez, Badanta, Barrientos-Trigo y Lima-Serrano, 2021).

Atendiendo a estas circunstancias, se plantea la necesidad de un nuevo modelo de atención a los mayores que integre el ámbito social y sanitario (Porcel-Gálvez, Badanta, Barrientos-Trigo y Lima-Serrano, 2021), y que tenga como centro a la persona y no a la institución (Pinazo-Hernandis, 2020). Además, es asimismo una prioridad el desarrollo de investigaciones que aborden "cómo mejorar la sensibilidad interpersonal y el compromiso social hacia los demás. Este aprendizaje socioemocional podría desarrollar aspectos como la conectividad interpersonal, la creación de relaciones solidarias positivas, la confianza social, la buena vecindad" (Pinazo-Hernandis, 2020, p. 251).

A principios de 2021, la Comisión Europea publicó el *Libro Verde sobre el envejecimiento. Fomentar la solidaridad y la responsabilidad entre generaciones* (2021) en el que se sostenía que, para limitar las consecuencias negativas del envejecimiento, habría que promover "el compromiso y la participación de los jóvenes y las personas mayores, fomentando la solidaridad y responsabilidad intergeneracionales mediante políticas propicias y, al mismo tiempo, liderando el desarrollo de una sociedad solidaria y dinámica" (Comisión Europea, 2021, p. 25).

Por otro lado, aunque siguiendo esta línea de intenciones sociales, en los últimos años las universidades españolas han apostado por el desarrollo de competencias cívicos-sociales de los estudiantes a través, principalmente, de la metodología aprendizaje-servicio.

En 2015 el Comité Ejecutivo de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) propuso la institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Asimismo, en el marco legal relativo a la educación superior, la normativa subraya la pertinencia de incorporar prácticas de responsabilidad social y ciudadana, y actividades de aprendizaje-servicio que fomenten la capacidad de los estudiantes de hacer reflexiones de naturaleza ética asociadas a su campo de estudio. Es el caso del Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario y del Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Belando-Montoro, y Carrasco-Temiño, 2020).

El aprendizaje-servicio es una metodología innovadora que se orienta a mejorar la calidad de la docencia universitaria a la vez que se presta un servicio a la comunidad. Carrica-Ochoa (2017, p. 150), define el aprendizaje-servicio como "un método de enseñanza-aprendizaje intencional y estructurado en el que se da la coexistencia de dos componentes clave: los objetivos de aprendizaje académico y los objetivos de servicio a la comunidad". Y como esta misma autora puntualiza, en los proyectos que utilizan esta metodología, se concede un lugar principal a las actividades de reflexión, ya que son las que hacen posible la conexión entre aprendizaje y servicio. Por tanto, no se trata de una pedagogía basada en la transmisión de información sino „una pedagogía de la experiencia personal y grupal que se abre a la creación y recreación de conocimientos relevantes orientados a mejorar aspectos de la realidad, a partir de proyectos donde el estudiantado ha decidido tomar parte" (Mayor y Rodríguez, 2017, p. 559).

Mediante esta metodología, aunque no exclusivamente, se ha pretendido, a través de los trabajos de fin de grado y de fin de máster incluidos en este proyecto de innovación docente,

el desarrollo de las competencias cívico-sociales e inclusión de los estudiantes universitarios participantes.

2. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

El valor fundamental del Proyecto de Innovación Docente en el que se basa el presente estudio es que responde a los múltiples problemas y necesidades (socioeducativos y de salud, entre otros) que presentan ciertos colectivos de mayores en situación vulnerable.

Desde el Instituto de Mayores y Servicios Sociales, dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, se sostiene que:

El envejecimiento determina cambios en el organismo, condicionados por la genética (envejecimiento intrínseco o primario) y por las secuelas de las enfermedades y estilos de vida previos (envejecimiento extrínseco o secundario), que van a condicionar una pérdida progresiva de las reservas orgánicas del individuo y una mayor vulnerabilidad ante cualquier tipo de agresión (IMSERSO, 2015, p. 56).

De aquí la relevancia de atender las situaciones de vulnerabilidad, en este caso, a través de estudios realizados bajo supervisión de profesorado universitario. Asimismo, se diseñaron talleres impartidos por especialistas en las diferentes cuestiones que se pretendían tratar desde los trabajos (TFG y TFM) de los estudiantes participantes. Con esta formación, diseñada para los estudiantes, se pretendía facilitar la adquisición de competencias propias de la titulación que están cursando en un contexto real, encaminadas a la identificación de problemas y necesidades de las personas mayores, así como fomentar competencias digitales que permitan a los estudiantes llevar a cabo acciones formativas online.

En coherencia con lo planteado, el estudiantado participante en este proyecto, a través de sus TFG o TFM, debía abordar en sus trabajos al menos dos de las cuestiones siguientes:

- Desarrollo de competencias cívico-sociales.
- Educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19.
- Diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje online dirigidas a las personas mayores.
- Educación inclusiva (que las personas mayores, colectivo tradicionalmente excluido en numerosos ámbitos, formen parte de un proceso de aprendizaje que mejore su salud y su bienestar). Oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- Perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores.

Durante el desarrollo de los trabajos, y con el objetivo de promover el sentido del compromiso cívico y la construcción de la identidad profesional de los estudiantes participantes se realizaron seminarios periódicos. Estos seminarios permitieron realizar un seguimiento de los trabajos, una puesta en común de los procesos de aprendizaje que se estaban llevando a cabo y una reflexión sobre las competencias que se estaban adquiriendo. Al mismo tiempo, constituyó un espacio para el planteamiento de dudas acerca del diagnóstico de necesidades del colectivo seleccionado, la selección de la metodología más pertinente y la formulación de objetivos, entre otros.

Una vez finalizados los trabajos, se analizaron las actividades de intervención socioeducativa diseñadas (objetivos, metodología, recursos, características de la actividad y

evaluación, entre otros), así como los resultados de las investigaciones (objetivos, metodología, necesidades detectadas, barreras y facilitadores, propuestas de acción, limitaciones, retos de futuro, entre otros).

Los trabajos que realizan los estudiantes para finalizar sus estudios de grado o de posgrado conforman no sólo un panorama de los intereses de las nuevas generaciones de profesionales del ámbito educativo (si bien en ocasiones, las cuestiones objeto de sus trabajos han sido sugeridas por los profesores-tutores) sino que suponen también interesantes avances en el conocimiento de la realidad socioeducativa y en el planteamiento de nuevos interrogantes y propuestas de acción e investigación. De aquí que, a través del estudio realizado en base a este proyecto de innovación, en el que participan profesorado y estudiantado de varias universidades, se puede aportar pistas clave para mejorar la inclusión de las personas mayores a través del desarrollo de competencias cívico-sociales.

3. METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es conocer, a través de los trabajos de TFG y TFM de estudiantes de titulaciones del ámbito de la educación de diversas universidades, el contenido relacionado con: educación para personas mayores, desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud, educación inclusiva y perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores.

Para ello, se utiliza como técnica el análisis de contenido cualitativo. Los datos analizados fueron los trabajos de TFG y TFM de los estudiantes. Se utilizaron como unidades de análisis o temas los objetivos generales y específicos de los trabajos, la metodología utilizada y la intervención planificada (proyectos de intervención) o los resultados (trabajos de investigación). El desarrollo de categorías y el esquema de codificación se realizó de forma deductiva a partir de los temas clave del proyecto del que se deriva el estudio: educación para personas mayores, desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud, educación inclusiva y perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores. A partir de los datos codificados, se obtienen los resultados y conclusiones que se presentan a continuación. Para realizar el análisis de co-ocurrencia de los objetivos para conocer la tendencia de intervención e investigación de los trabajos analizados se ha utilizado el programa VOSviever.

4. RESULTADOS

Proyectos de Intervención

En este apartado se analizan dos propuestas de intervención, ambas centradas en trabajar el deterioro cognitivo en personas mayores. Los objetivos de cada propuesta se centran en:

Objetivos generales:

Uno de los trabajos pretende elaborar una propuesta de intervención basada en la metodología aprendizaje-servicio y el otro trabajo está más centrado en la mejora de la calidad de vida de los mayores poniendo el acento en la educación.

Objetivos Específicos:

Los objetivos específicos están relacionados con el desarrollo de competencias sociales y cívicas, la identificación de necesidades relacionadas con el deterioro cognitivo en las

personas mayores, el uso del Aprendizaje-Servicio, elaboración de actividades, colaboración con centros de mayores y el fomento de relaciones intergeneracionales.

El análisis de co-ocurrencia de contenido aplicado a los objetivos determinó la existencia de cuatro clusters temáticos (azul, verde, amarillo y rojo). Como podemos ver en la Figura 1 dicho análisis permitió conocer que la intervención dirigida a personas mayores se basa en una metodología de aprendizaje-servicio dirigida a la prevención.

Figura 1. Co-ocurrencia de palabras proyectos de intervención

Metodología

La metodología desarrollada para la primera propuesta de intervención educativa no es otra que la de "Aprendizaje-Servicio".

1. Aprendizaje: competencias cívico-sociales (alumnado 3° y 4° ESO y Bachillerato) y conocimientos relacionados con:
   - Características biopsicosociales de las personas mayores.
   - El proceso de envejecimiento, tanto activo como patológico.
   - El deterioro cognitivo y los principales tipos de demencias.
   - El trabajo preventivo del deterioro cognitivo en relación con la atención, memoria, cálculo y lenguaje, entre otros.
2. Servicio: terapia frente al deterioro cognitivo y la demencia para personas mayores.

De este modo el alumnado, más allá de recibir conocimientos, podrá adquirir las competencias sociales y cívicas, las cuales forman parte del currículum de Educación Secundaria y Bachillerato. A parte, con este método pedagógico, el colectivo de personas mayores recibirá un servicio de terapias preventivas frente al deterioro cognitivo y demencia, cubriendo en parte una de las necesidades propias del proceso de envejecimiento, haciéndolo de una manera activa y contribuyendo también al desarrollo en competencias del alumnado implicado en el programa.

Atendiendo a la segunda propuesta de intervención, la metodología se centra en el desarrollo de la educación para ofrecer diversas respuestas destinadas a trabajar las principales áreas o regiones afectadas en la persona mayor. Para ello se hace necesario contar con diversas metodologías, técnicas, herramientas y programas que ayuden a paliar el deterioro cognitivo. La respuesta educativa se centra en el diseño de un programa de actividades en el que se trabajen todas las áreas que sufren deterioro cognitivo para así reforzarlas. Crear hábitos y rutinas de ejercicios que se realicen a diario y con alternancia temática. Depende de las áreas en las que se sufra un mayor deterioro se incrementará la dificultad de ellas, de esta manera se puede observar si la persona que las realiza está reforzando esas áreas y muestra buenos resultados, lo que le llevaría a seguir progresando con niveles de dificultad mayores. Se debe analizar la situación de partida de las personas destinatarias de este proyecto. Más

aún, hay que tener en cuenta que el objetivo principal se centra en trabajar el deterioro y mejorar la calidad de vida de estas personas. En este sentido, el proyecto de estimulación cognitiva para trabajar el deterioro cognitivo en personas mayores se enmarcaría ante una labor de "reeducación". Se va a reeducar en cada una de estas áreas en las que se ha padecido un deterioro. No obstante, si se trabaja con herramientas asociadas a las nuevas tecnologías, sí podemos decir que se está educando, ya que se trata de "inmigrantes digitales".

Intervención

Se presentan diversos recursos materiales como ordenadores, proyector, altavoces, impresora, pizarra, fichas para el trabajo de la atención, la memoria, el cálculo, el lenguaje, las práxias y las gnosias (elaboración propia), puzles, pintura de dedos, pinceles, acuarelas, una Tablet por participante, recetas y procesos en imágenes o escritos desordenados, por ejemplo, como plantar una planta en imágenes.

Las características de las actividades desarrolladas durante el primer proyecto tienen una duración total de 12 horas, se trata de 9 sesiones durante un curso académico (3 sesiones cada trimestre) de entre 60 y 120 minutos, en cada sesión se realizan tres actividades. Las sesiones se dirigen a personas mayores de 65 años diagnosticadas de deterioro cognitivo leve. Las sesiones son impartidas por el alumnado de 3° y 4° de ESO y Bachillerato. La evaluación desarrollada se centra en una rúbrica para la medición de actitudes y participación y una hoja de registro de seguimiento del alumno en relación con el servicio para el alumnado, y la realización de un cuestionario de satisfacción (responde la persona responsable del centro) de escala tipo Likert con 10 ítems para las personas mayores. Dichas características en el segundo proyecto de intervención se centran en el desarrollo de sesiones donde se van a trabajar todas las áreas que puedan ayudar a ralentizar este proceso cognitivo. Basándose en actividades desarrolladas durante la etapa de Educación Infantil pero adaptadas a su nivel cognitivo. Las actividades que los participantes deberían realizar diariamente, independientemente de que participen en el programa, son las recomendadas por los especialistas para aumentar la reserva cognitiva. Estas actividades diarias son las siguientes;

- Leer: se trata de una actividad muy recomendada para mejorar la concentración, trabajar la memoria y la imaginación, favorece la estimulación cognitiva.
- Jugar: a través de los juegos de mesa para estimular el cálculo, la memoria a corto plazo, la creatividad, la lógica, la planificación...
- Aprender: favorece la actividad cognitiva.
- Superar diariamente retos que supongan un esfuerzo.
- Crear nuevas rutinas para crear nuevas conexiones neuronales.
- Hacer ejercicio físico para mantener activo el cerebro, aumentar la estimulación cognitiva y la plasticidad cerebral.

Este proyecto tendrá una duración de 3 meses, compuesto por 24 sesiones, cada semana se realizarán 2 sesiones de 1:30h. La participación máxima estimada es entre 15/20 por grupo, dependiendo de la capacidad de espacio de cada lugar. Antes de iniciar cada sesión se empezará con la misma rutina y se dedicarán 10 minutos del principio de la sesión para las siguientes actividades:

1. Se dará un margen de 5/10 minutos para que los participantes lleguen al lugar de encuentro.

2. Siempre se comenzará con un saludo y preguntando qué tal se está, se hablará de que día es hoy y que actividades se van a realizar en la sesión.
3. Se debe pedir su opinión de satisfacción con las actividades desarrolladas, para realizar una adaptación si el grupo lo requiere.

Finalmente, las limitaciones encontradas en el primer y segundo proyecto son coincidentes, en primer lugar, la principal limitación encontrada ha sido la imposibilidad de poner en marcha este proyecto de intervención en educación, debido principalmente a la falta de tiempo, de recursos y de disposición por parte de la comunidad educativa. A lo largo del curso académico se han tenido que ir improvisando nuevos escenarios relacionados con la pandemia. Este hecho ha motivado que las programaciones previstas al inicio del curso académico hayan tenido que ser reprogramadas y reestructuradas en infinidad de ocasiones, retrasando de manera indirecta la impartición de contenidos y no dando lugar a la puesta en marcha de este tipo de trabajos. Por otro lado, otra de las limitaciones que se han encontrado está relacionada con el colectivo destinatario. Las personas mayores han sido y son un grupo muy vulnerable para la Covid-19. La protección bajo la que se han visto sometidos en pro de la salud ha privado que se puedan llevar a cabo iniciativas y programas. De esta manera la colaboración entre miembros de la universidad y las personas mayores, no se ha podido desarrollar. En cuanto a las futuras líneas de desarrollo e investigación que se pueden dar a partir de este tema, decir que actualmente todo lo relacionado con el envejecimiento activo y saludable abre un sinfín de oportunidades tanto a nivel comunitario como a nivel laboral. Atendiendo a los retos de futuro cabe la posibilidad de ampliar este proyecto de intervención haciéndolo extensible a varios años lectivos y ampliando el número de actividades, realizando un estudio más detallado del envejecimiento activo incorporando un apartado de actividades. Por último, otro posible reto sería establecer una colaboración con los planes del IMSERSO, ya sea en el ámbito vacacional como en el termalismo para implementar este tipo de proyectos.

Trabajos de Investigación

En este apartado se analizan dos trabajos de investigación. Ambos estudios abordan el desarrollo de competencias cívico-sociales, en un caso, en relación con la Educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19 y, en otro, incluyendo una perspectiva europea. Los objetivos de cada trabajo son:

Objetivos generales:

El primer trabajo de investigación busca conocer el impacto social y emocional que ha provocado la pandemia de la COVID-19 en un grupo de personas mayores que viven en una residencia en una zona rural.

El segundo trabajo, analiza el desarrollo de la metodología del aprendizaje servicio en la Universidad desde una perspectiva europea.

Objetivos Específicos:

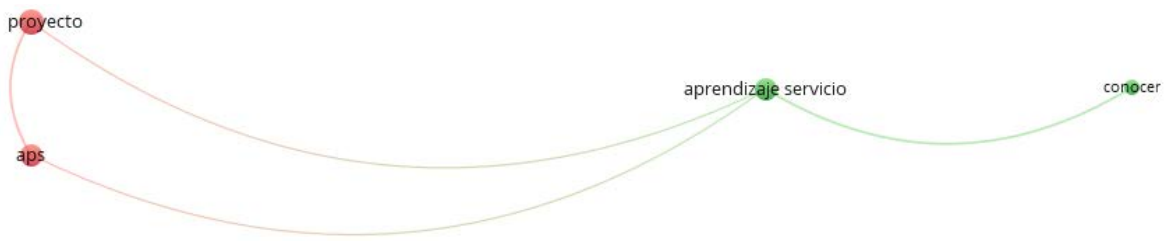
El objetivo específico del primer trabajo se relaciona con la visibilización de las situaciones que han afrontado las personas mayores de una residencia durante la pandemia de la COVID-19. En relación con los objetivos del segundo trabajo, se definen en torno al estudio de los proyectos ApS en la universidad desde una perspectiva europea, incluyendo:

- El tema de los proyectos
- Las acciones sociales y educativas impulsadas: tendencias y nomenclatura de las prácticas

- El estudio de las facultades: colectivos, temáticas, cursos académicos, transversalidad y multidisciplinariedad
- Las entidades nacionales
- La relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
- El análisis de los sistemas de evaluación
- La financiación, obligatoriedad y formación docente
- La modalidad presencial, semipresencial y online
- La divulgación y las redes sociales

El análisis de co-ocurrencia de contenido aplicado a los objetivos determinó la existencia de dos clusters temáticos (rojo y verde) como podemos ver en la Figura 2.

Figura 2. Co-ocurrencia de palabras trabajos de investigación



Este análisis permitió conocer que la investigación dirigida a personas mayores se centra en analizar la incidencia de los proyectos dirigidos a personas mayores en los cuales se desarrolla una metodología de APS.

Metodología

El primer trabajo de investigación busca conocer las consecuencias producidas por el COVID-19 junto con las limitaciones sociales y las propuestas socioeducativas en una residencia de mayores. Para ello, se sitúa en el paradigma cualitativo y utiliza un diseño de tipo descriptivo.

La muestra la componen 30 residentes de centros de mayores de una localidad rural de la provincia de Segovia, cuyas edades están comprendidas entre los 65 y 90 años. Para realizar la selección de los participantes, el investigador acudió al centro a presentar el estudio y los residentes manifestaron su voluntad de participar.

Se estudian un total de 6 variables relacionadas con la institución, las consecuencias de la COVID-19 y las características personales, sociales y cognitivas de los participantes.

El estudio utiliza la técnica de la encuesta. La información fue transcrita, codificada y analizada por categorías y de forma integrada.

El segundo trabajo de investigación busca analizar el desarrollo de la metodología del aprendizaje servicio en la Universidad desde una perspectiva europea, con el objetivo de obtener información que permita establecer un proceso de mejora de esta metodología en el marco europeo. Para ello, se sitúa en el paradigma cuantitativo y utiliza un diseño no experimental retrospectivo de grupo único.

La muestra son 84 universidades, entre 1 y 4 universidades por cada país que comprende Europa. Se definen diferentes criterios de inclusión respecto a la muestra escogida de

universidades y el idioma de las publicaciones que tratan de garantizar su validez interna y externa. Se definen 22 variables recogidas en la base de datos de los proyectos ApS para incluirlos en la investigación.

Se utiliza la correlación de Pearson para evaluar la relación lineal entre las variables continuas, se aplica la correlación de Spearman para examinar la relación entre las variables continuas ordinales y, una vez descrita la situación de los resultados respecto al análisis de datos, se llevan a cabo las correlaciones entre las variables nominales utilizando la prueba no paramétrica Chi-cuadrado.

Resultados

Los resultados obtenidos en el primer estudio evidencian que los participantes han notado que su salud actual se ha visto alterada por la pandemia en comparación a su salud al inicio de esta. De igual modo sienten que la sensación de depresión se palpa en el ambiente a medida que van pasando los días puesto que ven que su situación no mejora en la medida que les gustaría y que su libertad se está viendo oprimida por la peligrosidad que representa el virus para su colectivo debido a factores como edad, posibles patologías, etc.

A nivel emocional, los residentes han perdido las esperanzas en que la pandemia termine antes de que ellos fallezcan puesto que se ven mayores y sienten que los avances que están teniendo lugar son muy lentos. El miedo y la inquietud son las principales manifestaciones que sienten diariamente junto con la percepción de que sus facultades mentales se están viendo alteradas ante la desesperación, provocando en algunos de sus compañeros de institución la pérdida de la noción temporal y, por lo tanto, entrando en un estado de evasión en la que su capacidad de raciocinio se ha visto preocupantemente afectada.

A diferencia de otros sectores de la población, las residencias de personas mayores tienen como principal preocupación los aspectos relacionados con la salud, dejando a un lado la situación económica puesto que le dan más valor a la vida que a la economía. Durante la cuarentena han tenido que limitar el contacto con el exterior de manera telefónica porque no se podía salir de la institución y sienten que no se les ha tenido en cuenta o se les ha brindado el mismo trato que al resto de la población, puesto que cuando se permitió salir de los domicilios, a ellos se les vio limitado el tiempo de salida e incluso se les prohibió la salida por precaución.

A partir de los resultados obtenidos se definen varias propuestas:

- Las posibilidades de mejora en cuanto a la planificación de protocolos de actuación frente a posibles nuevos confinamientos tomando como punto de referencia el estado emocional de los residentes.
- La necesidad de dar visibilidad a las necesidades que presentan las personas que han estado confinadas desde el principio de la pandemia y hoy en día continúan en la misma situación.
- La inquietud que suscita la salida y entrada de trabajadores a la institución frente a la privación de las salidas y entradas de los residentes.

En el caso del segundo estudio, a continuación, se resumen los principales resultados obtenidos:

Más de la mitad de los proyectos provienen de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Ciencias de la Salud. Las redes sociales aparecen como un medio de difusión relevante. En las páginas web se han recogido el tipo de evaluación llevada a cabo. Se

observa un cambio en la nomenclatura utilizada, pasando de Servicio Comunitario al término Aprendizaje-Servicio, en los últimos años.

Los proyectos desarrollados en los dos últimos cursos académicos tratan de contemplar los ODS en sus documentos publicados. En los cursos anteriores no hacen referencia ninguna sobre los ODS, pero sí hacían hincapié en cumplir objetivos para llegar al bienestar social, por lo que el aprendizaje-servicio ya contemplaba varios de los objetivos que ha establecido la Agenda 2013.

A partir de los resultados obtenidos en el último estudio, se pueden definir una serie de necesidades detectadas, barreras y facilitadores, propuestas de acción y retos de futuro:

- Necesidades detectadas:

  Profundizar en el análisis de los documentos publicados y las características de los proyectos universitarios de aprendizaje-servicio en Europa.

- Facilitadores y barreras:

  F. Incremento de acciones de aprendizaje-servicio en los últimos años.

  F. Los valores nucleares que caracterizan a los estudios de educación y medicina como son el cuidado y la solidaridad tienen una fuerte influencia en el desarrollo de este tipo de metodologías.

  B. Falta de documentos oficiales y estructurados.

  B. En las universidades de mayor calidad educativa clasificadas en el Ranking de Shanghái, los proyectos son escasos respecto al resto de universidades.

  B. Escasez de publicaciones en las universidades sobre proyectos desarrollados.

  B. Progresión desigual en el marco europeo.

  B. El impacto que ha tenido el año 2020 en las relaciones humanas y en este tipo de prácticas debido a la pandemia causada por la COVID-19.

- Propuestas de acción

  1. Establecer un formato determinado a partir del que desarrollar prácticas de ApS en el marco europeo.
  2. Mostrar cómo las universidades que desarrollan ApS en sus cursos académicos y proyectos propios, incrementan su calidad educativa.
  3. Abordar los colectivos que se han visibilizado con los que ya se trabaja actualmente en ApS y los colectivos que todavía están al margen de la sociedad. Analizar por qué y su relación con el marco europeo y la diferencia de los colectivos entre cada país europeo.
  4. Relacionar el actual desarrollo y evolución del aprendizaje-servicio con el novedoso formato on-line de llevar a cabo acciones de este tipo.

- Limitaciones

  1. Se han analizado numerosos programas pero que corresponden a un número reducido de universidades.

2. Los documentos recogidos en la web no corresponden necesariamente a todos los proyectos que se desarrollan con esta metodología, además de un número más reducido de proyectos de ApS publicados en inglés o en español.
3. Falta de estudios sobre la situación de ApS desarrollado por universidades dentro del marco europeo.

- Retos de futuro
  1. La estructuración y virtualización de los documentos académicos de este tipo de prácticas.
  2. El correcto desarrollo equitativo y controlado de las prácticas de aprendizaje-servicio.

5. CONCLUSIONES

La conclusión principal del estudio está relacionada con el limitado número de trabajos realizados por estudiantes del ámbito de la educación que atienden tanto a personas mayores como al desarrollo de competencias cívico-sociales e inclusión, lo que viene a confirmar lo que sucede asimismo en las investigaciones de doctorado y otras (Belando-Montoro, 2017).

Los trabajos analizados (intervención e investigación) coinciden en resaltar la importancia de la puesta en práctica de actividades desarrollando una metodología de aprendizaje-servicio para trabajar con el colectivo de personas mayores.

En relación con los temas abordados, en el caso de los trabajos de investigación, ambos abordan el desarrollo de competencias cívico-sociales, en un caso, en relación con la Educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19 y, en otro, incluyendo una perspectiva europea. En el caso de las propuestas de intervención también el desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria como la provocada por la COVID-19, junto al diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje online dirigidas a las personas mayores.

La limitación más importante del estudio ha sido la falta de interés del alumnado en el desarrollo de proyectos o investigaciones relacionados con los temas propuestos: desarrollo de competencias cívico-sociales, educación para la salud en situaciones de crisis sanitaria, diseño de acciones de enseñanza-aprendizaje online dirigidas a las personas mayores, educación inclusiva y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, perspectiva europea de alguna de las cuestiones anteriores.

Se propone, como líneas de investigación futura, dar respuesta al envejecimiento de la población española y a las necesidades que las personas mayores presentan a través del desarrollo de competencias cívico-sociales e inclusión en el ámbito universitario.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belando-Montoro, M. R. (2017). El interés por las personas mayores desde el ámbito académico español. Una perspectiva del área de educación. En Vázquez, J., Hirales, M., Botello, L. R. y Zermeño, M. E. (comps.), *La construcción del conocimiento transdisciplinario en las instituciones de educación superior. Nuevas perspectivas en el currículo* (pp. 309-326). RR Servicios Editoriales.

Belando-Montoro, M. R. y Carrasco-Temiño, M. A. (2020). Integrating Social Responsibility into the Curriculum through the Service-Learning Methodology: The Case of the Complutense University of Madrid in the Area of Social and Legal Sciences. En E. Sengupta, P. Blessinger and C. Mahoney (Eds.), *Civil Society and Social Responsibility in Higher Education: International Perspectives on Curriculum and Teaching Development* (pp. 77-91). Emerald. https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000021007

Belando-Montoro, M. R., Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L., Carrasco Temiño, M. A., Martín-Ondarza Santos, M. P., Naranjo Crespo, M. Redondo Corcobado, P., Sánchez Serrano, S., Martínez Heredia, N., García Bermejo, T., Torrano Montalvo, F. y Donoso González, M. (2021) *Competencias cívico-sociales, inclusión y calidad de vida de las personas mayores. Una colaboración europea en innovación*. [Proyecto de Innovación Docente]. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/67983/

Carrica-Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad y su evaluación. *Contextos educativos*, *20*, 147-164. http://doi.org/10.18172/con.2995

Comisión Europea (2021). *Libro Verde sobre el envejecimiento. Fomentar la solidaridad y la responsabilidad entre generaciones* (COM (2021) 50 final, 27.1.2021).

Eurostat (2021). *Ageing Europe*. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/ageing/

García, J. M. (2014). ¿Por qué vivimos más? Descomposición por causa de la esperanza de vida española de 1980 a 2009. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148 (1), 39-59.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2015), *Marco de actuación para las personas mayores. Propuestas y recomendaciones para fortalecer el ejercicio de los derechos de las personas mayores,* IMSERSO.

Mayor, D. y Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación,* 28 (2), 555-571.

Pérez Díaz, J., Abellán García, A., Aceituno Nieto, P. y Ramiro Fariñas, D. (2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, *Informes Envejecimiento en red,* n° 25. Recuperado de http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf

Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 55(5), 249-252.

Porcel-Gálvez, A.M., Badanta, B., Barrientos-Trigo, S. y Lima-Serrano, M. (2021). Personas mayores, dependencia y vulnerabilidad en la pandemia por coronavirus: emergencia de una integración social y sanitaria. *Enfermería clínica*, *31*(1), S18-S23.

APRENDIZAJE-SERVICIO E INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: LOS RETOS DE UNA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

Eva García Ortiz
1 CIS-Endicott International University (España)

DOI: 10.14679/3124

Sumario. 1. Introducción. 2. Los hablantes de herencia. 2.1. El perfil de los hablantes de herencia 2.2. Características del diseño de cursos para hablantes de herencia. 2.3. La práctica del translanguaging en el aula. 3. El Aprendizaje-Servicio como propuesta para las aulas de español. 3.1. Caracterización general del Aprendizaje-Servicio. 3.2. Los programas de inmersión y el ApS para los hablantes de herencia. 4. Diseño de la investigación y metodología. 4.1. Preguntas de investigación y objetivos. 4.2. Fases y herramientas de investigación. 5. Resultados. 6. Discusión de los resultados y conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes universitarios estadounidenses que estudian fuera de su país ha ido aumentado en los últimos años, al menos hasta el inicio de la pandemia, y sus destinos favoritos eran Reino Unido, Italia, España y Francia, en este orden.

En España, muchos de los programas ofertados pertenecen a Apune (Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España) y, en ellos, se les asegura la convalidación de sus créditos en sus universidades de origen. Sin embargo, según Grasset et al (2014), el interés por nuestra lengua y nuestra cultura ha perdido fuerza frente al mero hecho de vivir en un país cuya situación geográfica favorece los viajes por Europa. Así las cosas, la motivación en las clases de lengua ha disminuido.

Por otro lado, en este tipo de programas es muy frecuente encontrar a los hablantes de español de herencia en las clases avanzadas de español como lengua extranjera, aunque su perfil sea muy diferente al de los estudiantes anglófonos. Boon y Polinsky (2015, p.1) definen a las lenguas de herencia como "...an ethnic or immigrant minority language which ist he weaker of a bilingual speaker's two languages". Los aprendientes de estas lenguas tienen lazos culturales o familiares con ellas, pero su lengua predominante es la de la comunidad en la que viven, en nuestro caso, el inglés.

La enseñanza del español a estudiantes de herencia en el contexto estadounidense es una especialidad de la que los docentes españoles frecuentemente no tienen suficiente información. Por otro lado, la docencia y el aprendizaje en el extranjero no pueden tener los

mismos objetivos que los estudios en la universidad de referencia, lo que también se olvida a menudo.

Este artículo parte de una experiencia en una institución asociada a Apune. Al final del semestre de otoño de 2015, la dirección comprobó en uno de sus cursos que esa mezcla de estudiantes mencionada más arriba no satisfacía a ninguno de los dos perfiles, ya que las destrezas orales de los estudiantes de origen latino intimidaban a los angloparlantes, y los hablantes de herencia se sentían inseguros con sus destrezas escritas o no tenían conciencia de sus dificultades y consideraban innecesaria su asistencia a las clases. Este hecho, combinado con el creciente desinterés por el estudio de las lenguas que mencionamos al principio, llevó a la dirección del centro a encargar un curso específico para los estudiantes de herencia que respondiera a sus necesidades reales de lengua y que aumentara su motivación para el estudio.

En este artículo caracterizaremos las necesidades concretas de estos aprendientes, en general, y en el contexto del aprendizaje de lenguas en el extranjero, en particular. Asimismo, presentaremos la investigación que nos llevó a la elección de un curso de Aprendizaje-Servicio como propuesta para estos escenarios de aprendizaje en relación con el perfil del estudiantado.

2. LOS HABLANTES DE HERENCIA

2.1. El perfil de los hablantes de herencia

Los estudiantes de herencia tienen cierto dominio de la lengua o al menos mantienen lazos culturales con ella. En nuestro estudio nos centraremos en jóvenes estadounidenses procedentes de un hogar donde todos o algunos de sus miembros hablan español. Las consecuencias pueden ser múltiples: algunos han llegado a hablar español también, mientras que otros solo lo entienden; algunos han sido escolarizados y sus destrezas escritas se han desarrollado al mismo nivel que las orales, otros no saben escribir en español aun teniendo un dominio oral de la lengua. Potowski (2007, pp. 209) nos recuerda que la dificultad de presentar este perfil se debe a factores "tales como la variedad del español hablado en la comunidad, el nivel de escolarización recibido en español y en inglés, el grado de contacto entre los dos idiomas y la necesidad de usar los dos idiomas en la vida cotidiana". En cualquier caso, los hablantes tienen una conexión genealógica con la lengua de herencia, la hablen o no, ya que cuentan con lo que Van Deusen Scholl (2003) llama una "motivación de herencia" o una razón para profundizar en sus raíces.

Potowski (2007, p.28) afirma que "Muchos de los alumnos bilingües muestran inseguridad sobre su español y miedo ante la idea de estudiarlo formalmente. ...Muchos han sufrido críticas de hablantes monolingües por el español que hablan, sobre todo, por la influencia del inglés". Asimismo, algunos hablantes rechazan el español por considerarlo una barrera para su integración en la sociedad de acogida.

El resultado es que algunos abandonan el español en favor del inglés y aquel termina desapareciendo en dos generaciones. En Potowski (2018), la autora recopila artículos de los mayores especialistas en español como lengua de herencia y organiza el volumen en los siguientes apartados: "*social issues*", "*linguistics studies*", "*educational issues*" y "*Spanish as a minority/heritage language outside of the U.S.*", lo que da una idea de la complejidad del tema y de los distintos planos desde los que se puede abordar.

2.2. Características del diseño de cursos para hablantes de herencia

Teniendo en cuenta la cantidad de factores que convergen para este perfil de estudiantes, diseñar un currículo y elegir materiales para ellos no resulta sencillo ni neutro, puesto que no se puede llevar a cabo sin atender a aspectos políticos e institucionales. Valdés (2015) afirma que "curricularizar la lengua" supone tener en cuenta una ideología sobre ella, así como sobre el aprendizaje y sobre el bilingüismo, y actuar en consecuencia. Parra (2017, pp. 8-10) aduce el trabajo de Leeman y Martínez (2007): un exhaustivo análisis de manuales y libros de texto empleados en la enseñanza del español para hablantes de herencia. En él se observa una gran evolución en la perspectiva adoptada a lo largo del tiempo. Del orgullo comunitario y el valor de la identidad y los procesos civiles de los años 70 se pasó a la caracterización del español como una lengua global en los años 80 y 90, aunque su discurso globalizador encubriera todavía una forma de normatividad. En la actualidad, se incide en la necesidad de que el foco en la expansión del repertorio lingüístico se amplíe al desarrollo de un espíritu crítico basado en un conocimiento sociolingüístico, lo que permita a los estudiantes latinos identificar las relaciones de poder entre las variedades de la lengua, los mensajes ideológicos y el uso de la "translengua" (de la que hablaremos más adelante), con todo lo que ello supone en la construcción de su identidad.

Potowski (2007) cita a Valdés (1997) para proponer los cuatro objetivos fundamentales de los cursos de Español para Hablantes Nativos (desde ahora EHN), a saber: contribuir al mantenimiento de la lengua; conseguir que los hablantes no pierdan su variedad y registro más habitual (ya que lo van a necesitar siempre que estén en el contexto habitual de su familia y su comunidad), siendo capaces de modificar ambos en las circunstancias que lo requieran; ampliar su bilingüismo; y ser capaces de transferir sus estrategias para las destrezas escritas en inglés al aprendizaje formal del español.

Toribio y Bullock (2016) mencionan una perspectiva importante en este contexto: dejar de ver el español de EE. UU. como producto de un fallo en la percepción, el procesamiento o la producción de la lengua. Las autoras abogan por una caracterización más precisa de esa variedad del español a partir de corpus (como el Texas Corpus Project presentado por ellas en 2013), que a su vez puedan ser llevados al aula. Así intentan alejarse de esa continua búsqueda de una norma a partir de la cual se localizan desviaciones susceptibles de ser corregidas.

Por otro lado, Parra (2016b), subraya que el hecho de elegir una lengua y una variedad entre el repertorio lingüístico que posee un estudiante supone para él, a su vez, la elección de una identidad concreta. Caracterizan esa elección como un proceso de *becoming* y no de *being,* enmarcado en un complejo sistema de pertenencia, empoderamiento y perspectiva ideológica. En este sentido, señala que los hablantes bilingües de herencia pueden presentar dos actitudes ante la idea del aprendizaje del español en la universidad: O bien pueden sentir que su español no tiene el nivel suficientemente para las clases EHN y opten por clases de español como lengua extranjera (desde ahora ELE), que no suelen ajustarse a sus necesidades; o bien pueden percibir las clases como un lugar seguro para explorar su identidad. Entre otros muchos factores, esta seguridad puede venir dada de la mano del uso del *translanguaging*, que caracterizaremos en el siguiente apartado.

2.3. La práctica del *translanguaging* en el aula

El término *translanguaging* procede del galés *trawsieithu*, que fue usado por primera vez por Williams (1994), haciendo referencia a ciertas prácticas docentes en entornos de

bilingüismo inglés-galés, donde se animaba a los estudiantes a realizar operaciones complejas combinadas en ambos idiomas (por ejemplo, leer en una lengua y escribir en la otra). Con el tiempo nació el término *translanguaging* en inglés y se fue caracterizando como la capacidad de los individuos plurilingües de moverse entre lenguas y culturas, tratándolas de forma integrada, en una suerte de multicompetencia basada en experiencias de vida, mentalidades y acciones necesariamente complejas que colaboran entre sí para facilitar que se entienda y se hable de forma más efectiva. Esta idea queda muy alejada de la idea del bilingüismo como la existencia de dos sistemas lingüísticos independientes con interferencias puntuales, las cuales suelen estar estigmatizadas en las comunidades monolingües.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, Williams (2012) explica que la flexibilidad que aporta el *translanguaging* hace que los hablantes tomen el control de su propio aprendizaje, autorregulen cuándo y cómo usar la lengua, dependiendo del contexto en el que se encuentren. Así, podrán comunicarse sin sentir que la lengua es una barrera en lugar de una ayuda. Esto puede ocurrir de forma natural (como con las acciones que emprende un estudiante en el aula para ser atendido o cuando los docentes quieren cerciorarse de que sus alumnos los entienden). Sin embargo, también puede consistir en una serie de acciones planeadas y organizadas para que los estudiantes se sientan más cómodos, comprendan los temas, se centren en aspectos formales cuando sea necesario y se promueva la interacción con los compañeros. Pueden encontrarse ejemplos interesantes de estas prácticas en Coyle et al (2010) y en García y Wie (2014).

Es interesar señalar que, en algunos estados de EE. UU., esta práctica viola la política de sus escuelas, que exigen el uso exclusivo de la lengua de la comunidad, por lo que su uso supone un compromiso mucho más profundo por parte de los docentes que el que ocupa nuestro estudio. Sin embargo, es importante conocer la realidad de los estudiantes para acompañarlos de una forma adecuada en su camino formativo.

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PROPUESTA PARA LAS AULAS DE ESPAÑOL DE HERENCIA

3.1. Caracterización general del Aprendizaje-Servicio

Entre las distintas definiciones del Aprendizaje-Servicio (desde ahora ApS), tomaremos la caracterización de Puig y Palos (2006) como una propuesta educativa que combina aprendizaje y procesos de servicio real a la comunidad con el fin de mejorarla. En otras palabras, permite a los estudiantes desarrollar sus conocimientos y competencias mediante la elaboración de un proyecto de naturaleza solidaria, cuyo destinatario es la comunidad del estudiante. Si bien el trabajo por proyectos no resulta ajeno a los profesores de ELE, existen otros aspectos que pueden resultarles más complicados, como la elección del proyecto social, la relación con las entidades comunitarias colaboradoras, o las distintas fases con las que debe contar, por mencionar algunas de ellas.

Furco (2015) nos recuerda que el concepto de impacto es básico y fundamental en los proyectos de ApS y considera que existen distintos tipos: en los estudiantes, en los docentes, en las escuelas y universidades, y en las comunidades. Este último es el menos estudiado, siendo el impacto en los estudiantes el que cuenta con más literatura académica, mientras que se observa un aumento del interés por el resto de las caras de este complejo poliedro. Sin embargo, en Puig (2015, p. 31) se nos hace la siguiente advertencia, que aporta una visión

muy importante para nuestra investigación. ...nos equivocamos... cuando restringimos la expresión "necesidad social" únicamente a necesidades extremas en las que vive un colectivo o a situaciones carenciales que requieren de acciones de gran impacto en el entorno. Si por *necesidades sociales* únicamente consideramos estas situaciones, estamos traicionando uno de los principios que animan la puesta en marcha del aprendizaje servicio: el convencimiento de que puede aplicarse a cualquier edad y a cualquier ámbito educativo porque todas las personas son capaces de aportar alguna cosa a la comunidad. Así pues, al hablar de necesidades sociales desde el aprendizaje servicio vamos a rebajar la intensidad con la que en algunos foros se usa el término y vamos a incluir también aquellas situaciones que, pese a no ser extremadamente carenciales, son mejorables y que permiten cambios que beneficiarían a la comunidad o incrementarían la calidad de vida de algunas personas".

Por último, debemos señalar también la gran importancia de la reflexión posterior al proyecto y su evaluación. Si en cualquier acción educativa la revisión es básica para su mejora, en el ApS supone una parte intrínseca a su práctica. Tanta es su importancia que las rúbricas de autoevaluación son motivo de investigación continua, y comprenden revisiones de todos los actores y aspectos que se incluyen en el proyecto. La conocida "*Furco's rubric*", base para muchas propuestas posteriores, fue publicada en 1999 y su revisión puede encontrarse en Furco (2002).

En España, la propuesta de Puig (2015, pp. 178-183) es muy interesante y de fácil adaptación a distintos ámbitos, así como el trabajo de López de Arana et at (2020), que aún no se había publicado en el momento de la realización de esta investigación. Para nuestro estudio, se usó la rúbrica de Campo (2015), por ser específica para autoevaluar la calidad de proyectos en educación superior y facilitar un análisis profundo de los proyectos.

Para terminar, es importante recordar que esta metodología bebe de iniciativas con tanta trayectoria como el *aprender haciendo* de la Escuela Nueva, cuya ideología defendía John Dewey a finales del siglo XIX; la pedagogía socialista de los años 60; y el escultismo de Baden-Powell de principios del siglo XX. A estos orígenes señalados por Puig (2015, p. 35), le suma Tapia (2006) la influencia de autores como Paulo Freire, Piaget, Freinet, Vigotsky o Goleman, entre otros; e insiste en desvincular el ApS de cualquier ideología o creencia religiosa únicas. En España, "a pesar de la tradición solidaria de muchas escuelas y universidades, no se empezó a difundir el concepto de aprendizaje-servicio hasta 2002" (Batlle 2013, p. 27).

Opazo et al. (2016) por su parte, nos ofrece una revisión de la situación actual del ApS en el caso de la educación superior en España, indicando la importancia de innovar en educación ante la necesidad de formar profesionales que sepan manejar situaciones complejas, elegir la actuación más adecuada para contextos concretos, y aprender así por sí mismos; todo ello enmarcado en el concepto de responsabilidad social universitaria.

3.2. Los programas de inmersión y el ApS para los hablantes de herencia

Cuando Parra (2016a) caracteriza los cuatro modelos pedagógicos que, a su parecer, resultan más efectivos y significativos para EHN, menciona el servicio a la comunidad. Aunque para muchos autores ese concepto no es un sinónimo del ApS, la autora destaca la importancia de vincularlo íntimamente a la programación, por lo que resulta obvio que se refiere a la metodología que nos ocupa.

Existen diversos estudios que describen las producciones de los hablantes de herencia en las aulas españolas, como el caso de Acosta (2013), o los distintos procesos lingüísticos que

los estudiantes estadounidenses en general experimentan en sus estancias en inmersión, como en Geeslin et al. (2010). Para nosotros es particularmente interesante el estudio de Martinsen (2010), donde se compara el uso de la lengua y el aprendizaje de la misma en tres contextos diferentes: el tradicional viaje de inmersión, los programas de ApS en el extranjero y lo que el autor denomina *foreign language housing*, programas en los que los estudiantes viven en una residencia preparada específicamente para promover el uso de la lengua meta, animándolos a participar y tomar protagonismo en situaciones típicas de la vida cotidiana.

Otros estudios interesantes para nuestra investigación caracterizan la competencia sociolingüística de los estudiantes en inmersión: en francés para el caso de Mougeon et al. (2010) y en español para Salgado-Robles (2011). Como explicábamos en la caracterización del EHN, es esa visión del estudio de la lengua la que más nos interesa para este perfil de estudiantes, más allá de la supuesta corrección lingüística según normas quizás ajenas a su variedad del español.

Shively (2016), por su parte, compara las diferentes experiencias en el extranjero desde la perspectiva de la motivación, atendiendo al hecho de que estas se realicen en las culturas de origen de las familias de los estudiantes de herencia o en otras culturas. En el primer caso, la motivación se centra en explorar sus raíces y su identidad hasta mejorar su lengua y su cultura, ser capaces de mejorar su relación con su familia y conocer a la comunidad en profundidad. En cambio, cuando los aprendientes viajan a países distintos al de su cultura de origen (a veces temida por sus progenitores si se vieron obligados a huir de ella en el pasado), buscan fundamentalmente una experiencia nueva y segura, aunque puedan estar también interesados en mejorar su nivel de lengua. Por otra parte, los viajes a España en particular se enmarcan en el conocimiento de Europa, que está en el imaginario de muchos estudiantes estadounidenses como una experiencia vital ineludible.

Por último, algunos artículos interesantes por la cercanía a nuestra investigación serían Salgado (2014a), donde se describe una experiencia de ApS y enseñanza del español en EE. UU.; Salgado (2014b) y Salgado (2018), que se centran en aspectos formales de la adquisición de los pronombres en viajes de inmersión en España dentro de experiencias de voluntariado y de ApS; y López-García (2017), que estudia un grupo de hablantes de herencia en un curso de inmersión en España, defendiendo la validez de las clases mixtas (lo que se contradice con nuestra propuesta).

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Desde 2016 hasta 2019 se llevó a cabo una investigación con el fin de diseñar un curso de inmersión en español adecuado para estudiantes de herencia procedentes de distintos centros de la University of California Education Abroad Program (UCEAP). Las distintas partes del proceso se desarrollaron en la sede madrileña de una institución internacional especializada en programas de inmersión para universitarios estadounidenses.

El estudio realizado es heurístico y exploratorio, fundamentalmente cualitativo, de validez ecológica, enmarcado dentro de la investigación en acción. El diseño tiene dos vertientes importantes: una de instrospección para los estudiantes y la institución (que se corresponde con las fases 1 y 2, y parte de las fases 3 y 4) y otra de tipo observacional no participativo (para las fases 3-6). Las fases se describen más abajo.

4.1. Preguntas de investigación

1. ¿Qué perfiles, expectativas y necesidades específicas tienen los aprendientes de español hablantes de herencia cuando se encuentran en inmersión lingüística en España?

2. ¿Qué particularidades deben tener los cursos de Aprendizaje-Servicio (ApS) para ese perfil de estudiantes?

3. ¿Cuál puede ser un diseño de un curso efectivo que contemple los dos requisitos anteriores?

4.2. Fases y herramientas de investigación

El proceso se extendió durante varios semestres, ya que el diseño del curso fue mejorándose a la luz de la experiencia docente. Las fases 1 y 2 se llevaron a cabo durante la primavera del año 2016, la 3 durante el otoño del mismo año, y la 4 durante los otoños de 2017, 2018 y 2019 (aunque las evaluaciones y el análisis con la rúbrica se refieren solo al año 2017, ya que en los años siguientes solo se ajustaron contenidos y tareas). La 5 y la 6 tuvieron lugar durante el año 2019. La Tabla 1 muestra la organización de las tareas realizadas durante la investigación, donde las áreas sombreadas indican cuándo se realizaron dichas tareas.

Tabla. 1. Organización de las tareas de investigación

Tarea	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Análisis de la situación del centro						
Análisis de necesidades de los estudiantes						
Organización de datos y primer diseño						
Curso piloto						
Implantación del curso en su formato final						
Observación						
Evaluación del curso						
Corrección y mejora						

La fase 1 de la investigación se llevó a cabo con 8 estudiantes mixtos del centro (anglófonos y hablantes de herencia), procedentes de otra asignatura; la fase 3 o curso piloto contó con 8 hablantes de herencia; y, finalmente, el curso de 2017, que determinó la mayoría de las decisiones que mostraremos en el diseño final, tenía 13 hablantes de herencia de distintos niveles y procedencias. El curso de 2018 también contaba con 13 estudiantes. Los estudiantes procedían de diversas titulaciones, tanto de ciencias como de letras, y cursaban su segundo o tercer año en la universidad, por lo que tenían entre 19 y 21 años En la fase 1 se llevaron a cabo entrevistas con la profesora encargada del curso mixto hasta el momento, la directora del centro y la coordinadora de los cursos de las universidades de California. En ellas se dieron a conocer no solo los desajustes en la programación, sino también los requisitos que el centro imponía al diseño: debía mantenerse la misma estructura de las clases de español de otros niveles existentes en el centro, se aconsejaba mantener las visitas culturales con los otros grupos, no podían eliminarse los dos exámenes principales del curso, se debían mantener 60 horas de contacto en el aula o fuera de ella y no debía descuidarse la idea de un curso de inmersión en una cultura europea.

En la fase 2 se entrevistó a los estudiantes de un curso de Cine impartido en el centro, donde se mezclaban hablantes de inglés con un nivel de español avanzado con hablantes

de español de herencia. Las preguntas versaron sobre su experiencia con el voluntariado, su percepción sobre los distintos niveles de sus destrezas en español y sus sensaciones en un grupo mixto, y su interés en un hipotético curso de ApS para hablantes de herencia (esta última pregunta solo para los hablantes con dicho perfil). Los estudiantes mostraron un mayor interés por cursos experienciales que tradicionales. Por otra parte, las necesidades de aprendizaje descritas por ambos grupos eran realmente muy diferentes y, lo que contradecía a nuestra investigación, ninguno de los dos perfiles se mostraba en contra de los grupos mixtos, si bien es cierto que el trabajo en una clase centrada en los contenidos, como era el caso de esta clase de Cine, podía no resultar tan invasiva a nivel de norma y corrección, como una centrada en la lengua.

En la fase 3 se presentó un borrador inicial del curso con las líneas generales a la dirección del centro, que necesitó implementarlo inmediatamente en el semestre de otoño de 2016 aunque todavía faltaban muchos detalles por definir. En esa primera ocasión, el curso fue guiado a dos voces: la antigua docente del curso y la investigadora, que ayudaba a organizar las actividades realizadas fuera del aula. El objetivo fundamental de esta fase fue probar la viabilidad de la metodología del ApS para el curso. Al finalizar el semestre, se llevaron a cabo entrevistas con los estudiantes y con el socio comunitario con el que se llevó a cabo el trabajo fuera del aula.

En la fase 4, el curso se implantó con el diseño final (al que luego se añadieron correcciones a la luz de las evaluaciones de las fases siguientes). Se informó a los estudiantes de la investigación, se pidió su consentimiento y se aseguró su anonimato y la confidencialidad de sus trabajos. Asimismo, se garantizó a los estudiantes que podrían cambiar de opinión en cualquier momento sin que esto afectara a su relación con la institución. El número de socios comunitarios se amplió y se formó una red de trabajo que resultó muy útil para experiencias posteriores. Se añadió material de autoevaluación más elaborado, tanto para los estudiantes, como para los socios comunitarios y para la propia docente. Esta fase se corresponde con los semestres de otoño de 2017 y 2018.

En la fase 5 se evaluó el curso a la luz de las entrevistas e instrumentos de evaluación y en la fase 6 se hicieron las correcciones pertinentes.

5. RESULTADOS

El diseño final es, por lo tanto, un curso de inmersión lingüística en Madrid, dirigido a hablantes de herencia estadounidenses. Debido al origen de los estudiantes y a su heterogeneidad tanto de niveles como de variedades del español, el curso presenta muchas diferencias con los cursos tradicionales de ELE. El curso se imparte con la metodología del ApS y, por lo tanto, se articula en torno a un proyecto final. Estos son los objetivos de aprendizaje impuestos por la dirección del centro para ajustarse a los requisitos de las universidades de California:

By the end of the course, students should be able to: – Produce written and oral Spanish at a native level enhancing all four skills –reading, writing, listening, speaking– both in the classroom context and in a real context during the service-learning hours.

- Adapt their language to a wide range of registers from informal to academic and formal ones.

- Use advanced language strategies that would facilitate their daily life interactions with native speakers.
- Apply their gained intercultural skills and their knowledge of the diverse Spanish sociocultural reality to establish connections between this and the US context.

Nosotros añadimos otros objetivos propios de un curso de estas características, aunque no pudiera añadirse en el documento oficial. Para el final del curso, el estudiante:

- Habrá adquirido más seguridad con su variedad del español, valorándola y validándola.
- Habrá aprendido a analizar las producciones de la otredad con cierta perspectiva básica sociolingüística, entendiendo que no solo la geografía, sino también el sexo, el estatus social y la edad pueden influir en nuestras producciones lingüísticas y en cómo los demás las perciben.
- Se habrá vuelto más autocrítico a la hora de escribir como nativo, no desde la inseguridad y la inferioridad por el alejamiento de un supuesto español estándar, sino por el reconocimiento de las ricas posibilidades comunicativas de la lengua, sea cual sea la variedad utilizada.
- Habrá aprendido que el *translanguaging* puede ayudarnos, en lugar de ser un obstáculo, para mejorar en el uso de la lengua. El estudiante habrá adquirido ciertas estrategias para emplearlo en los momentos y los lugares apropiados.

Por otro lado, si bien en los cursos para los hablantes de herencia en EE. UU. cobra gran importancia el estudio de sus comunidades de origen y la profundización en su identidad latina en el contexto de EE. UU., en nuestro caso ese foco se comparte con el conocimiento de la cultura española en contraste con la estadounidense. Por otro lado, para ellos, supone un reto conocer España desde otra perspectiva, puesto que para muchos este país ha pasado de ser un lejano origen venerado en su infancia a un enemigo opresor en su adolescencia, al tener acceso en sus universidades a información sobre el genocidio español en América. Conocer las opiniones y los puntos de vista de los españoles los ayuda a construir una visión más compleja, lejana de estereotipos y fundamentada tanto en sus lecturas académicas como en sus experiencias personales.

El proyecto final en torno al cual gira todo el curso consta de dos partes. La más importante consiste en la elaboración de una colección de lecturas adaptadas para la clase de lectoescritura de personas de origen migrante de la ONG que se constituye en nuestro socio comunitario principal. Dicha asociación solicita los materiales ya que no encuentran textos en el mercado que se adapten a las necesidades de su alumnado y sus profesores voluntarios no disponen del tiempo necesario para elaborarlos. Se trata de un proyecto con previsión de continuidad a lo largo de los semestres, puesto que se espera proveer a la asociación de un banco de textos. El tema central de los textos que los estudiantes escriben a final de curso es "Identidad, memoria y lengua", un asunto lo suficientemente amplio como para que los estudiantes puedan encontrar una parcela que les interese. Así, sus dificultades al aprender, los malentendidos culturales o lingüísticos, la sensación de no pertenecer a ningún lugar o las fiestas populares que nos recuerdan a nuestra niñez son algunos ejemplos de los temas que pueden aparecer entre sus producciones. En el Anexo 1 (enlace) se pueden consultar las instrucciones que reciben para ese proyecto final, incluida una producción real de una estudiante, a modo de ejemplo.

Para llevar a término esa parte del proyecto los estudiantes de nuestro curso deben conocer el perfil de las personas de origen inmigrante en España y adquirir conocimientos

básicos sobre la cultura española en la que esos nuevos ciudadanos quieren integrarse. Esto se consigue por medio de los talleres sobre las lecturas y películas celebrados en el aula, y por sus experiencias en varias ONG colaboradoras (entre las que se incluye la receptora del proyecto final), a las que acuden a colaborar dos horas a la semana. El voluntariado que los estudiantes desempeñan en esas instituciones está siempre relacionado con la enseñanza de ELE y la alfabetización para adultos y niños de origen migrante.

Por otro lado, nuestros estudiantes deben mejorar sus destrezas escritas para poder ofrecer productos de calidad. Para ello se preparan escribiendo breves entradas semanales en un blog único de autoría múltiple administrado por los docentes (https://heritage2017.blogspot.com/). En la mayoría de las entradas de este blog (se excluyen dos más elaboradas que se piden para la mitad y el final del semestre respectivamente), se evalúa únicamente la madurez de sus reflexiones y la forma en que relacionan las lecturas con sus experiencias vitales, de forma que se reduce la ansiedad por la parte formal y se promueve la práctica del *translanguaging*. Las instrucciones para cada entrada están incluidas en el blog.

La segunda parte del proyecto final consiste en una presentación oral académica para el último día de clase, consistente en un resumen de las experiencias de los estudiantes en cada centro y una reflexión sobre las mismas. La sesión dedicada a las presentaciones representa una celebración y un reconocimiento del trabajo realizado y, por lo tanto, se invita a los contactos en las entidades colaboradoras a que se unan a los estudiantes presencialmente o por medio de vídeos.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La complejidad del perfil de los participantes fue, sin duda, la guía para elaborar el diseño y, por ello ha sido profusamente definida en el marco teórico de este artículo. Poder reflexionar sobre su autoidentificación como hispano hablantes en su comunidad, dentro de EE. UU. así como posicionarse en incluso redefinirse dentro del contexto español, fueron dos de las necesidades principales.

Para evaluar el proyecto se utilizaron varias herramientas: Una evaluación anónima para los estudiantes proporcionada por el propio centro (y común para los otros cursos de lengua); la reflexión final escrita por los estudiantes como última tarea del blog (puede consultarse en el post 10); y, finalmente, un sencillo formulario de evaluación del desempeño del estudiante por parte las entidades colaboradoras. En todas ellas, las valoraciones fueron muy positivas, alcanzando las máximas puntuaciones. A estas herramientas se sumó la rúbrica de Campos (2015) para la autoevaluación docente, que puede consultarse al final de dicho artículo. A continuación, mostramos un resumen de los resultados obtenidos, siendo el nivel 1 el que menos criterios satisface y el 4 el de mayor satisfacción, y entendiendo las zonas sombreadas como las elegidas en nuestra autoevaluación:

Tabla. 2. Evaluación mediante la rúbrica para autoevaluación de proyectos de ApS universitario de Campo (2015)

Criterios de calidad	**Nivel 1**	**Nivel 2**	**Nivel 3**	**Nivel 4**
1.Enfoque de aprendizaje				■
2.Competencias				■
3.Nivel de participación		■		
4.Evaluación del proyecto				■
5.Seguimiento académico en la entidad			■	
6.Trandisciplinariedad		■		
7.Impacto y proyección social		■		
8.Trabajo en red			■	
9.Campo profesional		■		
10. Institucionalización académica				
10.1. Difusión.	■			
10.2. Reconocimiento académico.				■
10.3. Disponibilidad de recursos.				■
10.4. Relevancia y visibilidad.	■			

A la luz de la rúbrica, las bondades del proyecto son el enfoque del aprendizaje y la forma en la que este incide en las competencias curriculares del curso, así como en las posibilidades de evaluación del proyecto y la forma en la que esta se aprovecha para mejorar cada semestre. Entre los puntos más débiles está la baja participación de los estudiantes en el diseño previo del proyecto.

Aunque aparentemente la experiencia fue positiva, no sabemos qué habría ocurrido si se hubiera tratado de un curso con contenidos específicos para hablantes de herencia, pero con un diseño más tradicional, sin la metodología de ApS. Por otro lado, algunos de los descriptores de la rúbrica de Campo (2015) no son aplicables a nuestro contexto. Y, para terminar, creemos que habría sido muy positiva una valoración del curso por parte de expertos en tres materias principales: ApS, cursos de inmersión y EHN.

Así, entre las posibles líneas de investigación futuras sugerimos la comparación de la satisfacción de los estudiantes con un curso que atienda a las necesidades de EHN, pero sin la metodología del ApS. Asimismo, sería interesante la realización de una rúbrica adaptada al caso de estudiantes en programas de inmersión como el nuestro. Y en la misma línea de adaptación, proponemos la elaboración de materiales y manuales basados en el *translanguaging* para este contexto concreto. Por otro lado, también sería muy efectivo elaborar pruebas diagnósticas para el principio del semestre que fueran diseñadas especialmente para este perfil de estudiantes y no para hablantes de ELE avanzado.

Otro tipo de estudio muy diferente sería analizar los textos tanto del blog como del proyecto final, a modo de testigos del proceso de la construcción de identidad de los hablantes. Existen grupos de investigación que estudian la memoria y la identidad en relación con la emoción, tanto para el caso de los inmigrantes en España como de los latinos en EE. UU. Nuestra propuesta sería investigar, a través de su narrativa, qué aporta la estancia en los programas de inmersión en España a esa construcción de la identidad y a su relación con el español.

Para terminar, su nivel de lengua permitiría hacer estudios de literacidad crítica, analizando, por ejemplo, cómo sus ideas preconcebidas sobre España pueden hacerles interpretar un mismo texto de forma muy diferente al inicio y al final del curso.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-delos-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol.html

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Ppc Editorial.

Boon, E. y Polinsky, M. (2015). From silence to voice: Empowering heritage language speakers in the 21th century. *Informes del Observatorio / Observatory Reports.* 007-01/2015EN. https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/002_informes_mp_fromsilence.corrected.pdf

Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.

Coyle D., Hood P., y Marsh D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Furco, A. (2002). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *Service-Learning Research y Development Center. University of California*. https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf

Furco, A. (2015, Mayo, 28). Power point del taller Building high quality and assessing student learning in service-learning en el *VI Congreso Nacional y I Internacional del Aprendizaje-Servicio Universitario en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*. https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultatsinvestigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf

García, O. y Wei, L. (2014). *Translaguaging: language, bilinguism and education*. Palgrave MacMillan. Edición Kindle.

Geeslin, K. L., García-Amaya, L., Hasler-Barker, M., Henriksen, N., y Killam, J. (2010). The SLA of Direct Object Pronouns in a Study Abroad Immersion Environment Where Use Is Variable. En C. Borgonovo, M. Español-Echevarría y P. Prévost (Eds.), *Selected proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 246-259). Cascadilla Proceedings Project.

Grasset, C., Griffin, K. y Perez-Bedmar, M. (2014). The economic impact of study abroad. *The Forum on Education Abroad. European Conference 2014. Apune*. http://www.spaineduprograms.es/wp-content/uploads/Economic-Impact-of-SA-in-Spain-October-2014.pdf

Leeman, J., y Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. Critical Inquiry in Language Studies 4(1), 35–65. https://doi.org/10.1080/15427580701340741

López-de-Arana Prado, E.; Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347, https://doi.org/10.5944/educxx1.23834

López-García, M. P. (2017). La enseñanza del español a hablantes de herencia en inmersión parcial y total: factores eficaces del aprendizaje en aulas heterogéneas. *Tejuelo*, 26, 113-142.

Martinsen, R. A, Baker, W., Dewey D. P., Bown J., y Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use: Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign

language housing. *Applied Language Learning*, 20 (1 y 2), 45-69. https://www.researchgate.net/publication/234654519_Exploring_Diverse_Settings_for_Language_Acquisition_and_Use_Comparing_Study_Abroad_Service_Learning_Abroad_and_Foreign_Language_Housing.

Mougeon, R., Nadasdi T., y Rehner K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Multilingual Matters Opazo, H., Aramburuzabala. P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of servicelearning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91. https://repositorio.uam.es/handle/10486/678604

Parra, M. L. (2016a) Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos. *Camino Real,* (8)11, 29-60.

Parra, M. L. (2016b). Understanding identity among Spanish heritage learners. En *D. Pascual y Cabo (Ed). Advances in Spanish heritage language* (pp. 177-204). Johns Benjamin.

Parra, M. (2017). Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada. Informes del *Observatorio / Observatory Reports*. 10.15427/OR032-06/2017SP. https://hwpi.harvard.edu/files/heritagespanish/files/recursos_para_la_ensenanza_del_espanol_como_lengua_heredada.pdf

Potowski, K. (2007). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Arco/Libros.

Potowski, K (ed.), (2018) *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. Routledge.

Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M. (Coord.) (2015). *11 ideas claves. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.

Salgado-Robles, F. (2011). *The acquisition of sociolinguistic variation by learners of Spanish in a study abroad context* (Tesis doctoral, University of Florida).

Salgado-Robles, F. (2014a). Desarrollo de la competencia estratégica oral en español como segunda lengua mediante el Aprendizaje-Servicio en el Bluegrass de Mexington. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, 59, 125-149.

Salgado-Robles, F. (2014b). Variación dialectal por aprendices de español en un contexto de inmersión en el extranjero: Un análisis cuantitativo del uso leísta en el discurso oral y escrito. *Revista Lenguas Modernas,* 43(1), 97-112.

Salgado-Robles, F. (2018). Efectos del contexto de inmersión en la competencia sociolingüística de EL2: La adquisición del "laísmo madrileño". *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 74, 307-322. https://doi.org/10.5209/CLAC.60524

Shively (2016). Heritage language learning in study abroad Motivations, identity work, and language development. En D. Pascual y Cabo (Ed). *Advances in Spanish heritage language* (pp. 259-280). Johns Benjamin.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario.* Editorial Ciudad Nueva.

Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.

Valdés, G. (2015). Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The challenges of curricularizing language. *International Multilingual Research Journal*, 9, 253-273.

Van Deusen-Scholl, N (2003). Toward a definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identitiy, and Education*, 2(3), 211-30.

Williams, C. (2012). The national immersion scheme guidance for teachers on subject language threshold: Accelerating the process of reaching the threshold. *The Welsh Language Board.*

Williams, C. (1994). *Arfaniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwcharadd ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education].* (Tesis Doctoral, University of Wales).

¿CÓMO EDUCAR DE MODO PERSONALIZADO PARA AYUDAR A LOS EDUCANDOS A PERFECCIONAR SU NATURALEZA?

Josu Ahedo
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
María José García-Barrera
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

DOI: 10.14679/3125

Sumario. 1. Introducción: ¿Es necesario un giro en el modelo educativo? 2. La vida añadida, la perfección de la naturaleza recibida. 3. Aprender a coexistir y no quedarse en el convivir. 4. El cuerpo y la inteligencia en relación con el crecimiento personal. 5. La dualidad humana conformada por el deseo y la razón. 6. Lo cultural y lo natural en el ser humano 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN: ¿ES NECESARIO UN GIRO EN EL MODELO EDUCATIVO?

En la actualidad, la enseñanza ha dado un giro hacia el desarrollo de las competencias, puesto que no se trata de *saber contenidos*, ya que se duda de la utilidad de ese aprendizaje al estar todos alojados en Internet y resultar ser de fácil acceso. Ahora lo distintivo entre las personas, lo más valorado, son las capacidades y habilidades que cada uno tiene y en qué medida puede mostrar un uso competencial de ellas. Sin embargo, un análisis de cuáles son las competencias más valoradas en el mercado laboral manifiesta que no se aprecia suficientemente la competencia personal, quizá porque no se sepa bien en qué consiste. En este sentido, Jacques Delors (1996) ya señaló algo en su informe a la UNESCO que incluye como uno de los cuatro pilares de la educación el *aprender a ser,* centrado en fomentar especialmente la imaginación y la creatividad como una de las bases del desarrollo del ser humano. En este sentido, los planes de estudio de magisterio se centran en transmitir un saber competencial, pero escasean las asignaturas sobre el quién es el ser humano, una profunda antropología como un intento para que cada estudiante descubra quién es o por qué es así, ni tan siquiera se les ayuda a que se interroguen por las principales preguntas que afectan al ser humano.

Sin duda, es imprescindible que los profesores cuando inician su docencia sean capaces de comprender la diferencia existente entre individuo y persona. *Individuo* equivale a *sujeto general*, uno entre muchos que son iguales. La diferencia entre los individuos estaría en aquello que son o en aquello que hace que sean lo que son –su actuar, su modo de pensar, sus diferentes manifestaciones– pero no en referencia a quiénes son. El individuo está en el orden de las manifestaciones y no en de lo más íntimo de cada uno, el acto de ser personal. A un matemático le resultará más fácil entenderlo porque la diferencia que hay entre un

conjunto de números unos es que cada uno es diferente al otro, pero cada uno de ellos en una operación matemática es tratado del mismo modo, ya que puestos a sumar unos nos da igual cuál de ellos escoger del conjunto de unos que se tiene. Además, el uno nunca va a dejar de serlo, siempre va a sumar lo mismo, no hay ninguna posibilidad de cambio. En el fondo, es como si un herrero está confeccionando una máquina y toma de un cajón lleno de piezas similares una cualquiera para completar esa máquina, ya que todas son iguales, aunque diferentes. Salvando lo *burdo* de esta comparación, se puede entender que la persona no es un simple número que se diferencia de otros, ya que considerarlo así significaría soslayar la capacidad que cada ser humano tiene de perfeccionar su naturaleza y de mejorar como persona.

Esta diferencia entre individuo y persona, que parece elemental, no está presente en los planes de estudio de magisterio ni tampoco es algo que se explique en el seno familiar (Altarejos y Naval, 2000). Tratar a cada educando a cada hijo como una persona y no solamente como un individuo implicaría dar un salto de calidad en la educación. En términos más antropológicos, el individuo se concibe como algo aislado, que no necesita de otro para ser individuo y que no puede crecer como tal, ya que siempre será un individuo. Esto implica la necesidad de distinguir entre educación de individuos y de personas –netamente diferentes– la primera sería la educación individualizada, la segunda, una educación personalizada.

La educación individualizada supone tratar a cada individuo como un ser distinto que se merece un trato único en función de sus capacidades o de sus circunstancias individuales. Este tipo de educación busca educar atendiendo a las diferencias, conociendo bien que cada ser humano tiene un temperamento con el que nace y unas cualidades naturales que puede mejorar. Según su particular modo de ser estará más capacitado para ejercer unas funciones (será un buen abogado, etc.). Sin embargo, la educación personalizada, a diferencia de este modo funcional de entender al ser humano, no trata a los estudiantes como sujetos que tienen funciones, como robots que actúan, sin contar con aquel quién que cada uno es, ni, por tanto, centra la educación en capacitarles para ejercitar unas funciones.

Individualizar en la educación implica jerarquizar el resultado antes de la persona, por eso, se manda con órdenes directas porque lo importante es conseguir el objetivo inicialmente planteado. Sin embargo, *personalizar* al educar implica valorar lo personal. En qué se traduce la diferencia apuntada entre individualizar y personalizar. En el primer caso se jerarquiza el logro de los objetivos, imponiéndose, por lo general, desde fuera por una decisión del educador, sin contar demasiado con el propio interesado, sin aceptar que solo él puede cambiarse a sí mismo. A veces nos gustaría moldear el carácter de una persona y cambiarlo para transformarle porque vemos con claridad qué tiene que mejorar, incluso visualizamos cómo tiene que cambiarlo, pero es él quien tiene que afrontar este cambio. Por tanto, la tarea del educador es ayudar a que ese cambio se produzca, animar, explicar y, sobre todo, perseverar en la ayuda.

Esta diferencia implica que al educar se vean personas y no solamente individuos, lo que significa un modo diferente de mirar al educando y, sobre todo, de contar con él en la tarea educativa. Es preciso recordar que educar y personalizar es destacar lo positivo del esfuerzo de nuestros hijos, buscando maneras de transmitir emociones positivas, de ser optimistas de motivar en sentido positivo. En este punto es necesario advertir que los padres quieren constantemente alabar el comportamiento de sus hijos. Sin embargo, esto puede tener consecuencias no deseadas. Por ejemplo, si alabamos el resultado de una acción bien hecha, nuestros hijos entenderán que se alaba lo que se ha obtenido con la acción, pero no el esfuerzo que ha supuesto conseguirlo. ¿Qué pasaría si se ha esforzado, pero no ha

conseguido el resultado esperado? En la educación personalizada se valora el esfuerzo, el proceso realizado para lograr un objetivo y no exclusivamente el resultado. Esto es relevante porque al valorar el esfuerzo se educa en la adquisición de hábitos.

El lenguaje, el modo de acercarse a cada uno es fundamental para educar con éxito. Las palabras de cariño, de aliento, ese *hola*, esa sonrisa, esa mirada. Es evidente que no se pueden usar las mismas palabras para motivar a un chico que se caracteriza porque su temperamento es primario que a un chico que es más reflexivo, más secundario, con una resonancia alta en su modo de pensar, preocupado por si va a acertar con la decisión. Por eso, tiene sentido cuidar el lenguaje para personalizar y no quedarse en individualizar. Pensar antes de mandar algo, cómo va a aceptar esta orden mi hijo, cómo la va a entender, en qué le beneficia.

Es necesario que la educación centre su interés en el conocimiento profundo del ser humano, que no debe quedarse en el análisis de las manifestaciones de su actuar, aquello que se ve, porque el resultado de este análisis perdería lo más íntimo del ser humano su acto de ser personal, que es más que su mera personalidad. Esta es una neta diferencia entre educar personas, frente a la adaptación educativa de unos individuos diferentes que ocupan una silla en unas aulas y a los que se les instruye para capacitarles a realizar unas funciones que son las que demanda la sociedad a la que se van a incorporar.

2. LA VIDA AÑADIDA, LA PERFECCIÓN DE LA NATURALEZA RECIBIDA

En la educación a veces el educador se centra en el desarrollo de alguna dimensión humana de los educandos en función de las necesidades circunstanciales. En este punto existe una aporía, a nivel antropológico, cómo afecta cada operación de las facultades al ser humano. Los órganos del cuerpo no son elementos aislados que realizan funciones, sino que forman parte de un todo que es el cuerpo que, a su vez, no es algo aislado, sino integrado en el ser personal.

La persona no es algo aislado, por eso, educar es integrar es dar unidad y sentido a cualquier actuación del ser humano. Educar es integrar porque la persona es un todo. Lo que hace, lo que dice, lo que piensa, lo que siente, lo que sufre es algo que afecta al ser total de la persona. En el ser personal se integran las emociones, los pensamientos de la inteligencia y los actos humanos imperados por la voluntad. Por eso, enseñar a integrar implica educar pensando en que los hechos no son aislados, que detrás de cada decisión tomada hay un tiempo de reflexión, un motivo por el cuál actuar, un objetivo que se persigue y una emoción que impulsa o frena la decisión tomada. Por tanto, conviene educar siempre de modo que se integre cada acto en el ser personal, tratando de actuar respondiendo a la pregunta ¿esto me va a ayudar a ser mejor persona? Este modo de educar es personalizar, dar sentido a cada acción, integrar cada acción en el fin último del ser humano, que es la felicidad.

La dualidad básica a nivel antropológico básica para comprender que la educación es integrar es la formada por la naturaleza *recibida* y la *añadida* (Polo, 2006). Todo ser humano nace con una naturaleza humana, aunque diferente porque cada uno *la tiene* de un modo desigual, ya que todo ser humano nace con características diferentes (Polo, 1987). ¿Son conscientes los educadores de que tienen una naturaleza recibida, de que cada quién es cómo es? Lo primero es aceptar que somos como somos, aceptar el particular modo de ser. Esa aceptación es un acto de la persona, lo que ayuda a diferenciar el *quién* que acepta del *qué*, aquello que somos, que es lo que se acepta. Esto subraya también la diferencia entre individuo –el conjunto de aquello que somos– del quién que es la persona. La persona y el individuo son

dos entidades ontológicas relacionadas, pero diferentes. En estas dualidades hay un miembro superior y uno inferior, que depende del otro. En este caso el individuo es inferior y depende de la persona, quien tiene la responsabilidad de asumir aquello que es, o sea, la naturaleza recibida, pero también debe aceptar la añadida, es decir,el perfeccionamiento de la naturaleza recibida, el crecimiento personal adquirido a través de los hábitos. El quién es superior al qué porque es necesario que haya una instancia que conozca ese crecimiento, que lo acepte y, sobre todo, que le dé un sentido, estableciendo una finalidad de este. De qué sirve alcanzar todos los objetivos individuales que cada uno se puede proponer si se desconoce para qué quiere alcanzarlos o de qué modo le ayudan a mejorar como persona.

La vida *añadida* es lo que cada quién personal añade a la naturaleza recibida, es decir, en qué medida la modifica mejorándola o la empeora al no actuar responsablemente. La pregunta que todo educador debería formularse, ayudando a que los educandos también se la pregunten es qué finalidad tiene perfeccionar la naturaleza recibida. La respuesta sería que desarrollar la naturaleza *recibida* con el *añadido* adquirido mediante el aprendizaje implica capacitarse para ejercer las funciones y los objetivos programados. Es en este momento en el que surge la pregunta de para qué esa mejora a nivel de capacidades, si se usan de modo individualizado y, probablemente, egoísta, si es utilizado para ayudar a otros a ser mejores personas y si va acompañado de una mejora social. Esta responsabilidad es de cada uno, pero dado que el ser humano nace indigente, es decir, necesitado de ayuda, el educador, sea en el hogar o en la escuela, no es un simple transmisor de contenidos, sino un educador que integra porque se preocupa de la persona en su totalidad, buscando que cada quién sea el verdadero protagonista de su educación. Esto conlleva que la educación no sea unidireccional, transmitiendo órdenes, sino que ha de ser reflexiva, enseñar a que cada uno aprenda por qué tiene que actuar de una determinada manera. Esta intención de integrar en la tarea educativa hay que ejercerla desde el inicio para que cuando llegue la adolescencia no se produzca una fractura entre lo que se ha vivido hasta ese momento y la reflexión iniciada sobre el propio actuar en esta etapa. La adolescencia es el momento en el que se hace consciente el modo de actuar al descubrir por qué hay que actuar de un determinado modo, reflexionando sobre el propio actuar.

Altarejos y Naval (2000) señalan la relevancia de la dualidad de la educación formada por la enseñanza y la formación. En este sentido, educar no es garantizar el aprendizaje cognitivo de unos contenidos porque conviene preguntarse qué utilidad se da a ese conocimiento y esa es la pregunta que debe resolver la educación entendida como formación. Formar significa descubrir el verdadero sentido de toda acción educativa porque si la persona se propone mejorar lo recibido, lo que cada uno es, pero quedándose solo en la adquisición de competencias, de habilidades, sin saber para qué adquirir este aprendizaje implica olvidar que formar es más que enseñar porque es lo que da sentido a lo aprendido. La capacitación implica el aprendizaje de hábitos y esa es la tarea de la formación de la persona, por eso, cada uno, con la ayuda del educador, es quien puede perfeccionar mediante hábitos buenos la naturaleza recibida. La persona tiene capacidad de modificar la naturaleza recibida y con ello de ser mejor persona, incluso puede ayudar a otros enseñándoles cómo perfeccionar la naturaleza recibida.

El ser humano es dual (Piá, 2001), por eso el crecimiento en alguna de las entidades que conforman el ser humano afecta positivamente al ser personal en su conjunto. Las diferentes dualidades que conforman el ser humano están interrelacionadas entre sí, de modo que la mejora en una de ellas también afecta al resto. Es absolutamente importante tener presente esta circunstancia en la educación. ¿Qué sentido tiene educar los sentimientos de una persona

sin atender a la integridad de su ser? Por ejemplo, si el educador les dice a los niños que tienen que sonreír argumentando que los estudios confirman que las personas que sonríen son más felices está enseñando, desconectando ese aprendizaje de la persona. El niño puede aprender a sonreír, incluso autoconvencerse de que es la mejor terapia para ser feliz, pero si esa manifestación de la alegría, que es la sonrisa, no se integra en su conducta personal, sino le da un sentido personal, se quedará como un aprendizaje técnico, como adquirir una competencia.

3. APRENDER A COEXISTIR Y NO QUEDARSE EN EL CONVIVIR

Conviene indicar que la convivencia y la coexistencia es una dualidad que es preciso diferenciar (Polo, 2007). Los individuos conviven, incluso comparten tiempo o cosas, pero cuál es el nexo, el verdadero motivo de esa convivencia. A nivel social el nexo debería ser ético, es decir, responsabilizarse entre todos para mejorar la sociedad en la que se vive. ¿Cuál es el nexo en la convivencia entre los individuos? En la actualidad, la convivencia se ha limitado al respeto de la individualidad del otro, sin embargo, esto soslaya que el ser humano es coexistencia. Al respecto, cabe señalar que se puede estar a gusto con alguien, conviviendo con él, sin que exista una proactividad por ayudarle a ser mejor persona, quedándose simplemente en un respetarse. Coexistir es más que convivir, ya que el ser humano tiene un modo de existir que es *aportante*, puesto que al actuar aportamos. El ser humano es coexistencia porque está abierto, es apertura, ya que una persona encerrada en sí misma no coexiste. El poder del anillo, que se puede observar en el libro *El Señor de los Anillos*, *cariturizado* en Golum, que se apropia egoístamente del anillo para sí mismo es un modo de explicar el individualismo frente a la apertura de la coexistencia.

La coexistencia del ser humano tiene tres dimensiones: con el universo, con las demás personas y con Dios, asumiendo que Él es el creador (Polo, 1991). ¿Qué significa que el ser humano coexiste con el universo? Primero, responder a la pregunta por qué nos ha tocado vivir en este mundo, aceptando que el mundo es como es. Segundo, aceptar que el ser humano tiene la posibilidad de perfeccionar el universo o que usando mal el poder que tiene también podría destruirlo. Esto es una responsabilidad de la que no se puede huir, ya que debe dar sentido a su modo de actuar para perfeccionar el universo. Al respecto, cabe señalar que toda la educación medioambiental no debe reducirse al aprendizaje de técnicas, se debe enseñar que el ser humano tiene responsabilidad de mejorar el mundo en el que vive. En relación con esta dimensión de apertura al universo cabe preguntarse si somos dueños del mundo en el que vivimos. La realidad es que lo hemos recibido, por tanto, lo que se recibe se puede aceptar o rechazar, esto implica ser conscientes de que el dominio sobre él no es absoluto porque su origen no depende del ser humano, quien no es dueño del mundo, sino administrador, esta es una verdad que ha de ser aprendida.

La segunda dimensión es la coexistencia con otras personas. Es pertinente aclarar que no se debe reducir a un simple estar con, ya que, en la relación con otra persona, ambos se enriquecen o disminuyen, en la medida en que se acerquen o se alejen de los fines de la naturaleza humana. Reducir las relaciones humanas a un mero estar a gusto con la persona con quien se convive, es instrumentalizarlas, ya que se reducen a la búsqueda de un fin utilitarista y egoísta. La relación interpersonal es más que un diálogo, entendido como intercambio de palabras, ni un simple acompañarse que produce satisfacción emocional manifestada en un estar a gusto. Esto no es integrar, sino reducir la persona a una convivencia emocional, mientras uno esté a gusto conviviendo se mantiene la relación, en el fondo es una relación

humana interesada. En este punto es necesario distinguir entre la relación interpersonal y la social. En la primera se busca el bien de la otra persona, ya que el interés del otro prevalece sobre el propio. La segunda se queda en la convivencia, sin atender a la coexistencia. El fundamento de las relaciones interpersonales es el amor entre las personas y no el interés o la conveniencia. Además, las conversaciones en las relaciones interpersonales no son banales o superficiales como si se tratase de llenar el tiempo.

La dimensión más importante de la coexistencia es la relación con el Origen porque ayuda a responder a la pregunta de quién soy. Sería un error responder a esa pregunta de modo limitado: soy ingeniero, profesor, padre de familia, todo eso son realidades, pero no dejan de ser funciones desempeñadas, pero limitantes de la persona porque somos algo más que todo eso.

4. EL CUERPO Y LA INTELIGENCIA EN RELACIÓN CON EL CRECIMIENTO PERSONAL

Cuentan que cuando Rafael, el gran pintor, estaba pintando la capilla Sixtina buscaba un rostro que le pudiera servir de modelo para escenificar a los bienaventurados del cielo y encontró un joven alegre y generoso que ayudaba en una iglesia de Roma. Años más tarde cuando tenía que pintar los condenados del infierno buscó un rostro que mostrará las heridas del mal y encontró una persona solitaria, vestida con harapos, llena de egoísmo. Lo curioso es que resultó que era la misma persona que había servido de modelo años atrás mientras pintaba el cielo. Esto evidencia que el cuerpo no es algo separado de la persona. El ser humano se hace *presente* por su rostro, esto indica diferenciar la cara del rostro. Los emoticones son caras que expresan un sentimiento, pero no son rostros, ya que este siempre es de alguien. El rostro dice algo de alguien, lo importante no es solo lo que muestra, sino qué nos dice de la persona.

Surge de inmediato una pregunta sobre el cuerpo humano que cada uno tiene que responder en referencia a por qué es cómo es. Esta cuestión debería enlazar con otra más profunda para qué *tenemos* el cuerpo con sus cualidades positivas y con sus carencias. Junto a ello hay otras cuestiones como ¿quién nos enseña a aceptar el cuerpo que tenemos? Esta es una tarea que debe ser aprendida en la familia; son los padres quiénes deben enseñar a sus hijos a aceptar el cuerpo recibido y la dotación natural recibida. Integrar en la educación es ayudar a cada educando a que acepte los rasgos del propio cuerpo. Este es un punto por educar, ya que mucha gente no está satisfecha con el cuerpo recibido, comparándose constantemente con los demás. La aceptación de lo recibido implica la pregunta por el origen del quién que cada uno es, o sea, quién me ha dado este cuerpo que tengo, por qué no tengo decisión sobre él. Sin embargo, hay otra pregunta clave en referencia a si se puede aceptar todo, ¿Qué ocurre cuando alguien nace con deficiencias que suponen una lastra que le impiden un desarrollo natural? Él no ha tenido culpa de nacer así, en estas circunstancias cómo aceptar esas limitaciones. No es fácil aceptar esta situación, puede ayudar entender que el *quién* es superior a lo que cada uno es.

¿Se puede perfeccionar el cuerpo? Sí, el cuerpo puede ser perfeccionado en cuanto a su constitución física, uno puede a través del esfuerzo *esculpir* su cuerpo. Sin embargo, reducirlo a este perfeccionamiento fisiológico es no advertir que el ser humano es dual y que el cuerpo es el miembro inferior de la dualidad conformada con la inteligencia. El cuerpo humano es débil en comparación con el del resto de animales porque está poco especializado. Sin embargo,

el ser humano puede construir herramientas y utensilios que lo potencian con su inteligencia. Esta relación implica que el cuerpo humano puede ser dotado de sentido, ya que la mano no es meramente una extremidad o una pata para apoyarse al andar, es más porque en el ser humano el cuerpo, todo él, puede adquirir un significado nuevo dotado por la persona. Las acciones que se realizan con la mano están llenas de significatividad. Por ejemplo, la mano que protege al hijo no es meramente para dar calor ante el frío, esa mano acaricia como manifestación del ser personal de la madre, no ejerce únicamente una función de protección, sino que, al mismo tiempo, quiere decir *más*, ese *más* es la aportación del ser humano.

El educador puede enseñar cómo establecer esa relación entre el cuerpo y la inteligencia para dar sentido al perfeccionamiento del cuerpo. Al respecto cabe preguntarse ¿cuál es el *uso* que debe darse al cuerpo? Se puede reducir a un uso instrumental, como quien vende su cuerpo o lo usa para dar placer a otra persona a cambio de dinero, en este caso no hay unidad con la persona porque no se acepta el cuerpo como un don recibido. Por tanto, el sentido del uso del cuerpo no debería ser meramente utilitarista o interesado en términos egoístas, ya que por encima de la dualidad cuerpo-inteligencia está la persona, por eso cualquier uso ético del cuerpo ayuda a mejorar como persona. Es la persona quien decide qué hacer con su cuerpo y cómo dar sentido a todas sus actuaciones. En la actualidad, esta falta de integración de esta dualidad con la persona ha generado la aparición de nuevas prácticas de exhibición sexual entre adolescentes como el *sexting,* que consiste en enviar mensajes sexuales a través del móvil. En este caso hay que enseñar a integrar, no quedarse en el daño corporal, sino en el perjuicio a la persona que causan esas exhibiciones.

En la relación entre la inteligencia y las manos conviene explicar cuál es el valor de los instrumentos fabricados por el ser humano. Esta fabricación también requiere dar un sentido a cada instrumento para no quedarse solamente en la mera utilidad de los instrumentos artificiales fabricados. Esto interpela también sobre qué es el progreso y si se puede fabricar cualquier utensilio, incluso sabiendo que su finalidad es contraria a la naturaleza recibida del ser humano, por ejemplo, las armas. En este sentido, hay que distinguir la finalidad del instrumento fabricado y su uso, ya que las armas pueden tener una finalidad de defensa ante peligros, pero también pueden ser usadas para matar inocentemente a alguien.

La persona se manifiesta a través del cuerpo, por eso es pertinente conocer que cada persona comunica según cómo va vestido, cómo habla, cómo mira, etc. La importancia que, en el mundo actual, se asigna a la comunicación no verbal va en esta línea. Las manos, unidas a la mirada, la postura del cuerpo es relevante en la comunicación no verbal. Muchos mensajes se trasladan con el cuerpo, sin necesidad de palabras. También el silencio es comunicación porque se suele decir que hay silencios que matan por su expresividad y al revés silencios perfectamente inexpresivos.

El ser humano es capaz de innovar y ser creativo, por ejemplo, ha sido capaz de convertir el hecho de alimentarse en el arte culinario. Además, también *el cocinar* manifiesta algo de la persona porque, cómo prepara la madre la comida para su marido que llega del trabajo o a su hijo es una manifestación más del cariño. Otro aspecto educable es la capacidad expresiva que ayuda a la coordinación del propio cuerpo en sintonía con la inteligencia. También la danza es un modo de integrar porque supone un equilibrio del cuerpo con la inteligencia.

Aspectos por educar en la dualidad entre el cuerpo y la inteligencia. Primero, educar la admiración por el propio cuerpo, que ayuda a la aceptación personal. Segundo, el cuidado del propio cuerpo, centrado en estar en forma, es un modo de agradecer lo recibido y cuidarlo. Tercero, aprender a usar el cuerpo para relacionarse, cuidando cómo se quiere comunicar.

Por eso, es pertinente aprender la diferencia entre la comunicación verbal y la no verbal. Educar también para entender la enfermedad y el dolor sufrido. En este caso hay que integrar ese dolor en la persona, por sí mismo, el dolor quizá no tenga sentido, pero integrado sirve para ayudar a la persona a comprender que aceptándolo se purifica en sus intenciones. Esto contrasta con el insistente esfuerzo por educar en evitar el sufrimiento. Es importante educar integrando la relación del cuerpo con la propia autoestima. Sucede que cuando la imagen propia no es la deseada y no se acepta el cuerpo recibido, es usual que, ante la frustración de no poder cambiarlo, se reacciona de modo poco integrador con autolesiones o con el rechazo a la comida y se cae en una bulimia.

La dualidad cuerpo-inteligencia también conlleva peligros de una desconexión entre ambos. Uno claro son las adicciones tanto al alcohol como a la droga que perjudican al cuerpo, en este caso, se supedita el placer al argumento racional de que ambos son negativos. El problema es que se prefiere lo corporal y no se integra con la persona, ya que es conocido que ambas sustancias dañan al cuerpo y afectan negativamente a la persona. Otro sería la cultura al propio cuerpo. ¿Qué se deriva de todo eso? Otra falta de integración, en qué mejora la persona con este culto al cuerpo. Por eso, es pertinente la pregunta en términos éticos, es decir, en qué ayuda para obrar el bien. También cuando se usa el cuerpo desconectado de la inteligencia, se puede instrumentalizar el propio cuerpo, con una sexualidad desconecta de la persona y nuevamente no se integra esa acción con el ser personal, ya que se aísla el beneficio placentero de la persona.

5. LA DUALIDAD HUMANA CONFORMADA POR EL DESEO Y LA RAZÓN

MacIntyre (1992) señala que la buena educación es la que ayuda a aprender a disfrutar haciendo el bien y a sentir disgusto haciendo el mal, es decir, enseñar a que cada uno aprenda a querer lo que merece ser querido. Esto no es algo baladí porque el deseo no es un acto moral, ya que no interviene la inteligencia, no hay decisión, es algo que le pasa a la persona cuando se siente estimulada por algo externo o cuando desea algo por el influjo de un estímulo interno que puede ser un recuerdo o una imagen.

El deseo y la razón también conforman una dualidad en la que el miembro inferior es el deseo. Por eso, es necesario que el deseo, esté gobernado por la razón, que dictamina lo que es prudente. En este sentido, es relevante preguntarse cuándo el niño comienza a entender que el deseo es una tendencia sobre la que no cabe valoración ética y que, por tanto, no todo lo que se desea, aunque sea espontáneo es bueno para la persona. El juicio sensible puede presentar algo como conveniente, pero no hay que confundir esta conveniencia con el juicio de la razón porque la valoración sobre si algo es bueno o mano es un juicio racional, por eso la razón es el miembro superior. Probablemente sea esta una de las tareas más difíciles de enseñar, que no solamente hay que dejarse guiar en el obrar por la apetencia, considerando que si apetece algo debe ser realizado, mientras que si exige esfuerzo es preferible rechazarlo.

En la actualidad, los niños están excesivamente estimulados, según defiende Catherine L´Ecuyer en su libro *Educar en el asombro*. Por eso argumenta que no es necesario insistir más de modo artificial, sino comprender la natural capacidad de asombro que todo niño tiene para disfrutar con él de sus descubrimientos, sin obligarle a que sea un adulto prematuro. El modelo de crianza criticado por esta escritora canadiense está cimentado en una cierta distorsión de la apreciación de lo conveniente presentado por el juicio sensible. Además, los niños conocen, desde temprana edad, hechos realizados por los adultos resolviendo sus dudas sobre su bondad, ya que, si ven que los adultos lo hacen, consideran que es bueno.

El niño experimenta que sus padres quieren lo mejor para él, por eso, creen que todo lo que ellos hacen es bueno. No obstante, en las familias desestructuradas el problema radica en que el niño no tiene claro a qué adulto hacer caso, sobre todo, si hay contraposición entre lo que dice el padre o la madre.

Diferenciar entre deseo y razón no significa que sean entidades contrapuestas, sino que es necesario en la educación integrar para encontrar un equilibrio entre ellas. Por un lado, para comprender que el ser humano tiene deseos y, por otro lado, porque el juicio de la razón es superior al sensible. El deseo es una tendencia hacia algo que es querido. Se puede desear algo, sin saber si es bueno o malo, solamente se desea como algo conveniente para la sensibilidad porque es placentero o útil. Por tanto, es necesario el equilibrio entre la vida humana lograda y la satisfacción de deseos a corto plazo.

La dualidad apuntada implica distinguir lo que es una necesidad de la persona, algo que puede ayudar a madurar y desarrollar su personalidad frente al deseo de la afectividad o bien del apetito concupiscible o irascible. Por ejemplo, integrar implica distinguir entre el llanto de un niño necesitado de otro lloro causado por un deseo no satisfecho. Por eso, personalizar en la educación es integrar para conocer cuándo hacer caso al llanto y darle lo que necesita.

Polaino (2006) señala que la asignatura pendiente en la escolarización es la educación sentimental porque desconocemos por qué a veces una persona, ante una misma escena de una película, ha experimentado algo y otras veces se muestra indiferente. ¿De qué depende sentir una emoción o indiferencia? Aprender a reconocer los sentimientos, tanto propios como ajenos, es lo que ha difundido el psicólogo Daniel Goleman (1996) con su propuesta de la *escolarización de las emociones*. Reconocer las emociones sirve para saber cómo está la facultad sensible y cómo perduran las emociones en nosotros a través del estado sentimental, reconociendo si nos sentimos tristes o alegres. Sin embargo, integrar es dar sentido a esa información para guiar mejor la acción humana de cada persona. Por tanto, sí que es necesaria una educación de los sentimientos, lo que implica conocer qué es la afectividad, cuál es su relación con la inteligencia y la voluntad, qué tipo de información se recibe de la afectividad y comprender que la sensibilidad no crece del mismo modo que la inteligencia y que, sobre todo, no se puede perfeccionar en términos de mejora.

6. LO CULTURAL Y LO NATURAL EN EL SER HUMANO

Paul Ricoeur decía que no tenía sentido decir que el ser humano es tan malo que no conoce qué es la bondad. Aristóteles (1985) ya afirmó que el ser humano tiende al bien por naturaleza, postulado rechazado por el filósofo inglés del sigo XVII Hobbes, quien consideraba que el ser humano nacía malo y que la sociedad debía enseñarle a ser bueno. Esta contraposición entre naturaleza y cultura es una vieja discusión filosófica que no ha logrado una unanimidad entre los filósofos contemporáneos. Por lo general, se han tratado como dos términos antagónicos, pero no como miembros de una dualidad. Por eso, es un error pensar que la naturaleza está contrapuesta a la cultura, entendiendo que lo natural es una limitación de la cultura. Asimismo, tampoco tiene sentido una oposición entre temperamento, lo natural recibido, y el carácter, la modificación del modo de ser natural debido a la educación. Entender que naturaleza y cultura es una dualidad implica que la persona acepte la naturaleza recibida y que puede mejorarla por el influjo positivo de las relaciones interpersonales, que constituyen la cultura.

La dualidad naturaleza y cultura es importante porque es un modo también de diferenciar la persona de lo manifestativo de ella. Lo natural está en relación con lo recibido, mientras

que lo cultural es la manifestación de la persona a través de su obrar. Por ejemplo, lo natural es el habla porque el ser humano necesita comunicarse, mientras que lo cultural son las palabras que forman cada idioma. Por eso, es necesario educar atendiendo a ambas, que son interdependientes, es decir, tener en cuenta lo natural para conocer las características naturales que cada uno ha recibido. Integrar es no tener miedo a descubrirlas y aceptarlas. Es pertinente que el buen docente sea capaz de realizar un DAFO personal de cada uno de sus estudiantes, es decir, descubrir cómo es, enseñarle a que acepte lo natural recibido, el temperamento y que aprenda a perfeccionarlo, pero, sobre todo, que le enseñe a descubrir quién es.

El síndrome de Peter Pan, basado en desear no crecer viviendo en un permanente infantilismo, es paralizante para la persona porque no facilita su crecimiento al anclarse en una falta de aceptación de la naturaleza recibida. ¿A qué edad comienza el niño a dejar de ser infante y descubrir que es un yo, con inteligencia y voluntad, una persona diferente a las demás? Es en la adolescencia cuando se comienza a descubrir que es necesario dar un sentido al hacer y al actuar. A esa edad se entiende que es necesario integrar lo natural y lo cultural, relacionar las habilidades naturales con los objetos culturales circundantes para comprender qué es cada uno capaz de realizar con el obrar humano. Unido a ello, con el desarrollo de la razón práctica –el descubrimiento de que no todas las acciones son iguales– se va comprendiendo que cada acto influye positiva o negativamente en el crecimiento personal y también en el de los demás. Se entiende por primera vez que el obrar tiene consecuencias y se *siente* la responsabilidad de estos, comienza la conciencia de los actos malos, surge el arrepentimiento. Así, si cada uno no se percata de qué clase de actos le mejoran o le empeoran, no podrá entender de qué modo eso también puede influir en los demás. El otro punto relevante es caer en la cuenta de quién es uno y no quedarse solamente en el acto realizado, sino en la persona que actúa. Este descubrimiento es integrar, enseñando que los actos positivos y buenos pueden ayudar a crecer como persona.

Asimismo, integrar es también aprender a ver al otro, no como un sujeto, sino como una persona, como un quién. Resulta difícil comprender por qué jóvenes agreden a mendigos atentando contra su dignidad. Esta falta de respeto denota que no se ha superado la comprensión limitante del ser humano al *etiquetarlo* meramente como un sujeto que realiza funciones. El pobre es alguien que, en sentido pragmático al no realizar ninguna función social determinada, puede ser considerado como carente de utilidad, ya que no está clara su aportación a la sociedad. La solución que la sociedad actual da a este hecho es que hay que ser solidarios, mejorando la capacidad empática con estas personas, lo que supone aceptar que *ser empático* es una característica de las buenas personas. Sin embargo, esta solución es ajena a la ética, el verdadero sentido de ayudar al otro estriba en que quien ayuda se mejora también a sí mismo, al realizar un acto bueno. La solidaridad entendida como altruismo no está en consonancia con entender la educación como integración de los actos del ser humano en el ser personal, no se trata de aprender a actuar de un modo determinado, como si fuera algo aceptado socialmente. Integrar, por tanto, implica no soslayar el componente ético de la acción para no reducir la tarea educativa a educar según convencionalismos, centrado en lo cultural, con el peligro de desatender la naturaleza humana. Por eso, no hay que tener miedo a educar de modo personalizado en tratar que el educando descubra cuál es el verdadero sentido de su actuar.

El ser humano nace biológicamente prematuro, totalmente necesitado. Esto no es un hecho cultural, sino natural. Como consecuencia de ello todo ser humano nace en una familia, lo que le aporta el sentimiento de pertenencia a un grupo, aprendiendo a cooperar con los

demás. La solidaridad ciudadana implica más que un mero aprendizaje cognitivo porque aceptar que ayudar al otro es un valor no es suficiente. Este aprendizaje requiere también la experiencia del cariño recibido, del afecto, del apego. Hay un instinto maternal en el ser humano basado en la búsqueda de la protección y la seguridad y para ello se acude a los seres queridos y a través de lo cultural se da forma a ese instinto. Las manifestaciones de cariño se aprenden en el seno de la familia, es algo natural que se aprende de modo cultural.

El hogar debe acompañar para el aprendizaje de una adecuada normalización afectiva, aceptando que esto es diferente en una familia desestructurada, realidad que hay que aceptar para no educar de espaldas a ella. En este sentido, la ruptura de la relación estable entre los padres afecta a los hijos porque se deshace el equilibrio emocional necesario para la normalización afectiva, es decir, para que el sentimiento no *aflore* por encima de la razón. En este caso los padres separados pueden dar prioridad al sentimiento, evitándoles sufrimientos, perturbando el equilibrio entre el deseo y la razón.

Un hijo carente del apego materno o paterno no tiene recursos para entender por qué no se le da ese cariño que está demandando. No es capaz de intuir la dualidad naturaleza y cultura, demanda de modo natural cariño, pero no lo recibe. Esto le hace desconfiar de lo cultural y comienza a creer que la familia no es una institución tan buena. Muchos de ellos no superan esta carencia infantil y se ven incapacitados para compromisos futuros, ¿cuántos hijos o hijas que han sufrido una separación o divorcio familiar son capaces en el futuro de entregarse en un compromiso a otra persona?

En conclusión, educar es integrar para entender que jerárquicamente hay que atender con prioridad a la persona. Conviene procurar lo mejor para la persona, el criterio del educador es actuar para lograr lo que perfecciona a la persona, sin caer en reduccionismo rebuscando bienes intermedios que satisfagan al miembro inferior de la dualidad, como el deseo o el cuerpo o lo culturalmente aceptado. Obrar el bien, querer lo mejor para nuestros hijos implica elegir no siempre lo más fácil, ni lo más conveniente según la sensibilidad, sino lo razonablemente mejor, aquello que le hace mejor persona. No tener miedo a educar buscando lo que capacita a cada persona para darse más a los demás, para ayudar a otras personas en su tarea de perfeccionamiento personal.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altarejos, F y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Eunsa.

Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

MacIntyre, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Rialp.

Polaino, A. (2006). Educación de los sentimientos y la sexualidad. *Revista española de pedagogía*, 235, 429-452.

Piá, S. (2001). *El hombre como ser dual*. Eunsa.

Polo, L. (2006). *La esencia humana*. Cuadernos de Anuario Filosófico. nº 188. Universidad de Navarra.

Polo, L. (1987). *Tener y dar. Estudios sobre la Encíclica "Laborem Exercens"*. BAC.

Polo, L. (1991). *La coexistencia del hombre. Inmanencia y trascendencia*. Actas de las XXV Reuniones Filosóficas. Facultad de Filosofía de la Universidad de Navarra, I, 34-46.

Polo, L. (2007). *Persona y libertad*. Eunsa.

EDUCAR DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA RESILIENCIA

Mª Carmen Lamata Molina
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

DOI: 10.14679/3126

Sumario. 1. Introducción: ¿Es necesario un giro en el modelo educativo? 2. Redescubrir la escuela aprendizaje compartido. 3. Una escuela resiliente que enseña a vivir de forma inteligente. 4. Profesores, agentes de desarrollo y tutores de resiliencia. 5. Alumnos llenos de posibilidades a descubrir. 6. La familia, fuente de apoyo. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha quedado en evidencia la necesidad de realizar cambios en la escuela. Constantemente surgen propuestas que desean contribuir a la mejora educativa y defienden los beneficios de incorporar competencias digitales, implementar metodologías activas, favorecer enfoques cooperativos, desarrollar programas de robótica o ingeniería, programar a través de proyectos interdisciplinares y participar en proyectos globales. A su vez, se pretende dar mayor protagonismo al alumno, desarrollar el pensamiento crítico y creativo en el aula, plantear un aprendizaje basado en problemas y retos contextualizados y promover el compromiso social. Más aún, desde el marco normativo se establece que debe hacerse desde una enseñanza personalizada e inclusiva, cultivando el desarrollo de la persona y atendiendo a las diferentes formas de aprender de los alumnos. Es indudable el beneficio de todo ello, pero ha de tomarse consciencia de la envergadura de dichas demandas. Para adaptar las estructuras y la organización al cambio, la escuela y el profesorado necesitan modelos, recursos, orientaciones y estrategias que permitan afrontar el desafío. En este sentido, si se quiere apoyar la renovación de la escuela y encontrar en las dificultades del panorama actual el acicate para la mejora, se hace necesario hablar de resiliencia.

La resiliencia designa la capacidad humana de superar la adversidad y continuar el crecimiento obteniendo un aprendizaje de las experiencias vividas. Requiere de flexibilidad para resistir las dificultades, habilidades de afrontamiento positivo y una capacidad de aprendizaje orientada hacia la superación. Parte de una concepción de la persona como unidad bio-psico-social en constante cambio, dando especial importancia a la relación interpersonal y la existencia de figuras de apoyo significativo en las diferentes etapas evolutivas. A este respecto, los estudios sobre el desarrollo de la resiliencia en niños y adolescentes concluyen que es necesaria la existencia de al menos un adulto que acepta al menor y confía en sus capacidades para pueda emerger en él la resiliencia (Cyrulnik, 2002).

Cada vez más autores consideran que la resiliencia constituye un nuevo paradigma de intervención (Munist et al., 1998). En el ámbito educativo, pueden ser múltiples y fecundas sus contribuciones, de ahí que interese profundizar en lo que supone una pedagogía de la resiliencia, proponiendo una visión de la escuela como tutora de resiliencia y favoreciendo que la relación de los diferentes miembros de la comunidad educativa esté basada en el apoyo y aprendizaje mutuo. La escuela tiene la oportunidad de recrearse y ser a su vez, referente y tutora de resiliencia social. La escuela puede y debe formarse para alcanzar de manera más plena sus fines.

Promover la resiliencia en y desde la escuela es el principio, la estrategia y la respuesta que guía la pedagogía de la resiliencia. En la investigación sobre la escuela como tutora de resiliencia social (Lamata, 2012) se revisa la teoría básica de la resiliencia y se aplican los modelos teórico-prácticos del campo de estudio para formar a la escuela como tutora de resiliencia social. Enfoques pedagógicos como el aprendizaje servicio (Puig, 2006) o las comunidades de aprendizaje (Flecha et al., 2003) permiten implementar de forma coherente este modelo y generar sinergias de interés por coincidir en muchos de sus principios. Pero también desde otros referentes se puede avanzar progresivamente en la promoción de la resiliencia siempre y cuando se aborde desde un modelo integrado, donde se trabaje con el alumnado, se forme al profesorado y se oriente a las familias para desarrollar la resiliencia.

En primer lugar, es necesario orientar la comunidad educativa a la búsqueda de soluciones creativas y constructivas para adaptarse a los cambios y aprender a modificar contextos de riesgo. La escuela ha de destacar por ser una institución resiliente, capaz de renovarse para mejorar y elevar su significación social. Por otra parte, en el ámbito escolar la promoción de la resiliencia es un objetivo viable y asequible. La escuela tiene la posibilidad de detectar y estimular rasgos en las personas a lo largo del tiempo, establecer factores en el ambiente que generen desarrollo y orientar los modelos de relación buscando que la relación entre el profesorado y los estudiantes se base en la confianza. De esta forma, juntos pueden encontrar referentes para descubrir sus recursos y ponerlos al servicio de la mejora. El desarrollo de la resiliencia constituye además una actividad legítima como medio de formar al alumnado para la vida. Para lograr una educación integral y el aprendizaje de las competencias básicas, es necesario que la escuela enseñe cómo adaptarse a los cambios, como perseverar ante las dificultades y cómo enfocarse de forma creativa a la mejora.

Por tanto, la pedagogía de la resiliencia aporta claves para enriquecer la cultura organizacional, las relaciones e interacciones que se establecen dentro de la comunidad educativa, el estilo pedagógico de los profesionales, la colaboración con las familias y la atención al alumnado. Su aplicación permite generar aprendizajes orientados a la superación en la persona y los grupos desde un enfoque que destaca el potencial indiscutible de la escuela para erigirse como tutora de resiliencia social.

2. REDESCUBRIR LA ESCUELA APRENDIZAJE COMPARTIDO

Desde la pedagogía de la resiliencia los centros educativos han de educar fomentando el apoyo y la superación. Dentro de la comunidad educativa los grupos colaboran y aprenden juntos para crecer. La promoción de la resiliencia en los alumnos, los profesionales y a nivel de la comunidad, establece un estilo de afrontamiento positivo que dirige el esfuerzo hacia la búsqueda y generación de soluciones. Los conocimientos, habilidades y destrezas se comparten y coordinan para alcanzar el bien de la persona, la escuela y la sociedad. De esta

forma, educando y aprendiendo a funcionar de manera resiliente se impulsa el desarrollo, personal, profesional y social. Mejorar la escuela es mejorar la sociedad.

La escuela surge para educar y dentro de su cometido ha de mantener una reflexión continua sobre cómo hacerlo. Parte de su cometido consiste en contribuir a que la propia educación se perfeccione y mejore. Los enfoques de investigación en la acción, la reflexión docente y la evaluación de la experiencia educativa y la didáctica son los mejores cauces para mejorar la pedagogía, profundizar en el saber y enriquecer la cultura. La escuela puede y debe estimular en la comunidad competencias, programas formativos que difunden valores humanos; dinámicas de relación para generar redes de confianza y apoyo, así como proyectos en los que comprometerse con la mejora del contexto. El paradigma de la resiliencia constituye un marco de referencia relevante para centrar el modelo pedagógico en las fortalezas.

Por otra parte, la escuela se ve altamente cuestionada en el ejercicio actual de sus funciones. Es frecuente escuchar que la educación atraviesa una crisis, que la escuela no ha sabido adaptarse a los cambios o que la figura del profesor ha perdido parte de su autoridad y relevancia. Las cifras de fracaso escolar también alertan sobre la necesidad realizar cambios. De ahí que sea importante encontrar medios que garanticen una mejor calidad educativa y persigan la deseada compensación e igualdad de oportunidades en el alumnado que presenta cualquier tipo de desventaja. El profesorado no puede educar actualmente desde los mismos referentes desde los que fue educado y se ve urgido a implantar sucesivamente cambios e innovaciones en las que no siempre se siente seguro o suficientemente formado. La tarea es compleja y tiene una importante carga desestabilizadora. Por ello, la escuela debe ser resiliente. Flexible para adaptarse a la realidad actual y creativa para darle adecuada respuesta. Para ello es fundamental que no se detenga ante los obstáculos ni se agote en recuperar funciones y posiciones del pasado. Es necesario asumir riesgos y buscar caminos alternativos para encontrar su lugar en la actualidad. La resiliencia, como elemento vertebrador del cambio, propone orientar el aprendizaje hacia el avance y el crecimiento continuo y conjunto de la comunidad educativa. La escuela ha de ser resiliente y generar desarrollo. No se trata ya de seguir profundizando en el análisis de las dificultades, sino de desplegar el potencial de la escuela para ejercer como tutora de resiliencia social. Como institución dedicada a la formación de personas y al desarrollo humano, es una guía excelente del proceso de cambio social. La escuela, si toma conciencia de ello, puede orientar y acompañar el crecimiento de alumnos, profesionales, familias a lo largo del tiempo.

3. UNA ESCUELA RESILIENTE QUE ENSEÑA A VIVIR DE FORMA INTELIGENTE

En la obra *Aprender a vivir* de José Antonio Marina (2004), investigador y filósofo contemporáneo, se define la meta de la educación como la ayuda prestada al niño o adolescente para que desarrolle una vida feliz, noble, creativa e inteligente. El autor presenta una teoría educativa de la personalidad y alienta a la movilización educativa para que la sociedad en su conjunto impulse un cambio en educación. El autor defiende una propuesta educativa caracterizada por:

- Partir de una psicología emergente que describe el proceso en el que se gesta la personalidad humana desde su estructura biológica y social.

- Concebir la educación y el desarrollo como proceso creativo y sistémico donde todo comportamiento surge de la interacción de múltiples factores complejos que suceden en un campo social.
- Defender la tarea de enseñar a vivir, no como carga sino como rampa de salvación;

La formación de la escuela como tutora de resiliencia social se encuentra en consonancia con dichos cimientos. Parte de una psicología de la personalidad orientada a las fortalezas humanas, identificando recursos personales y destacando la relevancia de las figuras de apoyo. Concibe la pedagogía de la resiliencia desde un enfoque necesariamente sistémico donde los cambios organizativos, estructurales y pedagógicos van generando sinergias que conducen a la superación personal, profesional y social. Finalmente, confía en la capacidad de superación humana argumentando lo conveniente, oportuno y beneficioso de una pedagogía de la resiliencia.

Enseñar a los alumnos a vivir requiere de un análisis profundo sobre quiénes son y de dónde parten los niños y adolescentes en la actualidad. Enseñar desde la resiliencia implica reforzar la identidad de los estudiantes y dotarles de estrategias para adaptarse a una sociedad de grandes cambios y rápidas transformaciones, desarrollar las habilidades para tolerar la frustración y resistir el malestar, fortalecer la voluntad para persistir en la tarea y animar a la creatividad para generar múltiples soluciones. Si aprender a vivir en la escuela consiste en encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje al desarrollo, salud, felicidad y dignidad humana de cada uno de los alumnos; la resiliencia, en sus dos funciones básicas –resistir y rehacerse– contribuye a ello. El alumnado necesita tener modelos y referentes para perseverar ante la incertidumbre y la dificultad, también requiere de una orientación que trasciende los problemas, que incita al pensamiento creativo, capaz de generar nuevas alternativas que den mejor respuesta a una situación. En este sentido, conviene que la escuela modele un comportamiento vital positivo ante los problemas y permita que la comunidad educativa interprete la dificultad como un reto de crecimiento, dedicando la mayor parte del esfuerzo a generar soluciones. Es desde una pedagogía basada en la resiliencia, desde donde la capacidad personal y el apoyo social se combinan para poner en interrelación las facultades humanas que confluyen en el comportamiento resiliente: inteligencia, iniciativa, creatividad, humor, flexibilidad, pensamiento crítico, solidaridad, cooperación. En este sentido, al igual que Seligman demostró que la indefensión aprendida se modela con procesos de aprendizaje (Seligman, 1991), también la resistencia resiliente puede modelarse en las personas (Cyrulnik, 2001).

Las experiencias de vida del alumnado son el punto de partida para definir objetivos de aprendizaje. Tanto errores como aciertos son igual de válidos para el desarrollo de la persona. Desde la resiliencia la escuela problematiza los aprendizajes para que la solución se torne significativa. Ante la impotencia, la desolación o la frustración por la dificultad, la escuela alienta a la búsqueda de recursos, a la persistencia, al apoyo social y a la expectativa de logro. No es meramente un enfoque de desarrollo individual, sino que buscando la superación personal adopta un carácter marcadamente social. Se aprende a ser resiliente gracias a la labor de un tutor que estimula dicha capacidad y se orienta dicha resiliencia a un deseo de transformación personal que contribuya al desarrollo compartido.

Aprender a vivir y educar la resiliencia son objetivos sustentados en las teorías del desarrollo humano que abarcan la integración armónica de todas las dimensiones de la persona. La teoría educativa de la personalidad de Marina (2004) otorga verdadera importancia al proceso de autoconocimiento y realización personal. Describe el desarrollo

diferenciando tres niveles que se suceden de forma consecutiva: la personalidad recibida, la personalidad aprendida y la personalidad elegida. La personalidad recibida es aquella que se recibe en base a la matriz biológica, emerge de las funciones intelectuales básicas, el temperamento y el sexo. La personalidad aprendida tiene un grado mayor de desarrollo, se constituye progresivamente formando el carácter; comprende los hábitos afectivos, cognitivos y operativos. Por último, la personalidad elegida se define como aquella que se configura en base a la clarificación del propio sistema de valores, el modo de desarrollarlo ante cada circunstancia y la elaboración del proyecto de vida. Estos tres niveles se desarrollan progresivamente y en gran parte gracias a la función de la escuela. Su estructura guarda un paralelismo con el desarrollo la resiliencia. Las bases de la resiliencia se ponen en el marco de la personalidad recibida; los aprendizajes y hábitos permiten avanzar en el desarrollo de la resiliencia y finalmente, tras un proceso de aprendizaje, la resiliencia queda integrada en la personalidad elegida como nota característica de la trayectoria vital, como recurso personal para superarse de manera continua. La personalidad elegida es por tanto la más elaborada y compleja al integrar el carácter y el comportamiento y desde la escuela puede contemplarse cómo enriquecerla desde la resiliencia.

Por otra parte, también existe relación conceptual entre la promoción de la resiliencia y teorías destacadas del desarrollo de la inteligencia. Existen diversos modelos que explican la inteligencia humana abarcado talentos, capacidades e incluso diferentes inteligencias. Para Gardner (1987) la inteligencia se concibe como un potencial para resolver problemas, generar productos valiosos en un contexto cultural determinado o plantear nuevos interrogantes. La expresión conjunta de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner permite manifestar la resiliencia. La persona ha de conocerse para identificar sus propios recursos y saber establecer relaciones de calidad con los otros, para contar con una red de apoyo. Mediante la combinación de ambas habilidades se elevan las probabilidades de ser capaz de superar la adversidad y continuar con éxito su desarrollo. Por otra parte, Sternberg y Lubart (1991) propone una estructura jerárquica que conduce a la inteligencia exitosa. Explica el desarrollo de la inteligencia en base a tres subteorías: componencial, experiencial y contextual. También desde dicho marco teórico cabe integrar la educación de la resiliencia. La resiliencia del niño o del adolescente emana necesariamente de la convergencia dimensional de las tres inteligencias, puesto que promover la resiliencia supone: detectar y potenciar la fortaleza interna (subteoría componencial), enfrentarse a los problemas de adaptación al medio (subteoría experiencial) y avanzar en un mayor conocimiento o crecimiento personal para seleccionar o transformar las condiciones de su entorno para que sean favorables (subteoría Contextual). Finalmente, Marina (2004) aporta los conceptos de inteligencia resuelta e inteligencia compartida. La primera definida como la mezcla de conocimiento y valor que conduce al comportamiento inteligente, de forma que la persona inteligente es aquella que aplica sus recursos para resolver adecuadamente problemas prácticos. La segunda, nace del diálogo intelectual y afectivo, se desarrolla a través de procesos de comunicación y se potencia en grupo. Por tanto, en base a las teorías de la inteligencia humana expuestas, Gardner (1987), Sternberg y Lubart (1991), Marina (2003), cabe afirmar que una persona resiliente se comporta de forma inteligente.

La resiliencia compromete los recursos intelectuales, afectivos, volitivos y sociales de la persona para resolver problemas, adaptarse a su entorno o modificarlo. Bajo los presentes planteamientos, educar la resiliencia supone invertir más medios al servicio del desarrollo del niño y adolescente y avivar su inteligencia. Ante ello, puede objetarse si la promoción de la resiliencia no será una tarea más a añadir al conjunto de demandas que se realizan a la escuela o hará más compleja la labor de esta. Pero, de la misma forma que argumentaba

Castaño (2009), cuando se empezaba a hablar del aprendizaje por competencias, estos enfoques no sustituyen a los elementos que actualmente se contemplan en el currículo, sino que permiten adquirirlos de manera más significativa y completa. Integrar la resiliencia como parte de la labor de la escuela permite orientar todas las prácticas hacia el aprendizaje. Brinda herramientas para favorecer un desarrollo armónico de la personalidad y busca capacitar al alumnado y profesorado para afrontar de forma más eficaz, los retos que se le plantean. Eso sí, para acometerlo con éxito, la implementación de una pedagogía de la resiliencia requiere de diversas condiciones:

- Partir de una perspectiva de educación integral y un aprendizaje por competencias.
- Valorar y atender la diversidad característica de todo grupo humano.
- Adaptarse a las características propias de cada etapa evolutiva.
- Atender las necesidades y posibilidades que brindan las circunstancias personales y sociofamiliares de los alumnos.
- Observar a nivel sistémico, el número y la calidad de los recursos e indicadores de resiliencia.
- Actuar frente a los factores de riesgo y los obstáculos que bloquean el desarrollo, para compensar su impacto.
- Fomentar los factores de protección.
- Aceptar el compromiso de promover la resiliencia.

Por tanto, desde la pedagogía de la resiliencia la escuela apuesta por enseñar a vivir de forma inteligente promoviendo:

- El conocimiento como es un recurso para resolver retos propios de cada etapa evolutiva, el aprendizaje trasciende las aulas y continúa a través de la propia dinámica de relaciones. El clima es de cooperación y apoyo entre sus miembros;
- El desarrollo de todas las dimensiones de la inteligencia (intrapersonal, interpersonal, creativa, crítica, social). Los alumnos tienen la oportunidad de formarse en capacidades y competencias de valor para su inclusión social y para su realización personal. El logro tiene un sentido y no se limita al éxito personal, sino que aspira a la transformación del entorno;
- Una escuela como tutora de resiliencia social. Un centro capaz de afrontar y resolver los problemas de forma constructiva, con un compromiso por el aprendizaje de la propia organización para adaptarse a las demandas de su entorno, contribuyendo a su vez a la mejora de este.

4. PROFESORES, AGENTES DE DESARROLLO Y TUTORES DE RESILIENCIA

Una escuela resiliente que promueve la superación y el aprendizaje mediante las experiencias diarias está sustentada necesariamente sobre una comunidad educativa donde los profesionales son capaces de descubrir en ellos mismos la resiliencia. De hecho, formar educadores resilientes es la mejor garantía de éxito para que los alumnos aprendan a responder de manera constructiva ante la adversidad. La resiliencia se aprende en la escuela a través de la formación explícita y también mediante el ejemplo de los profesionales.

Cada profesor es un modelo de referencia accesible para los alumnos en el día a día. Los profesionales de la enseñanza han de reunir aptitudes y actitudes que permiten desempeñar su tarea con dominio, con eficacia y al mismo tiempo con enorme satisfacción. Su función requiere de gran flexibilidad para adaptarse a los cambios y optimismo para interpretar los problemas y dificultades como oportunidades de aprendizaje.

Henderson y Milstein (2003) señalan que "los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes" (p. 57). Con el fin de formar a los profesionales, proponen aplicar el modelo de la rueda de la resiliencia adaptando los seis pasos de este al ámbito educativo. Los autores, explicitan y justifican la necesidad planificar en la escuela actuaciones dirigidas a:

1. Enriquecer los vínculos entre los profesionales del centro;
2. Establecer límites claros y firmes de las competencias y funciones de cada profesional y del centro;
3. Formar a los profesionales en habilidades de vida de interés para su propio desarrollo competencial;
4. Brindar afecto y apoyo en el ambiente de trabajo logrando que sea acogedor y retroalimente positivamente al profesorado;
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas confiando en la autonomía de los profesionales para desempeñar su trabajo e innovar;
6. Brindar oportunidades de participación significativa haciendo a los profesionales sentirse corresponsables de un proyecto compartido en la escuela.

Desde estas acciones se logra formar al profesorado para ser agentes de desarrollo y promotores de la resiliencia. El perfil del educador resiliente está definido por las siguientes características.

Tabla 1. Perfil de Educador Resiliente

PERFIL DEL EDUCADOR RESILIENTE					
VÍNCULOS	LÍMITES	ENSEÑANZA	APOYO	EXPECTATIVA	OPORTUNIDADES
Busca oportunidades de interactuar con los otros. Es cooperativo y se relaciona fácilmente. Las diferencias de jerarquía no constituyen obstáculo para la relación.	Comprende y acepta la política y reglas del centro. Interviene en la elaboración y modificación de las normas del centro. Actúa de forma coherente y comprometida con las normas.	Se mantiene en formación permanente. Educa desde una visión interdisciplinar para el desarrollo integral. Tiene seguridad en su desempeño. Intercambia, da y solicita ayuda de otros compañeros.	Sentimiento de pertenencia. Recibe mensajes de valoración y apoyo. Está respaldado por la organización. El sistema de recompensas alienta sus iniciativas.	Confía en su propio potencial y en el del grupo de profesionales. Aspira a la excelencia propia y de los demás combinando la exigencia con el apoyo. Se siente valorado en su función. Reconoce su capacidad para cumplir con las expectativas.	Percibe su responsabilidad dentro del centro. Toma la iniciativa en propuestas de mejora. Participa en las tareas del centro. Conoce lo que sucede en la escuela, se involucra en las mejoras y celebra los éxitos. Interpreta errores y problemas como oportunidades de superación.

Fuente: adaptado (Henderson y Milstein, 2003).

La formación de los profesionales es una clave fundamental para promover la resiliencia en la escuela. Educar requiere de formación y también de vocación. Los profesionales han

de sentirse llamados a ayudar a niños y adolescentes para desarrollar su potencial, tener el deseo de ser un instrumento al servicio del aprendizaje para conducir al alumnado hacia su realización y tomar conciencia de la importancia de mantenerse en constante formación. La calidad del proceso de enseñanza, el diseño de las actividades de aprendizaje y la relación pedagógica con el alumnado y los compañeros dependen en gran medida de los conocimientos, actitudes y aptitudes de los profesionales.

Los educadores son en gran parte responsables del aprendizaje que se realiza en la escuela. La situación permanente de reforma del sistema educativo tiene implicaciones sobre sus prácticas y exige la capacidad de adaptarse a cambios constantes. Las demandas del entorno sociocultural evolucionan y la forma de enseñar también ha de hacerlo. Para mejorar la educación resulta esencial apelar a la función del profesorado y poner los medios para enriquecer su formación. Sólo profesionales bien formados pueden educar. Sólo personas en las que se ha reforzado la resiliencia lograr ejercer como tutores para los demás. Los profesionales de la enseñanza, educadores, maestros, profesores pueden hacer de la crisis del sistema educativo un factor de superación personal y profesional. El tratamiento mediático de la problemática educativa afecta a la percepción social que se tiene de los docentes. Desde los años 90 a la actualidad, el incremento de estudios sobre el malestar docente y la difusión del síndrome del "burn out" en profesionales de la enseñanza, ha influido sobre la visión de esta profesión como más vulnerable al estrés y al agotamiento. Dentro del propio colectivo también se difunde un mensaje desalentador enfocado en la insuficiencia de recursos para hacer frente a las exigencias actuales. Sin embargo; aunque se pueden detectar factores de riesgo para prevenirlos, es interesante orientar las investigaciones en mayor medida hacia la medición de la satisfacción del docente con su profesión, del impacto de su labor como tutor del alumnado. Conviene avivar los factores vocacionales y despertar en el profesorado y la sociedad una alta valoración de lo que significa ser profesor. El bienestar del educador y el disfrute de su profesión es un factor clave para el éxito de la educación y la promoción de la resiliencia.

Educar trasciende la enseñanza de determinada materia y dirige al profesor hacia la formación integral del alumnado. La labor tutorial es inherente a la labor docente. El profesor vela por el desarrollo de cada uno de sus alumnos como persona individual y única. Este trabajo forma parte de una misión compartida por todo el equipo docente. La educación del niño y adolescente se realiza a lo largo de la escolaridad en colaboración de la familia y gracias al respaldo de la sociedad. Martínez y Vásquez-Brofman (2006) investigan sobre la importancia de la figura del tutor. Las autoras estudian el desarrollo de niños que pertenecen a grupos de riesgo y analizan los factores que les permiten lograr una adaptación exitosa y manifestar resiliencia. Tras el seguimiento de los casos concluyen que es gracias al apoyo de una figura adulta que los niños salen adelante. Destacan que esta figura se caracteriza por velar por su integridad, confiar en sus posibilidades y mostrarse cercana y accesible. Las autoras denominan a estas personas como "tutores de resiliencia" e indican que una de las tareas más relevantes de los tutores es contagiar entusiasmo. El niño necesita descubrir en la mirada del adulto una lectura positiva de la situación, ganando seguridad al sentir que es aceptado y valorado.

En educación, los profesionales y la escuela asumen la función de guía y orientación de los alumnos. La acción tutorial confiere al trabajo de los profesionales de la educación un mayor componente vocacional. La función del profesor es ser fuente de ayuda para que crezcan los demás interiorizando que es agente promotor de resiliencia. "Salir de la inercia, vincularse a las necesidades del alumno y dedicarse estratégicamente a la superación de obstáculos,

constituye el motivo esencial del rol docente" (Olguín, 2008, p. 3). La escuela que enseña y prepara para vivir bien, los profesionales resilientes y atentos a las necesidades de los alumnos y la pedagogía que busca ha de ser el horizonte hacia el que encaminar el trabajo de los profesionales. Han de educar a los alumnos para que se desarrollen armónicamente desde una concepción de la persona como ser único, completo y social. Esto implica realizar con cada alumno una labor de apoyo emocional y acompañamiento personal. Por ello, junto a las competencias de marcado carácter técnico, educar requiere de competencias socio-personales en el profesional.

Desde el modelo de la escuela como tutora de resiliencia se destaca la función de los profesores como agentes de desarrollo, los alumnos aprenden a relacionar, progresivamente, cada uno de sus aprendizajes con el progreso y la mejora social. Los profesionales de la enseñanza tienen un papel relevante para despertar el potencial de resiliencia en los niños. Cuando se detectan en la escuela situaciones de riesgo, de desventaja o de vulnerabilidad del alumnado, asumir la función de tutor de resiliencia cobra especial relevancia. El desarrollo de la resiliencia ha de ser parte de la respuesta educativa, de forma que la escuela y el profesorado brinden protección y esperanza desde su ámbito de competencia. En educación, el principio de equidad e igualdad de oportunidades requiere de una labor de compensación educativa. La escuela debe atender las necesidades específicas de cada alumno para que todos alcancen el máximo desarrollo. Desde este planteamiento, la promoción de la resiliencia como perspectiva de intervención, abre la posibilidad de generar en todos los alumnos y en especial en aquellos con mayores necesidades una orientación hacia el crecimiento y la superación. Para cualquier alumno que esté atravesando una situación complicada encontrar un profesor que ejerza de tutor de resiliencia va a ser un factor de protección de inestimable valor. Como sentenciaba Pennac (2008) "¡Basta un profesor –uno solo– para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás" (p. 2).

5. ALUMNOS LLENOS DE POSIBILIDADES A DESCUBRIR

Ser niño o adolescente en el siglo XXI supone crecer en una sociedad de cambios acelerados y acontecimientos inesperados que afectan todas las dimensiones de la vida: personal, familiar, relacional y social. Crecer en un mundo globalizado requiere de apertura y flexibilidad. Los niños y adolescentes actuales necesitan formación y acompañamiento para adquirir seguridad en sus capacidades y elaborar progresivamente un el proyecto personal donde incluyan competencias para realizar un aprendizaje permanente.

Infancia y adolescencia son etapas evolutivas caracterizadas por el cambio biológico y personal. Hasta alcanzar el desarrollo adulto, es fundamental que los alumnos cuenten con el apoyo y la ayuda de los adultos. Desde la familia y también desde la escuela, se vela porque las necesidades básicas estén cubiertas, se conozcan claves culturales y valores desde las que interpretar la realidad y obtengan la seguridad suficiente para explorar el entorno.

El discurso y los análisis que reflejan los medios de opinión social cuando hablan sobre los niños y adolescentes actuales, difunden en no pocas ocasiones, una visión negativa de sus características. Las diferencias generacionales son percibidas como perjudiciales para el correcto desarrollo y propias de un estilo de actuación disfuncional. Sin embargo; atendiendo al paradigma de la resiliencia y la propia misión de la escuela no es aceptable una visión parcial y segada del alumnado. Las características de los alumnos, que son propias del momento histórico en que viven y del contexto concreto en que se desarrollan, han de verse como un potencial y nunca como un problema. Ante el fracaso del sistema educativo no ha de

arremeterse contra el alumnado y culpabilizarle por su falta de concentración y esfuerzo. La función de la escuela y de los profesionales debe ser llegar hasta el alumnado y poner los mejores medios para que aprenda. Ello implica necesariamente desechar métodos que no funcionan e incorporar nuevas formas de alcanzar el mismo objetivo.

El ser humano siempre evoluciona. Existe una tendencia a criticar las características diferenciales de las nuevas generaciones, pero el cambio generacional es una constante. La diferencia siempre genera resistencia y surgen reacciones de defensa como el miedo, el rechazo o la crítica. Ante ello, la sociedad necesita de instituciones de formación como la escuela, que confronten estos planteamientos, defiendan las posibilidades de los jóvenes y desarrollen su potencial orientándolo hacia el bien común. La escuela ha de tomar conciencia del discurso social pero no quedar atrapada en él. Como institución educativa debe modelar una visión positiva y esperanzadora de los jóvenes y del futuro. Cada profesional ha de reflexionar sobre sus propias creencias y esquemas antes de diseñar la intervención, pues una concepción negativa sobre los alumnos representa un obstáculo para la labor docente, inhibe la resiliencia y, en parte, frena el desarrollo del alumnado. Como afirma Cyrulnik (2003) "Muy a menudo es la mirada del adulto la que bloquea el desarrollo del niño" (p. 123).

El modelo de escuela tutora de resiliencia social no admite etiquetas, profecías ni determinismos que limiten la capacidad de los alumnos de crecer interiormente y superarse. Tampoco es proclive al desaliento, encontrando un sentido incluso a las conductas disfuncionales o inadecuadas de los alumnos. Acoge los rasgos diferenciales del alumnado como el mejor acicate para decidirse a innovar. La respuesta educativa, la selección de los métodos y el diseño de actividades cambian para adecuarse al estilo de aprendizaje de los alumnos y con ellos, también la escuela avanza.

Las nuevas generaciones más emocionales y sociables tienen un gran potencial para desarrollar la resiliencia. La capacidad de expresión que caracteriza a los alumnos y su tendencia a realizar las actividades en grupo permite reforzar los vínculos y generar redes de apoyo social. Su necesidad de comunicarse y ser independientes puede ser de gran valor si se les proporcionan valores para construir un proyecto de vida con sentido. La escuela dota a los alumnos de herramientas para su realización y éstas han de ser coherentes con las características generacionales y las proclividades y preferencias en sus estilos de aprendizaje.

También los alumnos con necesidades de aprendizaje, que están en desventaja o que atraviesan situaciones de dificultad deben verse desde el prisma de la posibilidad y la resiliencia. Necesitan de orientaciones específicas para no frenarse ante la dificultad y requieren del apoyo del adulto para construir la confianza en sus capacidades. Los niños y adolescentes están más predispuestos a manifestar resiliencia cuando concurren un mayor número de factores favorables en su familia, los contextos cercanos y el entorno sociocultural. Barudy y Dantagnan (2007) señalan que las fuentes de resiliencia infantil provienen de tres niveles diferentes (p. 11):

a) Nivel macro sistémico: entorno social y cultura predominante.

b) Nivel micro sistémico: la organización y funcionamiento familiar.

c) Personal: articulación entre la estructura personal y las relaciones interpersonales.

El análisis de estas fuentes permite jerarquizar y delimitar los recursos y apoyos con los que cuenta cada alumno para construir la resiliencia. La escuela es un eje central desde el que generar y engarzar factores de resiliencia. Actúa como nexo entre el desarrollo de la persona y su integración en el medio. La escuela interviene tanto a nivel personal como

micro y macro sistémico. La escuela como tutora ha de educar a las personas y lograr que el ambiente eduque.

Estudios científicos demuestran la importancia del contexto institucional de la escuela para el desarrollo y bienestar infantil (Barudy, 2008). Los resultados de estas investigaciones evidencian que los alumnos que se sienten aceptados, queridos y bien tratados, al menos por un profesor, son capaces de desarrollar una autoestima positiva y segura. En el caso de alumnos que pertenecen a contextos de riesgo, el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta fundamental para interesarse por aspectos positivos del mundo que les rodea. Gracias a la escuela alumnos que viven en situaciones de riesgo, aprenden a modular sus emociones, comportamientos y creencias, crecen desde el respeto a sí mismos y a los demás, y encuentran los recursos personales y sociales necesarios para superarse.

De cara a la intervención con el alumnado es de interés diferenciar dos estados del desarrollo de la resiliencia (Cyrulnik, 2001; Barudy y Dantagnan, 2005). La mayor parte del alumnado que llega a la escuela ha generado en el entorno familiar la "Resiliencia Primaria". Gracias a la adecuada satisfacción de necesidades infantiles y la protección prestada al niño durante los tres primeros años de vida, existe en ellos una confianza y seguridad suficientes para manifestar resiliencia. El estilo de crianza es determinante en la conformación de la mente infantil. La maduración, organización y desarrollo del cerebro se hace más proclive a la resiliencia cuando el entorno está caracterizado por los buenos tratos. Sin embargo, otra parte de los alumnos están envueltos en un ambiente sociofamiliar o cultural adverso. En las primeras etapas evolutivas no reciben los cuidados oportunos y la resiliencia primaria no se forja en su estructura mental. La escuela ha de detectar estos casos y programar cómo construir explícitamente la resiliencia para ayudarles. El desarrollo de competencias para funcionar de manera adecuada y saludable, la orientación familiar y los factores de protección del entorno, son medidas que puede aplicar para desarrollar "Resiliencia Secundaria" definida por Barudy (2010) como la capacidad que se desarrolla en niños, adolescentes o adultos que, pese a vivir en contextos patógenos o disfuncionales, son capaces de sobreponerse y responder de manera constructiva a las adversidades de la vida. Las diferencias en la formación de la resiliencia en los alumnos requieren de estrategias y actuaciones específicas en cada caso. Desde un marco común y una misma filosofía de intervención, algunos alumnos requieren sencillamente el estímulo y refuerzo de factores ya existentes mientras que otro porcentaje de alumnos necesita de la construcción de la resiliencia y el apoyo firme de un tutor para completar el mismo proceso.

Todos los alumnos se benefician de las medidas dirigidas a desarrollar la resiliencia tanto primaria como secundaria. La resiliencia primaria es la capacidad de afrontar los desafíos y las adversidades de la vida de manera constructiva. Se desarrolla gracias a los buenos tratos recibidos desde las primeras etapas de vida, el apego seguro, la existencia de una red de apoyo satisfactoria y la formación de un locus de control interno. Actúa a modo de escudo de protección para la persona predisponiendo a un estilo de actuación resiliente. En la escuela ha de estimularse su desarrollo desde una visión de promoción y prevención. Los factores que permiten desarrollar la resiliencia primaria en los niños y adolescentes son (Barudy y Dantagnan, 2005):

- Ser criado por al menos un adulto con capacidades parentales suficientes, siendo el apego y la empatía sus características más relevantes;
- Contar con apoyo social y afectivo de los adultos y pares del entorno inmediato: familia extensa, escuela;

- Tener la posibilidad de participar y recibir nutrientes afectivos y educativos en redes sociales formales e informales: grupos de amigos, vecinos, clubes deportivos, grupos culturales;
- Acceder a una educación en valores;
- Participar en actividades sociales, de ocio y creativas: actividades de tiempo libre, culturales, de apoyo mutuo, teatro, pintura, escultura...;
- Fomentar el humor.

Junto a ello, cuando estamos ante casos de alumnos que presenten problemáticas asociadas a factores personales, familiares, escolares o sociales es necesario diseñar programas específicos para generar otro tipo de resiliencia como medida de intervención. La escuela ha de contribuir y poner los medios para suscitar la resiliencia secundaria, entendida como la capacidad de una persona de sobreponerse a la adversidad pese a haber estado sometida a contextos patógenos o sistemas de relación disfuncionales. Dicha capacidad puede desarrollarse gracias a la existencia de al menos un adulto significativo que ejerce de tutor de resiliencia y presta el apoyo necesario para generar recursos y reconducir el proceso de aprendizaje hacia la superación. Werner y Smith (1982) trabajaron desde los inicios de la investigación en resiliencia para desarrollar la resiliencia secundaria. En base a sus hallazgos evidencian la necesidad de desarrollar en el niño o adolescente:

- Capacidad para enfrentar y resolver activamente los problemas haciendo frente incluso a experiencias emocionales difíciles.
- Habilidad para llamar la atención de las personas significativas de su entorno de una forma amable y simpática.
- Visión optimista de sus capacidades.
- Tendencia a explorar su entorno y a ensayar nuevas experiencias.
- Habilidad de mantener una visión positiva a pesar de las dificultades o incluso el sufrimiento.
- Habilidad de estar alerta y ser autónomo.
- Tendencia proactiva para brindar comprensión y apoyo a los demás.

Como profesionales tenemos modelos de gran utilidad para ir modelando la resiliencia primaria y secundaria en nuestros alumnos. Por ejemplo, desde los rasgos propios de las personas resilientes identificados por Wolin y Wolin (1997), se puede observar y valorar en qué medida y a través de qué actividades, estamos estimulando cada uno de ellos en el alumnado: introspección, iniciativa, independencia, humor, habilidades sociales, creatividad y espiritualidad. Sea cual sea el referente teórico de partida, la intervención con el alumnado para promocionar la resiliencia ha de ir dirigida a los siguientes aspectos:

1. Evaluar y detectar del apoyo interno del alumno: recursos y fortalezas propias.
2. Evaluar y detectar del apoyo externo: recursos del entorno familiar, escolar, social y cultural.
3. Identificar o asignar a un profesor el papel de tutor de resiliencia del alumno.
4. Diseñar actividades que refuerzan la toma de conciencia de las fortalezas que se han identificado.
5. Detectar aspectos que obstaculizan e inhiben el desarrollo de la resiliencia en el alumno.

6. Planificar retos asequibles que permitan afrontar y superar dificultades con el apoyo del tutor de resiliencia.
7. Orientar e implicar a la familia para la promoción de la resiliencia.
8. Modelar hábitos de pensamiento, estilos de actuación y competencias personales y socioemocionales que consoliden los cambios.
9. Destacar las aportaciones del alumno para la mejora del grupo o centro en un aspecto de interés.
10. Evaluación de la intervención para el refuerzo de los avances realizados durante el proceso y la mejora en futuras actuaciones.

6. LA FAMILIA, FUENTE DE APOYO

Desde que la educación obligatoria es un derecho y un deber reconocido hasta los dieciséis años, la familia y la escuela están en estrecha relación. Ambas instituciones se encuentran sometidas a los cambios de carácter social, económico, ideológico y educativo que se dan en el entorno. Educar es una tarea compartida por familias y profesionales de la enseñanza, debe contemplarse la relación y coordinación entre ambas como la mejor forma de generar sinergias y formar a la persona. Las familias reclaman orientación para educar a sus hijos y la escuela necesita del apoyo de las familias para garantizar el aprendizaje y su correcta evolución.

En educación, escuela y familia se brindan apoyo mutuo. El desarrollo y la resiliencia de los alumnos es una labor compartida donde cada institución tiene competencias específicas. La implicación de ambas en el mismo proyecto refuerza en mayor medida la solidez de los logros y la transferencia en otros contextos. Desde un enfoque sistémico, las actuaciones para promover la resiliencia en uno o más miembros de la familia repercuten sobre el sistema. La teoría de sistemas de Ludwing von Bertalanffy (1976) señala que los cambios que se producen en un miembro del sistema o subsistema modifican inevitablemente el medio relacional en que se integra, este argumento permite afirmar que la intervención de la escuela sobre el alumno influye también sobre todo el sistema familiar del que forma parte. La escuela tiene diversas formas de ejercer como tutora de resiliencia social. La promoción de recursos y competencias personales, emocionales y sociales en los alumnos revierte en la dinámica familiar y genera cambios en ella, así como la formación a familias es una forma de intervenir sobre los alumnos. Desde el enfoque de la resiliencia y el modelo de escuela como tutora de resiliencia social, ha de llegarse a las familias. La escuela ha de ayudar a que las pautas educativas que reciban los alumnos sean adecuadas y potencien su desarrollo. Puede hacerlo orientando a las familias de forma directa y capacitando a los niños, para que, a través de estos, también se ejerza efecto sobre la familia.

Para la promoción de la resiliencia primaria es necesario que la relación del niño con su familia se base en un apego seguro. Los padres han de modelar capacidades empáticas, mantener pautas de crianza y estilos educativos adecuados en función de las características de los hijos y propiciar la relación y participación con el entorno desde un funcionamiento en red. En los últimos 15 años Barudy y Dantagnan han dedicado un importante volumen de investigación a analizar los modelos de parentalidad y apego. Estos autores analizan las principales teorías sobre el desarrollo infantil extrayendo enseñanzas para la promoción de la resiliencia. En base a ello, concluyen que los niños desarrollan la capacidad de resiliencia

en un sistema familiar saludable y enriquecedor donde existe un contexto de amor y respeto. Para ello insisten en la importancia de formar a las familias y señalan un conjunto de siete competencias parentales fundamentales:

a) Demostraciones físicas y verbales de afecto y cariño en los primeros cuatro años de vida.

b) Reconocimiento y atención a sus éxitos y habilidades.

c) Oportunidades de desarrollo de destrezas.

d) Actitud de aceptación, cultivo, cuidado, respeto y amor hacia el niño.

e) Orientación y definición clara de límites.

f) Protección.

g) Marco de referencia ético, moral y espiritual.

La escuela ha de liderar y guiar la orientación de las familias. Desde la labor de orientación y tutoría los profesionales han de procurar que las familias donde existen factores de riesgo reciben formación para adquirir competencias parentales adecuadas. El desarrollo de la resiliencia emerge más fácilmente cuando el niño crece en un ambiente de buenos tratos. Escuela y familia han de actuar de manera continuada y coherente para garantizar que el entorno potencie las capacidades de los niños.

De forma sintética, Barudy (2006) señala cuatro factores de influencia en el proceso de construcción de la resiliencia: los recursos comunitarios, las competencias parentales, los factores contextuales y las necesidades infantiles. Los factores comunitarios, donde podría albergarse la labor de la escuela, interaccionan con las competencias parentales y en base a ello se da respuesta a las necesidades de los niños mediatizadas por el contexto. Es importante insistir en el lugar predominante de la escuela dentro de los recursos comunitarios. Su labor formativa incrementa y estimula los recursos parentales de la familia y enriquece los recursos sociales si se logra establecer el necesario diálogo familia y escuela, asumiendo la corresponsabilidad en la tarea educativa. El momento actual y las nuevas teorías del desarrollo y el aprendizaje permiten a la escuela diseñar actuaciones desde las que fortalecer a los alumnos de manera directa y a través de la formación de la familia. Desde un enfoque de posibilidad y una pedagogía resiliente la escuela ha de generar expectativas de éxito e impulsar el desarrollo del alumnado, junto con las familias.

Por otra parte, debe resaltarse la importancia de asumir mayor responsabilidad cuando se tiene conocimiento de que un alumno está inmerso en un medio familiar disfuncional. Cuando sea necesario, la escuela diseñará con las autoridades competentes modelos de intervención psicosocial para proteger el bienestar del niño o adolescente. Pero siempre ha presentar recursos compensadores y favorecer que el alumno establezca un vínculo de calidad con un profesional como tutor de resiliencia. Los alumnos que se desarrollan en sistemas familiares carenciales o sometidos a problemáticas diversas requieren en mayor medida del apoyo de los profesionales de ayuda y la escuela ha de tomar conciencia de ello. El apoyo incondicional de un adulto que se haga significativo para el alumno puede ser suficiente para que el alumno desarrolle la resiliencia secundaria y se logre avanzar en el proceso de afrontamiento y superación.

Regresando a la teoría de sistemas, el principio de equipotencialidad sirve de fundamento para mantener la esperanza en las actuaciones de intervención de la escuela. La escuela que actúe de manera consistente, coherente y competente para formar a la familia e intervenir

con el alumnado puede acogerse a dos afirmaciones probadas por la equipotencialidad. La primera es que, pese a partir de situaciones iniciales muy diferentes se pueden obtener los mismos resultados y la segunda es que, desde una misma situación inicial son posibles distintos estados finales. Por tanto, la escuela ha de diseñar intervenciones desde la confianza en que:

- Tanto a partir de sistemas familiares protectores como a partir de sistemas disfuncionales es posible alcanzar un desarrollo sano.
- Una misma situación disfuncional no siempre conduce a resultados disfuncionales, sino que puede derivarse un estado diferente y adecuado al seguir el camino correcto.

La escuela tiene dos vías de actuación para proporcionar al alumnado y su familia el apoyo necesario. La educación del niño o adolescente estimulando la resiliencia primaria o construyendo una resiliencia secundaria y la intervención con la familia, para orientar su funcionamiento hacia dinámicas relacionales positivas que hagan del propio sistema familiar un sistema resiliente. La combinación de ambas medidas favorece la disminución de factores de riesgo y el aumento de recursos de protección. La formación de la escuela como tutora de resiliencia induce a generar una red de alianzas entre las familias y el centro. Cuando la responsabilidad educativa se comparte, se logra en mayor medida establecer patrones de comportamiento alternativos y beneficiosos en el alumno. La sinergia entre familia y escuela permite que las bases de la personalidad, el desarrollo y la adquisición de competencias se adquieran de manera más sólida y estable. En relación con el primer aspecto, los profesionales desarrollan medidas de carácter psicoeducativo con el alumno y asesoran a las familias en la importancia de cuatro aspectos:

1. Prestar al niño un vínculo positivo con un adulto competente.
2. Proporcionar un lugar seguro, donde el niño pueda compartir su vivencia.
3. Enriquecer la de red social del niño.
4. Promocionar el desarrollo de la resiliencia.

Por otra parte, como procedimiento de intervención con la familia la formación mediante escuelas de padres y talleres, y los planes de actuación individual y familiar son medidas para tener en cuenta. Estos talleres deben favorecer que el funcionamiento familiar albergue dinámicas relacionales positivas y descubra en la escuela, una institución de apoyo en la labor educativa. En algunos casos los profesionales sólo han de reforzar las buenas prácticas de las familias o enriquecer las estrategias y recursos que presentan para afrontar situaciones de riesgo o adversas, en otras ocasiones la situación de la familia requiere de la formación y desarrollo de resiliencia en el sistema para modelar conductas y estilos de respuesta alternativos.

En suma, se ha querido exponer la necesidad y conveniencia de la pedagogía de la resiliencia para la escuela actual. Las aportaciones que la resiliencia puede tener para abordar el fenómeno educativo centrándolo en las fortalezas humanas y destacando la función de la escuela como tutora de resiliencia social son múltiples y merecedoras de mayor análisis e investigación. Para ello ha de aprenderse más sobre la resiliencia, continuando con el diseño y la evaluación de programas que favorecen su desarrollo en el alumnado, las familias, el profesorado y el propio centro educativo como organización.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005, 2007). *Los buenos tratos en la infancia*. Gedisa.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2009). *Construcción del bienestar y buenas prácticas en la Infancia X congreso Estatal* (Murcia) disponible en http://www.fapmi.es.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre*. Gedisa.

Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Barudy, J. & Marquebreucq, A P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.

Castaño, I. (2009). El marco general de la educación por competencias. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 229, 8-19.

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Granica.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos, una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.

Cyrulnik, B. (2003). *Psicoterapia de Dios. La fe como resiliencia*. Gedisa.

Flecha, R., Padrós, M. & Puigdellívol, I. (2003). Comunicades de aprendizaje. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación,* 11(5), 4-8.

Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica.

Henderson, N. y Groterberg, E. (2006). *La Resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.

Lamata, C. (2012). *La escuela como tutora de resiliencia social*. [Tesis doctoral. UCM].

Lamata, C. (2009). La resiliencia verdadero asidero para las situaciones difíciles. *Educadores*, 231, 70-75.

Manciaux, M. (2006). *Resistir y rehacerse*. Gedisa.

Manciaux, M; Cyrulnik, B. (2003). *El realismo de la esperanza*. Gedisa.

Marina, J. A. (2003, 1995). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Anagrama.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. BAriel.

Martínez Torralba, I.; Vásquez-Brofman, A. (2006). *La Resiliencia Invisible*. Gedisa.

Munist, M., Santos, H. & Kotliarenco, M. A. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Wasington: Organización Panamericana de la Salud, 2003. Http://www.paho.org/spanish/HPP/HPF/ADOL/Resilman.PDF

Olguin, E. (2008). *Prácticas e instituciones educativas Fortalecedoras*. Mendoza 2008, XVII Jornadas Red Universitaria de Educación. Y XI Encuentro de Estudiantes: "Nuevas perspectivas del Sistema de Formación Docente.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.

Puig, J.M, Palos, R. (2006). Rasgos Pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 61-63.

Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Prologos. Fugaz.

Seligman, M E. (1991). Learned Opitimism New York disponible en http://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Seligman.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31. https://doi.org/10.1159/000277029

Werner, E. (1989). High-Risck Children in Young Adoulthood: A longitudinal Study from Birth to 32 years. American Journal of psychiatry. 59. 1.

Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Wolin, S. y Wolin, S. J. (1997). *Shifting Paradigms: Easier Said Than Done, Resiliency in Action*. Fall.

Bloque 3.
Educación en valores inclusivos y educación del carácter

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA. EVOLUCIÓN Y NUEVAS NECESIDADES

María Inés Martín García y Ramón García Perales
Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.14679/3232

1. ORIGEN DE LA GESTIÓN EMOCIONAL

A lo largo de la historia, las emociones han sido un área que siempre ha suscitado el interés del ser humano.

Las emociones también son específicas del momento histórico y el contexto en el que se encuentre el sujeto ya que, con la evolución, algunas emociones han desaparecido. Desde un punto de vista filosófico, las teorías del sentir definen a lo largo de los siglos a las emociones como una forma específica de experiencia determinada por un momento corporal de un modo cualitativo determinado.

El concepto de alma ya era usado en la Antigua Grecia para expresar términos del campo artístico con un vocabulario y transmisión propias. De hecho, se les aconsejaba a las mujeres embarazadas la consecución del equilibrio emocional, dándole la misma importancia que una dieta variada o el ejercicio físico moderado.

Una vez se producía el nacimiento, los niños debían alimentarse de forma correcta los primeros años de vida, a la vez que poseer un equilibrio psicomotor y emocional. En este periodo se le daba la misma importancia a la educación física como a la emocional en los menores.

Hipócrates y Galeno desarrollaron la teoría de los humores varios siglos antes de Cristo, la cual fue asumida como válida en Europa desde entonces hasta el siglo XIX. Esta teoría expone el cuerpo se compone de cuatro líquidos básicos (bilis negra, bilis amarilla, flema y sangre), humores, cuyo desequilibrio provoca los problemas de salud en cada una de sus tipologías. Cada uno de ellos se relaciona con los cuatro elementos (fuego, agua, aire y tierra) y otras cuatro cualidades (caliente, frío, húmedo y seco). Así, también eran correspondidos con los tipos de personalidad en los que se creía en aquel periodo: sanguíneos, flemáticos, coléricos y melancólicos.

Tomás de Aquino, tiempo después, afirmaba que debía desarrollarse la educación moral, en la cuestión 25 artículo I de "Suma Teológica", en 1274. Ésta se desarrollaba como "la adquisición cuidada de costumbres para regir ordenadamente las facultades del alma y conducir sus afectos y emociones a la práctica de la virtud".

No fue hasta la Edad Media y Edad Moderna, que los sentimientos se trabajaran como algo que procede del interior de la persona, complementarios a la razón. El término "afectos" explicaba, desde el punto de vista de creencias y rituales, las emociones en ámbitos como el arte, la filosofía o la medicina.

Siglos más tarde, ha continuado sin haber consenso en la conceptualización de las emociones. Se han usado términos diferentes para la descripción de una misma realidad, normalmente debido a los diferentes orígenes de estos sentimientos. Algunos autores afirmaban que afloraban naturalmente de las personas y otras que surgían del contexto social en el que se encontraba el individuo.

Huizinga (1919) encontró antecedentes de estudios sobre las emociones en Francia y los Países Bajos referentes a los siglos XIV y XV, donde se utilizaba el término "estilo de vida".

Ya en el siglo XIX, James Lange, define su teoría donde se explica la importancia del sistema nervioso autónomo en la percepción subjetiva de las reacciones emocionales ante ciertos acontecimientos, dándole un cariz más clínico a los sentimientos.

2. LAS EMOCIONES EN LOS SIGLOS XX Y XXI

Más tarde, ya en el siglo XX, los modelos psicológicos cognitivos fueron desarrollándose, de forma que resurge el interés por la teorización de las emociones. Esto significa que se investigan de modo racional, intuyendo que son comunes a todos los seres humanos y que surgen como respuesta a las experiencias subjetivas personales. A su vez, gracias a Darwin y Codon (1982), se conoce que las emociones no son generadas tanto por especies animales inferiores como por el ser humano.

En 1927, Cannon desarrolló la teoría talámica, donde las reacciones corporales son únicamente factores que ayudan a mantener el equilibrio interno del sujeto, ayudando a su supervivencia. También, Watson (el padre del conductismo), en una actualización de sus trabajos, describe las reacciones-patrón, que actualmente se conocen como respuestas conductuales complejas, y acepta que los instintos son básicos en la determinación de la conducta para después atribuirlo al aprendizaje.

Años después, con la aparición del cognitivismo, con autores como Schacter y Mandler, cuyas teorías reconocen el aprendizaje como una herramienta básica. En ellas se explica la importancia de la interpretación subjetiva de los desencadenantes derivada de experiencias anteriores, además de la interpretación cognitiva consciente de la relación fisiológica-racional.

Con todo ello, se logra determinar que la representación de la imagen mental de la emoción viene forjada por las representaciones mentales o unidades proposicionales (estímulos sensoriales, vestibulares o cinestésicos y respuestas verbales, psicomotoras, glandulares u orgánicas) que la forman, siendo fisiológicamente dependiente de dicha imagen emocional. Así los responsables de las representaciones mentales de las emociones de los sujetos (estímulos-respuestas y expresiones fisiológicas) son los aprendizajes. Además, algunos experimentos comienzan a afirman que es posible controlar y modificar las imágenes emocionales, haciéndolo también con las expresiones fisiológicas (estímulo-respuesta).

De este modo se da un paso más en la evolución de la inteligencia emocional, ya que se puede afirmar que es posible entrenar mediante el aprendizaje las emociones percibidas la vida diaria, al igual que las reacciones de los sujetos. En otras palabras, se puede aprovechar

el conocimiento sobre la disponibilidad biológica que tiene el ser humano y modelar desde su cultura para controlar la expresión de los sentimientos.

También durante esta etapa se cree que, la persona realiza una valoración interna que genera una emoción tras una primera percepción, dando a la contextualización previa un lugar importante en la desencadenación de estas respuestas. Es aquí cuando se piensa que cada cultura tiene una expresión diferenciada de las emociones, tal y como se explicaba al inicio del presente texto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en el presente se puede afirmar que, en palabras de Anaya (2002):

> Las emociones son estados psicológicos complejos relacionados con patrones de reacciones corporales coma que se manifiestan a través de cambios fisiológicos, movimientos y expresiones corporales específicos, que tienen una función adaptativa, dado que sirven de preparación para la acción y para la conservación de la vida del individuo. Estos patrones suelen tener una duración breve y, por lo general, se desencadenan a partir de algún estímulo externo (p. 465).

Autores reconocidos como Dewey y Plutchick han desarrollado sus propias conceptualizaciones sobre la emoción. J. Dewey, en su obra "El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico" (1967), explica:

> Toda educación procede de la participación del individuo en la conciencia social de la raza. Comienza inconscientemente casi desde el nacimiento, y está continuamente formando las capacidades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones (p. 51).

Más tarde, Plutchick (1980) abarca alrededor de 30 teorías sobre la emoción. Este autor desarrolla la idea de que la emoción está formada por componentes cognitivos y adaptativos.

La respuesta emocional es una labor adaptativa y expresiva en el cerebro del sujeto, ya que le ayuda a realizar la comunicación social. A su vez, es un medio para influir en los demás, basándose en las reacciones reproducidas con anterioridad. Partiendo de todo este conocimiento, se entiende que las emociones pueden ser positivas o negativas, dependiendo de la percepción subjetiva para la persona. La intensidad también cambia para cada ser humano dependiendo del desencadenante y de los aprendizajes anteriores que haya llevado a cabo.

La gran clasificación de las emociones, para muchos autores, es la que existe entre emociones primarias y secundarias, aunque los estados emocionales pueden distinguirse entre ellos por parámetros como las situaciones desencadenantes, experiencias subjetivas anteriores, las respuestas del sistema nervioso, motor y expresivo y otras consecuencias a nivel social.

Las emociones primarias o básicas son aquellas que surgen como respuesta a un estímulo. Su clasificación depende de los diferentes autores que han trabajado este concepto.

Autores como Carroll Ellis Izard o Robert Plutchik (entre otros), defienden que las emociones secundarias son el resultado de la combinación de las emociones primarias o básicas. Éstas surgen con la evolución y maduración del sujeto, tras experiencias tanto de la

emoción como de la razón. Ejemplos de emociones secundarias son: la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, el placer, el aburrimiento, el bochorno, la envidia, entre muchas otras.

3. EL PRESENTE DEL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN ESPAÑA

De todos los autores que encontramos en España en la época contemporánea, merece especial mención en nuestro país Rafael Bisquerra, presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar). Este autor elaboró una clasificación propia de las emociones, donde explica que tuvo que tomar decisiones discutibles. En sus propias palabras:

En el estado actual de la cuestión no hay ninguna propuesta con aceptación general. Por esto, hay que considerar esta propuesta de clasificación como provisional, tentativa y abierta a la discusión. La intención es que pueda ser de utilidad en la práctica educativa (Bisquerra, 2000, p. 95).

A su vez, Bisquerra propone en algunas de sus obras un modelo donde se compara la categorización de las emociones con un universo donde cada galaxia tiene sitio. A través de un lenguaje astronómico, Bisquerra propone una representación que justifica su modelo. A continuación, se expone un breve resumen en la Tabla 1:

Tabla 1. Estructura del universo de las emociones según R. Bisquerra

Emociones negativas (Constelación oscura)	Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
	Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.
	Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
	Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
	Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas (Constelación luminosa)	Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
	Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
	Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.

Emociones ambiguas	Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
	Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
	Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza

Nota: Adaptado de Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico en Soler. J. L. et al. (Ed.), Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (1ª ed., Vol. II, p. 27)

De este modo, queda patente que, cada vez más en nuestro país, la educación emocional debe ser fundamental en las aulas. También es manifiesta la evolución sufrida a nivel legislativo, donde la competencia emocional se va encontrando cada vez más en muchos aspectos. Según Álvarez (2001), las competencias emocionales deben articularse a través de la educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana (p. 11). Para la consecución de estas estrategias emocionales, se hace básica la interdisciplinariedad como herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO APTITUD DEL SER HUMANO

Como se puede comprobar después del recorrido histórico realizado sobre la conceptualización y clasificación de las emociones, se hace patente la velocidad a la que se realizan los cambios necesarios en este campo para adaptarse a la nueva época en la que vivimos. Por otra parte, para poder hablar de inteligencia emocional, en primer lugar, se debe acotar el concepto de inteligencia. Primeramente, fue un término que se trabajó de forma monolítica, proceder que más tarde fue ampliamente criticado. Con teorías posteriores como la de Gardner, se creará una nueva etapa en la que la inteligencia se basa en el potencial humano.

Para poder comprender teorías actuales, debemos remontarnos a 1905, cuando Vine creó el primer test de inteligencia o hasta 1982, año en el que Sternberg fundamentó su teoría triárquica de la inteligencia. Los antecedentes de la inteligencia emocional surgen en la segunda mitad de la década de los noventa, cuando aparecen en las diferentes obras los conceptos ligados de inteligencia y emoción.

El equipo Binet-Simon, en 1905, creó la teoría de que la inteligencia se basaba en la rapidez en el aprendizaje de los alumnos normales y el concepto de "edad mental". Este equipo creó la Escala original de Binet-Simon, mediante la cual se medía la capacidad cognitiva y la inteligencia mediante cinco factores ponderados. Posteriormente, esta escala fue adaptada en 1916 por Terman, elaborand0 la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, la cual transforma el cociente intelectual en una media dispersión con sus variaciones psicométricas correspondientes.

Años después, y después de que Spearman diferenciara en 1927 entre el factor general "g" (inteligencia como tal) y los factores específicos "s" (tareas y destrezas concretas), surgen

los enfoques jerárquicos. En primer lugar, se encuentra la inteligencia factorializada de Thurstone (1938); los dos tipos de inteligencia, la fluida y la cristalizada, de Cattell (1963) y Horn y Cattell (1966); el factor grupal general de Vernon (1965); y el modelo tridimensional de Guilford (1967), con las variables de las operaciones, los contenidos y los productos. Es en 1985, aparece el modelo de Horn, donde se jerarquizan cuatro niveles: procesos de la recepción sensorial, de la asociación, de la organización perceptual y, a nivel más alto, toma el de la capacidad fluida y la cristalizada.

Si nos centramos en los modelos cognitivos, su base es el desarrollo y el progreso de las variables de la inteligencia. Los autores más significativos son Piaget (desarrollo de las formas de conocimiento del niño) y Vygotsky (desarrollo potencial de la inteligencia), los cuales son referentes en el ámbito educativo. Estos modelos tienden a desarrollar cómo trabaja el flujo de información que llega hasta el sujeto.

Tiempo más tarde, encontramos la primera teoría que no muestra la inteligencia como algo inseparable es la teoría tripartita de Sternberg de la inteligencia (1982; Sternberg y Detterman, 1992), la cual divide la inteligencia en tres áreas: la componencial, la experiencial y la contextual. Posteriormente, Sternberg y Grigorenko (2000) exponen que la inteligencia práctica posee habilidades como la resolución de problemas, su gestión y su evaluación. De esta forma abarcamos hasta el presente, donde las nuevas teorías de la información y la comunicación intentan explicar los sectores que forman la inteligencia.

Una vez desarrollado la evolución histórica del concepto de inteligencia, existen cuatro autores que merecen especial notabilidad por su influencia tanto en la teoría como en la práctica educativa: Salovey y Mayer, H. Gardner y D. Goleman.

Salovey y Mayer, además de lo expuesto con anterioridad, son fundamentales en el campo de la educación por otras actualizaciones posteriores de su teoría como: Mayer y Salovey, 1993, 1997 y 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999 y 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000. Entre ellas, encontramos otras dos definiciones de Inteligencia Emocional psicopedagógicamente fundamentales:

> Habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).
> Capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 90).

En el año 2000, Mayer, Caruso y Salovey desarrollaron el "Multifactor Emotional Intelligence" (MEIS) para proceder a la evaluación de su propio constructo.

A su vez, Gardner expuso una teoría basada tanto en la neuropsicología como en la importancia del contexto social del sujeto, así, la inteligencia intrapersonal e interpersonal son las que dan pie a la posterior creación del concepto de inteligencia personal de otros autores. Definió ambas como:

> La inteligencia interpersonal es la habilidad para captar los estados de ánimo de los otros, las motivaciones y otros estados mentales [...] La inteligencia interpersonal es la habilidad para

> acceder a los sentimientos de uno mismo y recurrir a ellos para guiar el comportamiento (Gardner, 2005, p. 22).

Esta nueva conceptualización no sólo revolucionó el campo de la Psicología, sino también el de la Pedagogía creando un nuevo modelo educativo basado en su propia teoría. La idea fundamental es la de que la inteligencia no es equivalente a cociente intelectual, sino que la inteligencia se fracciona en otras ocho que están desarrolladas en mayor o menor medida en cada sujeto: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia viso-espacial, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia musical, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Años después, en 1999, la inteligencia naturalista fue añadida con posterioridad en la obra "La Inteligencia Reformulada", donde además se postulaba la importancia de añadir la inteligencia espiritual, la inteligencia existencial y la inteligencia moral (esta última descartada desde el principio). Con todo ello, el autor ve más aceptable la inclusión de la inteligencia existencial que la espiritual, aunque no iguala ninguna de las dos a las ocho anteriores.

Según Gardner (2005), todas ellas pueden entrenarse, estimularse y en todas ellas puede encontrarse talento, de forma que la personalización del aprendizaje es posible. Una forma de conseguir esta personalización de la educación es a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. A través de estas metodologías activas se puede atender a cada alumno desde su propia experiencia y forma de aprender. En este punto es básico el cambio de paradigma sobre el papel del docente, el cual debe convertirse en la brújula de alumnos y familias, no en el centro del proceso.

Además, es bien sabido que el actual procedimiento de evaluación no funciona. En todos los niveles educativos se hace necesario evaluar a los alumnos sin necesidad de que se realice una mera memorización no significativa de los contenidos (posteriormente olvidados), de modo que se les evaluaría a través de la práctica activa y resolución de problemas. Todo ello puede realizarse mediante autoevaluaciones, donde el alumno es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la conceptualización de inteligencia emocional publicada por Goleman en "Inteligencia Emocional" (1995) haya obtenido un mayor reconocimiento, hay que resaltar que primeramente Salovey y Mayer (1990) ya expusieron este concepto. Ello se debe al contraste que hace el autor entre la inteligencia general y la inteligencia emocional, donde se igualan en importancia y capacidad de aprendizaje. Este autor también subraya que el significado y el resultado de la emoción son superiores a los de la razón, consiguiendo divulgar el término "inteligencia emocional" hasta límites insospechados en sus inicios.

5. COMPETENCIA EMOCIONAL: ESCUELAS EMOCIONALMENTE COMPETENTES

La evolución de la inteligencia emocional nos lleva hasta la creación del término "competencia emocional". En España, Repetto (2007), define la palabra *competencia* como "el dominio de un conjunto de conocimientos actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional que sus funciones correspondientes, con cierta claridad y eficacia" (p. 462).

Volviendo a los autores Salovey y Mayer, ellos definen la Competencia Emocional como "producto de la conducta emocional de la persona", mientras que la inteligencia emocional "estimula a la persona en el proceso de investigación de lo que ocurre en su contexto coma

tanto respecto a sus cuestiones políticas coma su etnicidad, religión u otras características" (1997, p. 16).

Estos autores conciben la inteligencia emocional como el conjunto de aptitudes necesarias para poder "razonar" con las emociones de forma democrática, de forma que el logro emocional son todos aquellos aprendizajes emocionales que realiza el sujeto. A su vez, trabajan el concepto de competencia emocional como los logros y la evolución que ha alcanzado una persona respecto a sus emociones.

En el año 1998, Goleman consigue engranar la inteligencia emocional con la competencia emocional. En su obra "Inteligencia Emocional Goleman" (1996, p. 46) expone que "en el mejor de los casos, el CI (cociente intelectual) parece aportar tan sólo un 20 por ciento de los factores determinantes del éxito".

El concepto de *inteligencia emocional* se diferencia del de Salovey y Mayer ya que la definió como: "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que tenemos con los demás y con nosotros mismos" (Goleman, 1998, p. 349). Junto con Boyatzis y Rhee crean el "Inventario de la competencia emocional" (ECI), basado en la investigación de Goleman (1998) sobre las 25 competencias distribuidas en cinco clústeres y realizando la siguiente afirmación:

> Se observa la inteligencia emocional cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la auto-conciencia, la auto-gestión, la conciencia social y las destrezas sociales en el tiempo y en la forma adecuada, y con la suficiente frecuencia para ser efectiva en esa situación (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000, p. 344).

En España, en los últimos años han surgido varias definiciones muy interesantes. En primer lugar, Reppetto (2007), explica que:

> Existen cinco grupos de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas siguientes: auto-conciencia emocional; auto-regulación emocional; auto-eficacia y motivación personal; empatía con los sentimientos de los otros; y habilidades sociales. En los últimos años se han desarrollado, desde los modelos del consejo, la consulta y los programas, diversas intervenciones psicopedagógicas para la formación en competencias emocionales, tanto en el ámbito del sistema educativo como en el de las organizaciones (p. 456).

Continuando con la temática de las emociones, es fundamental hablar del creciente interés que suscita la evaluación de las emociones, siempre desde el conocimiento de que todos los sujetos son diferentes de forma intraindividual e interindividual, y que todos los seres humanos tenemos capacidades diferentes para velar por sus emociones.

En primer lugar, debemos hablar de sus comienzos, donde esta evaluación era llevada a cabo de forma especializada para hallar datos sobre los procesos físicos y corporales derivados de las vivencias. Con posterioridad, la experiencia emocional subjetiva se hizo básica para completar estos estudios. A su vez, hay que tener en cuenta que al sujeto se le realizaban una serie de pruebas médicas para conocer el estado de posibles disfunciones y que, con el tiempo, fueron apareciendo otros tipos de instrumentos que también han sufrido una positiva evolución.

Aún en el campo de la teoría de la educación, se hace indispensable el conocer cómo funciona el cerebro humano y qué partes son las encargadas de cada función. Siguiendo con

el interés por las emociones para abarcar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos centraremos en el tálamo cerebral. Esta parte es la encargada de la transmisión de la información captada por los sentidos, por lo que se relaciona con las partes motora, emocional y cognitiva. Mantiene una relación recíproca con la corteza cerebral con el envío de señales en ambas direcciones.

También en este ámbito debe tenerse en cuenta el papel de la amígdala cerebral, situada bajo la corteza del lóbulo temporal. Formada por varios núcleos agrupados en tres unidades diferenciadas, forma parte de los circuitos neurales encargados del control de las conductas tanto motivadas como emocionales, además del miedo, la conducta sexual o la agresividad. Fue J. W. Papez (1937) quien introdujo la idea de que existía un circuito donde se generan los procesos motivacionales y emocionales y que explica la conducta emocional.

Continuando con el desarrollo de la evolución de la inteligencia emocional, es fundamental definir el concepto "diagnóstico pedagógico". Por ello, nos quedamos con la conceptualización que realizan Marín y Buisán (1987) ya que, evolutivamente hablando, este campo ha sido innovador y frutífero respecto a la validez, precisión y fiabilidad de las pruebas desarrolladas. El diagnóstico pedagógico: "tendrá una función distinta según los fines u objetivos que se persigan" (Buisan y Marín, 1987, p.15).

Un proceso que incluye una secuencia de actuaciones y que tiende a la trasformación de la situación inicial.

- Una parte esencial del proceso educativo que nos permite el conocimiento del sujeto desde contextos diferenciados en los que está inmerso.
- Una actividad técnica dirigida a tomar decisiones y a facilitar el perfeccionamiento de los sujetos a través de una actuación pedagógica.
- Una acción que permite conocer de forma rigurosa las características y el comportamiento de un sujeto o de un grupo de sujetos, dentro del contexto escolar en que se desenvuelve (Dueñas, 2011, pp. 54 y 55).

Sintetizando toda la información mencionada sobre inteligencia emocional, competencia emocional y diagnóstico emocional en el campo pedagógico, son fundamentales las palabras de Bisquerra, (2000) sobre la educación emocional, la cual para él supone: "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral" (p. 243).

En España, la educación emocional forma parte de la normativa educativa en varios puntos del marco legal a nivel tanto nacional como autonómico desde el año 2006 con la implantación de la LOE (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo), la cual fue la impulsora de la educación emocional en los centros educativos como parte del desarrollo integral de los sujetos.

En su preámbulo, la LOE expone que la educación: "es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 4) y "se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales..." (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 6).

También en el preámbulo, se encuentra que se destaca entre los fines de la educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 10) "el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales".

El artículo 71, a su vez, añade: "las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional..." (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 53).

Posteriormente, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) no incluye nada nuevo acerca de las emociones, aunque mantiene lo estipulado en la LOE. Así, las emociones deben tratarse de un modo trasversal, no como un elemento con entidad propia.

Hoy en día, se encuentra en proceso de implantación la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), publicada en el BOE el 30 de diciembre de 2020 y en vigor desde 20 días después (enero de 2021), aunque su implantación se llevó a cabo en el curso académico siguiente (2021-2022).

La LOMLOE incluye como una de sus novedades la perspectiva de género, el refuerzo de las competencias digitales y la educación emocional.

Respecto al área emocional, en el preámbulo se expone: "se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 6). También añade:

> La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 7).

Más adelante, en el artículo único, se modifica el apartado 3 del punto ocho:

> En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 18).

A su vez, se modifica el apartado 6 del punto ocho:

> Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 18).

En el Artículo 19: Principios pedagógicos, el punto 2 modifica quedando así:

> Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo- sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 21).

En el Artículo 24: Organización de los cursos primero a tercero de educación secundaria obligatoria, se encuentra también la siguiente modificación en el punto 5:

> Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera trasversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 24).

Esta información se repite también en el Artículo 25: Organización del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria, en su punto 6:

> Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera trasversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 25).

A su vez, en el Artículo 30: Ciclos formativos de grado básico, se halla el punto 3:

> Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado, adoptando una organización del currículo desde una perspectiva aplicada, y fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado. Las Administraciones educativas promoverán la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, otras instituciones y entidades, especialmente las Corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, para el desarrollo de estos programas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 28).

En último lugar, se encuentra la siguiente referencia a la educación emocional en el Cuarenta y nueve ter, donde se modifica el apartado 1: "Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 42).

Respecto al presente y futuro de la educación emocional en España, son interesantes muchas de las investigaciones sobre el tema llevadas a cabo en la actualidad. Si ya suponía un reto el que nuestros alumnos y alumnas tuvieran una buena salud emocional, tras los últimos acontecimientos sufridos como consecuencia de la pandemia mundial y actualmente en curso derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 / COVID-19 se hace aún más necesario. Todos los sectores que forman la educación (docentes, discentes, familias, otros profesionales relacionados) se han visto afectados por un escenario completamente nuevo y exigente de adaptación al cambio y nuevas metodologías.

Como educadores, hemos de trabajar siempre por lograr el máximo desarrollo de nuestros alumnos en todos los sentidos. A nivel emocional, es nuestra tarea el potenciar aquellas habilidades positivas y el trabajo en aquellas consideradas negativas. No debemos nunca de olvidar el papel de la autoestima y la autoaceptación, siendo estos los ejes vertebradores de la motivación y, por ende, la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bisquerra (2011) afirma que es inevitable padecer emociones negativas, por lo que hay que regularlas y buscar emociones positivas para aprender a ser feliz, pues la felicidad surge de las emociones.

Csikszentmihaiyi (1990), por su parte, define la felicidad como "condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices". Es por ello por lo que debemos trabajar, tanto desde la teoría de la educación como desde su práctica, por la salud emocional propia y de nuestros discentes.

No es extraño que los centros educativos, en gran cantidad de casos, únicamente el descenso en el rendimiento académico sea la llamada de atención de alumnos con problemas emocionales y/o psicológico. También desde la teoría educativa debemos cambiar esta forma de solucionar estos problemas, bien por medios destinados a la prevención en el cien por cien del alumnado (no solamente en aquellos que obtienen bajas calificaciones), o bien desde la formación de nuestros alumnos de las Facultades de Educación, ya que es en sus manos donde está la posibilidad de hallar la excelencia y la innovación en la calidad educativa en España. Sólo con profesionales emprendedores e investigadores, se conseguirá que los alumnos de hoy se conviertan en su mejor versión de los adultos de mañana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis

Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Editorial Sanz y Torres.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclee de Brouwer.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence, 99*(6), 343-362. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

Buisan, C. y Marín, M. A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico.* Alfa Omega.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology, 54*(1), 1. https://doi.org/10.1037/h0046743

Csikszentmihaiyi, M. (1990). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós.

Del Abril, Á. (2016). *Fundamentos de Psicobiología*. Editorial Sanz y Torres.

Darwin, C. y Cordón, F. (1982). *El origen del hombre* (No. 2). Edaf.

Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada.

Gardner, H. (2005). La teoría de las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, *1*(1), 17-34. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/2.pdf

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.

Horn, J. L. y Cattell, R. B. (1966). *Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. Journal of educational psychology, 57*(5), 253. https://doi.org/10.1037/h0023816

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298. https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17(*4), 433-442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovery-Caruso emotional intelligence test.* Multi-Health Systems Incorporated.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability. In R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). Jossey-Bass.

Ministerio de Educación y Ciencia. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, 4, 474-482.

Plutchik, R. (1980). *A general psychoevolutionary theory of emotion. In Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7

Repetto, E. (2007). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica Volumen II.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 215–243). Jossey-Bass/Wiley. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.018

Vernon, P. E. (1965). *Ability factors and environmental influences. American Psychologist, 20*(9), 723–733. https://doi.org/10.1037/h0021472

EDUCACIÓN EN VALORES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS MAESTROS/AS

Gracia González-Gijón
Universidad de Granada
Francisco Javier Jiménez-Ríos
Universidad de Granada
Nazaret Martínez-Heredia
Universidad de Granada

DOI: 10.14679/3127

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad experimenta trasformaciones rápidas y profundas que tienen repercusiones importantes en la persona, en la cultura y en la educación. El fundamento de tales transformaciones reside en un cambio de valores y valoraciones. Lo que hace sólo unas décadas valía, ha dejado de valer, al cambiar el sentido, la fuerza y el contenido de múltiples aspectos de la vida. Analizar tales cambios, en su dimensión personal, social, cultural y educativa, así como proponer actuaciones de adaptación y mejora, es la finalidad de nuestra investigación, pues el ser humano constituye la principal riqueza de una sociedad.

Todo ser humano debe educarse desde su dimensión individual. El término "individualización" hace referencia al proceso por el cual una persona va adquiriendo sus características propias y distintivas ante sí y ante los demás, pues a pesar de las semejanzas de los humanos, las diferencias no lo son menos. La capacidad biológica o mental, los intereses profesionales, los valores preferidos, etc. todo ello contribuye a trazar en cada persona, un perfil singular y único, por lo que no hay dos personas iguales. Esta elemental verdad, manifestada reiteradamente a través de la Historia de la Educación, es confirmada por la Biología y la Psicología.

Perder "la mismidad" sería dejar de ser uno mismo, incorporándose a un proceso alienante o gregario, lejos de lo que entendemos por educación. Esta autonomía personal demanda también hoy una constante lucha y esfuerzo para no dejarse caer en la alienación, ni en el gregarismo.

No menos importante es la dimensión social y su proceso de socialización. Con el término "socialización" queremos expresar el principio de toda formación, por el que se asegura al individuo a participar e integrarse en el medio social al que está llamado a vivir.

En este sentido socializador es de capital importancia la influencia de la familia, así como el de los grupos humanos e instituciones. Si a todo lo expuesto, sumamos la influencia de

la educación no formal e informal: mostrando valores, pautas de conducta, sentimientos, formas de vida, etc.

Junto a la importancia del desarrollo individual y social, hemos de contemplar la dimensión cultural, por cuanto la cultura es la realización, expresión y descubrimiento de la naturaleza humana, lo que el hombre es, cómo es y cómo desearía ser.

El fundamento de la cultura es, por tanto, un fundamento axiológico, entendiendo el valor presente o posible en la producción, acción o contemplación, y los problemas culturales, que en este sentido, se convierten, en problemas axiológicos.

Todas estas dimensiones han sido analizadas en el futuro profesorado de Educación Primaria, por cuanto este colectivo posee una importancia especial, al presentar en su futuro trabajo un efecto axiológico multiplicador en su alumnado. El profesorado, y singularmente en estas edades, es un transmisor de valores, en un aula concreta, no aislada de la sociedad, ni del ambiente cultural, ya que:

a) El profesorado selecciona, ordena y jerarquiza los contenidos culturales y científicos. El alumnado es intervenido por el/la profesor/a no neutralmente, aprende lo que el profesorado le ofrece directa e indirectamente.

b) El profesorado, en función de emisor, presenta el contenido de acuerdo con su metodología, enseña de cierta manera, selecciona canales y códigos, muestra sus razonamientos, síntesis, criterios de valoración, etc.

c) El profesorado posibilita la puesta en acción del aprendizaje del alumno/a: inhibe o potencia, e incluso sanciona positiva o negativamente, utilizando múltiples recursos para ello. Su función orientadora y evaluadora del aprendizaje, lo es también de la conducta. Los modos de hacer, de aprender, de superar dificultades..., son conductas que se reintegran.

d) Y finalmente, los efectos del profesorado no se circunscriben al ámbito formativo, sino que, por su "status", competencia, edad, habilidad y tantos otros factores, aparece como modelo. Todas sus manifestaciones, conductas, aun las involuntarias, actúan como rasgos del modelo, susceptibles de imitación.

El actual siglo XXI ha traído consigo distintas perspectivas de interpretación de la realidad que han dado lugar a nuevas maneras de entenderla modificando los sistemas de relaciones humanas, sus fines y los medios. La realidad cambiante a la que se enfrenta nuestra sociedad nos lleva a realizar nuevas lecturas sobre las prácticas y los procesos educativos que se dan desde la perspectiva de los valores y de la educación en valores.

Los valores son un tema tan antiguo como de permanente actualidad como demuestran estudios recientes (González-Anleo y López-Ruiz, 2017; Benedicto, 2017; García, Barbello y Muñoz, 2017; González-Gijón y Soriano, 2017; Van Krieken Robson, 2019; Maaranen et al., 2019). Esta importancia del valor y de los valores en los seres humanos se ha traducido en multitud de definiciones (Marín, 1976; Reboul, 1999; Brady, 2011; Abramauskienė, 2015; Bhai y Horoi, 2019, etc.), acentuando cada una de ellas aspectos o dimensiones fundamentales de los mismos. En el presente estudio optamos por aquella que entiende que "El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza orienta la vida humana" (Gervilla, 2010, p. 134).

En esta definición se manifiesta el sentido real e ideal del valor, así como su relación con la naturaleza humana. Los valores son deseados o deseables por su bondad, de tal manera

que su fuerza estimativa orienta nuestra vida en una u otra dirección o finalidad, por ello van acompañados de un deber ser. La acción humana es siempre una acción moral por lo que cuando adoptamos valores estamos optando por lo que entendemos que es bueno o malo, por lo deseable o rechazable, las prioridades que se anteponen en la vida, los riesgos que se perciben y las esperanzas que depositamos en el futuro (Megías y Elzo, 2006). Valorar es dotar de sentido lo valorado y, por tanto, nombrar, distinguir, clasificar, introducir un orden, una jerarquía y un sentido (Sanmartín, 2005). Por todo ello, nuestras decisiones, acciones y prioridades están orientadas y dotadas de sentido a partir de un conjunto de valores individuales y sociales que guían nuestra conducta. De ahí que sea imposible una vida humana sin creencias ni valores, pues unas y otros son elementos constitutivos de nuestra personalidad, así como el fundamento de nuestras relaciones con los demás.

Junto a la definición de valor, es necesario clarificar también el concepto de persona del cual partimos, entendiéndola como "...animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo" (Gervilla, 2010). La dimensión animal genera los valores corporales, la inteligencia emocional nos conduce a los valores intelectuales y afectivos; de la singularidad y libertad surgen los valores morales, individuales y estéticos. Finalmente, de la naturaleza abierta o relacional, surgen los valores sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos.

La finalidad del trabajo que presentamos es analizar las dimensiones descritas, en el futuro profesorado de educación primaria, por cuanto las personas que constituyen este colectivo serán los futuros maestros y maestras de enseñanza primaria, y como ya hemos mencionado, transmisores de valores que, en su labor docente, generarán un importante efecto axiológico multiplicador en su alumnado.

Investigar sobre los valores que presentan los/as jóvenes que en un futuro próximo serán maestros y maestras es apostar por el conocimiento y por la construcción del futuro inmediato en lo referente a la formación docente, al modelo de escuela que queremos y al propio fundamento de la educación.

2. MÉTODO

El objetivo principal de nuestra investigación es describir y analizar la jerarquía de valores de los/as jóvenes andaluces que estudian el primer curso del grado de maestro en educación primaria. Para la consecución del objetivo propuesto partimos de una metodología descriptiva, de corte cuantitativo, empleando como instrumento de recogida de datos el cuestionario.

2.1. Muestra y proceso de muestreo

Nuestra investigación se realizó en los meses de mayo y junio del año 2018 en todas las universidades públicas de Andalucía, en concreto en las Facultades de Ciencias de la Educación. La muestra la formaron 651 estudiantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico por conglomerados (ver tabla 1) donde la unidad primaria de muestreo fue el alumnado de todos los grupos de primer curso del Grado de maestro en Educación Primaria de las Facultades de Ciencias de la Educación de Andalucía, para posteriormente seleccionar de forma proporcional estos grupos en función del número de ellos en cada universidad andaluza. De la muestra final 226 fueron hombres (34,7%) y 425 mujeres (65,3%) con edades comprendidas entre los 18 y 49 años (M= 20,20 y D.T.=3,736).

Tabla 1. Descripción de los participantes según sexo y edad

	Hombres	Mujeres	Edad	
	%	%	Media (D.T.)	N=
Universidad de Sevilla	22,5%	77,5%	19,87	89
Universidad de Granada	28,3%	71,7%	19,72	159
Universidad de Almería	50,0%	50,0%	21,47	40
Universidad de Córdoba	50,0%	50,0%	20,06	82
Universidad de Huelva	20,3%	79,7%	20,16	74
Universidad de Jaén	48,4%	51,6%	20,37	128
Universidad de Cádiz	31,2%	68,8%	20,13	16
Universidad de Málaga	28,6%	71,4%	20,67	63

El grupo seleccionado de jóvenes adquiere una importancia singular, al tener un efecto multiplicador, pues al ser los educadores del futuro, van a transmitir a sus alumnos sus actitudes, creencias y valores.

2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento empleado ha sido el cuestionario denominado *Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado)* (González-Gijón, Gervilla, Martínez-Heredia y Soriano, 2021) que utiliza la técnica de calificación de palabras, agrupadas en 11 dimensiones o categorías que coinciden con los grupos de valores que mide: *Corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, estéticos, sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos.* Cada dimensión o categoría de valor incluye 25 palabras o conceptos que se valorara por medio de una escala Likert (1 muy desagradable; 2 desagradable; 3 indiferente; 4 agradable y 5 muy agradable). Por tanto, el fundamento del Test reside en la reacción de agrado, desagrado o indiferencia que nos produce el leer o escuchar algunas palabras. Para la interpretación de los datos hay que tener en cuenta que, para cada categoría de valor, la mayor puntuación positiva posible es 50 y la mayor puntuación negativa es -50, por tanto, la reacción del sujeto será más favorable cuanto más se aproxime a 50 y más desfavorable cuanto más se aproxime a -50. El cero, así como las puntuaciones próximas a cero, pueden significar la indiferencia.

2.3. Calidad del instrumento de recogida de información: Validez y fiabilidad

Como criterios de calidad del instrumento de recogida de información se utilizaron los parámetros de validez y de fiabilidad. Del primero, se tuvo en cuenta la validez de contenido mediante el Coeficiente de Concordancia W de Kendall, con las repuestas de 15 expertos. Se empleó para ello el programa estadístico SPSS-21. Los resultados mostraron el nivel de acuerdo entre las valoraciones de los jueces, obteniendo coeficientes próximos a 1. Para la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, para confirmar las dimensiones propuestas teóricamente para este instrumento que nos permitiría agrupar el conjunto de ítems en factores o dimensiones. En concreto, se aplicó el análisis de los componentes principales (ACP), que se emplea para el estudio de instrumentos cuya estructura y dimensionalidad ya habían sido objeto de análisis previos en versiones anteriores. Previamente al análisis factorial se realizaron la prueba KMO= (Kaiser-Meyer-Olkin= 0.891) y el test de esfericidad de Barlett (c2 = 116046,830; gl = 37675; p = 0.00), que nos mostraron que las condiciones de las variables e ítems eran apropiadas para este tipo de análisis. Los

resultados del análisis factorial de la matriz rotada, mediante la aplicación del método VARIMAX confirman la existencia de las 11 dimensiones que coinciden, con el constructo teórico. Con estos 11 factores se explica el 44,342% de la varianza.

Con respecto a la fiabilidad, se midió la consistencia interna calculando el coeficiente alfa de Cronbach. La puntuación alcanzada 0.991 muestra una alta consistencia interna de los ítems analizados y, por tanto, una alta fiabilidad (González-Gijón et al., 2021).

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Tras seleccionar los grupos mediante un muestreo probabilístico por conglomerados, se contactó con los/as docentes y se les informó de las características de la investigación y la duración del proceso de recogida de datos. Posteriormente se acordó el día y la hora para llevar a cabo dicho proceso en el que el equipo investigador se desplazó a cada provincia andaluza. La recogida de datos se iniciaba con una descripción sobre las características del test y su cumplimentación.

Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico IBM SPSS® en su versión 23.0 para Windows para realizar los análisis descriptivos básicos.

3. RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos de los estadísticos descriptivos analizados en este trabajo nos muestran la jerarquía de valores obtenida de los/as jóvenes participantes en este estudio (ver Tabla 2):

Tabla 2. Estadísticos descriptivos obtenidos por cada una de las categorías de valores

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C_Afectivos	650	-21	50	40,58	8,265
E_Morales	650	-34	50	38,65	9,834
D_Individuales	650	-10	50	37,29	9,766
I_Ecológicos	650	-25	50	34,93	12,038
A_Corporales	650	-17	50	33,68	8,005
G_Sociales	647	-16	50	30,53	11,010
J_Instrumentales	650	-26	50	24,42	11,227
F_Estéticos	650	-31	50	22,90	11,838
B_Intelectuales	650	-32	50	19,53	11,764
H_Políticos	650	-33	50	15,50	12,434
K_Religiosos	649	-50	50	6,64	21,093

Los resultados descriptivos mostrados, y más concretamente las medias aritméticas, nos agrupan las categorías de valores en, aquellos que se encuentran por encima de 30, valores afectivos, morales, individuales, ecológicos, corporales y sociales, y los que se encuentran por debajo de 25 como son, los valores instrumentales, estéticos, intelectuales, políticos y religiosos.

La categoría de valor que destaca por encima de las demás son los valores afectivos, con una media de 40.58. La originalidad de este test se encuentra en la valoración de 25 palabras en cada una de las categorías de valores, que nos permite detectar los diversos sentidos del valor, es decir, los aspectos que son más o menos valorados, o bien, rechazados. En dicha categoría encontramos, como palabras más valoradas, *felicidad, madre, sentirse querido, familia y amistad*. En último lugar aparece la palabra *matrimonio*.

Cerca de los valores afectivos se sitúan los valores morales (media de 38.65) que incluye como palabra o ítem más valorado, el *respeto*, seguido de la *libertad, la igualdad, verdad*... el ítem menos valorado en los valores morales ha sido el *deber*. La categoría de valores individuales se encuentra muy próxima a la anterior (37.29) y en ella se priorizan palabras como *superarse, generosidad, crecimiento personal, personalidad...* y en último lugar, *individualismo.*

A continuación, aparecen las categorías de valores ecológicos (media de 34.93) donde encontramos en primer lugar el ítem *aire puro*, seguido de *playa, sol, bosque*... y en último lugar aparece *gasolina sin plomo*. Muy cerca están los valores corporales (33.68) que incluye, como palabras más valoradas, *sonreír e higiene*, seguidas de *ducharse, vestir a mi gusto y dormir*... y como menos valorada, *maquillarse*, categoría que además consiguió el mayor consenso por parte de los/as participantes con la desviación típica más baja (8.005). Para terminar este bloque de categorías de valores con una media por encima de 25, aparecen los valores sociales (30.53) con palabras más valoradas como *igualdad de oportunidades, inclusión social, sociable y colaborar, inclusión social*... y en menor promedio, *popularidad.*

Dentro del grupo de valores que se encuentran por debajo de 25 están los valores instrumentales (24.42), formado por las palabras más valoradas *vivienda y trabajo*, seguidas de *sueldo e internet*... y menos valorado el ítem, *apuestas*. Le siguen muy de cerca la categoría de valores estéticos (con una media de 22.90) caracterizado por priorizar palabras como, *música, puesta de sol, cine, opinión*... y, en último lugar, la *cirugía estética.*

La siguiente categoría de valores son los intelectuales con una media de 19.53, que valora en los puestos con promedios más altos palabras como, *enseñar, saber, aprender e inteligencia* y con promedio más bajo, las *conferencias*. Los valores políticos también aparecen con una media cercana a la anterior, 15.50. Esta categoría de valores prioriza palabras como el *bien común, plataforma stop desahucios, democracia, pacifismo*... y el ítem menos valorado, dentro de los bajos promedios que presenta la categoría en sí, aparecen los *partidos políticos*.

Mención especial merecen los resultados obtenidos por la categoría de valores religiosos que obtuvieron un promedio de 6.64 y con respecto al consenso de las valoraciones efectuadas, son los que menos acuerdo obtuvieron con una desviación típica de 21.093. Las palabras más valoradas fueron, *caridad, libertad religiosa, misionero, procesión*... y la menos valorada *obispo.*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente, se suele hablar de una crisis de valores, debido a la existencia de múltiples estilos de vida, hábitos sociales, nuevas prácticas y discursos acerca de los procesos educativos. En este sentido, la globalización, la sociedad del conocimiento, la diversidad, las innovaciones tecnológicas, la creciente desigualdad... ha avivado el debate de la educación en valores (Brady, 2011). Es por ello, que la presente investigación favorece el conocimiento de los valores que son priorizados por el alumnado del grado de maestro en educación primaria

en universidades andaluzas. La consideración de la jerarquía de valores existente permite conocerlos en la construcción de la sociedad.

Los resultados que hemos presentado nos muestran un perfil de este joven alumnado. Sin profundizar en las valoraciones de las palabras que forman las categorías de valores, los resultados nos muestran aquello que los futuros maestros y maestras valoran en mayor medida.

Los valores afectivos, morales e individuales poseen una puntuación elevada enfatizando la dimensión individual del valor de la personalidad, las relaciones sociales y afectivas, y la humanización en el profesorado. Esto coincide con otros estudios recientes realizados en esta línea (Berkowitz y Bier, 2005; Benninga, 2006; Elzo et al. 2014; González-Anleo y López-Ruiz, 2017; García, Barbello y Muñoz, 2017; González-Gijón y Soriano, 2017). Incluye los rasgos de la personalidad, mediante los cuales se expresan los valores que los objetos y las personas tienen para el ser humano. Refleja la formación de las potencialidades funcionales del ser humano, sus facultades físicas, intelectuales y espirituales y tiene como objetivo la formación integral de la personalidad. Pastor (2015) expone que actualmente existe una mayor conciencia social promovida por un entorno de valores sociales personales resaltando la dimensión social del ser humano. Del mismo modo, los valores ecológicos, corporales y sociales, también con valores superiores a la media, revelan la importancia que otorgan los futuros educadores a la ecología, al cuerpo y la salud y a las relaciones y problemas sociales como bien exponen Collier (2013) y Daher (2019) en sus respectivos estudios. Al igual que en el Informe del Ministerio de Asuntos Exteriores (2017) los valores instrumentales, estéticos e intelectuales, son inferiores a la media, resaltando el poco interés por el arte o la belleza, relacionado con la dimensión cultural del profesado. Y, lo más preocupante, poco interesados en la formación intelectual, tal como se imparte hoy, siendo ésta su actual y diaria actividad, tal y como señalan Baburkin y Lymarev (2016) y Krumrei-Mancuso (2017). Finalmente, los valores políticos y religiosos poseen las puntuaciones más bajas, sobre todo el valor religioso, muestran la despreocupación de los jóvenes por la política o la religión. La alta desviación típica del valor religioso es un dato bastante significativo relacionado con estudios como el de los autores Hill y Den Dulk (2013) y Black (2017). Otros estudios, indicados anteriormente, publicados en la Fundación Santa María (2017), el Ministerio de Asuntos Sociales (2017), Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2019), INJUVE (2016), etc. se orientan en este mismo sentido y coinciden en afirmar el descenso acelerado del valor religioso en la población general y de los jóvenes en particular (González, 2004, 2011; Elzo, 1999; Elzo y Megías, 2014; González-Anleo y López-Ruiz, 2017; Benedicto, 2017).

Al hilo de lo anterior, los resultados globales están relacionados con otros estudios realizados en el ámbito español como, por ejemplo, los análisis llevados a cabo por Elexpuru et al. (2013) y Murga (2008) calificando los valores morales, afectivos e individuales con la mayor puntuación por parte de los jóvenes universitarios. Finalmente, dicho estudio ha permitido organizar el conocimiento acerca de los valores en los/as jóvenes universitarios, realizando una aproximación al diagnóstico de las necesidades educativas en relación con la formación en valores en el ámbito universitario de nuestros futuros/as maestros/as.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramauskienė, J. (2014). The Attitude of Future Primary School Teachers towards National Values. *Pedagogika, 119*(3).

Baburkin, S. A., Talanov, S.L., y A.V. Lymarev. (2016). Vision of the Future and Values of University students. *European Journal of Natural History, 6*, 125-127.

Benedicto, J. (2016). *Informe Juventud en España 2016*, INJUVE. http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2016 (2017).

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan, 87*(6), 448-452.

Berkowitz, M., y Bier, M. (2005). The interpersonal roots of character education. *Character psychology and character education*, 268-285.

Bhai, M., y Horoi, I. (2019). Teacher characteristics and academic achievement. *Applied Economics*, 1-19.

Black, P. (2017). Christian beliefs and values in science and religious education: an essay to assist the work of teachers of both subjects. *International Studies in Catholic Education, 9*(2), 206-222.

Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(2), DOI: https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.5

Collier, K. G. (2013). *The Social Purposes of Education: Personal and Social Values in Education.* Routledge.

Daher, W. (2009). Values in the mathematics classroom. *Educational Philosophy and Theory,* 52(32), 1-16. DOI:10.1080/00131857.2019.1618276

Elexpuru, I., Villardón, L., y Yániz. C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 362,* 186-216.

Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 99.* Fundación Santa María-Ediciones S. M.

Elzo, J., y Megías, E. (2014). *Jóvenes y valores I. Un ensayo de tipología.* FAD. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y Fundación ONCE.

García, V.A., Barbello, F., y Muñoz, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação, 22*(68), 123-146.

Gervilla, E. (2010). *Educar en la Postmodernidad*. Dykinson.

González, J. (2004). *Jóvenes 2000 y religión.* Fundación Santa María-Ediciones S. M.

González, J. (2011). *Jóvenes españoles 2010.* Fundación Santa María-Ediciones S. M.

González-Anleo, J., y López-Ruiz, P. (2017). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017*. Fundación SM.

González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez-Heredia, N., y Soriano, A. (2021). Análisis y validación de un Test para medir Valores (TVA_ Adaptado). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 38,* 119-136. DOI:10.7179/PSRI_2021.38.08

Gonzalez-Gijón, G., y Soriano, A. (2017). A study of the individual values of Puerto Rican younth. *Revista de Paz y Conflictos, 10*(1), 231-257.

Hill, J.P., y Den Dulk, H.R. (2013). Religion, volunteering, and educational setting: The effect of youth schooling type on civic engagement. *Journal for the Scientific Study of Religion, 52*(1), 179-197.

Informe Fundación Santa María. (2017). https://www.observatoriodelajuventud.org/

Informe Ministerio de Asuntos Exteriores. (2017). https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/ServiciosSociales/EjeProgress.html

Informe sobre valores Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. (2019). http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/index.php?Id_tipo=all

Krumrei-Mancuso, E.J. (2017). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. *The Journal of Positive Psychology, 12*(1), 13-28.

Maaranen, K., Kynäslahti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., y Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211-227.

Malins, P. (2016). How inclusive is "inclusive education" in the Ontario elementary classroom?: Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teaching and Teacher Education, 54,* 128-138.

Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón.

Megías, E., y Elzo, J. (2006). *Jóvenes, valores y drogas.* FAD.

Murga, M.Á. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. *Revista Española de Pedagogía, LXVI* (240), 327-24.

Ramos, J. M., Rhea, B. S., Pla, R. V., y Abreu, O. (2017). La pedagogía como ciencia para el tratamiento de los contenidos generales del proceso educativo y la formación de valores. *Formación universitaria, 10*(6), 77-86.

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Idea Universitaria.

Sanford, K., Kurki, S. B., Starr, L., Humphries, J., y Tench, E. (2015). Gender issues in initial teacher education in canada: AResearch LENS. *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education, 261*.

Sanmartín, R. (2005). *Los valores en los que educamos, Antropología: horizontes educativos*. En Universidad de Granada y Universidad de Valencia, (pp. 80-112). Granada. España.

Singh, N. (2017). A study of values among school teachers at secondary level in relation to their gender local and marital status. *International Journal of Educational Planning & Administration*, *3*(1), 69-74.

Van Krieken Robson, J. (2019). Participatory pedagogy for values education in early childhood education*. European Early Childhood Education Research Journal, 27*(3), 420-431.

EDUCACIÓN DEL CARÁCTER. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Nazaret Martínez-Heredia
Universidad de Granada
Francisco Javier Jiménez Ríos
Universidad de Granada
Gracia González-Gijón
Universidad de Granada

DOI: 10.14679/3128

Sumario. 1. Introducción. 2. La educación del carácter. 3. La educación. ¿Para qué la formación del carácter? 4. Método. 5. Resultados. 6. Discusión y Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación del carácter ha atravesado históricamente por diversos estadios, actualmente ha resurgido con fuerza en las últimas décadas (Bernal et al., 2015) ya que las escuelas suponen un lugar muy poderoso e influyente en el desarrollo personal de los alumnos (Masten et al., 2008) y donde debe facilitarse el crecimiento social, humano y saludable como parte de una educación integral (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Todo esto indica que la educación moral, y en concreto la educación de la voluntad y del carácter sean contenidos relevantes e importantes hoy en la vida humana, social y educativa. La voluntad y el carácter son temas de siempre, como se tratará a continuación, sencillamente porque el ser humano posee voluntad y carácter, como cuerpo, inteligencia, afecto, o ser social y religioso. Y la educación, si quiere ser integral, ha de atender a todas las dimensiones de la persona, estén o no de moda o resulten más o menos interesantes. El fin formativo actual se dirige al desarrollo de competencias que acrediten la productividad, trayendo consigo la afectación de otros ámbitos de formación referidos a aspectos de índole social, cultural y axiológica (Dias, 2010). De aquí que, esta investigación sea importante para el ser humano, y, por lo mismo, para la educación. Se trata de un tema moral. Y la moral, aunque todavía a algunos le suene a religión, es de todos y para todos los humanos. Todo ser humano, por ser humano, es moral, aunque sea ateo. De aquí que la educación sea inseparable de la moral. Numerosos estudios (Benninga et., 2003; Brown, 2010; Esquith, 2003; Lovat y Clement, 2008; Lovat et al., 2011) ponen de manifiesto los beneficios de potenciar una educación en valores sistematizada y de calidad que potencie la construcción del carácter del alumnado y la mejora de los aprendizajes académicos.

El ser humano es un ser social que necesita de la interacción para su supervivencia, y que en dichas interacciones se propicien entornos de aprendizaje, que promuevan el desarrollo ético, dando lugar a una responsabilidad social, educación ciudadana, moral e incluso la educación del carácter, procurando el desarrollo de competencias éticas (Severino-González et., 2019). La educación del carácter puede definirse como la construcción y adquisición de aprendizajes relacionados con la forma de reaccionar a cualquier situación, y que esta reacción sea adecuada, dicho significado está relacionado con la moral, la virtud y la personalidad (Bernal et al., 2015), por ello, el modelo de la educación del carácter centrado en la idea de plenitud es uno de los horizontes posibles para la educación moral actualmente, debido a la capacidad de superación (Fuentes, 2018).

Dada la riqueza del lenguaje –o su ambigüedad, según se entienda– hemos de comenzar clarificando el concepto de educación del carácter, para posteriormente entrar en la importancia de su educación. Y como la educación es una acción práctica ("praxis"), que siempre busca mejorar este trozo de naturaleza viva que se califica de "humana".

2. LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La educación del carácter supone la posibilidad de transformarlo al menos en parte, pues la educación es siempre cambio perfectivo. Una educación que nada cambie no es educación. La herencia ("materia bruta") y el esfuerzo inteligente construyen la propia personalidad más valiosa, como ya afirmó Ortega y Gasset (1997):

> No se diga tampoco que la fatalidad no nos deja mejorar nuestras vidas, porque la belleza de la vida está precisamente no en que el destino nos sea favorable o adverso –ya que siempre es destino– sino en la gentileza con que le salgamos al paso y labremos de su materia fatal una figura noble (p. 261).

La educación del carácter supone la educación de la voluntad. Ésta no es propiamente un elemento moral, sino un instrumento de moralidad por el que la persona se hace moral; el carácter, sin embargo, sí posee connotaciones morales, por cuanto es un modo de ser del sujeto. Se forma la voluntad para la moralidad.

En primer lugar, resulta esencial prestar atención a la definición del término Educación del Carácter, ya que por su semejanza con otros conceptos y por la utilización de éstos indistintamente, se producen diversas confusiones. De hecho, Hernández (2007) destaca explícitamente que la educación del carácter es un término complicado de definir de una forma exacta ya que se recogen iniciativas de distinta naturaleza. Del mismo modo, Bernal, González-Torres y Naval (2015) afirman que, bajo el término de educación del carácter se recogen diversas iniciativas relacionadas con la educación de la educación en valores, de las virtudes, educación para la ciudadanía, educación para la construcción personal... sin embargo, este concepto se ha utilizado más para denominar un enfoque de la educación moral. La educación del carácter representa un término bastante amplio, al que se le acuñan iniciativas propias de otras modalidades que puede adoptar la educación, lo cual hace que el significado sea confuso y difícil para establecer las limitaciones de su significado.

Fuentes (2018) y Carr (2016) entienden la educación del carácter como un pilar y un horizonte posible para la educación moral actualmente, y más concretamente, la definen como educación de las virtudes más concretamente. La educación del carácter supondría la

solución a los problemas que presenta la educación moral (Fuentes, 2018). Para ello, Bernal, González-Torres y Naval (2015) y Berkowitz y Bier (2017) proponen una educación del carácter "neoaristotélica", que posibilite avanzar hacia una educación integral encaminada a lograr la plenitud del ser humano, que permita a su vez acabar con los problemas que presenta el modelo Kohlbergiano. Para conseguirlo, sería necesaria la formación en virtudes, sin establecerse en un listado cerrado pero que prácticamente asuman un carácter universal. El modelo de educación moral Kohlbergiano hace énfasis en el uso de la razón para afrontar las situaciones, no obstante, no es suficiente con razonar moralmente bien, sino que es necesario obrar moralmente bien y esto último, relacionado con la acción o la práctica de lo razonado, no es abarcado por la educación moral, pero sí por la educación del carácter (Bernal, González-Torres y Naval, 2015; Salls, 2007).

Mesa (2015) define la educación del carácter como un esfuerzo que se realiza de manera consciente para ayudar a los estudiantes en la formación de su carácter moral. De este modo, la educación del carácter se entiende como una intervención para la formación de la dimensión moral de la persona. Este mismo autor relaciona la educación del carácter con la socialización de los jóvenes, por lo que considera al individuo como una amenaza y el individualismo como la causa de los problemas de los jóvenes. La educación del carácter se centra en la formación moral de la comunidad y esta, reafirma la ineludible dimensión ética de la educación. Hernández (2007) y Carr (2016) defienden la idea de que tanto el término moralidad como carácter y ética han estado relacionados desde el origen de estas palabras por compartir significado etimológico, por lo que resulta complejo delimitar las fronteras de cada concepto, y por tanto, clasificar entre ellas las propuestas y programas educativos. También puede ser definida como el desarrollo de los hábitos del corazón, de la mente y de la actuación que permiten a la persona desarrollarse plenamente, es decir, usar su tiempo, energía y talento, llegando a ser lo mejor que pueda ser (Hernández, 2007). La educación del carácter no implica únicamente conocimiento y razonamiento, también se implica en la práctica de los valores y virtudes proporcionados por la educación (Mesa, 2015). De tal forma, se puede indicar que la educación del carácter implica la comprensión del bien y del mal y la vinculación hacia el camino del bien.

Esta idea de que la educación del carácter no sólo implica el razonamiento sobre en base a qué valores y virtudes actuar es compartida por todos los autores descritos, de hecho, Bernal, González-Torres y Naval (2015) destacan que para la educación del carácter es igual de importante la razón como las emociones, tanto lo físico como lo espiritual, la dimensión individual como la social... De esta forma, se considera que la educación del carácter tiene en cuenta el proceso de razonamiento, pero también otras dimensiones que influyen en la manera de actuar de cada uno, de la sociedad y de la forma de relacionarse con los demás y el modo de vivir. Así, la educación del carácter prepara para conocer y manejar las emociones, actitudes y relaciones de forma que éstas permitan afrontar las situaciones de manera favorable y con buen carácter, así como desarrollar sensaciones de cuidado e interés por los demás.

Por otro lado, Hurtado (2013) y Naval y Arbués (2017) definen que la definición de educación del carácter varía en función de quien la establezca. Es decir, si la definición proviene de corrientes psicológicas es muy probable que ésta esté vinculada a la formación de la personalidad, en cambio si la definición es recopilada por corrientes filosóficas esta definición estará relacionada con los rasgos de la persona que les permiten obrar bien y libremente, así como con la ética.

La educación del carácter se ha desarrollado más en EEUU y en los últimos años se observa una mayor presencia en las instituciones educativas y en programas educativos por lo que se están ampliando los estudios y experimentaciones en este ámbito. Todos ellos defienden la idea de que el término actúa como un paraguas ya que recoge iniciativas y atributos que también podrían encajar en otras dimensiones educativas tales como las conocidas como educación en virtudes, en valores o incluso en el contexto español, según está constituido el sistema educativo, la educación para la ciudadanía o ética.

3. LA EDUCACIÓN. ¿PARA QUÉ LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER?

Hoy, quizás más que nunca, se hace preciso justificar la necesidad, y hasta urgencia, de la formación de la voluntad y del carácter. Tal justificación se hace innecesaria en otras materias incuestionables en la formación actual de las personas: matemáticas, lengua, informática, biología, etc. De modo genérico la importancia reside en la ordenación de la vida acorde con el bien (principios morales). La educación moral no coincide necesariamente con la educación del carácter (bueno o malo, para el bien o el mal), pero sí con la educación de su carácter moral. La formación del carácter es un objetivo de la educación moral. Su tarea consiste en el dominio de los apetitos naturales ("cupiditas naturalis") contrarios a la conducta humana en cuanto humana, así como en el desarrollo de los deseos superiores o deseables. De este modo, la moralidad es, a la vez, conforme y contraria a la naturaleza humana: conforme a la esencia ideal y contraria a la naturaleza instintiva. Es el tránsito de la primera naturaleza ("páthos") a la segunda naturaleza ("ethos") (Gervilla, 1998).

De este modo, la formación del carácter no es una tarea espontánea implica una serie de esfuerzos intencionalmente planificados. Ello exige, por parte del educando, querer educarse. Es una tarea ineludible en la que cabe la ayuda, pero no la sustitución, como comer, dormir o estudiar. Los educadores no son más que colaboradores, sembradores o cuidadores. Educar es siempre humanizar, completar lo incompleto, acabar lo inacabado... siempre en una u otra dirección (Pineda, 2017).

De modo más concreto, y desde el punto de vista de quien se educa, la educación del carácter es necesaria para ser uno mismo frente a las múltiples alienaciones, para alcanzar el autodominio, y para ser libre. Ser uno mismo es el objetivo, para algunos únicamente, de la construcción personal. La educación jamás podrá realizarse en serie, o en masa, a pesar de las semejanzas de los humanos, pues, aunque las semejanzas son grandes, las diferencias no lo son menos (Marín, 1982). Para Fromm (1968), esta finalidad goza de una dignidad tal que no puede ser suplantada por nada mejor: *"El desarrollo y la realización individual constituyen un fin que no debe ser nunca subordinado a propósitos a los que se atribuyen una dignidad mayor"* p.309. Perder "la mismidad" sería dejar de ser uno mismo, incorporándose a un proceso alienante, que sería la oposición a lo que entendemos por educación. *La alienación* –del latín "alius" = otro, distinto, diferente; o "alienus" = ajeno, extraño– es la actividad humana realizada por un sujeto como algo objetivo, independiente, ajeno al ser humano. En toda acción alienante el hombre deja de ser él mismo, perdiéndose en provecho de alguien o de algo. Históricamente, en opinión del marxismo, el ser humano se ha perdido en provecho de la religión, de la ideología, de la política y del trabajo.

La formación del carácter es una permanente lucha contra la alienación, contra la enajenación, la despersonalización, la pérdida de identidad. Sin un carácter fuerte el ser humano fácilmente que despersonalizado y deshumanizado, haciendo lo que no quiere, pero

lo que las circunstancias le obligan. Y ello aún se hace más necesario, cuando, cual es el caso de hoy, los poderosos medios de comunicación nos invaden hasta la intimidad y saciedad. La propaganda, el consumismo, la moda, el aparecer, etc. se imponen frecuentemente por encima de las posibilidades económicas, de ideología y de creencias. De este modo hacemos lo que, en nuestro interior no queremos, pero forzados por motivos ajenos a nosotros, alienándonos, así, en provecho de alguien o de algo: costumbre, moda, presión social, religión, prestigio, consumismo, etc.

Los medios de comunicación y las redes sociales, de modo acelerado y permanente, nos crean necesidades innecesarias –pseudonecesidades–, ofreciéndonos, en cantidad y variedad, toda clase de productos de caducidad acelerada. Su poder de seducción es tal que se hace difícil resistir a su fuerza, pues en un mismo mensaje, directa o indirectamente, junto al bienestar y utilidad del producto, se ofrece también la distinción y pertenencia a un estatus social superior. De este modo, más o menos conscientemente, el consumismo nos conduce a un materialismo sin límites, en el que tener, gozar y aparentar vale mucho más que el ser.

No se consume un objeto por sí mismo, según su valor utilitario, sino como signo que nos distingue. Esta cultura del simulacro termina alumbrando "estrategias fatales": los objetos, privados de su esencia y utilidad se convierten en esencias vacías y fascinantes, ante cuya seducción no se resiste la persona. La astucia del objeto acaba imponiéndose al sujeto . Se trata de un proceso de producción de los "valores signo", cuya función es manifestar las diferencias sociales. No siempre queremos las cosas por sí mismas, frecuentemente las deseamos por sus apariencias, por su alarde y ostentación, por la personalidad que ellas nos confieren ante los demás.

La publicidad, en sus distintos medios y modalidades, presente hoy en todos los grandes medios, alcanza sus objetivos consumistas "atacando" por sorpresa y suavemente, invitando provocativamente, pero sin agredir. Para ello, agita el deseo a la renovación permanente, se desvincula de lo tradicional, poetiza el producto e idealiza la marca, sacraliza lo nuevo y muestra el *look* social. Muy frecuentemente acompañan a sus mensajes cuerpos bellos y eróticos, situaciones placenteras de confort, virilidad o feminidad, juventud, sonrisa y dinamismo... La seducción va más al sentimiento, a las emociones, y a las resonancias estéticas que al razonamiento intelectual o a justificar la excelencia objetiva del producto. Todo cuanto se ha indicado, nos conduce a afirmar la necesidad de formar hoy personas de carácter, capaces de valorar más el ser que el tener, fuertes para resistir a las circunstancias y no perder la identidad de ser siempre uno mismo. Ello nos conduce al autodominio, propio del hombre de carácter.

4. MÉTODO

El objetivo general de este artículo es analizar la investigación existente actual en la base de datos Dialnet sobre la educación del carácter en España. En esta investigación se ha seguido una estrategia metodológica de estudio bibliométrico, de tipo descriptivo y carácter transversal-retrospectivo, cuyo objetivo se centra en describir de manera cuantitativa la información obtenida (Duque y Cervantes-Cervantes, 2019; Gregorio-Chaviano et al., 2020; Van Leenden, 2019). El desarrollo de estos estudios nos permite conocer las principales aportaciones al estado de la cuestión, así como remarcar la necesidad de visualizar los resultados desde otras investigaciones como punto de partida para realizar nuevos aportes científicos (Rodríguez Fuentes, Gallego Ortega, 2019; Vázquez et al., 2019). Para atender al

objetivo de investigación, en primer lugar, se definió un descriptor para la búsqueda en la base de datos correspondiente, «educación del carácter». La elección de este descriptor se centra en la posibilidad de aglutinar la temática objeto de estudio, teniendo en cuenta que la educación es el eje central de nuestra investigación.

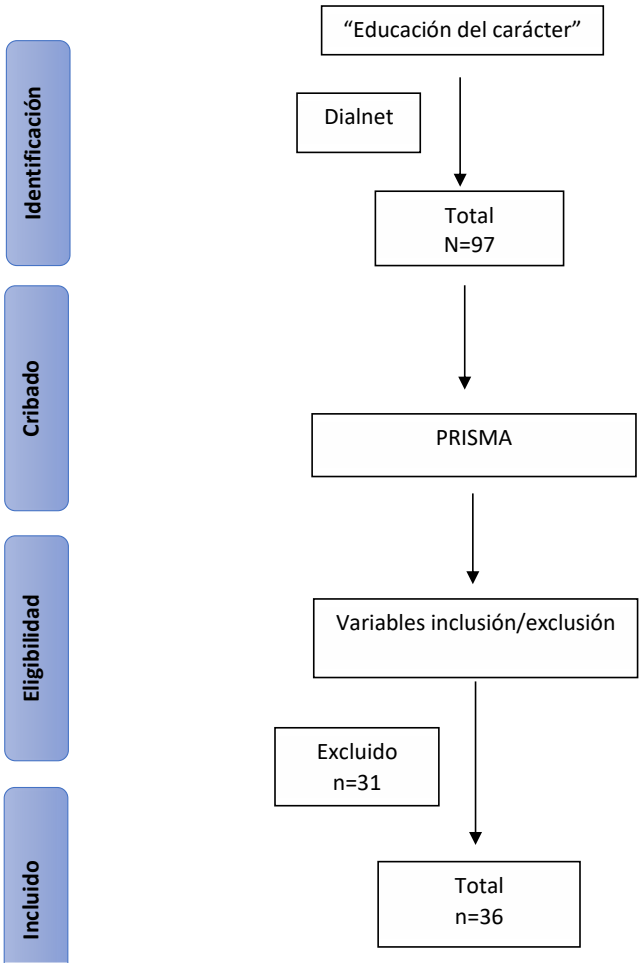
En los diversos estudios bibliométricos realizados en las diferentes áreas de investigación se utilizan fuentes representativas y fiables. Por ello, se ha tomado en consideración la base de datos Dialnet, dicha base de datos es uno de los mayores portales bibliográficos del mundo, cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica hispana, centrada fundamentalmente en los ámbitos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales, siendo una herramienta fundamental para la búsqueda de información de calidad.

Para realizar el análisis descriptivo de los datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPPS versión 25 y el análisis e interpretación de co-ocurrencias de palabras clave a través del programa VOSviever. Los metadatos obtenidos se han seleccionado a través de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2016) la cual describe el flujo de información a través de las diferentes fases de revisión y en el que se contemplan nueve variables de producción científica:

1. Publicación diacrónica.
2. Número de registros en la producción científica.
3. Número de registros por área de indexación.
4. Número de registros por títulos de las fuentes procedentes de la literatura científica de mayor impacto.
5. Número de registros por idioma.
6. Número de registros por instituciones.
7. Número de registros por autores.
8. Número de citas en artículos.
9. Co-ocurrencia de contenido.

La variable estadística estudiada fue la producción científica siguiendo un muestreo estadístico longitudinal comprendido entre el año 1998 y 2021. La recogida de datos tuvo lugar en octubre de 2021. La muestra final de referencias ha sido de 36 (n=36). En el siguiente diagrama de flujo podemos ver el proceso seguido hasta la obtención de la muestra final.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión



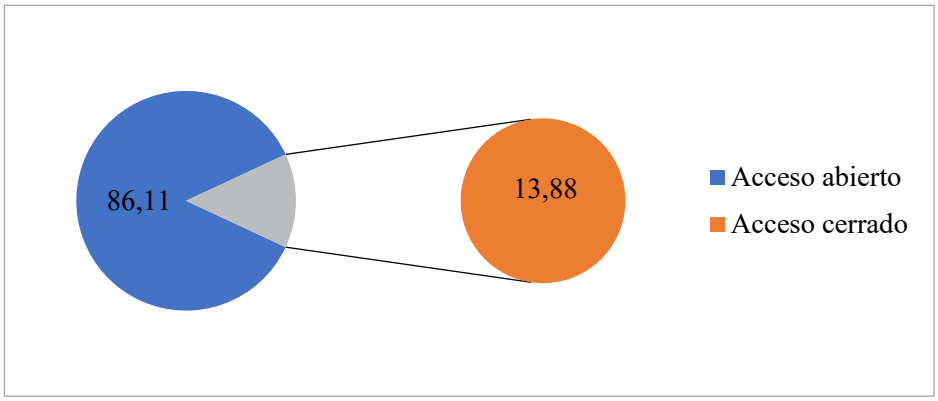
5. RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados de investigación atendiendo a las variables objeto de estudio.

- Publicaciones entre los años 1998-2021

En relación con el número de publicaciones publicadas durante los últimos 23 años (1998-2021), en la base de datos Dialnet (n=36) únicamente un 86,11% se encuentra en acceso abierto (n=31).

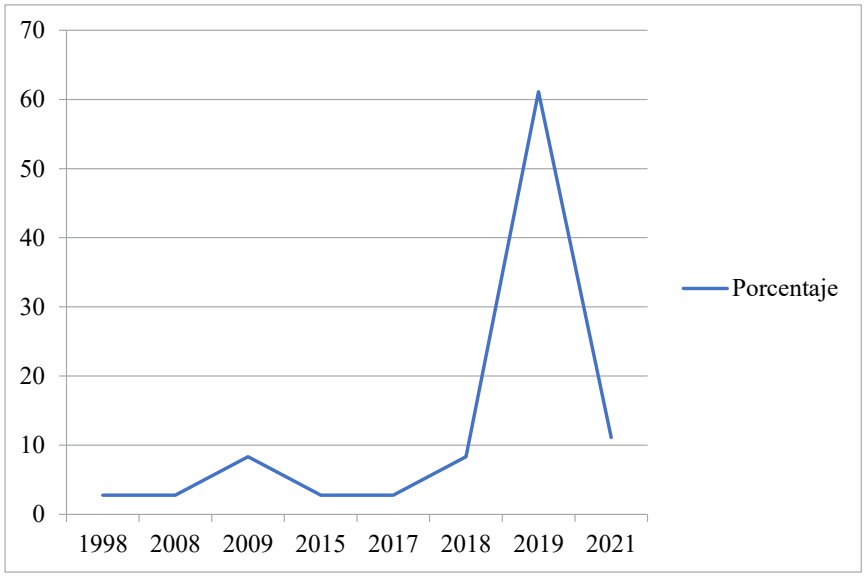
Figura 2. Porcentaje de publicaciones de acceso abierto



- Número de registros en la producción científica

En cuanto a la sucesión de publicaciones por año natural analizado, en la base de datos Dialnet los registros han sido en el año 1998, 2008, 2015 y 2017 1 publicación respectivamente, en el año 2009 y 2018 3 publicaciones, en el año 2019 22 publicaciones, y en el año 2021 4 publicaciones. En la figura número 3 podemos ver la evolución de los porcentajes pertenecientes a cada base de datos y año.

Figura 3. Evolución de publicaciones por año



- Área de indexación

Atendiendo al área de indexación se encuentra Psicología y Educación (n=34; 94,44%), Ciencias Sociales (n=1; 2,78%), Ciencias Jurídicas (n=1; 2,78%), Humanidades (n=1; 2,78%) y Filología (n=1; 2,78%).

- Títulos de las fuentes procedentes de la literatura científica de mayor impacto

Haciendo referencia a las revistas de mayor indexación en relación al número de registros publicados en Psicología y Educación, se encuentran con mayor número de artículos la revista ESE: Estudios sobre educación y Cuadernos de Pedagogía. En Ciencias Sociales y Jurídicas la revista Cuadernos de Política Familiar, y finalmente, en Humanidades y Filologías la revista Microtextualidades: Revista Internacional de Microrrelato y Minificción. En la Tabla 1 se recogen todas las fuentes que han publicado investigaciones de la temática objeto de estudio.

Tabla 1. Registros de las revistas científicas de mayor impacto

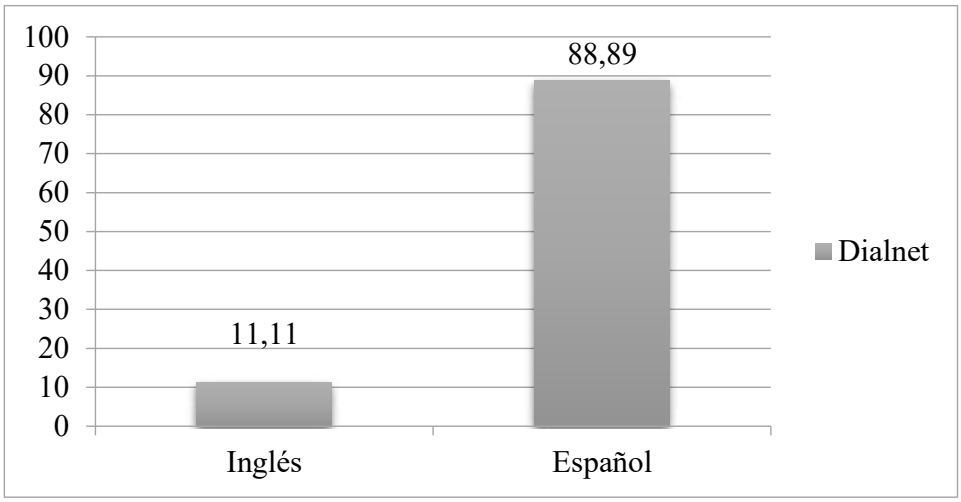
Psicología y Educación	N
ESE: Estudios sobre educación.	24
Cuadernos de pedagogía	3
Edetania: estudios y propuestas socio-educativas	1
Electronic journal of research in educational psychology	1
Participación educativa	1
Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación	1
Revista de historia de la psicología	1

Psicología y Educación	N
Revista española de pedagogía	1
Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales	**N**
Quaderns de polítiques familiars	2
Humanidades y Filologías	**N**
Microtextualidades: Revista internacional de microrrelato y minificción	2

- Idioma

Indicar, que con respecto a la variable idioma en la producción científica el español (n=32) y el inglés (n=4) son los idiomas de referencia.

Figura 4. Idioma de publicación



- Institución de referencia

Con la siguiente variable se persigue analizar la institución a la que están afiliados los autores de los documentos encontrados. En la tabla 2, se recogen dichas afiliaciones. La universidad de Navarra, la Universidad del Zulia y Ciss Praxis son las instituciones de referencia.

Tabla 2. Número de documentos en función de la afiliación

Afiliación	**Número**	**Porcentaje**
Universidad de Navarra	24	66,67
Universidad del Zulia	4	11,11
Ciss Praxis	3	8,33
Education & Psychology I+D+i	1	2,78
Escuela de Estudios Islámicos	1	2,78
Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación	1	2,78
Jesuit University Ignatianum	1	2,78
Ministerio de Educación Cultura y Deporte	1	2,78
UNIR-Universidad Internacional de La Rioja	1	2,78
Universidad Autónoma de Madrid	1	2,78
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"	1	2,78

Afiliación	Número	Porcentaje
Universidad San Pablo-CEU	1	2,78
Universidad de Almería	1	2,78
Universidad de Carabobo	1	2,78
Universidad de Costa Rica	1	2,78
Universidad de San Buenaventura (USB), Bogotá	1	2,78
Universitat Internacional de Catalunya	1	2,78
Universitat de València	1	2,78
Institución Universitaria Colombo Americana	1	2,78

- Autoría de publicación

Del total de autores con mayor producción científica los más destacados son Merino, A. y Valor, C. con dos publicaciones cada uno. En la siguiente tabla podemos ver la relación de los autores que han publicado en revistas de Excelencia A+ la cual comprende revistas de alto impacto, prestigio y referencia internacional, Grupo A, con revistas internacionales de mayor prestigio que han superado procesos de evaluación muy exigentes y Grupo B con revistas científicas de calidad pero que no alcanzan un alto nivel de internacionalización.

Tabla 3. Autores con mayor producción científica

Autores	Número	Porcentaje
Merino, A.	2	5,55
Valor, C.	2	5,55
Antonetti, P.	1	2,78
Arbués, E.	1	2,78
Bernal Guerrero, A.	1	2,78
Burguet Arfelis, M.	1	2,78
Carmen González-Torres, M.	1	2,78
Carretero, C.M.	1	2,78
Cervelló Gimeno, E.M.	1	2,78
De Bofarull, I.	1	2,78
Dirawan, G.D.	1	2,78
Farrero, J.G.	1	2,78
Fuentes, J.L.	1	2,78
González, E.O.	1	2,78
González-Torres, M.C.	1	2,78
Gozálvez Pérez, V.	1	2,78
Mahmud, A.	1	2,78
Margalef, F.S.	1	2,78
Pérez Guerrero, J.	1	2,78
Redondo, R.	1	2,78
Servin, Y.A.	1	2,78
Sumiati	1	2,78
Vargas, L.	1	2,78
Villalobos, L.V.	1	2,78
Zárate, Z.E.	1	2,78

- Publicaciones con mayor impacto

En lo referente a la variable publicaciones con mayor impacto, comprobamos que el artículo "Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo", de la revista Estudios sobre Educación es el más citado con un total de 6 citas. Seguido de "Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de "bullying"" de la misma revista con 2 citas en revistas de Excelencia A+ y Grupo A.

Tabla 4. Referencias más citadas

Título	Autores	Revista	Año	Citas
Character education in Spain: Reasons and evidences of a weak development [Educación del carácter en España: Causas y evidencias de un débil desarrollo]	Fuentes, J.L.	Estudios sobre Educación	2018	2
Testing a predictive model of school climate on character development and bullying behaviors [Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de bullying]	Carretero, C.M., y Cervelló Gimeno, E.M.	Estudios sobre Educación	2019	2

- Co-ocurrencia de contenido

El análisis de la co-ocurrencia de contenido aplicado al título, resumen y palabras clave de la producción científica analizada determinó la existencia de cuatro clusters temáticos (morado, rosa, amarillo y azul) como podemos ver en la Figura 5. Dicho análisis nos permitió conocer que la investigación acerca de la educación del carácter se centra mayoritariamente en los valores de docentes y alumnado joven.

Figura 5. Análisis general de co-ocurrencias

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente existe un creciente interés por la formación moral y personal de niños y adolescentes, siendo común el hablar de algunas tendencias educativas en las que se concreta cómo llevar a la práctica la educación de la dimensión moral, sobresaliendo la educación del carácter (De Soria, Torres y Durán, 2015). En el caso de España ha tenido un desarrollo débil, aunque en las últimas décadas se está produciendo un aumento de publicaciones, congresos y propuesta de educación del carácter (Mesa 2015 y Fuentes, 2018). La realización de este estudio ha puesto de manifiesto una vez más que la investigación de la educación del carácter en España es aún muy incipiente, por esta razón, con el propósito de conocer las últimas investigaciones realizadas en este campo, se ha propuesto el siguiente objetivo de investigación: comprender y describir el campo de investigación de la educación del carácter en España mediante la realización de un análisis bibliométrico, cuantificando las variables en relación al descriptor "educación del carácter" en la base de datos Dialnet. La muestra final de referencias ha sido de 36, relacionada con la revisión realizada por Rivera-Baiocchi en el año 2019 acerca de la educación del carácter de la juventud en los estudios basados en big data. Los resultados obtenidos poseen especial relevancia ya que han permitido hacer visible la investigación realizada en este campo estando todavía en vías de desarrollo, resaltado los estudios realizados por Fuentes (2018), Carretero y Cervelló Gimeno (2019). La educación del carácter en el contexto español mayoritariamente ha sido contextualizado en terrenos anglosajones, ya que es el lugar donde el movimiento de la educación del carácter ha encontrado mayor desarrollo, la mayoría de artículos investigan diferentes experiencias.

Aunque bien es cierto que el modelo de educación del carácter centrado en la idea de la plenitud humana es un horizonte pleno para la educación moral, en la actualidad, tanto por su capacidad de superación en los problemas planteados por el paradigma cognitivista-formalista, como por su operatividad y sus sólidas bases pedagógicas, psicológicas y filosóficas, entre otras razones como la política, la investigación y la práctica educativa (Fuentes, 2018).

La educación del carácter engloba en su definición el desarrollo de valores, virtudes y rasgos de la personalidad y por ende, la educación de calidad desarrolla contenidos que responden a lo que el alumno necesita para su desarrollo intelectual, físico, moral, afectivo e intelectual, propiciando un desarrollo de la persona en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve (Naval-Duran y Arbués, 2018). El desarrollo de competencias éticas para una actuación responsable es respuesta de un trabajo unido y desarrollado en los distintos niveles del sistema educativo, que da lugar a ejemplos de conductas genuinas en familias, amigos e instituciones educativas transformándose como modelos a seguir, entregando a los jóvenes distintas herramientas que puedan utilizar en cualquier momento de su vida, la educación del carácter es un tema que ha adquirido una enorme importancia por la crisis de valores, que ha puesto en cuestión el correcto proceder de las personas que han sido formadas para la toma de decisiones, dicha crisis ha trastocado cada uno de los ámbitos que caracterizan a la persona, dañando las interacciones que se desarrollan en una organización y la vida diaria de la sociedad (Severino-González, Martín-Friorino y González-Soto, 2019). El presente artículo presenta algunas limitaciones metodológicas relacionadas con los objetivos y las publicaciones disponibles, no se ha realizado una revisión cualitativa de la literatura cartográfica y se ha limitado a España restringiendo así el número de artículos y documentos que podría analizarse.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., y Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education, 1*(1), 19-32.

Berkowitz, M. W., y Bier, M. C. (2017). Toward a science of character education. *Journal of Character Education Issue*, *13*(1), 33-51.

Bernal, A., González-Torres, M.C., y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado, 4*(6), 35-46.

Brown. D. (2010). *Giving Voice to the Impacts of Values Education - The Final Report of the Values in Action Schools Project (VASP).* Education Services Australia Ltd.

Carr, D. (2016). Virtue and knowledge. *Philosophy*, *91*(3), 375-390.

Carretero, C., y Cervelló Gimeno, E. M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de bullying. ESE. *Estudios sobre educación, 37,* 135-157.

De Soria, A. B. M., Torres, M. C. G., y Durán, C. N. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa*, *4*(6), 35-46.

Dias, M. A. R. (2010). ¿Quién creó este monstro? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*(2) 3-19. https://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/18

Duque, P., y Cervantes-Cervantes, L. S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, *35*(153), 451-464.

Esquith, R. (2003). *There are no shortcuts.* Pantheon Books.

Fromm, E. (1968). *El miedo a la libertad*. Paidós.

Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre educación*, *35*, 353-371.

Gervilla, E. (1998). La educación del carácter hoy. Hacia la conquista del bien. *Revista de ciencias de la educación*, (173), 7-26.

Gregorio-Chaviano, O., Limaymanta, C. H., y López-Mesa, E. K. (2020). Análisis bibliométrico de la producción científica latinoamericana sobre COVID-19. *Biomédica*, *40*(2), 104.

Hernández, M. (2007). *La educación del carácter*. EUINSA.

Hurtado, A. (2013). La educación del carácter moral. *Franciscanum, 55*(159), 155-200.

Lovat, T., Clement, N., Dally, K., y Toomey, R. (2011). The impact of values education on school ambience and academic diligence. *International Journal of Educational Research, 50*(3), 166-170.

Lovat, T., y Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education, 37*(1), 1-16.

Marín, R. (1982). *Principios de la educación contemporánea*. Rialp.

Masten, A.S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., y Lafavor, T.L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counselling, 12*(2), 76-84.

Mesa, J.A. (2015). La educación del carácter: la autoridad moral de la comunidad. *Postconvencionales, 4*(9), 1-27.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... y Stewart, L. A. (2016). Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 20*(2), 148-160.

Naval, C., y Arbués, E. (2017). Una realidad llamada carácter. En R. Mínguez y E. Romero (coords.). *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía* (pp. 598-606). Universidad de Murcia.

Naval-Duran, C., y Arbués, E. (2018). Familia y escuela en la educación del carácter. *Quaderns de polítiques familiars, 4,* 1-7.

Ortega y Gasset, J. (1997). ¿Qué es filosofía? *Revista de Occidente*, 258, Madrid, p. 261.

Pineda, I. O. (2017). Conocimientos, actitudes y prácticas docentes que favorecen la formación del carácter en estudiantes universitarios: una propuesta de evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(3), 131-143.

Rivera-Baiocchi, R. (2019). Exploring data driven youth character education frameworks: A systematic literature review on learning analytics models and participatory design. *Estudios sobre Educación*, 179-198.

Rodríguez Fuentes, A. y Gallego Ortega, J. L. (2019). Análisis bibliométrico sobre educación especial. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.

Salls, H.S. (2007). *Character education: transforming values into virtue*. University Press of America.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology. *American Psychologist, 55*(1), 410-421.

Severino-González, P., Martín-Friorino, V. y González-Soto, N. (2019). Responsabilidad social. De la toma de decisiones a la educación del carácter: percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno. *Estudios sobre educación, 37,* 69-90.

Van Leenden, M. D. J. P. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *12*(24), 177-192.

Vázquez, Á. D., Vázquez-Cano, E., Montoro, M. R. B., y Meneses, E. L. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula abierta*, *48*(2), 147-156.

POR UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA. PERSONA, RELIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Francisco Javier Jiménez-Ríos
Universidad de Granada
Gracia González-Gijón
Universidad de Granada
Nazaret Martínez-Heredia
Universidad de Granada

DOI: 10.14679/3129

Sumario. 1. Introducción. 2. La realidad personal humana: cuerpo y libertad en hacia. 3. Posibilidad de una teoría de la educación religiosa. En el deseo. 4. En el dinamismo de una realidad educando-se: construyendo la Y. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Profundizamos un aspecto de de un trabajo de D. Luque, J. Igelmo y S. Martínez Cano (2022) centrado en la oportunidad de la Enseñanza Religiosa en Teoría de la Educación. Lo religioso se nos muestra como lo más profundo del deseo (Feuerbach) que constituye la persona humana, que se manifiesta en la resistencia a la finitud, estando religada al poder de lo real –con los otros en el mundo–, con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo, en el desgarrón de una llamada transfigurante que brota en la inmanencia radical.

La década de los setenta, iniciada con la Ley General de Educación que para nosotros se actualiza en el mismo acto de esta palabra, se nos muestra como la referencia de una posibilidad que finalmente no brotó. El triunfo de la "o" (religión o ética) nos reta a la búsqueda de la "y" (la radicalidad del deseo humano de realización que no se resigna a la muerte). Ahí radica toda educación y la educabilidad misma.

Nos atrevemos, pues lo conversamos; como un acto de honor a su persona: ¡Si Tarancón hubiese sabido teología! Estamos seguros que hubiese triunfado la "y" como formación integra de la persona en todas sus dimensiones. Y seguramente que las Facultades de Teología, Filosofía e Historia hubieran abierto la brecha que esbozaba el camino. Ese hondón del deseo humano hubiese encontrado el cuidado, brotando del respeto, de unas manos entrenadas en la caricia de lo más noble que desborda en la persona como acto de libertad constituyente.

A modo de ejemplo concreto sería de ayuda una Fenomenología de la Religión (al estilo de Martín Velasco) en primero de BUP, Historia en segundo y Filosofía de la Religión en tercero. El deseo se muestra en la clave de bóveda de la fenomenología de la religión. La historia nos ofrece respuestas concretas a ese deseo, especialmente en las religiones. Entre el deseo y las respuestas históricas, la filosofía abre el juego de la libertad, mientras apunta a una cuestión

ética radical: ¿Qué pasa con los que han muerto en la construcción posible de una humanidad configurada en la justicia? En el mercadillo de las religiones, con dios o sin dios (Girad), se pueden encontrar respuestas que fortalecen la realidad histórica.

Resumiendo. ¿Una fundamentación para una Teoría de la Educación Religiosa? El objeto de la Educación Religiosa es el deseo humano de realización que no se resigna a la finitud. Dicho de otra manera: el fundamento de la dimensión religiosa en una Teoría de la Educación es la realidad religada que muestra la realidad personal humana. O con palabras más cercanas a nuestro vivir y pensar cotidiano: La realidad abierta que constituye la persona humana, cual realidad educable, en el proceso de realización personal e histórica, se muestra como el fundamento constituyente de una Teoría de la Educación Religiosa.

¿Cómo sería posible en la actualidad la construcción de una educación religiosa universal fundada en lo más radical de la educabilidad exclusiva de la realidad personal humana? Los maestros de la sospecha, con la batuta de Feuerbach, serán nuestros vigías, queremos decir nuestros teólogos. Con ayuda de Habermas y Foucoult, de la mano de Girad y Fromm, emprenderemos la andadura, con agradecimiento a Martín Velasco y Sánchez Bernal.

2. LA REALIDAD PERSONAL HUMANA: CUERPO Y LIBERTAD EN HACIA

La realidad personal humana es una realidad comunicativa, que se constituye en el intercambio simbólico de un continuo estar *dando-de-sí* en la historia. De este modo, la solidaridad se constituye en estructura fontanal y fundante de la realidad humana en el proceso de su realización, y adquiere toda su fuerza histórica en cuanto enraíza en la dimensión trascendente de este proceso de crecimiento personal e histórico, hasta más allá de los límites de la temporalidad. Así, la persona se constituye en el fundamento dinámico de la reconstrucción de unas relaciones educativas creativas.

Para esta reconstrucción partimos de una comprensión *sistémica* de la realidad personal humana, en cuya constitución se acentúa el aspecto *relacional* y comunicativo. La realidad personal es una realidad respectiva, que se realiza en un continuo estar-dando-de-sí en el intercambio simbólico de la apropiación de posibilidades y creación de capacidades en la que se construye la marcha histórica, personal y colectiva.

Esa dimensión radicalmente relacional y comunicativa de la persona humana –en su propia constitución– la podemos expresar como sigue: "El momento ex-tático de la realidad personal es principial a su momento ens-tático en el sistema que constituye esta realidad personal" (Jiménez Ríos, 2000, p. 24).

Nos descubrimos ligados a las personas –y a las cosas– como algo esencial en nuestro proceso de realización; y ese construir-nos con las-personas-en-el-mundo es lo que queremos indicar al decir que la persona es una realidad respectiva.

Porque los otros y la tierra son necesarios para nuestra realización, decimos que el momento ex-tático (el "estar fuera" de nosotros en-con-por los otros y las cosas) es principial al momento ens-tático (el "estar dentro" de nosotros, en nosotros mismos, en nuestra realización en-por-con los otros y las cosas).

Al decir principial estamos afirmando que se trata de un sistema en el que las dos cosas son a la vez, pero que, de alguna manera, pesa más la relación.

Así, la realización personal está marcada por un profundo dinamismo poético, es decir, se trata de un desbordante proceso creador, en el más hondo sentido de la palabra.

En esta profunda simplicidad podemos entender la riqueza de la solidaridad: se trata de una sobreabundancia comunicativa. Cada persona es radicalmente diversa de cualquier otra persona, y cada persona *vale más* que el universo entero. Cada persona constituye una riqueza insustituible para la otra persona.

Estamos en las antípodas del teatro de Artaud, cuyo símbolo es un cuerpo sin órganos, para indicar que la "aparición" de la diversidad de sexos, y con ella el conflicto, constituye el drama original e insuperable que acontece en el presente de las relaciones humanas.

Esta mostración de la persona, que se constituye en un *intercambio simbólico* con las otras personas, es coherente con una comprensión del dinamismo de la realidad. En el continuo estremecimiento de la realidad en su estar dando de sí, se muestra en la persona el desbordamiento de un más estar dando de sí, como acontecimiento *poiético* que engrosa el rico caudal de la marcha histórica de la humanidad.

Una marcha de la realidad, en su totalidad, que aparece en el dinamismo *creador de capacidades* que constituye como historia el devenir del tiempo en su gerundividad. Un dinamismo constituyente que consiste en una continua naturalización de la historia e historización de la naturaleza. Este intercambio creador acontece en el sistema dinámico articulado por los momentos de cultura y naturaleza, y armonizado en la principialidad real de la primera. La persona humana se realiza como *realidad cultural-natural*.

Se trata de una mostración en la que se aprecia el dinamismo abierto de la realidad personal humana en su siempre *estar-dando-de-sí*, en la tensión de la ilusión entre el conocimiento y el asombro: "Es un sueño, no lo sé. Es una utopía, también lo sé. Pero siempre han sido los sueños y las utopías los que han hecho posible el progreso de la humanidad y también, aunque muy lentamente, el progreso de la educación" (Núñez Cubero, 2000, p. 163).

La persona se constituye en la fuente radical de toda educación y en la condición de posibilidad de la realización histórica. Desde su relacionalidad constitutiva, expresada en el *rationalis naturae* de la noción clásica, la comunicación, que acontece como intercambio simbólico creador, se constituye en la clave trascendente y trascendental de la realización personal e histórica. La *educación*, en este sentido, es *necesaria*, y se hace *posible*. Una educación que no puede ignorar en ningún momento la dimensión *trascendente* de la persona humana, que se fragua en la *relación educativa*, como autorrealización personal y colectiva. La realidad personal humana se constituye en el gerundio temporal de su propia realización con las otras personas en el mundo, marcando –a la vez– el devenir de la realidad histórica en la que realiza su vida

La persona es realidad en su cuerpo. Nuestro cuerpo es la palabra que nos dice, en cuanto realidad personal humana, en nuestra religación a los otros en el mundo. Nuestro cuerpo constituye la palabra en la que nos decimos en nuestra propia realización. Nuestro cuerpo es nuestra mejor palabra, nuestra palabra por excelencia y la posibilidad misma de toda palabra.

Todo se inscribe en nuestro cuerpo y nuestra libertad. Realidad personal humana es la que camina con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo, en el desgarrón poiético de una llamada transfigurante, la llamada de la libertad en la continua entrega de la vida.

La biografía personal y la historia de la humanidad muestran la estructura deseante de la realidad personal humana en el reto gerundial de superación de su propia palabra más allá del límite de la finitud en su realidad corpórea, la finitud de un límite marcada por su realidad tempo-espacial en la evolución del universo.

La *realidad personal humana* se descubre *re-ligada* al poder de la realidad en su totalidad y en su fontanalidad última, en la *autoposesión libre* como desbordamiento de su propia realidad. Un desbordamiento que acontece, como mostración creativa del gerundio temporal, en su *corporeidad* real. La corporeidad constituye la posibilidad de realidad y realización de la realidad personal humana, como *realidad respectiva en hacia* su plenificación. Una plenificación que se desarrolla principialmente en la relación creativa con el "otro que yo", en la *apropiación* de posibilidades y *creación* de capacidades, que constituye la marcha de la realización en aras del deseo (Zubiri, 1988, p. 108-112).

Esta radicalidad relacional, comunicativa y solidaria de la realidad personal se hace operativa en la descripción del profesor Gervilla de tal manera que posibilita la articulación de un modelo axiológico de Educación integral: "La persona es animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo" (Gervilla Castillo, 2000, p. 53).

Desde esta mostración de la persona humana se dinamizan diversas categorías de valores que estructuran la realidad humana desde lo más corporal hasta lo más espiritual, entre el suelo y el cielo, entre lo más necesario y lo más sublime.

Si afrontamos el reto de describir el valor de la solidaridad en esa escalada de valores nos encontramos con que este valor traspasa toda la escala, fundado en lo más espiritual y trascendente de la persona humana y fundando lo más radicalmente pegado a la tierra. La solidaridad se muestra en la propia constitución de la realidad personal, en su relación con los otros en el mundo y en su apertura radical más allá de finitud temporal.

Este primado relacional de la persona, en su propia constitución y realización, nos permite retomar la palabra de Mounier:

> Una persona es un ser espiritual constituido como tal como una forma de subsistencia y de independencia de su ser; mantiene esa subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de *valores* libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda actividad en la *libertad* y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos *creadores*, la singularidad de su vocación (Mounier, 1966, p. 75).

La libertad, con la espiritualidad y la comunicación, asentada en la singularidad y comprometida con los valores, se muestra en el núcleo de la realidad personal. También, desde las indicaciones de Mounier, podemos señalar el carácter trascendente y trascendental de la solidaridad humana. La solidaridad se constituye en el quicio de una libertad creadora en aras de la realización de la justicia.

Todos los personalismos coinciden en la comprensión del valor supremo, ético y social de la persona, aunque difieran en acentos como el carácter trascendente o su estructura dinámica, el aspecto ético o práctico de su realización.

El profesor Núñez Cubero (2000) indica la puerta abierta del horizonte educativo en las teorías personalistas y espiritualistas, a la vez que señala los siguientes rasgos esenciales de las mismas (p. 160-161):

- Los seres humanos son los seres más importantes del mundo. Cada persona es única.
- Toda forma de rechazo y segregación es una traba al conocimiento.
- Ningún crecimiento es posible sin un compromiso profundo.

- Los sentimientos son tan importantes como el saber.
- La realización de un ser humano implica la libertad.
- Complementariedad de las experiencias física y espiritual.
- Una concepción teleológica de la vida y de la evolución.
- Todo acto fisiológico adquiere un valor humano cuando toma una dimensión espiritual.
- El descubrimiento de los valores fundamentales de la experiencia interior.
- La participación consciente en el crecimiento individual y en el proceso de evolución; desarrollo del individuo por la comunidad; integración del trabajo, del juego y del crecimiento.
- Y, por último, los fines de la sociedad deben ir dirigidos a favorecer el desarrollo de las potencialidades trascendentes y emergentes del individuo.

El primado de la relación en la constitución de la persona y, por tanto, la principilidad trascendente de la solidaridad en su realización histórica abren el horizonte de una apropiación-creativa de valores que implica el respeto radical de cada realidad personal, el ejercicio de los Derechos Humanos como argamasa de la realización personal y colectiva.

La persona humana es cuerpo y libertad *en hacia*, hacia la plenitud en la autorrealización y la plenificación de la realidad histórica.

3. POSIBILIDAD DE UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA. EN EL DESEO

La realidad personal humana se descubre religada al poder de lo real, con los otros en el mundo, en el dinamismo de la realidad en hacia la plenitud. La persona humana es una realidad deseante. En este dinamismo deseante de la religación encontramos el fundamento de una teoría de la educación y, más específicamente, de una teoría de la educación religada, de una teoría de la educación religiosa. Es más, en este dinamismo religante la teoría de la educación se muestra a sí misma como teoría de la educación religiosa en cuanto que la educabilidad se muestra en su aspecto último de trascendencia radical en la inmanencia radical de la realidad en su totalidad y de la realidad personal humana en su singularidad y diversidad.

¿El hombre imagen de Dios? De acuerdo, si nos gozamos en el pensamiento de Feuerbach. Solamente es posible la realidad de un Dios a imagen del hombre.

Cada persona vale más que el universo entero. Es la única realidad que es digna, que es fin en sí misma, que es fuente de todo derecho y, finalmente, de todo valor, como nos recordaba Kant (1983, p. 29). La realidad personal humana es el único valor absoluto, aunque relativo en el trance del heroísmo: doy mi vida porque quiero.

En el dinamismo de la realidad, el mineral-vegetal-animal-personal que constituye la realidad personal humana, como *res*-personal, se distingue radicalmente de todas las cosas como cuerpo-sentiente, realidad-deseante. La cosa-inerte, la cosa-viva (vegetal), la cosa-moviente (animal) se encuentra integrada y radicalmente superada en la cosa-personal, en la realidad personal humana.

Una realidad que despliega su razón-vital (Ortega) en el dinamismo de la realidad en hacia la plenitud: la persona quiere ser persona, plenamente persona.

No nos desposeemos de nuestro deseo constitutivo en la aceptación constituyente de una plenitud personal desbordante. Al contrario, la vida se abre en el hondón de la realidad en hacia una realidad plena.

Nos atrevemos. Solamente es metafísicamente sostenible y prácticamente realizable la idea de un Dios que sea imagen del hombre, persona plena, realidad personal divina.

No me sirve una fuerza cósmica: yo soy más. No deseo perderme en el inmenso océano: yo soy. No me vale el Ipsum Esse Subsisten, como indica Zubiri a Tomás de Aquino. No me mueve el Mayor Pensable. No se sostiene el Dios Todo Poderoso que al defenderme de mis enemigos se diluye en el problema de su universalidad, como refiere Estrada en el imposible monoteísmo. Sólo me arrebata un Dios personal, un Dios que es como yo y más que yo: El Dios de mi deseo que traspasa la finitud, desde dentro, en ella, en el *oros*.

Solo quiero un Dios que es como yo, y más, en mi deseo. No soy capaz de atisbar otra realidad divina que no sea aquella que se corresponde con la imagen del hombre, realidad comunicativa y simbólica en plenitud, la realidad –como posible y pensable– de la circunmencisión trinitaria, que en los escritos neotestamentarios se resuelve en la simplicidad de una invocación recíproca.

Un Dios a imagen del hombre y, como consecuenca, un hombre a imagen de Dios. Esta es la potencia del deseo humano de realización, transitando entre la inmanencia y la tracendencia, en la inmanencia radical.

El análogo teológico a esta posición antropológica lo encontramos en Ghislain Lafont con su *remonté analogique*, que enriquece el aspecto epistemólogico: La presencia de Dios en la historia (nos recuerda lo mejor de Séneca) abre el espacio del encuentro en aras del deseo.

Esa realidad mineral-vegetal-animal-personal, que como realidad personal desborda la realidad misma, y que en el siglo segundo (Ireneo de Lyon) –y hoy– se piensa como sars, psiche y neuma (cuerpo, mente y espíritu), en su unidad radical, es la realidad deseante, cuerpo deseante y libertad encarnada, cuerpo sentiente, cuerpo y libertad en hacia, cuerpo y nombre en el deseo de un cuerpo espiritual y un nombre nuevo.

Del mismo modo que la persona determina radicalmente el mineral-vegetal-animal hasta no poder indicar nada humano que no sea radicalmente humano (Nietzsche), la dimensión espiritual dinamiza la radicalidad del deseo en hacia como fundamento último de nuestra realidad abierta a una plenitud desbordante de realidad.

Conclusión. La persona humana es el sujeto de la educación, cuyo fin son los valores. La realidad personal humana, religada al poder de lo real, en la estructura comunicativa y simbólica que muestra su dinamismo deseante, constituye el fundamento de una teoría de la educación religiosa y, finalmente, de una teoría de la educación.

Contrapunto. Un aspecto de ese deseo es la superación del tiempo-espacio. La gran revolución de nuestros días se muestra en la posibilidad de *superación del tiempo-espacio* hasta el límite que impone la comprensión actual del universo y, tal vez, la realidad del mismo, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la velocidad de la luz.

Una superación del tiempo-espacio que corre paralela a un cambio radical en la *memoria* de la humanidad: Si antes era casi imposible dejar una marca en la historia, ahora se constituye

en una situación dramática velar por la propia intimidad en la entraña personal: la *huella digital* es prácticamente indeleble y escapa a nuestro control, incluso en su origen y gestación.

Con una mirada transparente, desde la propia entraña personal, esta superación del tiempo espacio y esta capacidad de memoria se constituye en una posibilidad desbordante para la realidad personal humana, que se realiza en el intercambio simbólico gerundial y, por tanto, en un horizonte que abre su educabilidad a unos confines deseados, aunque imposibles hace unas décadas.

Pero hay una pregunta que traspasa como una lanza la memoria de la humanidad: ¿Por qué los que actúan con mala intención parecen ganar la batalla en el *uso perverso* de las posibilidades que genera la marcha histórica?

Una pregunta que abre la sospecha con una infinidad de cuestiones sobre lo que está aconteciendo con esta posibilidad extraordinaria de memoria y superación del tiempo-espacio. De entre ellas señalamos una: ¿No impera el *control* sutil de los poderes fácticos bajo esa apariencia de expansión de la libertad que se nos ofrece en la aparente gratuidad de tantas herramientas que se construyen en esta nueva realidad comunicada?

En un plano muy superficial de la memoria: ¿Quién no ha sufrido la *tiranía* de las bases de datos en la imposibilidad casi absoluta de corregir un error?

Parece que las posibilidades de comunicación y memoria que se abren con las nuevas tecnologías estuviesen marcadas por el gnosticismo más furibundo que podamos rastrear en la historia. Ésta no sólo se encuentra marcada por una caída fatal y necesaria, sino que además somos culpables de la misma y nos afecta de manera concreta: te robo, por tu culpa, y para tu bien.

Este gnosticismo culpable, radialmente entrelazado con el capitalismo luterano, parece absorber la energía de las posibilidades de comunicación y memoria, dejando espacio solamente a la culpa.

La memoria me ata a mis errores como culpa insalvable. No hay marcha atrás. No hay posibilidad de hacer de mis errores un trampolín para mi realización. Y encontramos tal naturalización cultural de esta perversión radical que todos podríamos indicar inercias de legislación en el sentido de que llevemos en nuestra memoria, como criminales, sólo la culpa, de la que somos víctimas. La imposibilidad de inclusión se torna radical y universal. Todos, incluidos los artífices más directos de esta perversión, terminamos siendo víctimas de una *exclusión radical,* en la *incomunicación absoluta*.

Esta tiranía de una *memoria gnóstica* se encuentra radicalmente ligada a las posibilidades de control de la humanidad entera: Deseo de poder siempre ha habido, pero la posibilidad de ejercerlo *in actu* sobre el mundo entero solamente hoy. Podríamos hablar de una *tiranía digital* tempo-espacial. Como un botón de muestra que sufrimos a diario: una pequeña modificación en un programa puede determinar el hacer de un banco, de un país o del mundo entero, sin necesidad de ejercer ningún poder físico.

No se trata ya de un tiempo fragmentado y disparado hacia adelante: parece perderse toda posibilidad de profecía del pasado y memoria del por-venir. Las posibilidades de comunicación y memoria, que abre nuestra superación del tiempo espacio, parecen abocar finalmente a un tiempo perdido y una comunicación imposible. Sin comunicación el tiempo se desvanece, como los ajos: sin contenido, sin historia, sin biografía. Un dato lo podemos encontrar en el informe de Oxfam de 2014: el 1% de la población mundial acapara el 99% de los recursos.

La *tiranía gnóstica-digital* se expande de manera universal. Nuestra *responsabilidad tecnológica* ha de afrontar el reto para encontrar la argucia que cambie de sentido la marcha de este algoritmo digital. Pero, ¿qué tiene que ver esto con una fundamentación de una teoría de la educación religiosa? Convenimos en que la teoría de la educación es reflexión práctica. Nuestro proceder antropológico-fenomenológico del principio nos lleva a la mayor posibilidad y rotunda negación de la misma en la historia que conocemos.

Esa capacidad de superación del tiempo-espacio, desde la practicidad de la realidad histórica, debería de suponer una mostración palpable de la radicalidad deseante de la persona humana, con su historia, en sus logros. Sin embargo, parece que quienes controlan la información están empeñados en negar la comunicación personal.

La superación tempo-espacial actual que podría suponer una mostración del deseo abre, por el contrario, la fisura de una nueva caída fatal y necesaria en la que el hombre parece desposeerse del deseo cayendo en la inercia inerte de lo mineral sin más horizonte que la estricta supervivencia vegetal, porque hasta los animales están por encima.

Nos atrevemos a calificar este nuevo gnosticismo como gnosticismo capitalista, luterano-calvinista, con tintes de aniquilación y terror.

¿Ladrones del deseo? Nos pegan a la tierra, nos roban la conciencia, nos cortan la cabeza, nos arrancan del cielo que el deseo con la libertad-en su cuerpo sigue anhelando. La salvación se muestra en el desgarrón de la llamada del deseo.

¿Un siglo de totalitarismos? ¿Un siglo de migraciones? El siglo de la gran mentira. Lo bueno es lo malo y lo malo es lo bueno. Pero el dinamismo del deseo permanece como el hecho radical que muestra la realidad personal humana en la historia, con la historia, en hacia.

Y estas son sus circunstancias. Circunstancias en las que mostrar la posibilidad de una teoría de la educación religiosa fundada en el deseo humano de realización, en la religación de la realidad personal humana al poder de lo real. Ardua tarea.

4. EN EL DINAMISMO DE UNA REALIDAD EDUCANDO-SE: CONSTRUYENDO LA Y

Parece no haber salida. Pero ese cierre se constituye en posibilidad. Mostrar el deseo, con todo su dinamismo. Ese es el objetivo de una educación religiosa universal.

El hombre se salva en su deseo. Frente al imperio totalitarista de la "o" que impone el gnosticismo capitalista, el ejercicio creador de la una educación religiosa adecuada al deseo humano de realización consiste en la construcción de la "y". La salvación no es para unos muy pocos privilegiados, que acumulan Capital o se relacionan con Sophía, la salvación es para todas y cada una de las personas que constituyen la historia, en su cuerpo y libertad, por el deseo, en su religación al poder de lo real.

El contenido es simple: El deseo humano de realización. La tarea gozosa: ayudar en su mostración. Respetarlo y defenderlo, como hecho radical constitutivo de la realidad personal humana, de todas las creencias de todos los tiempos y todas las respuestas de las religiones, con o sin dios, en todas sus formas históricas.

El proceso fruitivo, en la principialidad del *educere*: sacar lo mejor de la persona apropiándose creativamente los tesoros de la historia, en los que desbordan aquellos de las religiones en sus formas históricas adecuadas.

Una fenomenología de la religión adecuada al deseo humano de realización nos ofrece el caldo de cultivo y se constituye en punto de partida de la reflexión práctica. Una filosofía acorde a la persona humana vendrá en su ayuda, y la historia resultará imprescindible.

Estas tres, fenomenología, historia y filosofía, bien pudieran haber constituido el currículum del Bachillerato Unificado Polivalente que resulta en la Ley General de Educación de 1970.

Finalizamos con una tarea apasionante y muy compleja: Si el dinamismo deseante de la realidad personal humana funda toda educación y la educación religiosa en un estar-dando-de-sí más allá de todo límite la realidad personal humana, ¿cómo hacer para que ese deseo se muestre en su dinamismo en todas y cada una de las personas que viven en la tierra?

Y de manera más local y concreta: ¿Cómo hacer para que esto sea parte del proceso educativo en el marco territorial en el que habitamos?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, *58*, 39-57.

Jiménez Ríos, F. J. (2000). Memoria poética. La potencia histórica de una imperceptible revolución teológica. *Studia Anselmiana*, *129*, 23-52.

Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal.

Luque, D., Igelmo, J., & Martínez Cano, S. (2022). La educación religiosa en una sociedad secular. Posibles líneas de discusión para un debate renovado. Fuentes, J. L., Fernández-Salinero C. & Ahedo J. (Eds.) *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 65-103). Narcea,

Mounier, E. (1966). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Taurus.

Nuñez Cubero, L. (2000). *La escuela tiene la palabra: temas educativos para la reflexión y el debate*. PPC.

Oxfam. (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Oxfam GB.

Zubiri, X. (1988). *El hombre y Dios*. Alianza.

ESTUDIOS Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA RELATIVOS A LA FORMACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA MUJER DE CULTURA GITANA

Ana Amaro Agudo
Universidad de Granada
Nazaret Martínez-Heredia
Universidad de Granada

DOI: 10.14679/3130

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Material y Métodos. 4. Resultados. 5. Discusión y Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Los países europeos han establecido políticas sociales con un enfoque inclusivo de carácter universal, llevando a cabo medidas concretas para que las personas cultura gitana con más dificultades puedan acceder a diversos servicios con la finalidad de ayudar a erradicar situaciones de desventaja y exclusión social (EU-FRA, 2014). Dentro del colectivo es la mujer la más olvidada por tres causas fundamentales: ser mujer, ser gitana y por falta de formación debido al absentismo y al abandono temprano de los estudios.

El Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), menciona la necesidad de mejorar e intervenir con el colectivo de mujer gitana dentro de las políticas para la igualdad de oportunidades. Respaldado por la Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía donde se recoge que "la igualdad de género es parte integrante de los derechos humanos y es un requisito fundamental de la democracia"; reconocía que el estatus legal de las mujeres ha mejorado con el tiempo, pero, pasados veinte años desde la Declaración sobre la igualdad de mujeres y hombres (Consejo de Europa, 1988) todavía es un reto para los Estados miembros, así como salvar la distancia entre la igualdad legal y la real (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Asimismo, se reafirmaba, que una auténtica democracia debe aprovechar las competencias, habilidades y creatividad de las mujeres y de los hombres para construir una sociedad con mayor calidad de vida para todas las personas, respetando los principios sobre los que se funda el Consejo de Europa.

Estudios actuales reconocen mayor brecha entre colectivos pertenecientes a contextos desfavorecidos (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019). Por lo que existe una clara necesidad de establecer estrategias para favorecer el proceso educativo de este colectivo, así como su inclusión social. El desarrollo de propuestas inspiradas en principios de inclusión, multiculturalidad y justicia social cobran cada vez mayor relevancia (Jiménez et al., 2017).

Los procesos de inclusión/exclusión social se conforman en torno a la acumulación de ventajas/desventajas sociales en una serie de ámbitos (Durán y Climent, 2017; Haz et al., 2019). Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales, que ayuda por tanto al equilibrio y a la consecución de derechos fundamentales y de justicia social (Jiménez et al., 2017; Murillo y Hernández, 2014).

Uno de los factores que desencadenan injusticia social es la educación y, en el colectivo, es una cuestión preocupante respecto a la población general, donde las mujeres llevan la mayor desventaja, observándose que apenas el 19% de hombres y el 15.5% de mujeres culminan los niveles educativos obligatorios, lo cual es aún más inferior en los estudios superiores (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

En España la población romaní está incorporada en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria obligatoria, han accedido al servicio universal y gratuito de salud y han recibido ayudas en vivienda, subsidios y pensiones no contributivas.

Como afirma Parra et al. (2017)

> Todo esto ha generado una evidente mejora en las condiciones de vida de la mayoría de las familias gitanas, aunque siguen existiendo muchas desigualdades y carencias en muchos ámbitos de la vida social, económica y política, destacando tres grandes áreas: la formación educativa y profesional, el acceso a empleos de calidad y la representación política colectiva (p. 37).

Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la producción científica de mayor impacto sobre la formación de la mujer gitana en el contexto actual desde el punto de vista de la inclusión que ayude a conocer la situación de esta en el contexto actual.

2. MARCO TEÓRICO

Actualmente destacamos un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce el derecho a una participación, significativa y satisfactoria de todos. Este derecho se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la sociedad. Es necesario adoptar políticas de atención a la diversidad que potencien las características personales, lo cual implica retos como:

- Asumir un enfoque interseccional abordando las posibles discriminaciones.
- Centrarse en las fortalezas y potencialidades de las personas.
- Concebir el aprendizaje a lo largo de la vida como un medio para atender las necesidades educativas comprendiendo la diversidad (Correa y Restrepo, 2017).

En la consolidación del modelo de educación inclusiva es necesario aunar posiciones, delimitar claramente el concepto y construir referentes válidos y potentes que iluminen el camino. Opertti, Walker y Zhang (2014) sugieren cuatro ideas clave que envuelven el continuo viaje hacia la inclusión y que se ubican en la línea del tiempo que va desde la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 hasta la actualidad: 1) la perspectiva basada en los derechos humanos, 2) la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, 3) la respuesta a los grupos marginalizados y 4) la transformación de los sistemas educativos. Así como eliminar las barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2012) como base de consecución de la justicia social (Jiménez et al., 2017; Salgado-Orellana et al., 2019), ya

que ésta implica: la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. La participación como la más elevada justicia de carácter político involucra (Ainscow et al., 2006):

- Presencia: En el camino hacia la inclusión, la primera condición es que todos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia.
- Participación: La segunda condición es que todos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia.
- Progreso: El desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todos en todas las experiencias, alcancen todo el aprendizaje y no necesariamente el mismo para todos.

La atención al colectivo que presenta cualquier tipo de vulnerabilidad, debe ser un tema central de cualquier comunidad educativa.

Tal como denomina Wehmeyer (2009) tres ideas merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, el proceso de inclusión supone trasladar el foco de atención del "colectivo" al "contexto". En segundo lugar, la inclusión no debe restringirse al colectivo con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso (González-Gil, Martín-Pastor y Baz, 2017; Muntaner, 2014). Y, por último, la educación inclusiva debe llevar a cabo identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales, que ayuda por tanto al equilibrio y a la consecución de derechos fundamentales y de justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Quintanal, Melendro, Rodríguez y Marí, 2016).

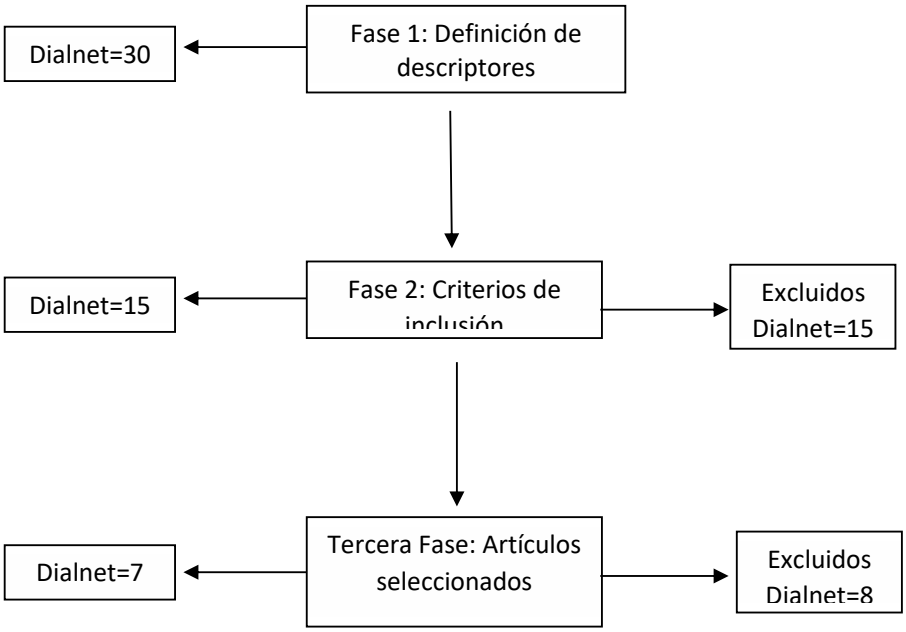
Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar (o premiar) a las personas por la suerte o desgracia en que han nacido, al contrario, deben tender activamente a contrarrestarlo. Por tanto, una institución básica como la educativa debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja (Bolívar, 2012). La teoría de justicia social señala que una de sus nociones es el principio socioeducativo que encierra. Se requieren construcciones educativas con el fin de que la justicia social no sea solo una teoría válida (Montané, 2015).

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Para la realización de este estudio se ha utilizado una estrategia metodológica de un estudio bibliométrico, de tipo descriptivo y carácter transversal-retrospectivo, cuyo objetivo se centra en describir de manera cuantitativa la información obtenida (Corrales-Reyes, Fornaris-Cedeno y Reyes-Pérez, 2018). El desarrollo de estas investigaciones nos permite conocer las principales aportaciones al estado de la cuestión (Amaro y Martínez-Heredia, 2020; Alcalá del Olmo-Fernández, Rodríguez-Jiménez, Santos-Villalba y Gómez-García, 2021). Atendiendo al objetivo de investigación se delimitaron dos descriptores indexados en ERIC Thesaurus para la búsqueda en las bases de datos correspondientes: "mujer gitana" y

"formación". La elección de estos descriptores se centra principalmente en la posibilidad de aglutinar la temática objeto de estudio, teniendo en cuenta que educación es el eje central de nuestra investigación. El procedimiento de búsqueda se realizó a través de combinaciones a dos limitando el campo a la aparición de las mismas en el título, resumen y tesauros. En los diversos estudios bibliométricos realizados en las diferentes áreas de investigación se utilizan fuentes representativas y fiables. Por ello, se ha tomado en consideración la base de datos Dialnet. La variable estadística estudiada fue la producción científica, siguiendo un muestreo estadístico longitudinal comprendido entre los años 2000-2020. Para ello, se siguieron los siguientes procesos: conocer diferentes aspectos sobre la formación de la mujer gitana en educación, definir los indicadores bibliométricos que fueron utilizados para el análisis de la producción científica acerca de la temática a investigar, seleccionando y analizando los datos obtenidos a partir de dicho análisis. La recogida de datos tuvo lugar en octubre de 2021. La muestra final de referencias ha sido de 7 (n=7). En el siguiente diagrama de flujo podemos ver el proceso seguido hasta la obtención de la muestra final.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión



Para realizar el análisis de datos cuantitativos se ha utilizado el programa SPPS versión 25 y el análisis e interpretación de co-ocurrencias de palabras clave a través del programa VOSviever. Los metadatos obtenidos se han seleccionado a través de las siguientes variables consideradas en numerosas investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio (Corrales-Reyes, Fornaris-Cedeno y Reyes-Pérez, 2018; Salgado-Orellana, Díaz-Levicoy, Ferrada y Parraguez, 2019; Amaro, Martínez-Heredia y González-Gijón, 2019):

Tabla 1. Variables y criterios de inclusión/exclusión

Variable	Criterios de inclusión
V1. Cuantía de publicaciones totales	Desde el año 200 hasta el año 2020
V2. Cuantía de publicaciones por año natural	Se contempla todo
V3. Idioma	Se contempla todo
V4. Tipología de documento	Se contempla todo
V5. Área de indexación	Se contempla todo
V6. Publicaciones periódicas	Se contempla todo
V7. Internacionalización de la investigación	Se contempla todo
V8. Institución de publicación	Se contempla todo
V9. Autoría de publicación	Se contempla todo
V10. Publicaciones de mayor impacto	Se contempla todo
Co-ocurrencia de palabras	Título, resumen y palabras clave

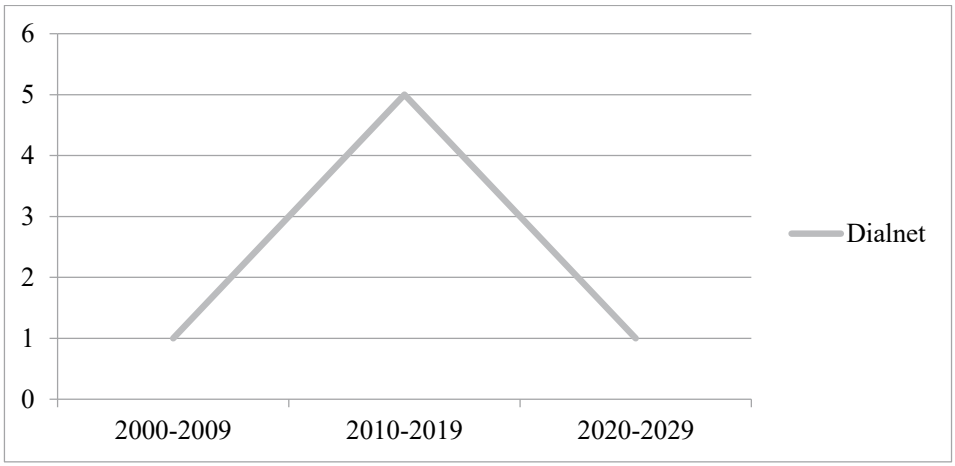
4. RESULTADOS

A lo largo de este apartado se presentarán los resultados de investigación atendiendo a las variables objeto de estudio.

V.1 Cuantía de publicaciones totales y V2. Cuantía de publicaciones por año natural.

Inicialmente, se centra en la cuartía total de publicaciones obteniendo un total de n=7 en la base de datos Dialnet. Posteriormente, se ha analizado la distribución temporal de los artículos publicados. Tal y como muestra la figura 2, se ha producido un paulatino aumento en la producción científica durante los años 2010-2019 junto a un fuerte descenso durante el año 2020.

Figura 2. Producción anual de artículos publicados



En cuanto al número de publicaciones publicadas durante los últimos años, en la base de datos Dialnet el año 2004, 2012, 2014, 2015, 2018 y 2019 engloba la publicación de 1 referencia (n=1; 14,29%).

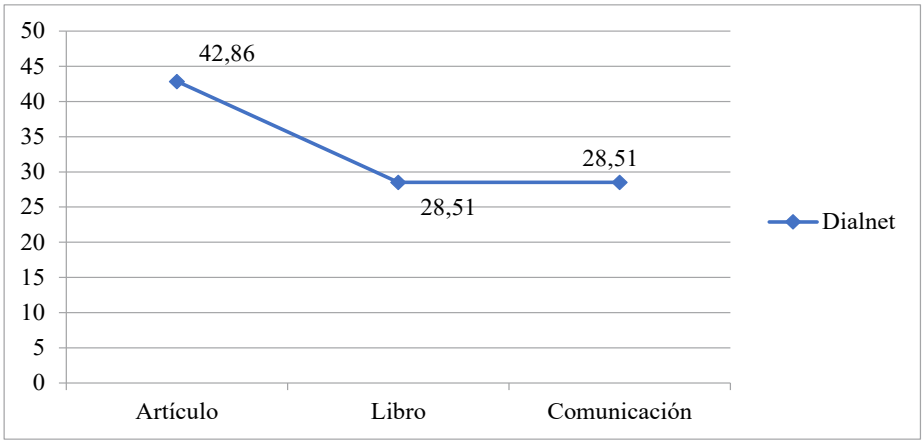
V.3 Idioma

En Dialnet el 100% (n=7) de las publicaciones son en español.

V.4 Tipología de documento

Atendiendo al tipo de documento predominan las tesis doctorales, seguido de los artículos científicos y capítulo de libro. En la figura número 3 podemos ver los porcentajes correspondientes a la relación tipo de documento publicado y la cuantía de publicaciones.

Figura 3. Tipo de documento publicado



V.5 Área de indexación

Haciendo referencia al área de indexación se encuentra Ciencias Sociales (n=3; 42,86%), Psicología y Educación (n=3; 42,86%), Economía y Empresa (n=1; 14,29%), y Ciencias Jurídicas (n=1; 14,29%).

V.6 Publicaciones periódicas

Dentro de las colecciones que aglutinan publicaciones sobre la temática se destacan las siguientes:

Tabla 2. Publicaciones periódicas

Dialnet		
Publicaciones	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Estudios de Mujeres	2	28,57
Estudios de Familia	2	28,57

V7. Internacionalización de la investigación

El 100% de las publicaciones se encuentra en España.

V.8 Institución de publicación

En cuanto a la institución donde se realizó la publicación encontramos 4 centros. La Universidad de Alicante, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Barcelona y finalmente, la Universidad del País Vasco. En la siguiente tabla se puede ver la frecuencia de publicación.

Tabla 3. Institución de publicación

Dialnet		
Universidad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Universidad de Alicante	1	14,29
Universidad de Zaragoza	1	14,29
Universidad de Barcelona	3	42,86
Universidad del País Vasco	2	28,57

V.9 Autoría de publicación

En la siguiente tabla se recoge la relación de autores con más producción sobre la temática objeto de estudio.

Tabla 4. Autores de referencia

Autor	N
Dialnet	
Entrena Jiménez, M.S.	1
Muñoz Ruiz, M.J.	1
Vargas del Amo, P.	1
Fernández, M.	1
Domínguez, C.	1
Flecha Fernández de Sanmamed, A.	1
Márquez García, M.J.	1
Padua Arcos, D.	1
Prados Megías, M.E.	1
Amador Lopez, M.J.	1
Asensio Belenguer, A.	1
Gil Estevan, M.D.	1

V.10 Publicación de mayor impacto

La tabla número 5 presenta la producción científica más citada.

Tabla 5. Publicaciones

Título	Autores	Año	Número de Citas
Dialnet			
Situación de la mujer gitana granadina, en edades comprendidas entre los 17 y los 40 años, y su exclusión social	Entrena Jiménez, M.C., y Muñoz Ruiz, M.J.	2012	1
Sentir educativo: expectativas de futuro de cuatro mujeres gitanas universitarias	Vargas del Amo, P.	2020	15
Mujeres gitanas y mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusión	Fernández, M., Domínguez, C., y Flecha Fernández de Sanmamed, A.	2004	18
La voz de Tsura: un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo	Márquez, M.J., Prados Megías, M.E., y Padua Arcos, D.	2018	10
"Guerreras de Cristo" aportaciones de mujeres gitanas a la transformación social desde la Iglesia Evangélica Filadelfia	Amador Lopez, M.J.	2014	8

Título	Autores	Año	Número de Citas
		Dialnet	
Mujeres gitanas de Zaragoza. De lo privado a lo público: un análisis desde la perspectiva de género	Asensio Belenguer, A.	2015	6
Experiencia de los profesionales de enfermería en la aplicación de cuidados culturalmente competentes en mujeres en riesgo de vulnerabilidad social: un estudio etnográfico	Gil Estevan, M.D.	2019	12

- Co-ocurrencia de contenido

El análisis de co-ocurrencia de contenido aplicado al título, resumen y palabras clave de la producción científica analizada determinó la existencia de dos clusters temáticos (verde oscuro y verde claro) como podemos ver en la Figura 3. Dicho análisis permitió conocer que la investigación sobre la mujer gitana se centra en la comunidad, el mercado laboral, así como trabajar la inclusión.

Figura 3. Análisis general de co-ocurrencias

5. CONCLUSIONES

En estos momentos nos encontramos inmersos en un proceso de transformación social en el que, cada vez más, se reconoce la necesidad a una participación activa, significativa y satisfactoria de la mujer gitana (Sapon-Shevin, 2013; Giner, Iglesias, Lozano y Urrea, 2017). Esta necesidad se ha ido concretando en todas las esferas y dimensiones de la Universidad. Una de ellas, quizás la que mayor importancia tenga sea la de ofrecer la oportunidad de afianzar las bases de una convivencia, que recoja y cree los valores de respeto y tolerancia, que posteriormente puedan reflejarse en nuestra sociedad. La formación puede abarcarse desde un concepto más amplio de desarrollo inclusivo, que se entiende como un proceso de desarrollo, con la finalidad de reducir la exclusión social (Chatterjee, 2005). Requiere de políticas tendentes a que todos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como disponer de los recursos necesarios (económicos, humanos, didácticos, técnicos y tecnológicos) para que se puedan ofrecer respuestas que conduzcan al éxito, con independencia de sus condiciones personales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole. Afianzando los resultados de Parra et al. (2017) donde se afirma el abandono escolar de la adolescencia gitana en el que convergen elementos externos e internos a los centros escolares, como la segregación étnica que vive la comunidad. Todo esto apoyado en la neceidad de enfocar el estudio en las necesidades de la población, no desde un enfoque unidimensional, sino multidimensional e involucrando en el mismo al colectivo como base de futuro y de mejora social (Haz et al., 2019).

Para conocer la producción científica en la base de datos Dialnet acerca de la visión de la mujer gitana en el contexto actual, desde el punto de vista de la formación en contextos nacionales e internacionales, se ha desarrollado una metodología de revisión sistemática. La muestra final de referencias ha sido de 7 referencias (n=7). Atendiendo a los resultados obtenidos se ha producido un paulatino aumento en la producción científica durante los años 2010-2019. Se destaca el castellano como idioma predominante en la literatura científica siendo España el único país que tiene producción indexada. La universidades de referencia son la Universidad de Alicante, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Barcelona y la Universidad del País Vasco. Finalmente, la producción científica más citada es Mujeres gitanas y mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow. M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, *5* (1), 39-49.

Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Rodríguez-Jiménez, C., Santos-Villalba, M. J., y Gómez-García, G. (2021). Educar para el desarrollo sostenible en el contexto universitario: un análisis bibliométrico. *Formación universitaria*, *14*(3), 85-94.

Amaro, A., y Martínez-Heredia, N. (2020). Patrimonio como recurso educativo en la ciudad: revisión teórica y experiencias educativas para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CADMO,* 1, 9-27.

Amaro, A., Martínez-Heredia, N., y González-Gijón, G. (2019). *Análisis bibliométrico sobre la violencia de género en mujer gitana. Medidas educativas de inclusión social.* En [GKA SOCIAL 2020] Congreso Internacional de Ciencias Sociales.

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para justicia social, 1*(1), 9-45.

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro., T., y Monreal-Gimeno, M.C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, *37* (1), 75-91.

Chaterjee, S., (2005). Poverty reduction strategies-lessons from the Asian and Pacific region on inclusive development. *Asian Development Review, 22*(1), 12-44.

Consejo de Europa. (1988). Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. *Roma, 4,* 61-72.

Corrales-Reyes, I. E., Fornaris-Cedeno, Y., y Reyes-Pérez, J. J. (2018). Análisis bibliométrico de la revista Investigación en Educación Médica. Período 2012-2016. *Investigación en educación médica, 7*(25), 18-26. https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.02.003

Correa, J. I., y Restrepo, N. (2017). *Atención a la diversidad retos y desafíos en la Educación Superior.* Libro de Actas y Resúmenes. CIVINEDU 2017.

Durán, G., y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(1) 18-26.

EU-FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Romasurvey – Data in focus Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights.

Giner, A., Iglesias, M. J., Lozano, I., y Urrea, M. E. (2017). Innovación docente en la universidad: el caso de la implementación del contenido "Comunidades de Aprendizaje" en dos asignaturas en la formación inicial del profesorado. En R. Roig, -Vila (Eds.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 538-547). Octaedro.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Baz, B. O. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, *46*(2), 33-40.

Haz, F.E., Andreu, I., Guerrero, C., Romero, E y Abellán, M.D. (2019). La investigación sobre comunidades gitanas en España en el contexto europeo: un análisis documental, *Revista de Estudios socioeducativos*, 7, 117-136.

Jiménez, F., Lalueza, J. L., y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(3), 10-23.

Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-15239

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012- 2020. https://www.mscbs.gob.es/va/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/estrategiaNacional.htm

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015.* http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee_informe.pdf

Montané, A. (2015). Justicia social y Educación. *Revista de Educación Social*, *20,* 92-113.

Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7*(1), 63-79.

Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3*(2), 13-32.

Opertti, R., Walker, Z., y Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 149-169). Sage.

Parra, I., Alvarez-Roldan, A., y Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y conflictos, 10*(1), 35-60.

Quintanal, J., Melendro, M., Rodríguez, A.E., y Marí, S. (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Salgado-Orellana, N., Díaz-Levicoy, D., Ferrada, C. y Parraguez, R. (2019). La investigación sobre acción tutorial en España: un análisis cienciométrico en las tesis de doctorado entre 1980 y 2016. *Revista de Orientación Educacional, 33*(63), 63-81. http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/275/175

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación, 11*(3), 71-85.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de educación*, *349*, 45-67.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (1970): HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA

Anna Monzó Martínez
Universitat de València
M. Pilar Martínez-Agut
Universitat de València

DOI: 10.14679/3131

Sumario. 1. Introducción. 2. La LGE como punto de partida. 3. Un paso hacia la integración: la LOGSE. 4. En el camino hacia la inclusión. 4.1. La LOCE. 4.2. La LOE. 4.3. La LOMCE. 5. Atención a la diversidad en la LOMLOE. 6. Comparativa de la evolución de la normativa. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El progreso del sistema educativo se encuentra íntimamente ligado a la evolución de la sociedad de la que este forma parte. Y prueba de ello es el desarrollo de las diferentes leyes y textos normativos que han ido prosperando en este ámbito los últimos años.

Uno de los aspectos que sin duda ha planteado diversos cambios de mirada es la forma de afrontar y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Esta cuestión ha estado muy presente en la legislación educativa española desde la LGE. Aun así, la forma de entenderla, de conceptualizarla y de orientar respuestas educativas ha ido variando a lo largo de los años, en paralelo a la idea y la representación de lo que significa la diversidad en el contexto social. Los cambios generados han sido diversos: en algunas ocasiones han desaparecido ciertas acepciones, en otras se han modificado algunos términos o incluso la relación entre ellos.

En este sentido, desde la LGE (1970) a la LOMLOE (2020) la atención a la diversidad del alumnado, si bien ha sido entendida y abordada de muy diferentes formas, se percibe como un continuo hacia una orientación más inclusiva del sistema. Así, las visiones más lejanas han puesto el foco más bien en la homogeneización, de manera que la diversidad representa aquello que se aparta de la norma, mientras que las visiones más actuales reconocen en la diversidad una realidad que es por definición heterogénea. La diversidad puede ser percibida en un sentido o en otro como una amenaza o como una oportunidad. De esta manera, se puede evidenciar una evolución desde planteamientos más vinculados a la segregación, pasando por la integración y de forma más reciente, la inclusión.

Y ello porque desde el año 1970, año en que se aprueba la LGE, la sociedad española ha cambiado profundamente. La sociedad actual es mucho más diversa y heterogénea, se han

generalizado nuevos modelos de convivencia, más plurales. Es por todo ello, que la idea de diversidad, de compartir espacios juntos personas diferentes está a la orden del día. Y el sistema educativo, no puede ser ajeno a esta realidad.

Además de ello, el sistema educativo tiene como uno de sus pilares fundamentales contribuir al aprendizaje de niños y niñas, de todos y cada uno de ellos, también de aquellos que por circunstancias diversas parten de una situación de mayor vulnerabilidad.

Este trabajo pretende hacer un recorrido por la evolución de la mirada hacia la diversidad en las diferentes leyes orgánicas de educación, desde la LGE hasta la actualidad. Un cambio de mirada que se ha ido acercando los últimos años hacia un paradigma de educación inclusiva, en la que la diversidad es conceptualizada como la "normalidad" propia de la escuela, y que entiende que la presencia, participación y aprendizaje es un derecho de todo el alumnado.

2. LA LGE COMO PUNTO DE PARTIDA

La Ley General de Educación (LGE, 1970) se aprobó pocos años antes de la transición a la democracia. Entre sus aspiraciones se encuentran proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población, democratizar la enseñanza, la flexibilidad, la formación del profesorado, la mejora del rendimiento y la calidad del sistema educativo.

La atención a la diversidad se orientó en esta ley desde un paradigma de exclusión y segregación. Los alumnos y alumnas que manifestaban algún tipo de dificultad para seguir el currículum pasaban a escolarizarse en un centro de educación especial, con la intención de realizar un seguimiento más individualizado. El principal avance de la LGE fue precisamente el establecimiento de centros de educación especial, ya que en leyes anteriores la educación del alumnado con alguna discapacidad se dirigía a asociaciones especializadas (López, 2017). Con todo, se tardó bastante tiempo en ir aplicando esta norma a la realidad, teniendo en cuenta la situación económica y social del momento (Casanova, 2011).

El trabajo en los centros ordinarios partía de la homogeneidad de los planes de estudio, y para aquellos que no se adaptaban bien la medida era la repetición de curso. Se impone, por lo tanto, una doble vía: educación ordinaria y centros de educación especial (dirigidos a alumnado con alguna discapacidad). La diversidad se vincula, por lo tanto, con aquello que ocurre fuera de la "normalidad".

Un rasgo característico de esta ley es, por lo tanto, la organización y configuración de la Educación Especial, con una orientación más clínica y centrada en el diagnóstico, como se desprende del artículo 50: "El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo". Partiendo de dicha orientación, se crearán los SOEV, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, que serán los encargados del diagnóstico y tratamiento del alumnado de educación especial dentro y fuera del ámbito escolar.

Siguiendo esta propuesta, la educación debía llevarse a cabo en centros de educación especial cuando "la profundidad de las deficiencias" lo hiciera necesario. Así, el artículo 49 de la LGE especifica que la educación especial "tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita

servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad". La finalidad última se vincula con la autonomía y la participación en la vida social. Por otro lado, se reconoce también la necesidad de atender a "los escolares superdotados", que según esta ley requieren una especial atención para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

La publicación del Informe Warnock (1978), fruto de un encargo del secretario de Educación de Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, supuso un paso adelante hacia una concepción más renovada de la educación especial, más amplia y flexible, que tuvo un gran impacto en la época. En este informe se entiende que las necesidades educativas son comunes a las personas, al mismo tiempo que las necesidades son específicas de cada persona y que la educación es un bien al que todo ciudadano tiene derecho a acceder independientemente de sus circunstancias.

El concepto de necesidades educativas especiales supone una idea dinámica que relativiza la deficiencia y le atribuye un carácter interactivo, que implica que la escuela debe dar respuesta a todo el alumnado teniendo en cuenta la diversidad de necesidades, sin partir de una clasificación de deficiencias estática como se había dado hasta el momento (Calvo y Verdugo, 2012). La intervención educativa, planificada y optimizante, resulta por lo tanto relevante. Este mismo año se aprueba la Constitución Española que defiende también la igualdad de oportunidades y la educación como un derecho de toda la ciudadanía.

La preferencia por la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de centros ordinarios irá tomando relevancia a medida que se vayan aprobando nuevos planteamientos normativos. Así, la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) insiste en que la educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias del sistema educativo general según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno/a (LISMI, Artículo 25) y recibiendo los apoyos necesarios.

También el resto del despliegue normativo a partir de estos referentes señalará un avance en este camino. El Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial en su artículo segundo establece que la Educación Especial se acomodará en su desarrollo y organización a los principios de individualización, integración, normalización y sectorización, principios generales de la LISMI. Este Real Decreto fue posteriormente derogado por el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que recoge en el preámbulo que la atención educativa a las personas con alguna deficiencia ha de situarse, hasta donde sea posible, en el sistema ordinario de prestaciones generales, y establece que la aplicación del principio de normalización, en el aspecto educativo, se denomina integración escolar. También se regula en este Real Decreto la escolarización en centros o unidades específicas en los casos de mayor gravedad, haciendo hincapié en que debe durar únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración. Igualmente, se concreta la atención educativa y temprana.

Se delinea, poco a poco, un camino hacia la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, dejando los centros de educación especial para alumnado con mayores dificultades para la incorporación en centros ordinarios, bien por su multidiscapacidad o por la gravedad de la presentada (Casanova, 2011). Esta orientación irá preparando el camino hacia la nueva ley educativa, la LOGSE que plantea la normalización y la integración escolar como principios básicos.

3. UN PASO HACIA LA INTEGRACIÓN: LA LOGSE

La aparición de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un cambio importante en el sistema educativo español,

ya que se fijó en 10 años (de los 6 a los 16) la escolarización obligatoria y esta se amplió a las enseñanzas secundarias.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad, se orientó hacia el paradigma de la integración. Y, en este sentido, se sustituyó el término "educación especial" por el de "necesidades educativas especiales", en la línea del referenciado Informe Warnock. Aparece también el concepto de "atención a la diversidad", vinculado a la idea de ofrecer una respuesta educativa, más que a poner el foco en el "problema".

La diversidad era percibida de una forma más positiva y, siguiendo la estela del informe Warnock, se reconoció que aquellos alumnos o alumnas con mayores dificultades para adaptarse al sistema presentaban necesidades educativas especiales. Para favorecer su integración en el grupo se plantearon adaptaciones curriculares individualizadas y la evaluación criterial, por lo que fue necesario partir de una idea flexible del currículum. Todo ello significó que no era el alumno o alumna quien debía adaptarse al sistema, sino el sistema el que debía adaptarse a sus necesidades.

Los principios que regirán la atención al alumnado con necesidades educativas especiales serán, como se ha avanzado, los de normalización y de integración escolar (LOGSE, Artículo 36). Para alcanzar estos fines, el sistema educativo deberá disponer de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados. Y se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos/as (artículo 37). La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, además, debía iniciarse en el momento en que se detectasen. Todos estos aspectos suponen un paso adelante hacia un reconocimiento del derecho a la educación por parte de colectivos más vulnerables, que ya no tendrá vuelta atrás.

Por lo que respecta a los centros de educación especial, en el mismo artículo 37 de la LOGSE se concreta que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno o alumna no puedan ser atendidas por un centro ordinario, como ya se había ido apuntando en los textos normativos anteriores que se han apuntado.

En relación con el alumnado con alta capacidad, en la LOGSE no se hace ninguna referencia explícita, pero sí en el Libro Blanco:

> Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación con la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque lógicamente con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la secundaria obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 169, en Jiménez y García, 2013).

Será en el desarrollo normativo de esta ley donde se situará la sobredotación intelectual dentro de las necesidades educativas especiales, concretamente en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se dedicará el capítulo 2 a la educación de este alumnado colectivo.

En la educación secundaria se crearán los departamentos de orientación, y se establecerán los programas de Garantía Social, para el alumnado que presentara dificultades a la hora de superar los objetivos de esta etapa.

En definitiva, la LOGSE apostó por la integración de los colectivos que presentaban algún tipo de necesidad educativa dentro de la escuela ordinaria, siempre que fuera posible. Y concretó que, para dar respuesta a este alumnado debían realizarse adaptaciones curriculares, partiendo de sus necesidades y contando con el asesoramiento y apoyo de los equipos y departamentos de orientación.

4. EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

A partir de este momento, las diferentes leyes educativas irán dando pasos hacia una idea de escuela inclusiva. La orientación hacia una educación inclusiva representa en si un cambio que se había estado gestando desde hacía tiempo en ámbito internacional. El origen del término se sitúa en Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien (Tailandia), en el 1990. En dicho foro se marcó un compromiso por la educación, con la intención de satisfacer las necesidades de aprendizaje y el bienestar individual y social de todas las personas dentro del marco de la educación formal. La Declaración de Salamanca del 1994, por su parte, puso el foco en la puesta en marcha de un tipo de educación que fuera dirigida a todos los y las escolares, con y sin necesidades educativas especiales dentro del mismo sistema educativo. De esta manera, la inclusión se generalizaba con la idea de atender a todo el alumnado. En la misma línea se orientan también la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la 48ª Conferencia Internacional "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro" organizada por la UNESCO y el BIE, celebrada en Viena el 2008.

La educación inclusiva se entiende, así como un proceso (no como un punto de llegada) que vela por la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, a partir de la identificación y eliminación de barreras y poniendo especial énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

Todo ello implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de los centros educativos para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos ellos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Varela, 2012).

4.1. La LOCE

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) no llegó a aplicarse a causa del cambio de gobierno y el consiguiente cambio de legislación educativa. En ella el término necesidades educativas especiales se sustituye por el de necesidades educativas específicas, aunque este cambio de nomenclatura no supuso nuevos avances en la forma de entender la atención a la diversidad.

El Capítulo VII del Título I se centra en la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, que incluye al alumnado extranjero (sección 2ª), el alumnado superdotado intelectualmente (sección 3ª) y el alumnado con necesidades educativas especiales (sección 4ª). Cabe destacar que en esta ocasión sí que se hace referencia explícita al alumnado de alta capacidad (con el término superdotación intelectual) en comparación con la LOGSE. Es la

primera vez desde la democracia que aparece una referencia explícita a este alumnado en una ley orgánica.

Igualmente se incluye dentro de las necesidades educativas específicas al alumnado extranjero. Es de notar el término utilizado para nombrar a este colectivo ("extranjero"). Se amplia, por lo tanto, la visión de las necesidades educativas a otros colectivos hasta este momento no se había tenido en cuenta. Hay que entender que la sociedad española que es cada vez más multicultural y plural, y resultan patentes otras necesidades.

4.2. La LOE

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introdujo el término necesidades específicas de apoyo educativo. Así, en el artículo 71.2. se determina que "los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado".

El alumnado con necesidades educativas espaciales se sitúa, por tanto, dentro del grupo con necesidades específicas de apoyo educativo especiales (NEE), término más amplio, que introduce un mayor número de circunstancias. Por una parte, aparecen cambios en la forma de nombrar determinados colectivos que ya habían sido apuntados con anterioridad: así se menciona al alumnado con altas capacidades intelectuales (y no sobredotación o superdotación, como en textos anteriores) y alumnado de incorporación tardía al sistema (y no "extranjero", como en la anterior ley educativa). A parte de ello se habla del alumnado que requiere una atención educativa específica diferente a la ordinaria por dificultades de aprendizaje o por condiciones personales o de historia escolar. Las necesidades educativas especiales, por otra parte, según esta ley, se relacionarán con aquellas vinculadas a alguna discapacidad o a un trastorno grave de conducta.

Si la LOGSE abogaba por la integración, la LOE representará un paso hacia la inclusión desde la equidad, que será la orientación que se ha ido implementando en las leyes posteriores hasta la actualidad. Según Casanova (2011): "El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades." Autonomía y flexibilidad son, por lo tanto, aspectos clave de la atención a la diversidad del alumnado.

En la educación secundaria se incluirán el Programa de Diversificación Curricular y los programas de Cualificación Profesional Inicial, dirigidos ambos al alumnado con dificultades para finalizar esta etapa.

Este mismo año, el 2006, tiene lugar la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, el artículo 24 de la cual se dedica íntegramente a la educación, y se compromete a que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. En este contexto, el Estado español firmó y asumió los principios de esta Convención.

Se introducirán en este ámbito, nuevos conceptos, como el de ajustes razonables, que se definen como modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Así como de diseño universal, que hace referencia al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2006).

Otro enfoque clave será el de la enseñanza adaptativa, que entiende que las características individuales de las personas dependen de la interacción entre factores intrínsecos (biológicos) y extrínsecos (ambientales y contextuales). Estas características no son fijas ni están predeterminadas y pueden modificarse en función de los patrones de interacción entre la persona y el entorno. La interacción entre las características individuales y las de la situación educativa, y el grado de ajuste será el que determine aquello que el alumno o alumna puede aprender en un momento determinado (Miras y Coll, 1990). Desde esta perspectiva el foco no se pone en las dificultades ni en los déficits sino en las oportunidades de desarrollo que una situación educativa adecuada puede ofrecer.

Todas estas aportaciones en el ámbito de la discapacidad pondrán en evidencia que muchas de las cuestiones planteadas resultan, en realidad, positivas para todas las personas.

4.3. La LOMCE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa también orienta su articulado hacia el horizonte de una educación inclusiva. En el preámbulo se establece la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica.

Con lo que respecta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se modificaron los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE, de manera que, en referencia a las categorías que presentan dichas necesidades educativas, distintas de la ordinaria, se incluyen el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH (Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad), altas capacidades por incorporación tardía al sistema o por condiciones personales o de historia escolar. Se modifica, por lo tanto, el término dificultades de aprendizaje por dificultades específicas de aprendizaje y aparece, la referencia al alumnado con TDAH. Estos cambios intentan dar respuestas a nuevas situaciones detectadas en el ámbito escolar y a nuevas tendencias en el cambio de nomenclatura.

Por lo que respecta a la respuesta educativa al alumnado con NEAE, la LOMCE propone la identificación temprana, la valoración de las necesidades y partir de los principios de normalización e inclusión.

En la educación secundaria se incluyen, a partir de 2° de la ESO los programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR), que sustituirán a los programas de diversificación curricular (y se avanzarán un curso). Y los programas de cualificación profesional inicial serán sustituidos por la formación profesional básica.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LOMLOE

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que la modifica, son las leyes actualmente vigentes. Estas establecen que las Administraciones educativas deberán asegurar los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente de la ordinaria pueda lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Supone un paso más en el camino hacia un sistema educativo orientado hacia el paradigma de la educación inclusiva, que hemos ido dibujando en el análisis de las leyes anteriores. Esta perspectiva entiende la diversidad en un sentido amplio y la contempla más que como un problema, como una fuente de enriquecimiento. También se hace referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje como marco sobre el que construir esta atención a la diversidad.

Por lo que respecta al alumnado con NEAE, se vuelven a modifican los apartados 1 y 2 del artículo 71 de la LOE, de manera que, en la LOMLOE, se considera que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria determinado alumnado por "...presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, para que los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado". Se amplían, por lo tanto, las categorías que forman parte de las necesidades específicas de apoyo educativo. En este caso se incluyen nuevos conceptos, como el retraso madurativo, los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, el desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad socioeducativa. Las dificultades específicas de aprendizaje y el TDAH se conceptualizan en esta ocasión como "trastornos de atención o de aprendizaje".

En referencia al alumnado con *necesidades educativas especiales*, terminología que se mantiene a lo largo de las tres normativas, si en la LOE, el alumnado con necesidades educativas especiales hacía referencia al alumnado con discapacidad o trastorno grave de conducta, en la LOMLOE:

> Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (Artículo 73).

Se amplia también el alcance de este grupo, incluyendo los trastornos graves de la comunicación y del lenguaje. La LOMCE no había realizado modificaciones en este artículo.

En relación con los centros de educación especial determina que, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, deben desempeñar la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

El panorama de la atención a la diversidad se va ampliando hacia una visión cada vez más alejada de la excepcionalidad y más cercana a la normalidad. En definitiva, y como apunta Calvo y Verdugo (2012) cuando hablamos de educación inclusiva estamos hablando de educación para todos y de atención a la diversidad. Se trata de ver las diferencias como enriquecimiento, como lo que nos une como seres humanos. La diversidad no es sinónimo de desigualdad sino parte de la universalidad.

6. COMPARATIVA DE LA EVOLUCIÓN DE LA NORMATIVA

La atención a la diversidad ha tenido un reflejo en las diferentes leyes orgánicas de educación publicadas a partir de la LGE. La referencia a la atención a la diversidad dibuja una evolución que ha ido cambiando desde una orientación más segregadora, pasando por una perspectiva hacia la integración y, en última instancia, hacia la inclusión. Visión que se ha ido ampliando en los últimos textos normativos. Como señalan Calvo y Verdugo (2012), desde el principio, la intervención ha estado más centrada en compensar las "deficiencias" que en promover los aprendizajes. Actualmente, existe un amplio consenso internacional respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque inclusivo. Es por ello que en los recientes textos legislativos se ha dejado de aludir a la integración educativa para hacerlo de inclusión educativa. Desde esta perspectiva las variables ambientales están presentes como un aspecto determinante. Desde una perspectiva inclusiva, además, la atención a la diversidad se extiende a todo el alumnado, no solo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

A parte de ello, las categorías vinculadas a las necesidades educativas, es decir, a las situaciones que requieren una atención educativa distinta a la ordinaria, se han ido ampliando en cada nueva ley orgánica de educación. Esta evolución se presenta de forma resumida en la tabla 1, así como los diferentes cambios terminológicos.

Tabla 1. Comparativa de las categorías de necesidades educativas

LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
Educación Especial	Necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales
					Retraso madurativo
					Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación
			Dificultades específicas de aprendizaje	TDAH Dificultades específicas de aprendizaje	Trastornos de atención o de aprendizaje
					Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje

LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
					Situación de vulnerabilidad socioeducativa
Escolares superdotados	Necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual	Alumnos superdotados intelectualmente	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales
		Alumnos extranjeros	Incorporación tardía al sistema educativo	Incorporación tardía al sistema educativo	Incorporación tardía al sistema educativo
			Condiciones personales o de historia escolar	Condiciones personales o de historia escolar	Condiciones personales o de historia escolar

La evolución de la legislación que se ha ido constatando obedece, como se planteaba al principio, a un cambio en la sociedad. Actualmente vivimos en un contexto más diverso y plural que en los años 70, cuando se aprobó la LGE, también tenemos un mayor conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el marco de referencia de la normalización (propio del modelo de la integración) se ha ido desplazando al ámbito los Derechos Humanos, y del respeto y valoración de la diversidad, como fuente de enriquecimiento. Otros principios y bases teóricas que se han ido modificando son la idea de igualdad, que ha ido dando paso a la de equidad, o el cambio desde la individualización a la personalización en los aprendizajes. Ante una intervención más centrada en la persona y en "su problema" o "su déficit" se plantean actualmente actuaciones más centradas en el contexto, partiendo de una visión adaptativa (Miras y Coll, 1990). La idea de un currículum común con adaptaciones ha ido derivando en la necesidad de planificar a partir de un Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), que oriente la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad que supone el aula, proporcionando diferentes formas de acción, expresión y representación.

Este nuevo paradigma incide también en la orientación de la docencia y de la relación con el alumnado. Así, el alumnado con NEAE pasa a ser alumnado del centro y no de los equipos especializados. Si tenemos en cuenta la formación inicial del profesorado, podemos observar que la formación inicial de estos profesionales se ha dividido, básicamente, en dos itinerarios: por una parte, el profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Especial, Fisioterapia), formado para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Por otra parte, el profesorado generalista, orientado a atender a todo el alumnado. En última instancia, debemos reconocer que no es el profesorado especialista el responsable del alumnado con NEAE, aunque su tarea de apoyo y su formación especializada sean de mucho valor, sino que todo el profesorado debe estar capacitado para atender la diversidad y facilitar, en consecuencia, la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita, 2012), sin excepciones e intentando superar las barreras que provocan exclusión, discriminación y marginación.

En definitiva, podemos concluir que las diferentes leyes orgánicas de educación analizadas han supuesto un gran avance hacia la inclusión y hacia un modelo educativo que reconoce, respeta y valora la diversidad. Ahora bien, una educación comprometida con la Inclusión no solo se basa en un marco legislativo, necesita muchos otros cambios. En primer lugar, hay que modificar nuestras creencias implícitas, mediante un proceso de explicitación progresiva de estas representaciones y de la reorganización de estas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con los valores inclusivos (Echeita y Simon, 2007). Además, resulta necesaria una formación permanente del profesorado generalista en un ámbito que tradicionalmente no le ha sido propio (educación para la inclusión), sobre todo si existe un compromiso real por parte de las instituciones educativas con esta orientación.

En definitiva, no es posible llevar a cabo este cambio sin modificar la organización, el funcionamiento y las culturas en los centros escolares. En este sentido, Ainscow (2014) señala que:

> Las culturas escolares tradicionales, respaldadas por estructuras rígidas de organización, aislamiento de los docentes y elevados niveles de especialización de un profesorado muy dedicado a unas tareas predeterminadas, tienen graves problemas cuando se enfrentan con circunstancias imprevistas. Por otra parte, la presencia de niños que no se adaptan bien al "menú" de la escuela constituye un estímulo para explorar una cultura más colegiada en la que los maestros tengan el apoyo de la experimentación de nuevas respuestas docentes (p. 31).

Además de un marco legislativo en el que vamos avanzando, la educación inclusiva necesita una modificación de las culturas de los centros educativos, políticas comprometidas que aporten flexibilidad y una reorganización de los recursos y prácticas orientadas a la identificación y superación de las barreras que dificultan tanto la presencia, como la participación y el aprendizaje de cada alumno y cada alumna.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania, 41*, 17-30.

Casanova, M. A. (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. Participación educativa* (Monográfico CEE *Participación Educativa*, 8-24). Ministerio de Educación.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. http://udlguidelines.cast.org. Versión traducida al español: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_ resumen.pdf

Constitución Española (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978).

Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Aranzadi.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *12*, 26-46.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, *19*, 7-24.

Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP*, *24*(1), 7-24. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267

Ley de Moyano. (1857). Ley de instrucción pública de 9 de septiembre.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, 06/08/1970.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 103, 20/04/1982.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, 24/12/2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 04/05/2006.

Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, 04/10/1990.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10/12/2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30/12/2020.

López, E. T. (2017). *Conocimiento profesional, competencia y percepciones del profesorado de educación secundaria, orientadores y equipos directivos acerca de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): estudio comparado*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Miras, M., y Coll. C. (1990). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (ed.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-356). Alianza.

ONU (2006). Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 253, 22/10/1982.

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 65, 16/03/1985.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 131, 02/06/1995.

EL BUEN PENSAR, SENTIR Y HACER. LA FORMACIÓN MORAL-RACIONAL DEL PROFESORADO EN TIEMPOS DE RENDIMIENTO ACELERADO

Paloma Castillo
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.14679/3132

Pensemos sobre cómo pensamos;
sintamos más allá del sentido;
hagamos del hacer más que el mero hacer.

Sumario: 1. ¿Cómo pensamos sobre el pensamiento educativo? Luces y sombras. 2. El sentir moral-racional. 3. Pensar para hacer, que no hacer sin comprender. 4. Bibliografía.

1. ¿CÓMO PENSAMOS SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO? LUCES Y SOMBRAS

Considere lo que siente, lo que se dispone a hacer, los intentos de su mente por clarificar lo anterior... Esto es un arte similar al de las sombras chinescas. Veamos pues qué es lo que necesitamos para el gobierno de las sombras y por qué no podemos ni habitar en la oscuridad ni ceñirnos a sus encantos ilusorios. En este arte tenemos dos posibilidades: 1) controlar la luz; 2) dominar los movimientos operativos que realizamos con las manos y objetos. Pero la apariencia de la sombra es una cosa y lo que la configura es otra. También habría que resaltar su carácter efímero, pues desparece sin dejar huella con el mismo brío con el que apareció. Por otro lado, donde usted trató de representar un árbol, otro distingue un monumento y un tercero no logra ver nada con claridad. ¿Qué siente el creador, el sujeto que aprecia algo diferente y el que no discierne nada en absoluto? No podemos olvidar que el carácter ilusorio de este arte forma parte de una tríada a la que hay que añadir lo operativo y lo real. Y lo que lo rige es el propio acto de discernimiento fruto del pensar para el sentir y el hacer.

Ahora trate de vislumbrar las decisiones notoriamente variadas a las que se enfrentan los profesores. ¿Qué es lo que se puede justificar? ¿A qué nos podemos comprometer? Al reflexionar sobre la importancia de la educación -sobre el qué, el cómo y el por qué-, no podemos concebir la relevancia como una propiedad absoluta. El caso es que la enseñanza tiene que ser una actividad de naturaleza intencional orientada al logro del aprendizaje y, en efecto, habría que distinguir alguna manera distintiva de responder a: ¿qué aprendizaje quiero lograr?; ¿cómo seleccionar los contenidos pertinentes y las estrategias que lo posibiliten?; ¿de qué manera puedo canalizar mis esfuerzos para conseguirlo? El resultado es efímero, ilusorio y variable, como el del propio arte de las sombras chinescas, pero su motor es equivalente: no basta ni el 'hacer por el hacer' ni el craso relativismo que arroja el sentido común. Necesitamos

orientar el hacer y el sentir en base al pensar. Y aquí la epistemología y la ética juegan un papel fundamental.

A continuación se señalarán algunos planteamientos sobre el pensar, el sentir y el hacer fundamentales para reivindicar la profundidad del pensamiento frente a su supuesta eficacia. Solo de esta manera podremos superar los escollos que oscurecen la educación actual como el escepticismo, el relativismo, el tecno-optimismo, el adoctrinamiento, el aprendizaje bancario, el rendimiento acelerado... La formación del profesorado necesita hoy más que nunca retomar los pilares de la filosofía analítica de la educación para abrazar como desiderátum el cultivo de la moral-racional base del pensamiento crítico.

2. EL SENTIR MORAL-RACIONAL

La verdad incorregible del sentido común es tan dañina como el hecho de aferrarse al craso relativismo. Es fácil abrazar la certeza y el escepticismo, pero no el inconformismo. ¿Por qué? Porque para llegar a ser profesores críticos necesitamos someterlo todo a una reevaluación constante y requerimos comprometernos con el amor por la búsqueda de la verdad (Scheffler, 1954, 1965; Siegel, 1988). Al respecto, de no ser por el sentir no tendría cabida el sentido crítico. Con lo cual, a partir de la aparente paradoja mencionada, se podrían distinguir algunos de los principales aspectos sobre este tema detallados a continuación.

En primer lugar, habría que señalar que el dolor y el esfuerzo conforman los modos en los que la vida misma se hace sentir, tal y como auguró Arendt (1958/1998). De aquí subyace la idea de que, en efecto, lo que nos hace errar y aprender es lo que nos lleva a la incesante búsqueda de la autorrealización. Contrariamente a esta postura, cada vez en mayor medida asumimos el dominio de la técnica para superar los límites de la condición humana. En consecuencia, aspiramos a ser infalibles pretendiendo una mejora de la humanidad que se opone a lo que, en esencia, nos hace humanos. Precisamente, el transhumanismo como movimiento intelectual y cultural anhela lo anterior mediante los usos de las nuevas tecnologías. Pero, al mismo tiempo, la técnica y el pensamiento conforman un binomio inseparable, por lo que no sería deseable para el campo educativo abrazar una postura de tecnofilia ni de tecnofobia. La educación actual necesita ser gobernada por los valores humanos concibiendo nuestra vulnerabilidad antropológica y, al mismo tiempo, sin renunciar al falibilismo epistemológico íntimamente vinculado a lo anterior (Castillo, 2023a, 2023b).

Dicho lo cual, la singularidad humana parece contraponerse en parte a la singularidad tecnológica. Ahora bien, sería falaz inclinar la balanza del lado del subjetivismo en contra de la objetividad. La objetividad depende de los medios en vez de los resultados; esta constituye, por así decirlo, los cimientos del pensamiento crítico. Para buscar la objetividad necesitamos inexorablemente tanto de la técnica como del reconocimiento del otro (Scheffler, 1966/1982). Desde dicha perspectiva, el educando no debería convertirse en un mero objeto de conocimiento fruto de la consecución de un proceso dadas las siguientes dos premisas:

- 1) La razón es dependiente de ciertas pasiones como el amor por la claridad. Esto desemboca en la importancia de las actividades valiosas que hacen más profunda la sensibilidad gracias al propio acto de conocer. No obstante, hemos de hacer especial hincapié en aquellas pasiones de las que el ideal educativo de la racionalidad es dependiente porque tendemos a abrazar las tendencias irracionales -como las que nos llevan a buscar las creencias que apoyan las nuestras, entre otras cosas-.

- 2) Que el pensamiento crítico requiere del reconocimiento de lo que aporta el otro y lo otro en la evaluación de las razones. No obstante, esto no derivaría en una dependencia epistémica entendida como renuncia de la autonomía individual (lo que parece acarrear el transhumanismo). Lo que acontece dicho planteamiento es que la *alteritas* es el ingrediente fundamental de la epistemología y de la ética y, en consecuencia, también de una educación en pensamiento crítico. A fin de cuentas, de ella se sustrae una visión moral-racional de la enseñanza en la que tenemos el derecho de buscar el conocimiento desde un respeto hacia el otro y hacia lo que no sabemos en un sentido genuinamente kantiano.

Por lo tanto, a la luz de lo estudiado, se puede afirmar que las personas no nos agotamos en lo que nos hace eficientes y calculados. Si tratamos de desproveernos de lo que nos hace singulares y de lo que nos hace errar, entonces, incurriríamos en los usos de una razón instrumental que se contraponen a los que augura el ideal educativo de la racionalidad y del pensamiento crítico. Para que ambos elementos sean genuinamente concurrentes requerimos de una racionalidad sensible y virtuosa que sea fruto de la conjunción plena entre la razón y la emoción (Scheffler, 1991/2010). De no ser así, tal y como Descartes planteó al separar las dos anteriores -incurriendo en el *Error de Descartes*-, también serían racionales aquellos actos no críticos como los vinculados al uso de una calculadora o de un despertador. Y el cultivo de las habilidades puras de pensamiento crítico al margen de cualquier sentido crítico, que son las que nos afanamos en medir, desembocaría en pensadores elocuentes en el arte de convencer de los que no podría hacer gala una educación en pensamiento crítico.

Al respecto, la búsqueda del sentir y del sentido en sintonía con el pensar pone sobre la mesa un tercero en discordia: las doctrinas operativas vinculadas con el hacer y el comprender.

3. PENSAR PARA HACER, QUE NO HACER SIN COMPRENDER

Ya se han ofrecido algunas de las razones por las que el pensar tiene que ser reflexivo y por las que el sentir debe acontecer en sintonía con dicho proceso. Ahora bien, ¿qué ocurre con el hacer? A menudo pensamos erróneamente que si hacemos algo es porque, necesariamente, hemos de comprenderlo. Pero de ser así, la acción antecedería al pensamiento, la práctica serviría para resolver los propios problemas prácticos y los efectos sepultarían las causas al olvido. No cabe duda de que el pensamiento y la acción no pueden entenderse de forma aislada, pero habría que distinguir algunos matices para lograr el pensar para el hacer y no al revés.

Las habilidades del pensamiento crítico a las que anteriormente se hacían referencia se vinculan con el 'saber cómo'. Ahora bien, ¿se puede decir que la apreciación y la comprensión son ejercicios de técnica? Por ejemplo, ¿decir algo verdaderamente implica saberlo? Hay limitaciones obvias en este argumento. Y esto es porque el 'saber cómo' no es un logro, a diferencia del 'saber qué'. El 'saber qué' de conocer el teorema de Pitágoras o de conocer que el espíritu crítico es la mejor de las actitudes, entre otras cosas, son logros. Yo puedo decir que nado todos viernes durante tres horas pero no puedo decir que mis pautas de acción son críticas todos los lunes. En los logros la idea de desempeño repetido es sospechosa; o se logra o no. Y la comprensión y a la apreciación son logros inherentes al saber qué (Scheffler, 1960/1970; 1965).

Precisamente, la enseñanza es una actividad que circunscribe esta problemática. El acto de enseñar no puede ser un conjunto de movimientos que ejecuta un profesor. La materia

de la educación no está disponible de antemano y las doctrinas operativas tampoco serían pertinentes en lo que se refiere a la manera en la que ha de producirse el aprendizaje. La acción de enseñar requiere de otras muchas como la de meditar, criticar, imaginar, argüir, empatizar, cavilar, entretener, entusiasmar... Por lo tanto, la enseñanza lo que siempre implica no es algo operativo, sino algo intencional. Esta, ineludiblemente, requiere de una intención porque uno no puede decir 'estoy enseñando a Juan'... '¿qué?'. Claro que dicha intención no implica éxito, ya que puedes haber estado enseñando a Juan el Teorema de Pitágoras durante años, poner la mejor de tus intenciones y no lograr eso mismo.

En suma, la diferenciación entre el 'saber qué' y el 'saber cómo', entre el logro y la habilidad de conocer, posibilita establecer una vía de comunicación entre la teoría y la práctica esencial para una educación en pensamiento crítico en la educación actual. Necesitamos de mucha más teoría, pensamiento, sentido y práctica para concebir nuestras potencialidades, el fin del laberinto educativo. Y estas atañen la doble posibilidad de bien descubrir algo nuevo y llevarlo a nuevas alturas o de bien soterrar otros muchos algos. Por ello, deberíamos ser especialmente precavidos a la hora de dejarnos llevar por la lógica que augura el transhumanismo, por aferrarnos a las consecuencias y al dominio de la práctica y de la técnica para soterrar los misterios que nos hacen 'ser'. Así pues, se podría culminar con la idea de que no hay ningún procedimiento educativo, de investigación o que se vincule de algún otro modo con una teleología epistémica que pueda adolecer del pensar para el pensar.

4. BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (con Canovan, M.) (1998). *The Human Condition* (2.ª ed.). University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1958).

Castillo, P. (2023a). Desafíos del transhumanismo en la educación del siglo XXI: el alma de la democracia contra las cuerdas. *Revista Complutense de Educación*, *34*(2), 347-356. https://doi.org/10.5209/rced.79309

Castillo, P. (2023b). ¿Singularidad educativa? Fronteras entre el transhumanismo y el florecimiento humano. En C. Naval, J. L. Fuentes, & L. D. Rojas (Coords.), *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 93-103). Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/desarrollo-de-la-identidad-y-el-buen-caracter-en-el-siglo-xxi/9788411226615/

Scheffler, I. (1954). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, *51*(6), 180-190. https://doi.org/10.2307/2021776

Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company.

Scheffler, I. (1970). El lenguaje de la educación (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960).

Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.ª ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

Scheffler, I. (2010). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991).

Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.). Routledge.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA A TRAVÉS DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES

Begoña Ladrón de Guevara Pascual
Universidad Villanueva, Madrid, España
Miryam Muñoz Guitart
Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España

DOI: 10.14679/3133

Sumario. 1. La participación. 2. La participación de las familias en la educación. 3. La participación en la legislación internacional. 4. La participación de las familias en la legislación española. 4.1. La Constitución de 1812 . 4.2. Reglamento de 1821. 4.3. Ley Moyano 1857. 4.3.1. De la ley Moyano a la II República. 4.3.2. La ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938. 4.3.3. La participación de las familias en la dictadura franquista. 4.3.4. La Ley de 1945 sobre la Enseñanza Primaria. 4.3.5. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. 4.4. Ley General de Educación de 1970. 4.5. La participación de los padres en el marco de la Constitución Española y de las leyes vigentes. 4.5.1. LOECE, 1981. 4.5.2. LODE, 1985. 4.5.3. LOGSE, 1990. 4.5.4. LOPEG, 1995. 4.5.5. LOCE, 2002. 4.5.6. LOE, 2006. 4.5.7. LOMCE, 2013. 4.5.8. LOMLOE. 4.6. Ley Orgánica 1/2002. Asociacionismo de los padres. 5. La participación en la escuela: Las AMPAS. 5.1. Funcionamiento y funciones de un AMPA. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. LA PARTICIPACIÓN

La comunidad educativa forma parte de lo que llamamos sociedad civil. Entendiendo por sociedad civil todas aquellas personas que forman parte de la sociedad y por lo tanto son ciudadanos con derechos y deberes de participación.

La Real Academia Española (RAE) define la *participación* como "la acción y efecto de participar", en esta definición aparentemente simple, se encuentran tres conceptos que se deben analizar para su comprensión integral.

Según la RAE, la palabra "participar" significa "tomar parte de algo", si se habla de "acción" nos referimos al ejercicio de hacer y por el término "efecto" se debe entender aquello que sigue por virtud de una causa, es decir, el fin para lo que se hace algo. Por todo ello se puede deducir que participación es un proceso, que incluye la posibilidad de hacer, al tomar parte de algo, con la finalidad de provocar una reacción. En definitiva, participar es implicarse formando parte de la Institución educativa, con el fin de educar a nuestros hijos de la mejor manera posible.

Entre otros, tanto en el Estudio de Víctor Pérez Díaz y otros (2001) como en el del Consejo Escolar del Estado (2014) La participación de las familias en la educación escolar, se concluye que la participación de las familias en la escuela es fundamental para garantizar el

éxito escolar. Esta participación debe estar fundamentada sobre el compromiso, la confianza mutua y la responsabilidad.

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN

Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos, pero esto no implica que la escuela no tenga un papel importante. Ésta es su principal aliada y todas las personas que forman parte de esa comunidad educativa, forman parte de esa educación (Hertfelder, 2006).

Lo fundamental es que los padres, en esta vida frenética que llevamos en la sociedad, no olviden ese papel fundamental, que los lleve a preocuparse por dar esa educación integral e individualizada a cada hijo, pues cada uno, en su diversidad, es distinto y necesita cosas distintas. Pero... ¿en qué momento entra la escuela a formar parte de esta educación? Hay muchos encuentros a lo largo del día y del curso en el que la escuela establece relación con la familia y ayuda en esa labor educativa: una tutoría, una reunión, una entrega de notas... y otros no reglados como un encuentro en un pasillo, la salida o entrada al colegio, etc. (Ladrón de Guevara, 2017). En este sentido, podríamos hablar de sinergia en la tarea educativa, donde el esfuerzo de cada una de sus partes da un resultado superior que el que cada parte podría llevar por su cuenta (Martínez-Otero, 2006). Esta tarea cooperativa deberá llevarse a cabo a través de una comunicación fluida que deberá ser constructiva y no meramente informativa.

3. LA PARTICIPACIÓN EN LA LEGISLACIÓN INTERNACIONAL

La participación se recoge en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

> "1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debería ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
> Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

4. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Una vez descrita la participación, podemos hacer un recorrido histórico viendo cómo ha sido la participación hasta nuestros días en la legislación.

Durante el s. XIX, la participación siempre se daba de manera indirecta. Los sectores que estaban implicados en la educación eran los poderes públicos, Iglesia, padres y profesores. Los poderes públicos legislaban y la Iglesia tenía por objetivo un fin trascendente, la salvación de las almas. Ambas posturas, con motivo ideológico y comprensible, actuaban de manera clara para la sociedad. Sin embargo, no ocurría lo mismo con los padres y los profesores,

ya que ejercían esta función de una manera no formal (Ladrón de Guevara, 2017). Para ver esto de manera más clara, vamos a fijarnos en las normas de aquel momento con mayor detenimiento.

4.1. La Constitución de 1812

Con esta Constitución se establece la perspectiva liberal en España y se generalizó la instrucción básica. En este momento, en todos los pueblos de la monarquía había escuelas donde se enseñaba a leer, escribir, contar, catecismo y obligaciones civiles y, también es el momento en el que queda especificado un plan de enseñanza uniforme en todo el Reino.

En este momento surge la necesidad de un órgano político, administrativo e inspector de la enseñanza, por lo que se crea La Dirección General de Estudios.

Además, podemos destacar cómo en el artículo 370 se atribuye a las Cortes, y no al Gobierno, la máxima competencia en cuanto "pertenezca al importante objeto de la instrucción pública".

Es cierto que en ningún punto se habla explícitamente de participación, pero sí que se habla de un plan de enseñanza uniforme "en todo el Reino".

4.2. Reglamento de 1821

Tras la Constitución de 1812 aparece este Reglamento que consagra los principios de gratuidad, universalidad y uniformidad en la enseñanza. Se establece un sistema dual público y privado donde se establecen tres niveles: primera, segunda y tercera.

A partir de la reacción absolutista de 1823 se abandona el principio de gratuidad absoluta salvo para quien no pueda pagar la educación en la primaria elemental. En este momento, también se limita la creación de centros privados en primera y segunda enseñanza y ésta última se considera propedéutica para estudios superiores.

Hasta entonces, sigue sin aparecer ninguna mención a la participación de los padres y profesores en la enseñanza.

4.3. Ley Moyano 1857

Esta ley consagró los principios del liberalismo moderado y propició el desarrollo normal de la instrucción pública española (manteniéndose algunos postulados vigentes hasta 1970).

También se propició la centralización y el desarrollo de la Administración educativa y divide el sistema educativo en tres niveles: primera, segunda y tercera; siendo obligatoria y gratuita la primera para aquellos que no pudieran pagarla.

En este momento se consolida el plan de oposiciones para el maestro y normas dirigidas a los mismos, pero todavía no aparecen los padres.

4.3.1. De la ley Moyano a la II República

Todo este periodo se caracteriza por la aparición de una escuela única, pública y laica, donde se prohíbe la enseñanza en las órdenes religiosas (se disuelve la Compañía de Jesús)

y donde aparecen los consejos escolares que permiten la participación de profesores, inspectores y representantes políticos (todavía no se tiene en cuenta a los padres).

4.3.2.La ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938

La enseñanza media de entonces constaba de un bachillerato universitario, selectivo y elitista dirigido a la formación de las futuras clases dirigentes del Nuevo Estado. Ésta, tenía un programa único dirigido a una formación clásica y humanista. El modo de organizar los cursos se hacía mediante ciclos y había una separación entre la función docente y la examinadora. Había siete cursos sin validez oficial cuya promoción era orientativa y al finalizar había un examen de Estado ante un tribunal formado por catedráticos de universidad que había que aprobar para obtener el título con validez oficial.

Hasta entonces, seguimos sin ninguna mención a los padres.

4.3.3.La participación de las familias en la dictadura franquista

En esta época pueden encontrarse algunas formas de participación a pesar de las circunstancias de la época; ya que es el momento en el que se consagra el principio de subsidiaridad. La educación se considera asunto cuya competencia corresponde a la sociedad y la función del Estado es coadyuvar; pero las tendencias elitistas del falangismo (sobre todo en las primeras etapas del franquismo) y las veleidades del nuevo estado con la libertad de enseñanza consagrada por la doctrina de la iglesia no lo facilitan.

4.3.4. La Ley de 1945 sobre la Enseñanza Primaria

En ella se pone de manifiesto las relaciones entre la familia y la escuela. Se definía la escuela como comunidad activa instituida por la familia y la participación de esta está implícita en la educación. Esta consideración nos hace pensar que la familia, aunque de manera indirecta, siempre ha constituido uno de los pilares de la educación.

En el articulado de la Ley encontramos en el capítulo II del Título III (art.55), la relación entre la familia y la escuela ya que en ella se otorga a los padres unos deberes y obligaciones puntuales:

- "Primero: Procurar a su prole la educación a que se refiere los artículos del Título 1 en el propio hogar o instituciones públicas o privadas. Del cumplimiento de este deber será responsable ante la autoridad judicial competente e incurrirá en las sanciones que se determinen por falta contra la obligatoriedad de la educación.
- Segundo: Velar por la asistencia de sus hijos a la Escuela.
- Tercero: Participar activamente con el Maestro en la formación del carácter y personalidad del niño y en la aplicación acorde de las medidas disciplinarias útiles para corregir sus defectos, encaminar sus hábitos y estimular en él el gobierno de sí mismo.
- Cuarto: Informarse periódicamente del aprovechamiento escolar de sus hijos mediante relación directa con los Maestros.
- Quinto: Notificar a la Junta Municipal las anomalías de orden moral o profesional que fundadamente adviertan en los educadores de sus hijos y apelar en su caso a las autoridades superiores.

- Sexto: Presentar a los niños con el debido aseo en sus personas y decorosamente vestidos.
- Séptimo: Procurarles los elementos materiales indispensables para la enseñanza, salvo los casos de carencia de recursos económicos suficientes, en que serán suplidos por la Escuela.
- Octavo: Vigilar el cumplimiento de las disposiciones legales que regulen el debido funcionamiento de las Escuelas.
- Noveno: Procurar, incluso con su aportación económica o personal, el establecimiento de las instalaciones complementarias indispensables para la orientación e iniciación profesional.
- Décimo: Cooperar con el fomento y desarrollo de las instituciones pedagógicas, sociales y benéficas, complementarias de la Escuela".

También cabe citar los siguientes aspectos:

Se regulan tres clases de escuelas aceptadas por la legislación del Nuevo Estado: escuelas públicas nacionales, escuelas de la Iglesia y escuelas privadas.

El artículo 11 establece las metas de la educación primaria "que orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en actividades agrícolas".

Finalmente divide la enseñanza primaria en dos etapas perfectamente diferenciadas: una general, desde los seis a los diez años, y otra especial de los diez a los doce. De este modo establece dos clases de alumnos, los que a los diez años ingresan en bachillerato y los que prosiguen en primaria hasta incorporarse al mercado de trabajo.

4.3.5. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953

Esta ley contempla los derechos docentes de la Iglesia, tratando de armonizarlos lo máximo posible con los del Estado.

La enseñanza media se establecía en tres clases: Institutos Nacionales de Enseñanza Media, colegios privados y colegios de la Iglesia y los cursos escolares se dividían en: bachillerato elemental de 4 cursos, bachillerato Superior de 2 cursos (Ciencias o Letras) y PREU (después denominado COU).

Además, introdujo las reválidas en 4° y 6° curso para controlar el nivel de enseñanza de los centros no estatales. Los exámenes se celebraban en los institutos. Para los centros privados y de la Iglesia dichos exámenes los realizaban ante un tribunal mixto compuesto por catedráticos y profesores de sus centros.

Esta ley propició la extensión de la enseñanza media en España y, pese a eso, no mencionaba la participación de los padres.

4.4. Ley General de Educación de 1970

Villar Palasí, ministro de Educación entonces, impulsa esta nueva ley que, por primera vez, diseña un sistema educativo alejado de la Ley Moyano y acompañada de un espíritu democratizador de la enseñanza.

En 1969 aparece el concepto de participación en todos los trabajos previos de la ley publicados en el Libro Blanco, que se publicó con el nombre de "La educación en España: bases para una política educativa".

En esta ley es donde encontramos los artículos que definitivamente abrirán paso a la participación de las familias:

> "Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa" (Título preliminar. Art. 5.5).
> "Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos, cuando se trate de centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato; y de las Asociaciones de Padres y de las de Alumnos, si fuesen Centros de Formación Profesional de Segundo Grado" (Titulo II, cap. I, art. 57).

Aquí la enseñanza general básica era única, obligatoria y gratuita para toda la población de 6 a 14 años, implementando metodologías activas por parte del alumnado y fomentando su creatividad, trabajo en equipo y su enseñanza personalizada. El bachillerato era unificado y polivalente (BUP) e incluía disciplinas tanto académicas como técnico-profesionales.

Hay una clara intención de modernizar la Administración y la participación del profesorado y su implicación no es real.

4.5. La participación de los padres en el marco de la Constitución Española y de las leyes vigentes

En nuestro país, la participación se refleja en el artículo 27 de nuestra Constitución española:

> "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
> Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
> La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
> Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
> Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
> Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
> Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
> Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
> Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca."

Por tanto, a raíz de este artículo, podríamos decir que:
Todo el mundo tiene derecho a la educación.
Se reconoce la libertad de enseñanza.
Existe el derecho a escoger tipo de educación.
Se tiene derecho a la gratuidad de las enseñanzas básicas y obligatorias.
Derecho a ser escuchados en relación con la educación de los hijos.
Derecho a reunirse en el centro.
Derecho a ser informados sobre la educación de los hijos.
Derecho a participar en el control y la gestión.
Derecho a la formación religiosa de los hijos.
Derecho a la libre elección de escuela.
Derecho a una educación de calidad.
Derecho a constituir asociaciones.

Si nos detenemos específicamente en los puntos 5 y 7, vemos cómo el 5 hace referencia a la participación de los padres (todos los sectores implicados) y cómo los poderes públicos garantizarán el derecho a la educación facilitando la participación de todos los sectores afectados y el 7 expone que los padres y profesores intervendrán en la gestión de los centros y su participación.

A partir de la Constitución Española de 1978 vamos a hacer un recorrido por la legislación para ver cómo ha ido evolucionando la participación de los padres en los centros educativos.

4.5.1. LOECE, 1981

Fue la primera norma postconstitucional que reguló la educación y que aprobó el Estatuto de Centros Escolares. Esta ley ideó un sistema de participación de padres de alumnos en los centros escolares de entidad asociativa denominada APA o Asociación de Padres de Alumnos.

Cada centro, además de elegir a sus representantes para participar en sus órganos colegiados, defendía los derechos de los padres en todo lo que se refería a la educación de sus hijos. Así mismo, colaboraban en actividades extraescolares y complementarias y en la elaboración del reglamento de régimen interior. Además, esta asociación tenía el derecho de reunirse en los locales del centro (sin perturbar su funcionamiento) y la posibilidad de formar federaciones locales o territoriales.

La presencia de los padres en el Consejo de Dirección de los centros públicos, definido como órgano de gobierno colegiado, se concretaba en cuatro representantes, al igual que el profesorado del Claustro, a los que se debían agregar, dos alumnos, el director del centro, el Jefe de Estudios, un representante del personal no docente y un representante municipal. Asimismo, los padres participaban, a través de la asociación correspondiente, en la Junta Económica, con tres representantes, junto con el director, el secretario y dos representantes del Claustro de Profesores.

La LOECE fue recurrida ante el Tribunal Constitucional, mediante el recurso previo de inconstitucionalidad, entonces vigente. Dicho Tribunal, estableció dos principios de particular relevancia para el tema de la participación: el derecho de participación educativa es un derecho individual de los padres y madres, que no debía quedar sometido a la pertenencia a una asociación de padres para poder ser ejercido y, en segundo término, la indefinición en el número de representantes del Consejo del Centro, cuya concreción quedará diferida a los reglamentos de régimen interior de los centros (que tampoco fue considerada respetuosa con la Constitución).

4.5.2. LODE, 1985

La ley garantiza a los padres y madres de los alumnos la libertad de asociación en el ámbito educativo. Dichas asociaciones pueden federarse o confederarse según la reglamentación dispuesta al respecto.

La participación de los padres se hacía a través del Consejo Escolar (máximo órgano colegiado de gobierno del centro tanto para los centros públicos como para los privados concertados) cuyos representantes debían ser elegidos entre los mismos y cuya proporción, junto con los representantes del alumnado, no podía ser inferior a un tercio del total de componentes de Consejo. Para los centros concertados, se establecía la necesidad de que estos centros contarán también con un Consejo Escolar, del que debían formar parte cuatro representantes de los padres, junto con otros cuatro del profesorado, tres del titular del centro, el director, dos representantes del alumnado y uno del personal de administración y servicios. La participación de los padres se extendía a su presencia en las Comisiones de Conciliación, para tratar la problemática que surgiera entre el titular del centro y el Consejo Escolar, así como a la Comisión de selección del profesorado, que desapareció con la entrada en vigor de la siguiente ley, la LOPEG, de acuerdo con la cual parte de las atribuciones de dicha Comisión de selección pasaron a ser asumidas por los Consejos escolares de los centros.

Esta ley creó el Consejo Escolar del Estado y contempló asimismo la existencia de los Consejos Escolares Autonómicos, que debían ser creados por Ley de la respectiva Comunidad, así como la posibilidad de crear Consejos Escolares para ámbitos territoriales diferentes a los citados anteriormente, cuyas competencias debían ser definidas por las autoridades autonómicas y locales (esto constituía un precepto legal derivado de la Constitución).

Por lo que respecta al Consejo Escolar del Estado, desde un primer momento accedieron al organismo las dos Confederaciones mayoritarias de asociaciones de padres y madres del alumnado, como son la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA). La primera con una implantación principal en los centros públicos y la segunda fundamentalmente en el ámbito de los centros privados concertados religiosos. De los doce representantes de los padres y madres de alumnos en el Consejo Escolar del Estado, siete corresponden a CEAPA (Confederación de Asociaciones de padres y madres de la escuela pública) y cinco a CONCAPA (Confederación de asociaciones de padres y madres de la escuela católica). Esta representación sigue vigente en la actualidad, sin haber sido modificada desde entonces.

4.5.3. LOGSE, 1990

Dicha ley recoge en su Preámbulo lo que la Constitución había señalado: "La Constitución ha conocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos [...] ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos."

El resto del articulado no incluye modificaciones respecto a lo visto anteriormente; sólo menciona la participación de los padres en las etapas concretas de sus hijos.

4.5.4. LOPEG, 1995

La LOPEG modifica determinados aspectos de la LOPEG, pero dejando intacto el régimen básico de participación. Lo más novedoso que incluyó la ley fue que uno de los representantes de los padres o madres del Consejo Escolar, fuera designado por la asociación de padres más representativa del centro, es decir, los padres podían participar de las actividades complementarias y extraescolares de manera individual y, a su vez, por su derecho de asociación.

4.5.5. LOCE, 2002

Aunque dicha ley no llegó a ponerse en marcha, mantuvo, en líneas generales, la participación a través de los Consejos Escolares. Sin embargo, éste vio disminuidas sus competencias respecto al régimen disciplinario del alumnado pasando a ser ejercidas por el director.

En el artículo 3 de esta ley es donde se enumeran una serie de derechos de los padres y madres respecto a la participación:

Reconoce a los padres y madres de alumnos el derecho de asegurar que sus hijos reciban "una educación con las máximas garantías de calidad", en consonancia con los fines establecidos en la CE (1978) y en la legislación educativa. Si bien la ley no reconoce de forma expresa el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, esta omisión no significa que no exista o que no haya de ser garantizado por los poderes públicos. En virtud del artículo 10.2 CE, que sienta jurisprudencia y complementa el artículo 27 CE. La proclamación de este derecho preferente de los padres en la DUDH es más que suficiente.

Proclamó el derecho de los padres a elegir la escuela donde educar a sus hijos: "Derecho a la libre elección de centro" sin condiciones de ningún tipo, y este derecho es recordado cuatro veces más en otros preceptos importantes de la misma Ley, los artículos de la LOCE, 72.1 (admisión de alumnos), 73.2 (carácter propio de los centros privados) y (conciertos educativos), y la disposición adicional quinta (admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos cuando no existan plazas suficientes).

Los padres tienen derecho a asegurarse de "que sus hijos reciben la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" a lo largo de toda la escolarización.

También tenían derecho de "estar informado sobre el proceso de aprendizaje y la integración socioeducativa de sus hijos". La información a la cual se refiere no se reduce solamente al rendimiento académico de los hijos sino al conjunto de su proceso educativo ya que la educación escolar va mucho más allá del ámbito estrictamente instructivo.

A su vez, derecho a "participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en la Ley".

Finalmente, reconoce a los padres el derecho a "ser escuchados en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos". El reconocimiento explícito de este derecho tiene una importancia particular cuando, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los profesores han de tomar decisiones que afecten a la vida académica y profesional de los alumnos.

En el punto 2 de la LOCE, se reconoce a los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos y hace una enumeración de las acciones que les corresponden. Resaltaríamos especialmente, la de adoptar las medidas necesarias para que sus hijos puedan estudiar y asistir a clase. Deben estimularse en las actividades de estudio que les sean encomendadas desde el colegio. Cabe destacar el punto que hace referencia a conocer y apoyar la evolución académica de los hijos en colaboración con los profesores, pues esta relación familia escuela es la base de la participación efectiva y es la que da sentido a todos los demás factores de participación.

En el punto 3 de la LOCE, se añade a estos derechos el reconocimiento del derecho de asociación, como también el derecho a formar federaciones y confederaciones. Es precisamente en el artículo 81.6 y 77.3 de la LOCE donde se remarca expresamente que las Administraciones educativas han de favorecer el ejercicio de estos derechos de los padres.

> "Artículo 81. Consejo Escolar.
> El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.
> 6. Las Administraciones educativas determinarán el número total de miembros del Consejo Escolar y regularán el proceso de elección de los representantes de los distintos sectores que lo integran.
> Artículo 77. Principios.
> 1. En los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos.
> 3. Además garantizarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velarán por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, favorecerá la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación."
> Con esto, podemos decir entonces, que se trata de una ley que se ocupa muy especialmente de la participación de las familias en la educación de sus hijos.

4.5.6. LOE, 2006

La LOE en el artículo 12.3 recoge la necesaria cooperación en la etapa de la Educación Infantil entre las familias y los maestros, para coordinar actuaciones en la misma línea educativa.

Por otra parte, tanto en el prólogo de la ley, como en el artículo 71.4, se cita la importante presencia de los padres en el proceso educativo de sus hijos, cuando se presentan necesidades específicas de apoyo educativo o cuando surgen necesidades educativas especiales, casos en los que la orientación y formación de los padres se hace más ineludible.

Asimismo, en su artículo 78.3, menciona la coordinación de los padres y madres con los profesores cuando se produce una incorporación tardía del alumnado al sistema educativo o cuando deben ser adoptadas decisiones de especial trascendencia como la incorporación a programas de cualificación profesional inicial.

Al igual que en la ley anterior, los padres pueden participar de manera individual o a través de su derecho a asociación y además prevé que los recursos económicos obtenidos por las asociaciones en el ejercicio de sus actividades deben ser destinados al cumplimiento de sus fines, que constaran en los respectivos estatutos y donde se dice que en ningún caso puedan

ser utilizados para financiar los centros. Sin embargo, la novedad que presenta esta ley es que los centros promuevan compromisos educativos con las familias, donde se detallen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico.

Por último, en ella, queda reforzada la presencia de los representantes del centro en la elección del director, puesto que al menos un tercio de la Comisión que elija al mismo debe ser profesorado designado por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no sean profesores. En dicha Comisión participa también la Administración educativa. El número concreto de miembros de esta Comisión debe ser fijado reglamentariamente por las diferentes Administraciones educativas, dentro del marco antes citado.

4.5.7. LOMCE, 2013

La LOMCE modifica parcialmente la Ley Orgánica de Educación, introduciendo cambios que afectan a la participación de los padres y madres en los centros y en sus órganos colegiados. Sin embargo, lo que realmente hace es ir recopilando aspectos que aparecen en leyes anteriores, como, por ejemplo, conservar la presencia de los padres en el Consejo Escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, que, junto con los representantes del alumnado, no podrá ser inferior al tercio del total de los componentes del Consejo (similar en los centros privados). A su vez, la intervención de los padres, madres y tutores legales en la vida de los centros educativos, reflejada en numerosos aspectos que van desde la elección de centro educativo, hasta el derecho a la información y el asesoramiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Otro ejemplo es el reconocimiento del derecho de los padres de participar tanto de manera individual como colectiva, ya contenidos en la LODE de 1985.

Por otro lado, la ley incluye de manera expresa, como uno de los principios del sistema educativo español, el reconocimiento del papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos. Asimismo, hace una mención explícita del derecho de los padres a elegir el tipo de educación y de centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales (artículos 1, h bis y q de la LOE).

4.5.8. LOMLOE

La LOMLOE recoge en su preámbulo lo que la LOE especifica en su título V, donde la participación se realizará a través del Consejo Escolar. De igual modo, en la disposición final primera, en el punto dos, apartado 5 del capítulo 5 se especifica cómo "las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de madres y padres, así como la formación de federaciones y confederaciones".

En esta misma disposición, en el punto 9, apartado 1 del artículo quincuagésimo sexto queda redactada la composición del Consejo Escolar de la siguiente manera, quedando explícitos los cambios respecto a leyes anteriores:

> "«1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por: El director o directora. Tres representantes del titular del centro. Cuatro representantes del profesorado. Cuatro representantes de los padres, madres o tutores de los alumnos y alumnas, elegidos

por y entre ellos. Dos representantes del alumnado elegidos por y entre el mismo, a partir del primer curso de educación secundaria obligatoria. Un representante del personal de administración y servicios. Un representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro, en las condiciones que dispongan las Administraciones educativas. En la composición del Consejo Escolar se deberá promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, este designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva de mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, promoviendo los instrumentos necesarios para hacer un seguimiento de las posibles situaciones de violencia de género que se puedan dar en el centro. Además, en los centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria. Uno de los representantes de las familias en el Consejo Escolar será designado por la asociación de madres y padres más representativa en el centro. Asimismo, los centros concertados que impartan formación profesional podrán incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.»”

4.6. Ley Orgánica 1/2002. Asociacionismo de los padres

Además de las normas de carácter educativo que han regulado la participación educativa de los padres y madres en nuestro sistema, se debe citar ésta, que aprobó las normas reguladoras del derecho de asociación.

En el Preámbulo la ley regula del derecho fundamental de asociación, recogido en el artículo 22 de la Constitución Española:

“Artículo 22 de la Constitución Española
Se reconoce el derecho de asociación.
Las asociaciones que persiguen fines o utilicen medios tipificados como delito son ilegales.
Las asociaciones constituidas al amparo de este artículo deberán inscribirse en un registro a los solos efectos de publicidad.
Las asociaciones sólo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.
Se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar”.

Los preceptos incluidos en la Ley que constituyen el referido régimen mínimo del derecho asociativo, y por ello adoptan la condición de Ley Orgánica, son los que figuran en la Disposición Final primera, apartado 1. Dichos preceptos que la Ley considera como elementos esenciales del contenido del derecho de asociación, incluido el derecho de asociación de los padres y madres del alumnado, se manifiestan en cuatro dimensiones principales: en la libertad de creación de asociaciones y de adscripción a las ya creadas; en la libertad de no asociarse y de dejar de pertenecer a las mismas; en la libertad de organización y funcionamiento internos sin injerencias exteriores y en un conjunto de facultades de los asociados considerados individualmente frente a las asociaciones a las que pertenecen.

Se debe indicar que los preceptos de carácter orgánico de la Ley comienzan por citar el objeto y el ámbito de aplicación de la Ley, que afecta a los artículos y apartados que constituyen el régimen jurídico mínimo del derecho asociativo y la procedencia de aplicar la normativa específica regulada por normas especiales de carácter educativo. Se integran

también en dicho régimen jurídico mínimo el contenido y los principios del derecho asociativo, entre los que podemos mencionar, por afectar más directamente al derecho asociativo de los padres y madres del alumnado, los siguientes: el derecho de asociarse o de crear asociaciones libremente sin autorización previa, el derecho a no integrarse en una asociación ni a ser obligado a declarar sobre su pertenencia a la misma, y el respeto a la Constitución y las Leyes a la hora de constituir y organizar asociaciones.

La capacidad para constituir asociaciones también es un aspecto que forma parte del régimen mínimo del derecho asociativo. Pueden formar parte de las asociaciones las personas físicas mayores de catorce años. Además, se prevé que las asociaciones puedan constituir federaciones, confederaciones o uniones, previo acuerdo expreso de sus órganos competentes.

Tiene también carácter orgánico la prohibición de que la Administración adopte medidas preventivas o suspensivas que interfieran en la vida interna de las asociaciones. Se prohíbe igualmente a los poderes públicos facilitar ayuda a las asociaciones que en su proceso de admisión o en su funcionamiento discriminen por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra circunstancia personal o social o bien promuevan o justifiquen el odio o la violencia.

La inscripción de la asociación en los registros o censos administrativos no posee, por tanto, carácter constitutivo para la asociación. Esta inscripción y su regulación tienen también un carácter orgánico. La inscripción hace pública la constitución y los Estatutos de la asociación, por tanto, la asociación no se constituye por el hecho de acceder al registro, sino que, por el contrario, accede al registro o censo porque se encuentra ya constituida. La inscripción de la asociación supone una obligación para los responsables de esta y su omisión conlleva la responsabilidad de sus promotores, puesto que deberán responder de las obligaciones contraídas por la asociación con terceros.

5. LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA: LAS AMPAS

Los padres se asocian en las Asociaciones de padres y madres de sus colegios, las asociaciones de padres se federan en Federaciones de ámbito autonómico, las federaciones de padres se asocian en Confederaciones nacionales y las confederaciones nacionales forman parte de las Asociaciones europeas.

Los principales ámbitos de participación son:

En los propios centros, procurando que las familias del colegio se identifiquen con el proyecto educativo del centro. Para eso, el principal objetivo del AMPA ha de ser la formación de los padres y la difusión y comunicación de dicho ideario a través de actividades que se identifiquen con él.

Participación Institucional Interna, representando a los padres ante la dirección y otros organismos internos del centro.

Participación Institucional Externa, representando a los padres ante las instituciones locales y a través de las federaciones y confederaciones ante la Administración autonómica, nacional e internacional.

5.1. Funcionamiento y funciones de un AMPA

Las AMPAS tienen como fin ayudar a los padres en la educación de sus hijos. Los objetivos que esta tiene para hacerlo son: promover la implicación de los padres en la educación de sus hijos; impulsar la formación de los padres, en colaboración colegio y organizar actividades formativas, culturales, deportivas, solidarias, etc. que favorezcan la relación entre las familias y con el colegio.

¿Cómo debería funcionar un AMPA? Aquí dejamos nuestra propuesta:

- Para con la Administración educativa:
  - Debe estar inscrita en el registro de la Comunidad Autónoma pertinente.
  - La composición de la junta directiva ha de estar actualizada en el registro de su Comunidad.
  - Debe estar inscrita y actualizada la última versión de sus estatutos. Es importante conservar los originales y que estén sellados por la Comunidad Autónoma pertinente. Aquí se debe tener en cuenta:
  - Los socios son cada padre y madre individualmente o la familia
  - El plazo de mandato de la Junta Directiva es de 4 años.
  - Debe haber limitación de la posibilidad de delegación de voto en la elección de los miembros de la junta directiva.
  - Debe haber actas de las Asambleas y reuniones que realicen las Juntas Directivas de dicho AMPA y éstas deben estar firmadas por el secretario y presidente de la misma.
  - Importante saber dónde se guardan los documentos del AMPA, habiendo un libro de socios y un fichero con la relación de padres del colegio que son socios del AMPA. Así mismo, hay que saber qué porcentaje de padres del colegio son socios.
- Para con las finanzas/Tesorería:
  - El AMPA debe contar con una cuenta corriente y que esta tenga una firma autorizada de algún miembro de la dirección o administración.
  - Se ha de saber quién y cómo se hacen los pagos desde dicha cuenta corriente.
  - Es importante saber cuáles son las principales partidas del presupuesto del AMPA.
  - Ver si el cierre económico del año se cierra con déficit o superávit y en caso de este último ver a qué se dedica.
- Funcionamiento propiamente dicho:
  - Reflejar la frecuencia con la que se reúne la junta directiva del AMPA y si esa frecuencia está conforme con lo que se establece en los estatutos.
  - Realizar un calendario con las reuniones previstas durante el curso que sea conocido por todos los miembros de la junta directiva.
  - Dar a conocer el orden del día de manera previa a las reuniones indicando los puntos principales a tratar. Importante reflejar cuáles son los objetivos/prioridades para el curso actual.
  - Reflejar cuántos miembros acuden a las reuniones.

  - Celebrar la Asamblea Anual donde se aprueban las cuentas del ejercicio anterior y se presenta el presupuesto para el nuevo ejercicio.
  - Cumplir con las obligaciones y requisitos de la Protección de Datos.
- Relación presidente del AMPA y director del colegio:
  - Celebrar reuniones periódicas entre el AMPA y el director del colegio, reflejando la frecuencia y estableciendo un calendario previo para esos encuentros.
  - Reflejar el orden del día y hacer un pequeño memorándum reflejando los puntos tratados.
  - Comunicación fluida, confiada y eficaz entre ambos.
- Preparando el futuro:
  - Analizar cuántos padres componen la Junta Directiva y ver de qué cursos y etapas son, así como si hay proporción.
  - Incorporación de padres nuevos a la Junta Directiva.
  - Reflejar cuánto tiempo lleva el director de la Junta Directiva en su cargo y prever si estará más tiempo ejerciendo esa función.
  - Comprobar qué personas tienen las condiciones para poder ocupar el cargo de director de la Junta Directiva.

6. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, concluimos que la participación de las familias es fundamental para el éxito educativo de los hijos. La legislación, tanto europea como española, garantizan dicha participación.

Por otro lado, los estudios ponen de manifiesto que, lo difícil, es poner en práctica la participación en los centros. Esto nos lleva a intentar concebir, no sólo cómo participar, sino nuevas fórmulas de participación que promuevan una "ciudadanía activa" y responsable; buscando medidas de Conciliación que favorezcan la participación.

Finalmente, para que todo esto pueda llevarse a cabo, necesitamos mejorar la comunicación y la interacción entre los padres y el centro educativo, impulsando la formación continua a los padres y la formación de los profesores en lo referente a la relación familia/escuela. Para ello, es necesario aumentar la transparencia en los centros educativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Boletín Oficial del Estado (BOE). (2020). *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación*. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE- A-2013-12886-consolidado.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899- consolidado.pdf

Boletín oficial del Estado (BOE). (2002). *Ley Orgánica de Calidad en la Educación.* Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (2002). *Ley Orgánica reguladora del Derecho de Asociación*. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/2002/03/26/pdfs/A11981-11991.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1995). *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1985). *Ley Orgánica por la que se regula el Derecho a la Educación*. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/dof/spa/pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1981). Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/1981/02/24/pdfs/T00016-00030.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1978). *Constitución española*. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1970). Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525- 12546.pdf

Boletín Oficial del Estado (BOE). (1953). Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Recuperado de: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1953/058/A01119-01130.pdf

Boletín oficial del Estado (BOE). (1945). Ley de 1945 sobre la Enseñanza Primaria. Recuperado de: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf

Boletín oficial del Estado (BOE). (1857). *Ley Moyano*. Recuperado de: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf

Congreso de los Diputados. (1812). *Constitución de 1812*. Recuperado de: https://www.congreso.es/cem/const1812

Consejo Escolar del Estado. (2014). Participación educativa. Escuelas de éxito. Características y experiencia. *Revista del Consejo Escolar del Estado, 3,* 4, nº extraordinario, 1-143.

Hertfelder, C. (2006). *Cómo se educa una autoestima familiar sana*. Madrid: Palabra.

Ladrón de Guevara, B. (2017). *El derecho de las familias a la participación educativa en España.* Barcelona: UIC.

Legishca. (2021). *Reglamento de instrucción pública de 1821*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B27DzfbcyPNBRnRObWozanNLZE0/view?reso urcekey=0-FIqDRbBrlIPgvuyoKOmi6g

Martínez-Otero, V. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales.* CCS.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of- human-rights

Pérez Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos.* La Caixa.

Varela, M. (2012). Variables educativas en las altas capacidades. En L. Carreras, D. Castiglione y M. Valera (Ed.), *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente* (pp. 136-168). Horsori.

UNESCO (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de Acción para las necesidades educativas especiales* [Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad].

UNESCO-BIE (noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación].

ÉTICA DE LAS VIRTUDES Y VIRTUDES CONTEMPORÁNEAS

Vianney Domingo
Universidad de Navarra

DOI: 10.14679/3134

Sumario. 1. Introducción. 2. Ética de las virtud y psicología positiva. 3. La ética de las virtudes, la psicología positiva y el dinamismo del crecimiento moral. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Sabemos bien que las teorías morales no son nunca simples modelos de conducta o desarrollo humano que se encuadran en alguna construcción teórica descontextualizada, sino que son siempre expresiones de entornos histórico-culturales o tradiciones particulares (Macyntire, 1998). Y así sucede también con cualquier teoría de la virtud. Ésta, genéricamente, se entiende como un conjunto de teorías morales que enfatizan el carácter y la virtud respecto a la acción moral. Desde un punto de vista educativo, la ética de las virtudes –también referida como educación del carácter–, en un sentido amplio, nutre cualquier forma de educación moral holística que se concentra en el desarrollo sistemático de las virtudes como rasgos estables de carácter, con el fin de fomentar el florecimiento humano, fundamentándose en alguna teoría de la virtud (Watts & Kristjánsson, 2023, 172). Una de las virtudes o rasgos de carácter que ha despertado mayor interés recientemente, tanto en la literatura académica como más divulgativa, y desde una valiosa perspectiva interdisciplinar que aúna estudios empíricos, es la virtud de la resiliencia. Y una de las corrientes en el ámbito de la educación moral y del carácter en la que esta virtud o rasgo de carácter ha recibido una mayor atención y protagonismo es en el contexto de la psicología positiva (Gillham et al., 2013; Seligman, 2011, 152-181; Lemay & Ghazal, 2001).

La psicología positiva, como es conocido, se dirige principalmente a fomentar la salud y el bienestar de las personas. Y para ello promueve el estudio de las fortalezas de carácter y las virtudes para comprender y facilitar un desarrollo humano más pleno (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Las fortalezas de carácter se entienden como "procesos o mecanismos" que definen las virtudes, o posibles "vías" que hacen determinadas virtudes observables (Peterson & Seligman, 2004, 13). Focalizándose principalmente en el estudio del carácter y las virtudes –que se identifican como la base que permite el desarrollo de las potencialidades de las personas–, la psicología positiva los ha situado como objeto legítimo de la investigación psicológica (Peterson & Seligman, 2004, 3). Esta atención nuclear de la psicología positiva en los rasgos positivos y fortalezas de carácter responde a su esencial inclinación respecto a la dimensión de crecimiento o desarrollo humano que es también propia de la psicología, y no solamente a su vertiente patológica o curativa de los desórdenes

o patologías mentales, o las carencias de la personalidad (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 7). Por eso, el propósito de la psicología positiva es "el estudio científico de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte y en todas las paradas intermedias" (Peterson, 2006). Su foco radica en los aspectos positivos del desarrollo o florecimiento humano, y no tanto en aquellos que lo impiden. Y siendo las virtudes o fortalezas de carácter identificados como especialmente constitutivas de ese florecimiento o felicidad humana, permitiendo una vida próspera y equilibrada, la psicología positiva se erige intencionadamente como una investigación masiva respecto a ellos, con el fin de conocer mejor lo que constituye una vida valiosa o es valioso vivir, y potenciarlo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, pp. 5-8).

En este contexto, aquellos rasgos de carácter más directamente vinculados al fortalecimiento de las potencialidades, o que preparen para o faciliten el prosperar a lo largo de la vida, como la resiliencia –y otros relacionados–, son especialmente relevantes (Seligman, 2011). La importancia de la resiliencia –y virtudes similares– en la psicología positiva, coherentemente con su proyección psicológica, posee tanto un sentido preventivo respecto a comportamientos dañinos o evitar enfermedades mentales, como a la fortaleza de carácter necesaria para enfrentar adversidades –por otra parte, inevitables–, y preservar y acrecentar, de este modo, el bienestar y la salud psíquica que la psicología positiva persigue. El desarrollo de la resiliencia ocupa un lugar coral en el seno de la psicología positiva, en la medida en que se requiere para la actualización de sus principales pretensiones, como son el desarrollo de las propias fortalezas de carácter, la construcción de una vida significativa y el logro del bienestar (Alford, 2017; Seligman, 2011). Se trata de una poderosa fortaleza de carácter para llevar a cabo los fines que la psicología positiva se propone, tanto en su investigación como en las diversas intervenciones de educación positiva que informa (Gillham et al., 2013; Norrish et al., 2013; Seligman, 2009). Además de ser una fortaleza de carácter transversal en la popular clasificación de las 6 virtudes y los 24 correspondientes rasgos de carácter (Seligman, 2011, pp. 152-181) sugeridos por Peterson y Seligman (2004), se relaciona más específicamente con la virtud del coraje, que integra fortalezas de carácter como la valentía o la perseverancia, entre otras. Y en la literatura de la psicología positiva, la resiliencia se vincula también especialmente con el optimismo (Seligman, 1992). Significativamente, Seligman la identifica separadamente de otras fortalezas de carácter y la individualiza explícitamente como uno de los elementos que debe integrar una praxis educativa y currículum basados en la psicología positiva, junto con las relaciones positivas, el propósito en la vida, las emociones positivas, y las demás virtudes y fortalezas de carácter, referidas todas ellas de modo genérico en este contexto (Seligman, 2011). En general, en la actualidad, la resiliencia se integra también en programas de educación del carácter que no se basan en el modelo de educación positiva, y que se nutren de otras fundamentaciones, como la neo-aristotélica (Brant et al., 2020; Brooks et al., 2019; Lamb et al., 2022).

Como es conocido, la psicología positiva, en su promoción de virtudes o fortalezas de carácter, explícitamente reconoce fundamentarse en la ética de las virtudes (Peterson & Seligman, 2004, 9-10, 89). Se han destacado positivamente los diferentes aspectos en los que la psicología positiva se nutre de la ética de las virtudes, así como su solidez, sobre todo desde el propio ámbito de la ética de las virtudes, señalándose también frecuentemente otros en los que esa fundamentación parece omitirse o parece insuficiente (Kristjánsson, 2013) y que se identifican, a su vez, con algunas de las problemáticas que a menudo y generalmente se atribuyen a la caracterización de las fortalezas de carácter y las virtudes de la psicología positiva. Es a esta fundamentación de la psicología positiva en la ética de las virtudes a la que se dedica este capítulo. Se consideran, primeramente, de modo general, desde la perspectiva de la ética de las virtudes, dos de las principales controversias que se adjudican

a la psicología positiva respecto a su fundamentación, específicamente en relación con la caracterización de las fortalezas de carácter y virtudes. Estos aspectos cuestionados son el aislacionismo que parecen presentar las virtudes y fortalezas de carácter y la ausencia de una meta-virtud como la prudencia en el organismo de virtudes que la psicología positiva sugiere. Relacionadamente con estos aspectos problemáticos que parecen afectar a las fortalezas de carácter y las virtudes, se problematiza la categorización de algunas fortalezas de carácter o virtudes como virtudes performativas, especialmente desarrolladas en la psicología positiva, y también denominadas virtudes de la voluntad. Entre estas virtudes se distingue la virtud de la resiliencia, la virtud o rasgo de carácter específico que es la virtud o rasgo de carácter específico sobre el que se referirá la argumentación. Esta problematización de las virtudes performativas o de la voluntad, ya en la tercera sección, se desarrollará analizando la comprensión de la voluntad como facultad o capacidad psíquica o facultad que subyace en la categorización de estas virtudes, contrastando con la caracterización del dinamismo de la voluntad en el crecimiento moral de la ética de las virtudes, y en el que esta se aproxima en su interrelación con otras facultades y su interacción en las acciones virtuosas. Finalmente, a modo de conclusión, se argumenta la posibilidad de que estos aspectos críticos que se adjudican a la psicología positiva en relación con las fortalezas de carácter y las virtudes responden, en gran medida, a la consideración ausente o no explícita en la psicología positiva de una psicología de las facultades que muestre la referida interrelación e interacción en las acciones virtuosas, lo que supone positivamente que la psicología positiva puede hallar un mayor desarrollo en su intencional fundamentación en la ética de las virtudes.

Se podría objetar que tratar la psicología positiva bajo la lente de la ética de las virtudes puede resultar, como mínimo, confuso. Si bien la interacción entre dos ciencias diversas puede resultar enriquecedora, puede suponer también el riesgo de una incomprensión de sus diferentes lenguajes y, por lo tanto, conceptual, dificultando la posibilidad de ese enriquecimiento (Kristjánsson, 2013, 222). Tratar la psicología positiva y su relación con la ética de las virtudes implica asumir una perspectiva interdisciplinar que integre tanto la psicología –desde la que la psicología positiva se desarrolla– como la filosofía moral, donde se contextualiza la ética de las virtudes y, más concretamente, la psicología moral, en la medida en que es donde se constituye la ética de las virtudes de modo primario. Por ejemplo, la teoría de la acción o la ética aristotélica es reconocida como una psicología moral. Las virtudes para Aristóteles constituyen el carácter, y éste se comprende como un estado de cierta unidad y armonización de las diferentes capacidades psicológicas del agente moral al actuar, desde lo afectivo hasta lo intelectual y volitivo, lo desiderativo y lo perceptivo, y que se logra mediante las virtudes y permite actuar virtuosamente (Corcilius, 2015; Perler, 2015; Cooper, 1988). Desde que la ética de las virtudes integra en su objeto de estudio las diferentes capacidades o facultades psíquicas que se implican e interaccionan (necesariamente) en la acción es una psicología moral, pues su objeto de estudio es la constitución de la acción humana. Más específicamente, la psicología moral se refiere al estudio de los aspectos psicológicos que se implican en la acción moral (Tiberius, 2023, 1).

La realidad de la acción humana suscita múltiples cuestiones que pertenecen y pueden explorarse desde perspectivas del conocimiento y ciencias diferentes y es, por eso, omnicomprensiva, requiriendo respuestas de esos saberes distintos, como la psicología, la educación, o la filosofía. Y, más concretamente, de algunas especializaciones que estas ciencias integran, como la psicología de la personalidad, cognitiva o del desarrollo, la metaética o la ética normativa, la antropología o la neurociencia (Alfano, 2016). Cada una de estas ciencias se informa mutuamente en el estudio sistemático de la acción moral que se propone la psicología moral. Y la constituyen como una ciencia característicamente

interdisciplinar (Tiberius, 2023, 2). Es esta interdisciplinariedad propia de la psicología moral –que implica la asunción de un cierto ensanchamiento tanto de la ética como de la psicología (Johnson, 1996)– y su relación con otras ciencias, la que puede legitimar una aproximación desde la ética de las virtudes a la psicología positiva, y que en este capítulo se asume. Su cercanía y conveniencia la ha señalado recientemente K. Kristjánsson con la denominación de un "nuevo ecumenismo" entre la filosofía y las ciencias sociales, específicamente entre la ética, la psicología y la educación, y en el que cada una de estas ciencias se enriquece mutuamente para la comprensión del carácter de la persona como realidad compleja que es; y en el que también la filosofía moral –y específicamente la ética de las virtudes– puede fundamentar también empíricamente sus investigaciones (Kristjánsson, 2013, 16 y ss.). A su vez, esta pluralidad de ciencias que concurren en una comprensión integral de la acción humana y el carácter, si bien permite una aproximación más aguda de su realidad, no difumina, sin embargo, los ámbitos de realidad propios de cada una, y sus diferentes metodologías. Por eso, si bien aquí se realiza una aproximación a la psicología positiva desde la ética de las virtudes, se asume también que no les son exigibles a cada una fundamentaciones, desarrollos y metodologías pertenecientes a la otra.

2. ÉTICA DE LAS VIRTUDES Y PSICOLOGÍA POSITIVA

La psicología y la educación positivas han demostrado ser un enfoque sólido para el desarrollo y el florecimiento del carácter. Entre otras razones, esta solidez de la psicología positiva se ha identificado, en ocasiones, con el hecho de ser un desarrollo de la psicología contemporánea cuya fundamentación, de modo más o menos desarrollado, se establece en propuestas éticas o de psicología moral que se inspiran en la ética de las virtudes, de carácter aristotélica o neo-aristotélica, compartiendo elementos asimilables. Y, de hecho, es explícita esta fundamentación desde la psicología positiva en la ética de las virtudes de inspiración aristotélica (Peterson & Seligman, 2004, 9-10), más allá de que sea objeto de discusión si se lleva a cabo en mayor o menor grado (Kristjánsson, 2013). Parece clara la preferencia de la psicología positiva respecto al modelo de florecimiento humano de inspiración aristotélica. Seligman y Peterson, sus promotores más destacados, afirman que su proyecto de virtudes y fortalezas de carácter puede entenderse como "el equivalente en las ciencias sociales de la ética de las virtudes" (Peterson & Seligman, 2004, 89). Efectivamente, son relevantes y numerosas las virtualidades de la psicología positiva –así como también las de otras corrientes de la psicología contemporánea, como, por ejemplo, la psicología humanista– que se nutren de la ética de las virtudes. Algunos de estos aspectos que la psicología positiva parece asumir de la ética de las virtudes son, por ejemplo, el situar a la felicidad o el florecimiento (eudaimonia) como el propósito o fin de una vida significativa y de todas las acciones humanas; la universalidad de las virtudes y la necesaria y positiva relación dependiente entre éstas y la felicidad, con una base naturalista común, y corroborada empíricamente; los intentos por armonizar un sentido subjetivo y objetivo de la felicidad; o el perfectivo rol –y, por lo tanto, positivo– del placer en la vida moral; o también la ya indicada crucial contribución, respeto a la recuperación del concepto de carácter, que ha supuesto la psicología positiva (Mercado, 2018, 29-31; Kristjánsson, 2013, 224).

Al mismo tiempo, algunas de las limitaciones que suelen señalarse de la psicología positiva, o algunos de sus puntos conflictivos sobre los que se ha manifestado la necesidad de una mayor fundamentación, corresponden precisamente, a aspectos en los que la psicología positiva parece no asumir o nutrirse del todo de la psicología moral de inspiración aristotélica

–en un sentido amplio–. Suelen identificarse, en este contexto, dos aspectos que la psicología positiva parece no considerar suficientemente u omitir. Por una parte, la descontextualización con la que se consideran las virtudes o fortalezas de carácter, que puede conducir a una visión de las virtudes como rasgos de carácter aislados y que no se correspondería a la necesaria interrelación que las virtudes o rasgos de carácter poseen (Friedman & Robbins, 2012). Y, sobre todo, la ausencia de una arquitectura de las virtudes y fortalezas de carácter en la que se distinga un rasgo de carácter o meta-virtud que corresponda a la prudencia o sabiduría práctica (Schwartz & Sharpe, 2006; Kristjánsson, 2013,151-160), con el rol directivo que posee en el contexto de la psicología moral o en la ética de las virtudes. Otras limitaciones que se han señalado respecto a la psicología positiva son sus consideradas poco sofisticadas mediciones de bienestar y sus resultados problemáticos, que contradicen sus pretensiones de ciencia sólida; o el uso generalizado de muestras de investigación homogéneas y, relacionadamente, la escasez de investigación cualitativa; o también un cierto déficit de rigor conceptual (Ryff, 2022; Kristjánsson, 2013, 221 y ss.; Lazarus, 2003).

Estos dos aspectos controvertidos de la psicología positiva afectan a la conceptualización y al ejercicio de las virtudes o fortalezas de carácter en general y, también, por lo tanto, a la resiliencia, en tanto que fortaleza de carácter que se promociona en su modelo de crecimiento. La vinculación de la resiliencia con otras virtudes o rasgos de carácter como la fortaleza o el coraje, la perseverancia, la esperanza o la auto-regulación, entre otras, fundamentan la comprensión y el ejercicio de la resiliencia. Difícilmente puede ejercitarse la resiliencia como tal sino es con la interacción de otras virtudes como las ejemplificadas, cuyos campos morales se superponen y cuyo ejercicio requiere del ejercicio de las demás. Individualizar insuficientemente la resiliencia en estas interacciones con otras virtudes con las que se ejerce, probablemente, podría conducir a una conceptualización parcial de esta virtud y se identificaría con confusión su ejercicio. En cuanto a la *phrōnesis*, siendo esta la virtud que nos permite deliberar correctamente cuando actuamos (*Ética a Nicómaco* 1141b) con el fin de realizar del modo más apropiado lo correcto en cada circunstancia particular (Schwartz & Sharpe, 2010, 4), resulta ser la virtud que informa a la resiliencia cuando se ejerce, orientando respecto a qué ser resiliente, cómo y cuándo. La *phrōnesis*, como respecto al resto de virtudes para considerarse tales, posibilita el correcto ejercicio de la resiliencia.

Esta dificultad señalada respecto a la consideración de la resiliencia en un contexto *phronetico* responde también y se relaciona con su consideración contemporánea de virtud instrumental o habilitadora (*performance virtues*). Como es conocido, es común, sobre todo en la literatura de educación del carácter, la distinción de virtudes de diferentes tipos, y en la que estas virtudes instrumentales o habilitadoras han adquirido una creciente presencia. Respecto a la tradicional división de virtudes de la ética de las virtudes, se ha prestado mayormente atención a las virtudes morales y, en menor medida, respecto a las intelectuales y cívicas. El emergente interés en la distinción de las virtudes instrumentales o habilitadores se desarrolla sobre todo desde el ámbito de la psicología y, especialmente, de la psicología positiva. Las virtudes instrumentales o habilitadoras son rasgos de carácter que tienen un valor instrumental y permiten el desarrollo de las virtudes intelectuales, morales o cívicas (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017). Se entienden, por eso, como rasgos de carácter que nos permiten progresar de modo efectivo en el propio crecimiento personal. La resiliencia es una de las virtudes instrumentales más distinguidas (Peterson & Kristjánsson, 2023, 19 y ss.; Kristjánsson, 2013; 205 y ss.), entre otras, como la perseverancia, la paciencia, la determinación o el trabajo en equipo, o el liderazgo. En ocasiones también se denomina a estas virtudes instrumentales virtudes de la voluntad (*virtues of will power*), o virtudes ejecutivas, en la medida en que revelan con más preponderancia el rol de la voluntad como

facultad o capacidad psíquica, o su mayor implicación en la acción (virtuosa) y su desarrollo; o son necesarias para la ejecución eficaz de las acciones humanas (Szutta, 2020; Steutel, 1999; Roberts, 1984). R.S. Peters las denomina "higher order virtues" (1981, 70, 94).

Que sea en el contexto de la psicología y, específicamente de la psicología positiva, donde sobre todo emerja ese interés respecto a las virtudes instrumentales informa significativamente la fisonomía de este tipo de virtudes. Su conceptualización se construye en gran medida en base a la caracterización de las fortalezas de carácter o virtudes tal y como la psicología y, concretamente la psicología positiva, las concibe. Así, quizás, algunos de los aspectos conflictivos o requeridos de mayor fundamentación en el contexto de la psicología positiva respecto a las fortalezas de carácter –como los que se han señalado– podrían impactar, de algún modo, en la categorización de este tipo de virtudes. Y, probablemente, su frecuentemente señalada no sustantividad moral (Szutta, 2020; Steutel, 1999; Roberts, 1984), es decir, la posibilidad de poseer un cierto estatuto de neutralidad moral –y que se relaciona, por lo tanto, con esa ausencia de un marco de sabiduría práctica o prudencial–, responda también al contexto psicológico en el que emergen. Así, por ejemplo, se considera que el creciente interés respecto a este tipo de virtudes responde, en gran medida, a la sensibilidad moderna y contemporánea respecto a los procesos tanto psicológicos como sociales que impiden el desarrollo y el logro del bienestar de las personas, como pueden ser inhibiciones mentales, deficiente autoestima o, en general, conflictos con la propia personalidad (Peterson & Kristjánsson, 2023, 18). El interés en las virtudes instrumentales o habilitadoras, en este sentido, emerge, en buena parte, con la pretensión de comprender, como fenómeno y reacción psicológica, la respuesta a tales obstáculos en el florecimiento o desarrollo personal, siendo este preponderantemente el foco de atención sobre el que se configuran, y no prestando tanta atención quizás a otros rasgos constitutivos que son propios de las virtudes para que sean tales.

En este sentido, en ocasiones, se observa con cautela la designación de esta tipología de virtudes desde el ámbito de la ética de las virtudes y la educación del carácter, si bien se las asume e incluye en prácticas e intervenciones educativas, como se ha indicado. Son diversos los aspectos que se valoran en esta tipología de virtudes, como, por ejemplo, la promoción de estudios empíricos sobre el desarrollo del carácter que ha facilitado. Y, sobre todo, el haber mostrado con claridad –señalado con frecuencia por muchas iniciativas y prácticas educativas, o desde la propia psicología– que, en muchas ocasiones, las dificultades en el crecimiento y educación moral no solamente responden a un déficit de virtudes morales, sino también a una falta de habilidades o recursos psicológicos para ponerlas en práctica (Peterson & Kristjánsson, 2023, 19). A su vez, esa precaución sobre el estatuto de las virtudes performativas proviene, por una parte, de su categorización propia como virtudes específicas y diferenciadas, especialmente respecto a las virtudes morales, que asumen muchos de los aspectos de crecimiento del carácter que las virtudes instrumentales pretenden individualizar. Más críticamente, existe cierto escepticismo respecto a su misma condición de virtudes y, por eso, con frecuencia, se prefiere denominarlas como "habilidades" (*soft skills*), "competencias" o "fortalezas" (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017). En este sentido, la incertidumbre respecto a la consideración de virtudes de las llamadas virtudes instrumentales proviene de la posibilidad de ejercer esas virtudes con un fin no acertado o reprobable moralmente, del mismo modo que una técnica o habilidad es susceptible de usos correctos o incorrectos (moralmente). Es esta la no sustantividad moral referida. Por ejemplo, es muy probable que un ladrón experimentado sea perseverante, determinado o resiliente en la planificación y consecución de un atraco, siendo todos estos rasgos de carácter o virtudes instrumentales o de la voluntad, y cuyo uso aquí se destina a una acción moral no buena.

No se pretende en este capítulo realizar un análisis exhaustivo respecto a si las virtudes instrumentales son, como tales, virtudes. Se trata, sin embargo, de una cuestión central, en la medida en que los rasgos de carácter que pretenden individualizar no serían, probablemente, asumibles, como las otras virtudes, en un contexto de ética de las virtudes. En efecto, Aristóteles establece con claridad ciertas condiciones para la existencia de las acciones virtuosas: que sean realizadas con el conocimiento adecuado, elegir la acción correcta y elegirla por ella misma y, finalmente, que la acción se realice desde una disposición virtuosa (*Ética a Nicómaco* 1105a 30 y ss.). La caracterización de las virtudes instrumentales pondría en riesgo, de modo especial, el segundo condicionante de la virtud que Aristóteles especifica. Actuar virtuosamente implica necesariamente elegir las acciones correctas y elegirlas por su propio valor, es decir, por el valor moral (positivo) que intrínsecamente poseen. La constitutiva bondad moral de la acción virtuosa es conflictiva con la posibilidad de especificación moral que parece caracterizar a las virtudes o rasgos de carácter instrumentales, y su posible uso con fines morales no correctos. Como se ha ejemplificado, llevar a cabo un robo, o realizar un acto injusto, puede exigir, por ejemplo, resiliencia, siendo, sin embargo, un acto no virtuoso. En último término, la virtud no necesita ulterior determinación (moral), pues la posee plena e intrínsecamente. Por eso, el hecho de que las virtudes instrumentales sean susceptibles o entrañen la posibilidad de determinación moral establece dudas respecto a su categorización de virtudes. Quizá son solamente fortalezas psicológicas, sabiendo que toda virtud es una fortaleza psicológica, mientras que no toda fortaleza psicológica es, probablemente, susceptible de considerarse como una virtud. Por otra parte, esta posibilidad de neutralidad moral (Szutta 2020) resulta más pronunciada –y es consecuencia también– por la ausencia de una meta-virtud como la *phrōnesis*, que es, como se ha indicado, el ejercicio o uso correcto de cada virtud en su campo moral específico. Dicho de otro modo, la *phrōnesis* permite que las virtudes sean virtudes, proporcionando el curso de acción (moralmente) correcto o virtuoso en cada situación. Además, otros condicionantes que requiere la acción virtuosa quedan también en entredicho. Un rasgo de carácter instrumental, en cuanto que su uso es susceptible de tender hacia fines no buenos moralmente, no es posible que se actúe desde una disposición virtuosa.

Con todo, y más allá de estas dificultades señaladas, la fundamentación de la psicología positiva en la ética de las virtudes es ampliamente identificable y efectiva. De modo general, en su pretendida individualización de rasgos de carácter o virtudes para promover un modo de vida específico. O, por ejemplo, se muestra también en esa posibilidad de confusión ya indicada y señalada desde la ética de las virtudes respecto las virtudes instrumentales con las morales, en la medida en que estas últimas captarían lo que las primeras pretenden individualizar. Si se considera desde la ética de las virtudes que tal distinción de las virtudes habilitadoras puede no resultar necesaria por ser redundante respecto a las virtudes morales es que, en efecto, existe suficiente semejanza. Y ello acontece también específicamente respecto a la resiliencia. En la tradición de la ética de las virtudes y en el vocabulario de algunos de sus autores históricamente más relevantes, en un sentido estricto, no hallamos un término equivalente al de resiliencia y, por lo tanto, tampoco una conceptualización plenamente asimilable a su concepto contemporáneo, ni una sistematización o análisis como rasgo de carácter. Pero sí son distinguibles, sin embargo, muchos de sus elementos constitutivos, así como el tratamiento de algunas virtudes que se identifican con claridad con la resiliencia y que, por lo tanto, se yuxtaponen y poseen correspondencias con su concepto contemporáneo.

Tanto Aristóteles como Tomás de Aquino prestan atención al modo en cómo se superan las adversidades, dificultades o aflicciones. Y en ambos autores se observan virtudes o rasgos de carácter que individualizan la capacidad de una persona para superar las dificultades o

perseverar en condiciones desfavorables. Y, sugerentemente, no solamente constatan esa capacidad de superar tales adversidades, sino que se consideran como acicate para el propio crecimiento y progreso moral. El tratamiento de la debilidad es explícitamente considerado también como fuente de crecimiento moral. Por sugerir alguna conceptualización, entretantas existentes en la literatura contemporánea de la resiliencia, esta puede comprenderse como "el proceso de, la capacidad para, o el resultado de una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazantes" (Masten, Best & Garmezy, 1990, 426). Más allá de las diferentes y prolíficas aproximaciones conceptuales a la resiliencia (Métais *et al*., 2022), todas ellas capturan este elemento superativo o exitoso a pesar de la exposición de amenazas o adversidades, identificando diversos aspectos constitutivos, como su dimensión de resistencia a lo que se enfrenta, o también su aspecto de recuperación ante la dificultad. Estos componentes que constituyen a la resiliencia y que se distinguen en su tratamiento contemporáneo son identificables también en estas virtudes o rasgos de carácter que individualizan la capacidad de superación o perseverancia respecto a las adversidades en el contexto de la ética de las virtudes (Titus, 2006; Roszak, 2022).

3. LA ÉTICA DE LAS VIRTUDES, LA PSICOLOGÍA POSITIVA Y EL DINAMISMO DEL CRECIMIENTO MORAL

Se han señalado en la sección precedente algunos elementos controvertidos respecto a la fundamentación de las fortalezas de carácter y las virtudes de la psicología positiva, sobre todo desde el ámbito de la ética de las virtudes. Concretamente se han referido el aislacionismo de las fortalezas de carácter y virtudes, y su ausencia de un contexto prudencial. Se ha mostrado también que estas dificultades se relacionan con la categorización de algunas virtudes o rasgos de carácter como virtudes performativas o de la voluntad. En lo que sigue se tratará sobre la concepción de la voluntad como facultad que subyace en la categorización de estas virtudes performativas o de la voluntad, y en las que esta facultad se manifiesta de modo más preponderante. El tratamiento de la voluntad que fundamenta la individualización de estas virtudes se contrastará con la aproximación a la voluntad y su interacción con las demás capacidades psíquicas o facultades en el dinamismo moral de las acciones virtuosas que la ética de las virtudes sugiere.

La referida denominación de las virtudes instrumentales como virtudes de la voluntad resulta indicativa y relevante para la reflexión que se quiere sugerir seguidamente. La literatura académica dedicada a estas virtudes de la voluntad, en efecto, las categoriza como virtudes que se refieren, en el contexto de la educación moral, a rasgos de carácter relacionados con el cómo se siguen las normas morales, o cómo se alcanzan los propósitos u objetivos: con firmeza, determinación, tenacidad, persistencia o perseverancia, coraje, autocontrol, paciencia, etc. (Steutel, 1999). La voluntad es, por eso, capacidad para resistir inclinaciones adversas, y atribuimos a quien posee "fuerza de voluntad" las cualidades mencionadas (Roberts, 1984). La voluntad, en un sentido amplio, supone también inclinaciones y deseos –y sus contrarios–, aspiraciones, y motivación. En las virtudes de la voluntad, efectivamente, lo volitivo se revela más destacada o preponderantemente, como se ha indicado.

Sin embargo, en la virtud pueden distinguirse diversos componentes (Peterson & Kristjánsson, 2023), que explicitan la concurrencia de diversas facultades o capacidades psíquicas en su ejercicio o en las acciones morales, y no solamente la voluntad. En la acción virtuosa hay una vertiente perceptiva, que implica/permite el reconocimiento de situaciones que requieran virtudes, haciendo necesaria la percepción correcta, y que se entronca también

con la prudencia o sabiduría práctica; una vertiente emocional, que supone la disposición afectiva apropiada ante lo apropiado y del modo más adecuado; o un componente más directamente cognitivo, que permite el discernimiento y deliberación de la acción (virtuosa); o un componente motivacional, que se entronca precisamente con la voluntad. También la virtud posee componentes desiderativos o imaginativos. Y todas estas facultades, cuyo uso adecuado posibilita la acción virtuosa –y, de este modo, la adquisición de la virtud–, son educables, pues constitutivamente están capacitadas para crecer, y requieren de tal crecimiento, lo que posibilita el florecimiento o desarrollo del carácter.

Si bien la diversidad de la tipología de las virtudes revela que en algunas de ellas adquiere una mayor participación una facultad u otra, como se ha indicado –y de aquí nace, en gran medida, la clásica distinción entre virtudes intelectuales y morales–, esa detección no ignora –y no puede no considerar– la interacción de todas las facultades en la que las virtudes se ejercen de hecho. Difícilmente puede articularse una caracterización de la virtud solamente desde una perspectiva facultativa, pudiendo incurrir, en ese caso, en una aproximación parcial. La voluntad, por una parte, resulta a nivel psíquico, indisociable de la razón, lo que precisamente informa el uso que a la primera pueda darse. Específicamente en las acciones virtuosas concurren todas las facultades del agente moral: la racionalidad, las facultades desiderativas e imaginativas, la afectividad, y la voluntad. Nuestras acciones se actúan en la interacción de nuestra razón, nuestros deseos, impulsos, y nuestro querer (voluntad). Y, por eso, nuestra conducta es la expresión del agente moral por entero. Esta concurrencia de la pluralidad de las facultades en la acción se identifica –y es distintiva– en la psicología moral y en la ética de las virtudes. Aristóteles, como es conocido, identificó que en la acción virtuosa o en el ejercicio de las virtudes se actúa con lo que denominaba la recta razón (Moss, 2014), con las disposiciones afectivas adecuadas (Kristjánsson, 2018; Kosman, 1999) y también con el deseo recto, siendo la virtud también una disposición desiderativa (Irwin, 1975). Y lo que en la filosofía y psicología modernas y contemporáneas se identifica con la voluntad, Aristóteles lo distinguía como un tipo de deseo, específicamente como un deseo racional (*boulesis*) (De Anima 432b 5; Irwin 1992), y lo vincula con la elección deliberada o decisión (*prohairesis*) (*Ética a Nicómaco* 1111b 19-20). La psicología moral o la ética de las virtudes no solamente identifica la pluralidad de facultades de la psique humana en la acción, sino también, y relevantemente, su necesaria interacción.

Trasciende a los propósitos de este capítulo desarrollar un análisis exhaustivo de la voluntad como facultad. Pero sí se quiere incidir, para la argumentación que se está desarrollando, en su interacción con otras facultades en la acción moral. Si bien en la psicología contemporánea probablemente se ha prestado menor atención a la voluntad como facultad, no ha sido plenamente ignorada, en parte por la emergencia de la psicología cognitiva (Vázquez, 2009, 187), y en la cual se inspira también la psicología positiva (Gulliford, 2020, 84). En esta última han emergido también algunos estudios más específicos de la voluntad (Baumeister & Tierney, 2011). Aunque, en ocasiones, en la psicología contemporánea no se establece una distinción clara entre la voluntad y el deseo (ciertamente la voluntad es influida por este, y la distinción de la volición y el deseo puede ser muy difusa en ocasiones), la voluntad es también caracterizada como una facultad distinta. Podemos querer actuar (y actuar), de hecho, contra aquello que deseamos, revelándose ese querer contra lo que deseamos como una facultad psíquica que no puede identificarse plenamente con los deseos. Ese querer integra aspectos decisionales y resolutivos que no conforman la naturaleza de los deseos como tales (Stuart Full, 2018, 73 y ss.). Son estos de hecho, en gran medida, los rasgos distintivos sobre los que se individualiza la diferenciación de las virtudes de la voluntad respecto a otras virtudes, como se ha especificado.

El tratamiento de la voluntad de la psicología contemporánea asume algunos aspectos de la antropología moderna (por ejemplo, de la antropología kantiana) que progresivamente conducen a una caracterización de la voluntad en la que se presta mayor atención a su vertiente de fuerza o energía y, en mayor o menor grado, descontextualizada de su objeto propio, no fijándose tanto en su aspecto de volición o apetito racional y, por lo tanto, prestando menor atención respecto al bien o valor hacia el que el querer tiende. Por eso, el estudio de la voluntad se ha centrado más en su vertiente ejecutiva o de control del desarrollo de la acción, en el dinamismo de la propia fuerza que despliega, con una cierta fragmentación respecto a otros aspectos que constituyen la volición humana, tales como, por ejemplo, el motivacional o el valorativo, entre otros (Vázquez, 2009). No pudiendo ahondar aquí en la antropología o la psicología moral que subyace en las aproximaciones de la psicología contemporánea al constructo de la voluntad –y, por eso, no pretendiendo aquí tampoco un análisis valorativo de las mismas–, tales aproximaciones –y no todas (Nuttin, 1980)– parecen estudiar el fenómeno de la voluntad humana focalizándose en dichos aspectos, y no tanto en otros, como la referida vertiente valorativa que la voluntad posee en sí misma. Este aspecto valorativo de la voluntad está ya presente en los intentos aristotélicos de estudio de la voluntad como facultad, si bien, como es conocido, el concepto de voluntad no se desarrolla plenamente en su teoría de la acción o psicología, lo que sí sucederá posteriormente en autores posteriores que suelen asimilarse en la ética de las virtudes, como los mismos estoicos o toda la ética de las virtudes de Tomás de Aquino (Sorabji, 2000, 319–340; Gallagher, 1991). Pueden observarse en Aristóteles muchos de los elementos que tradicionalmente se han asociado con posterioridad a la voluntad y a su dinamismo en la acción (Rapp, 2017). Esta vertiente valorativa de la voluntad, por ejemplo, se halla presente en su misma consideración de deseo racional, diverso a otros tipos de deseo, ya referida. El aspecto valorativo que es constitutivo de la voluntad nace precisamente de identificarse como deseo específicamente racional, pues es la racionalidad la que otorga a la voluntad su capacidad axiológica o valorativa. Y este aspecto valorativo de la voluntad, por lo tanto, es identificable y manifiesta ontológica y operativamente su constitutiva capacidad de interacción con otras facultades. Desde su categorización como deseo racional, que nutre las aproximaciones posteriores a la voluntad en el contexto de ética de las virtudes, su análisis y comprensión se realiza en su interacción con otras facultades, y especialmente con la razón.

La voluntad es una potencia apetitiva (capacidad de querer) informada y determinada por la razón, persigue lo que ésta le muestra como conveniente (o bueno). La apetencia o querer de la voluntad es por eso querer inteligible o racionalizado. O la capacidad apetitiva o de querer que poseemos por el hecho de poseer razón o ser seres racionales. Y por ser querer racionalizado, la voluntad –como experimentamos¬– sigue a la razón, y puede ordenar su fuerza o energía sobre lo que la razón sugiere o muestra como conveniente en la acción. Por eso, en la teoría clásica de la acción, se ha caracterizado a esa capacidad de la voluntad parar desplegar los cursos de acciones determinados que la razón conoce, como capacidad imperante sobre el actuar (imperio). Dada la preponderancia determinativa que la razón posee sobre la voluntad –y que también opera a la inversa, si bien no del mismo modo– es específicamente la razón la que orienta la acción que la voluntad puede imperar y es posible, por lo tanto, en interacción de ambas facultades. La razón (y los razonamientos), en efecto, pueden orientar la voluntad, pero por sí mismos no pueden causar las acciones o mover a actuar. Así como la razón posee actos que le son propios (el razonar, el pensar) que otras facultades no poseen ni la voluntad tampoco y que la caracterizan, la voluntad también los tiene (el querer, tender, elegir, etc.). A estos actos de la voluntad que son específicamente de la voluntad (ese querer, tender hacia un objetivo, etc.) se les ha referido como actos elícitos

(voluntarios). Pero el dinamismo de la acción humana y la racionalidad práctica (que es el saber sobre las acciones) sobre la que se despliega (y su posible comprensión), requiere la operatividad de ambas facultades, posibilitando y causando, propiamente, la acción, lo que revela no solamente la interacción de ambas facultades sino su dependencia en la acción (Rhonheimer 2011, 181). La razón puede orientar la voluntad, y ésta puede operar (actuar, poner por obra) tal orientación, mediante el despliegue tanto de su capacidad elícita (el querer) como imperante, y que informa también las demás facultades o capacidades humanas, unificándolas, y que son necesarias para actuar el curso de acción determinada.

En esta interacción de la voluntad con otras facultades que revela su capacidad imperante, y que es necesaria para la acción, se muestra precisamente su capacidad de orientar e informar otras facultades, directa o indirectamente, además de a la razón. Efectivamente, además de que la voluntad puede no querer lo que la razón sugiere de diferentes formas –podemos no querer algo que sabemos que es conveniente o bueno para nosotros –, puede influir indirectamente, por ejemplo, sobre lo afectivo o emocional, determinando el juicio de la razón, y realizar/actuar lo que se siente o se experimenta afectiva y emocionalmente. Podemos voluntariamente actuar conforme a lo que sentimos (y, por lo tanto, inclinando u orientando el juicio de la razón voluntariamente a las experiencias afectivas). Y también tenemos experiencia de que podemos generar, es decir, querer, determinadas experiencias emocionales.

Esta caracterización de la voluntad, sobre todo respecto a su interacción con la razón y otras facultades, puede permitir, probablemente, una mirada ensanchada y más enriquecida a las virtudes de la voluntad o performativas, entre las que se halla la resiliencia, así como a la caracterización general de las virtudes y fortalezas de carácter de la psicología positiva, en el contexto de esos aspectos críticos que se le atribuyen y que se han expuesto.

Ciertamente el estudio de la voluntad requiere la comprensión de cómo se despliega la energía o fuerza respecto a un objetivo o fin, que le es constitutiva. Y cómo esa fuerza o energía respecto a lo querido se extiende en el tiempo, o cómo se sobrepone a las dificultades externas o internas para su logro. Pero, quizás, como se ha expuesto, no solamente siendo esta capacidad identificable en la voluntad, una caracterización de la voluntad en la que solamente se atienda a su realidad como energía, fuerza, capacidad o actividad, y no considerando también a otros elementos que la constituyen, como, por ejemplo, la indicada vertiente valorativa, puede resultar parcial, o como mínimo, correr el riesgo de no ser suficiente, desde que la misma realidad de la voluntad es más que esos elementos. O, si bien quiere destacarse o dar preponderancia a esta vertiente de fuerza o energía constitutiva de la voluntad, probablemente no puede exclusivizarse, desde que existen otros elementos que la constituyen.

Este aspecto puede influir o tener un cierto eco, probablemente, en la emergencia de estas virtudes de la voluntad o performativas indicadas y a la fisonomía que se les otorga, y que precisamente se focalizan en rasgos de carácter que revelan esa fuerza o energía y su propio dinamismo. Valiosamente, la caracterización de algunas de estas virtudes, o el mismo tratamiento contemporáneo de la resiliencia, captan con precisión el elemento energético o de poder, en cuanto a capacidad, de la voluntad. Más específicamente se podría sugerir que las virtudes performativas, siendo un buen ejemplo de ello la resiliencia, captan especialmente bien la capacidad elícita de la voluntad, es decir, los actos propios del querer, como se ha referido: la fuerza que se despliega en un logro, la energía hacia una acción. E incluso, en este contexto, el aspecto de resistencia –tanto pasiva como activa– que esa fuerza posee, lo que la resiliencia como rasgo de carácter individualiza con detalle. Sin embargo, la voluntad

no solamente posee esa capacidad elícita, como se ha expuesto, sino también su *imperio*, que es propiamente la que otorga la orientación de las acciones. La voluntad es principio operativo de la acción, causándola necesariamente en su interacción con la razón y otras facultades. En esa fundación de la acción de la voluntad operan las dos capacidades, la elícita y la imperante, y es propiamente esta última la que despliega la capacidad de integración de la voluntad respecto a otras facultades y la que, por lo tanto, despliega la interacción con la razón posibilitando, consiguientemente, esa interacción dependiente de razón y voluntad en el acto moral que se ha referido. Por eso, la no consideración de la capacidad imperante de la voluntad, o la sola consideración de su capacidad elícita descontextualizada de la primera u omitiéndola, puede oscurecer la comprensión del dinamismo de las acciones humanas, tanto si son morales como si no lo son, siendo más relevante en estas últimas.

La operatividad de la voluntad en la acción humana necesariamente requiere y se actualiza sobre estas dos capacidades de la voluntad. Por ejemplo, mover un brazo es un acto de la voluntad, y como todo acto de la voluntad integra ambas capacidades de la voluntad, la elícita y la imperante. Este dinamismo de las dos capacidades de la voluntad se despliega también en las acciones morales. En estas, por su misma naturaleza, el requerimiento de la razón es mayor, y por eso también la capacidad de imperio de la voluntad, siendo la que permite la interacción de la voluntad con las demás facultades y, por lo tanto, con la razón. Así, respecto a estas últimas, esa no consideración del imperio de la voluntad puede oscurecerlas más. En las acciones morales, lo conveniente no lo es (solamente) porque puede ser ejecutado por la voluntad, es decir, porque se quiere, sino porque lo conveniente lo es en sí mismo, y por eso quiere ser ejecutado. El discernimiento de lo conveniente o lo bueno, su valoración, o el dinamismo reflexivo que requiere, pertenecen más propiamente al campo de la razón, y por eso el imperio de la voluntad resulta aquí más relevante, siendo el que posibilita la interacción con la razón. En último término, el imperio en lo moral, por tener como objeto lo conveniente o bueno y requiriendo más de la razón y sus capacidades respecto a ello, es imperio de la razón (Rhonheimer, 2011, 180).

Es este el dinamismo de las facultades o capacidades psíquicas –en cuanto a la interacción de la razón y la voluntad– que se despliega en las acciones morales y en el ejercicio de las virtudes. Desde este punto de vista la constatación del poder o el querer es insuficiente para la comprensión de las acciones morales o virtuosas. La acción virtuosa no responde solamente al tender de la voluntad, a la constatación de nuestra capacidad psíquica de querer (lo elícito) –que es necesaria–, sino que se fundamenta en ese tender o querer respecto a lo conveniente, que requiere del imperio de la voluntad que posibilita la interacción (e integración) con las facultades y por eso con la razón, y que es determinante en lo moral, por la naturaleza de sus mismas acciones, es decir, por la necesidad de ese conocimiento de lo conveniente. Dicho de otro modo, la acción moral o virtuosa requiere comprenderse no solamente en la capacidad elícita de la voluntad sino también en su imperio, que en su interacción con la razón y las demás facultades posibilita la acción. La identificación de una virtud asume todo este dinamismo de la voluntad, respecto a sus capacidades propias, así como en relación con las demás facultades. Y, por eso, puede resultar difícil identificarla o pueden surgir dificultades para considerarla como tal si no se asumen todos los elementos que comparecen en este dinamismo de la voluntad y su interacción con otras facultades.

Las dificultades que se han expuesto respecto a las virtudes performativas o de la voluntad en cuanto a la posibilidad de su categorización moral pueden estar afectadas por esta no consideración plena de todos estos elementos del dinamismo de la acción moral o virtuosa, en la medida en que parecen considerar preponderantemente lo elícito de la voluntad,

pero no su imperio y su interacción con la razón. Es en el imperio de la voluntad donde esta se abre propiamente a la moralidad –donde se da la interacción con la razón–, más allá de su capacidad de querer. El riesgo de la problemática de la no sustantividad moral de las virtudes performativas o de la voluntad podría generarse en esta más exclusiva atención a la vertiente elícita de la voluntad, desvinculada del imperio y la interacción con otras facultades, como puro acto de querer fragmentado de otras capacidades de la voluntad, tal y como en ocasiones es aproximada en algunas propuestas de la antropología moderna, y que impactan a la psicología contemporánea, como se ha indicado. De hecho, el frecuente reclamo de que estas virtudes performativas necesitan virtudes sustantivas (Szutta, 2020; Steutel, 1999) refleja bien esta problemática, dado que, en muchas de estas virtudes sustantivas, que las performativas requieren para evitar esa no sustantividad moral, preponderan otras facultades además de la voluntad, lo que implica que se trata, en último término, de un requerimiento (o reconocimiento) de interacción de las facultades.

Desde que las dos capacidades de la voluntad y su interacción con la razón y las demás facultades resultan necesarias para la acción virtuosa (y su comprensión), la atención a una de ellas sola o preponderantemente puede dificultar el camino para identificar un modo de actuar como virtuoso o para la identificación de la virtud como tal, en la medida en que puede suscitar esa no sustantividad moral que problematiza a la categorización de esas virtudes. Y se torna quizá por eso en un factor fundante que puede provocar que las virtudes de la voluntad o performativas no sean consideradas plenamente como virtudes. La vertiente del mero querer presente en cualquier acción voluntaria (lo elícito) en sí misma resulta insuficiente para que la virtud comparezca. Por eso, una virtud no es solamente la constatación de un esfuerzo de la voluntad. En el caso de la resiliencia, en su consideración de virtud, no puede solamente identificarse como la constatación de una capacidad psíquica de resistencia, o de recuperación ante una experiencia o situación vital dramática –el *bounce back* o el *post-traumatic growth* que tan bien describen los desarrollos contemporáneos de la resiliencia–. La virtud implica considerar a qué se resiste, por qué y de qué manera (y no solamente la constatación de la resistencia en cuanto a capacidad de la voluntad, consecuencia de su vertiente elícita).

Este aspecto afecta y se halla en el fundamento de las dos dificultades que en ocasiones se suelen señalar respecto a la caracterización de las fortalezas de carácter y las virtudes de la psicología positiva y que se han tratado aquí, la ausencia de un contexto prudencial o *phronetico* y la interrelacionalidad de estas virtudes o fortalezas de carácter. Resulta difícil considerar que las virtudes o los rasgos de carácter se relacionen (y se requieren) entre ellos si se presta mayor atención solamente a una facultad (la voluntad) y en el seno de esta solamente a su capacidad de querer (lo elícito), en la medida en que no se asume explícitamente la interrelación de todas las facultades cuando se actúa, y específicamente en cuanto a las acciones virtuosas, en las que, como se ha visto, las facultades concurren necesariamente en un mismo sentido (hacia el bien moral o lo conveniente). Lo conveniente se conoce, se quiere, se desea, se apetece, etc., siendo todo ello constitutivo de la acción virtuosa. Si bien la diversidad tipológica de las virtudes se identifica en gran medida sobre la preponderancia de algunas facultades, el dinamismo de la acción virtuosa requiere la interacción de las facultades cuando se actúa, lo que supone su interrelación. En otras palabras, si no se constata esa interacción de las facultades que opera en las acciones virtuosas que se funda en su interrelación constitutiva, no es posible considerar la interrelación entre las diversas virtudes y rasgos de carácter, derivándose, por eso, una visión aislada de los mismos.

Por otra parte, si no se considera la interrelación de las facultades, de la que se deriva la interrelación de las virtudes o rasgos de carácter, difícilmente puede asumirse también

que haya una meta-virtud, la prudencia, que sea la que posibilite la acción virtuosa en cada situación particular, es decir, el ejercicio específico de cada virtud en el correspondiente campo moral que tiene por objeto (virtudes morales). Desde el punto de vista de la interrelación de los rasgos de carácter o las virtudes, si la prudencia, que es virtud intelectual, permite la acción virtuosa en cada circunstancia, se implica en cada acción virtuosa, en el ejercicio de cada virtud, posibilitándolas. La prudencia muestra, por eso, esa interrelación entre los distintos rasgos de carácter o virtudes, pues opera en todas ellas, sean virtudes morales, cívicas o performativas. Su categorización como meta-virtud o virtud arquitectónica, que engloba o sostiene a todas las demás, no sería posible si no existe esa interrelación entre las virtudes. Desde el punto de vista de las facultades, se ha indicado que cada tipo de virtud acoge la preponderancia de una u otra. Específicamente, la prudencia es aquella virtud o rasgo de carácter que orienta cognitivamente las facultades implicadas en nuestras acciones (Rhonheimer, 2011, 191), y por eso es virtud intelectual (es el perfeccionamiento de nuestra razón práctica, es decir, del razonamiento o sabiduría específicos de las elecciones y acciones). Esas facultades o tendencias que la prudencia orienta cognitivamente son precisamente las facultades propias que las virtudes morales desarrollan o potencian, todo lo tendencial en el sujeto (lo instintivo, lo afectivo, los distintos tipos de deseo, la voluntad, etc.). Se revela aquí, por eso, esa interrelación de las facultades en la que se fundamenta la interrelación de las virtudes o rasgos de carácter. Sin esa interrelación de lo cognitivo en la acción que revela la prudencia con las otras facultades, es decir, sin la interrelación de las facultades, difícilmente puede considerarse la meta-virtud de la prudencia. O si la interacción de las facultades se oscurece difícilmente puede atisbarse en la caracterización de una virtud su elemento prudencial, esa orientación cognitiva constitutiva de la prudencia. Relevantemente, la prudencia se vincula de modo constitutivo con la capacidad imperante de la voluntad en la acción moral o la virtud: a la prudencia le es propia también, siendo su acto más definitivo, el mandato sobre la acción o el mandato de actuar, que es el aspecto cognitivo de la elección de la voluntad (Rhonheimer, 2011, 225). Por eso, puede resultar complejo intentar caracterizar como virtudes las virtudes de la voluntad sin mostrar su relación con otras facultades.

El reconocimiento de esta interacción de las facultades, además de respecto a la voluntad, puede establecer probablemente una mayor clarificación también sobre otro aspecto destacado de la psicología positiva, como es la experiencia de las emociones positivas y que aquí se pretende solamente señalar. Como es conocido, junto con el desarrollo de las fortalezas de carácter para la función óptima de los individuos y de las instituciones la psicología positiva pretende potenciar la experiencia de emociones positivas como conducentes también al bienestar. Más allá de la cierta ambigüedad que se ha hecho notar respecto a la terminología y significado de las emociones positivas (Lazarus, 2003), entre los diversos sentidos que puede adquirir, la psicología positiva pretende fomentar estas experiencias de emociones positivas también con una vertiente moral, en la medida en que son requeridas para la felicidad (Peterson & Seligman 2004), y no solamente siendo esta entendida como una vida placentera en la que las emociones se asumen solo hedónicamente. Por ejemplo, el hecho de que haya emociones positivas que se relacionen con la experiencia del "flow" (Seligman, 2002), entendido como el estado que se alcanza cuando uno está totalmente centrado en el goce o disfrute de la acción que está llevando a cabo, permite discernir bien que las emociones positivas se vinculan con las fortalezas de carácter y las virtudes. Las experiencias de *flow* y las emociones positivas que la acompañan han sido frecuentemente relacionadas con la descripción aristotélica del placer (Kristjánsson, 2013, 45), que implica la consideración del placer propio de las acciones virtuosas. Por otra parte, se observa bien en las fortalezas de carácter y las virtudes tal y como la psicología positiva las

asume, que estas son también ciertas disposiciones afectivas. En este sentido, por ejemplo, entre las diversas virtudes y fortalezas de carácter comprendidas en VIA, muchas de ellas se basan en experiencias emocionales o las incluyen, como la esperanza, la gratitud o la amabilidad (Kristjánsson, 2013, 177).

Si bien se reconoce esta vertiente emocional o afectiva vinculada a las fortalezas de carácter y las virtudes, sin embargo, la psicología positiva abunda poco en la explicación de cómo esa generación de emociones positivas es posible; y, quizás, parece tener una concepción de estas emociones sobre todo pasiva y no tanto activa, es decir, la regulación de las emociones ante lo que acontece en la vida, pero no tanto respecto a las emociones que el propio agente moral puede generar. Una mayor articulación de esa pretendida fundamentación de la psicología positiva en la ética de las virtudes quizá permitiría vislumbrar con más hondura el dinamismo propio de las emociones positivas. La ética de las virtudes, en su sentido más originario –como es conocido–, es centralmente una "educación sentimental" (MacIntyre, 1987, 189). La virtud consiste en la apropiada respuesta afectiva o emocional (*Ética a Nicómaco* 1106b 18-23). Y, de hecho, si bien no con todas las virtudes, la mayoría de ellas posibilita la vivencia virtuosa de emociones correlativas (Curzer, 1996). En este contexto, de nuevo, el dinamismo moral de la ética de las virtudes, que se funda en la interacción de las facultades, despliega un modelo de integración de las emociones respecto a las demás facultades y rasgos de carácter y en la vida moral en su totalidad. Esta integración, mediante la habituación de las virtudes, permite que razón, voluntad y afectos concurran respecto a la acción moral de modo unificado. El proceso integrativo que la ética de las virtudes sugiere –con sus limitaciones y sin una consideración de exclusividad– puede explicitar tanto cómo esas emociones positivas se generan, o como las inevitables emociones negativas pueden integrarse en el curso del propio desarrollo moral (Kosman, 1999), tanto aquellas más ordinarias como las más extraordinarias e intensas que las no tan buenas experiencias de la vida pueden suscitar.

4. CONCLUSIÓN

Se ha indicado que la ética de las virtudes, también identificada como psicología moral en su sentido más radical, no solamente constata la pluralidad de facultades de la *psique* humana en la acción, si no que las identifica en su interacción. En último término, la ética de las virtudes se fundamenta en esa interacción de las facultades, tal y como comparecen en la acción, y que es consecuencia de la propia identidad y dinamismo que poseen en tanto que facultades (Corcilius, 2015; Perler, 2015). De este modo, como modelo de crecimiento humano, la ética de las virtudes precisamente pretende comprender el (mejor) desarrollo (o perfeccionamiento) de cada una de estas facultades constitutivas del agente moral en su interrelación constitutiva e interacción operativa, considerando que se logra mediante la habituación virtuosa de cada una de las mismas, lo que es posible mediante la capacidad sobresaliente de la racionalidad de informar e integrar a las demás facultades, proporcionando una cierta armonía entre ellas. Esta interacción de las facultades, como se ha expuesto, se halla en el fundamento del dinamismo moral que la ética de las virtudes explora, y en el que nuclearmente sí se distingue la interrelación de las virtudes y una meta-virtud directiva como la *phrōnesis* y que son posibles precisamente por esa interrelación constitutiva de las facultades.

En el contexto de la psicología positiva explicitar o lograr un modo en el que todo este dinamismo moral fundado en la interrelación e interacción de las facultades que es propio

de la ética de las virtudes aflore, probablemente, lograría verter más claridad respecto a esas dudas o controversias que se le atribuyen, específicamente respecto a la posibilidad de amoralidad de las fortalezas de carácter y su consideración de virtudes –y también de la resiliencia– en la ausencia de un marco prudencial o *phrōnetico*, y a la interrelación de los rasgos de carácter. En último término, son esta interrelación ontológica e interacción en la acción de las facultades las que en el contexto de la ética de las virtudes posibilitan la necesaria relación entre las virtudes y el requerimiento recíproco de unas y otras, y la posibilidad de distinción de la prudencia. Si la psicología positiva asume explícitamente, como hace, esta cercanía, en cuanto a su fundamentación, respecto a la ética de las virtudes, necesariamente implica asumir también el dinamismo psíquico o de las facultades que la ética de las virtudes despliega al explicar la acción humana y específicamente la acción virtuosa o el ejercicio de las virtudes, que son el carácter en acción. O, dicho de otro modo, difícilmente puede asumirse una teoría de la virtud con fundamentación en la ética de las virtudes sin la asunción, tanto si es implícita o explícita, de este dinamismo psíquico de las facultades, en la medida en que son la fundamentación última de la acción humana, tal y como la ética de las virtudes se aproxima a ella.

Por eso, seguir transitando o recorriendo está fundamentación que se desea en la psicología positiva respecto a la ética de las virtudes puede ser el modo en el que las dudas o problemáticas que se han expuesto y que se le atribuyen pueden clarificarse o sortearse, en la medida en que, en la ética de las virtudes, por el dinamismo de las facultades subyacentes que asume, tales dificultades no son identificables. Ciertamente, podría objetarse que la psicología positiva, desde el punto de vista de la ciencia a la que pertenece –la psicología– quizá no tendría por qué explicitar o mostrar de algún modo que asume tal dinamismo de las facultades como base de la acción o el crecimiento humano, pues su propio campo de conocimiento de la realidad puede circunscribirse sobre todo en la detección fenoménica y empírica de los elementos que contribuyen al crecimiento humano. Sin embargo, a la vez, la psicología siempre asume, de modo casi irrenunciable, un cierto patrón de identidad humana (Gulliford 2020, 86), que es lo que el dinamismo de las facultades revela también, pues son constitutivas del agente moral. Se trataría, en cualquier caso, de un coherente ejercicio de fundamentación respecto a la teoría de la acción o ética en la que intencionalmente pretende fundamentarse. Y, más allá de poder suponer un cierto reto, podría acrisolar la fundamentación de un modelo de crecimiento humano (el de la psicología positiva) que capta bien los fenómenos caracterológicos que conducen a una vida más feliz –como la resiliencia y su relevante rol ante las dificultades que se presentan en la vida–, y que progresivamente muestra cada vez más solidez desde un punto de vista tanto psicológico como educativo. O, de modo más general, podría permitir una más estrecha observación positiva de las distintas capacidades humanas que se implican y hacen posible la adquisición y desarrollo de las fortalezas de carácter o virtudes para esa vida feliz.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfano, M. (2016). *Moral Psychology. An Introduction*. Cambridge University Press.

Aristóteles (2018). *Ética a Nicómaco*. Trad. de M. Araujo y J. Marías. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Alford, Z. (2017). Positive Education: Developing Skills for School Life and Beyond. In White, M. A., Slemp, G. R. & Murray, A. S. (Eds.) *Future Directions in Well-Being*. (pp. 7-11). Springer International Publishing.

Baumeister, R. F. & Tierney, J. (2011). *Will Power. Rediscovering the Greatest Human Strenght*. Penguin Press.

Brant, J., Lamb, M., Burdett, E. & Brooks, E. (2020). Cultivating Virtue in Postgraduates: An Empirical Study of the Oxford Global Leadership Initiative. *Journal of Moral Education,* 49(4), 415-435.

Brady, M. S. (2018). *Suffering and Virtue*. Oxford University Press.

Brooks, E., Brant, J. & Lamb, M. (2019). How Can Universities Cultivate Leaders of Character? Insights From a Leadership and Character Development Program at the University of Oxford. International. *Journal of Ethics Education,* 4, 167–182

Cashen, M. (2012). The Ugly, the Lonely, and the Lowly: Aristotle on Happiness and the External Goods. *History of Philosophy Quarterly,* 29(1), 1-19.

Cooper, J. M. (1988). Some Remarks on Aristotle's Moral Psychology. *The Southern Journal of Philosophy,* 27, 25-42.

Corcilius, K. (2015). Faculties in Ancient Philosophy. In D. Perler (ed.). *The Faculties. A History*. (pp. 19-58). Oxford University Press.

Curzer, H. J. (1996). Aristotle's Account of the Virtue of Courage in Nicomachean Ethics III. 6-9. *The Society for Ancient Greek Philosophy Newsletter,* 183, 1-15.

Friedman, H. L. & Robbins, B. D. (2012). The Negative Shadow Cast by Positive Psychology: Contrasting Views and Implications of Humanistic and Positive Psychology on Resiliency. *The Humanistic Psychologist,* 40(1), 87-112.

Gallagher, D. M. (1991). Thomas Aquinas on the Will as Rational Appetite. *Journal of the History of Philosophy*, 29(4), 559-584.

Gillham, J. E., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. P. (2013). Resilience Education. In Boniwell, I., David, S. A. & Ayers, A. C. (Eds.) Oxford Handbook of Happiness. (pp. 609-630). Oxford University Press.

Gulliford, L. (2020). Virtue in Positive Psychology. *Acta Philosophica,* 29(1), 83-102.

Irwin, T. (1992). Who Discovered the Will? *Philosophical Perspectives,* 6, 453-473.

Irwin, T. (2021). Education for virtue: Aquinas on Passions and Attention. In E. Harcourt (Ed.) *Attachment and Character: Attachment Theory, Ethics, and the Developmental Psychology of Vice and Virtue*. (pp. 154–173). Oxford University Press.

Jiménez, M. (2018). Aristotle on Enduring Evils While Staying Happy In P. Kontos (Ed.), *Evil in Aristotle*. (pp. 150-169). Cambridge University Press.

Johnson, M. L. (1996). How Moral Psychology Changes Moral Theory. In L. May, M. Friedman, & A. Clark (Eds.), *Minds and morals*. (pp. 45-68). Bradford Books.

Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A Framework for Character Education in Schools. Jubilee Centre for Character and Virtues*. Available at: https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf

Kosman, L. A. (1999). Being Properly Affected: Virtues and Feelings in Aristotle's Ethics. In N. Sherman (Ed.) *Aristotle's Ethics. Critical Essays*. (pp. 261-276). Rowman & Littlefield.

Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous Emotions*. Oxford University Press.

Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology*. Cambridge University Press.

Lamb, M., Dykhuis, E. M., Mendonça, S. E. & Jayawickreme, E. (2022). Commencing Character: A Case Study of Character Development in College. *Journal of Moral Education,* 51(2), 238-260.

Lazarus, R. S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry,* 14 (2), 93-109.

Lemay, R., & Ghazal, H. (2001). Resilience and Positive Psychology: Finding Hope. *Child & Family,* 5 (1), 10-21.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la Virtud*. Crítica.

MacIntyre, A. (1998). 'Practical Rationalities as Forms of Social Structure.' In Kelvin Knight, K. (Ed.) The MacIntyre Reader. (pp. 120–35). University of Notre Dame Press.

Manciaux, M. (2010). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.

Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology,* 2, 425–444.

Mercado, J. A. (2018). How Close Are Contemporary Ideas on Human Flourishing and the Classical Philosophy of Man? In Mercado, J. A. (Ed.). *Personal Flourishing in Organizations*. (pp. 11–35). Springer.

Métais, C., Burel, N., Gillham, J. E., Tarquinio, C. & Martin-Krumm, C. (2022). Integrative Review of the Recent Literature on Human Resilience: From Concepts, Theories, and Discussions Towards a Complex Understanding. *Europe's Journal of Psychology,* 18(1), 98-119.

Moss, J. (2014). Right Reason in Plato and Aristotle: On the Meanin of Logos. *Phronesis,* 59(3), 181-230.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing,* 3(2), 147-161.

Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris.

Perler, D. (Ed.). (2015). *The Faculties. A History*. Oxford University Press.

Peters, R.S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. Allen and Unwin.

Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford University Press.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Peterson, A. & Kristjánsson, K. (2023). *The Philosophical Foundations of Character Virtue Development*, manuscrito.

Rapp, C. (2017). Tackling Aristotle's Notion of the Will. *International Philosophical Inquiry*, 41(2-3), 67-79.

Rhonheimer, M. (2011). *The Perspective of Morality*. Catholic University of America Press.

Roberts, R. C. (1984). Will Power and the Virtues. *The Philosophical Review*, 93(2), 227-247.

Roszak, P. (2022). Not Only Coping: Resilience and Its Sources from a Thomistic Perspective. *Journal of Religion and Health*, 62, 2734-2745.

Ryff, C. D. (2022). Positive Psychology: Looking Back and Looking Forward. *Frontiers in Psychology,* 13, 1-17.

Seligman, M. E, P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon and Schuster.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-31.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist,* 55, 5-14.

Seligman, M. E. P. (1992). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Pocket Books.

Schwartz, B. & Sharpe, K. E. (2010). *Practical Wisdom*. Penguin.

Schwartz, B. and Sharpe, K. E. (2006), Practical Wisdom: Aristotle Meets Positive Psychology. *Journal of Happiness Studies,* 7(3), 377-395.

Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind: From Stoic Agitation to Christian Temptation*. Oxford University Press.

Steutel, J. (1999). The Virtues of Will-Power: Self-Control and Deliberation. In Carr, D. & Steutel, J. (Eds.). *Virtue Ethics and Moral Education*. (pp. 129-141). Routledge.

Stuart Fullerton, G. (2018). *A Handbook of Ethical Theory*. Verlag.

Szutta, N. (2020). The Virtues of Will-Power – from a Philosophical and Psychological Perspective. *Ethical Theory and Moral Practice,* 23, 325-339.

Tiberius, V. (2023). *Moral Psychology. A Contemporary Introduction*. Routledge.

Titus, C. S. (2006). *Resilience and the Virtue of Fortitude. Aquinas in Dialogue with the Psychosocial Sciences*. The Catholic University of America Press.

Vázquez, S. M. (2009). Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*, 27(2), 187-212.

Vigani, D. (2017). Aristotle's Account of Courage. *History of Philosophy Quarterly*, 34(4), 313-330.

Watts, P. & Kristjánsson, K. (2023). Character Education. In Curren, R. (ed.). *Handbook of Philosophy of Education*. (pp. 172-184). Routlegde.

50 ANIVERSARIO Dykinson Libros 1973 - 2023

MANTÉNGASE INFORMADO DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES

Suscríbase gratis al boletín informativo www.dykinson.com

Y benefíciese de nuestras ofertas semanales