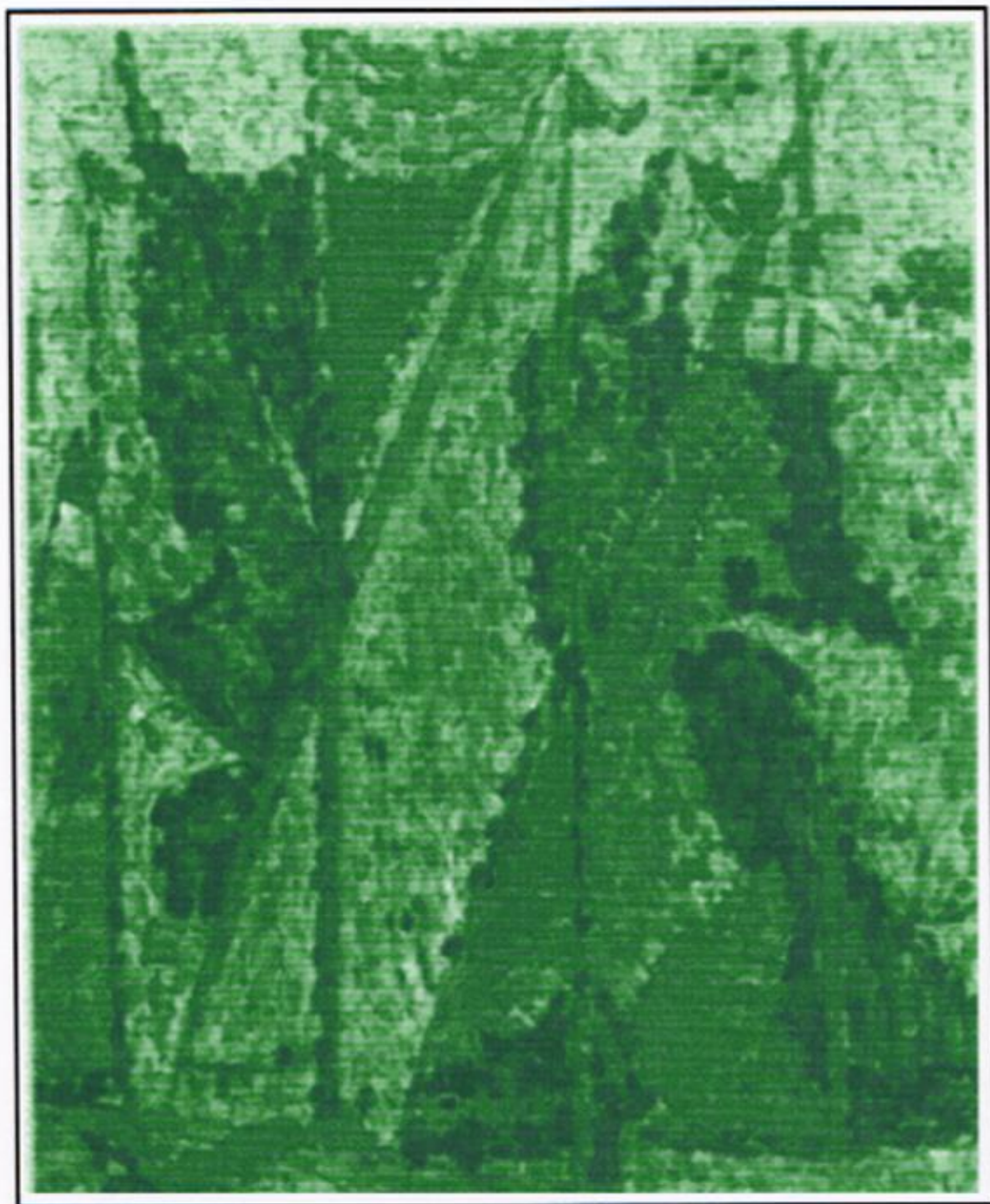


Cuestiones Pedagógicas



Revista de Ciencias de la Educación. N° 24. 2014-2015

UNIVERSIDAD D SEVILLA
SECRETARIADO D PUBLICACIONES

Cuestiones Pedagógicas

Revista de Ciencias de la Educación Nº 24, 2014/2015



SECRETARIADO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Sevilla 2015

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CUESTIONES PEDAGÓGICAS

Nº 24, 2014/2015

© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
SECRETARIADO DE PUBLICACIONES 2015
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla
Tlfs 954 487 451 – 954 487 446 – Fax 954 487 443
Correo electrónico: secpub4@us.es
<http://www.publius.es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS

Maquetación: @REA-DIGITAL

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984

DIRECTOR: Vicente Lorent Bedmar, *Universidad de Sevilla*

COMITÉ DE REDACCIÓN: Miguel Ángel Ballesteros Moscosio (*Universidad de Sevilla*), Verónica Cobano Palma (*Universidad de Sevilla*), Tania Mateos Blanco (*Universidad de Sevilla*) María José Rebollo Espinosa (*Universidad de Sevilla*), Clara Romero Pérez (*Universidad de Sevilla*), Víctor Manuel Moya Orozco (*Biblioteca de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla*).

ASESORES CIENTÍFICOS NACIONALES/ SCIENTIFIC ADVISERS

Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
Gabriela Ossenbach Sauter. UNED (España)
María del Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo (España)
Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
Antonio Vara Coomonte. Universidad de Santiago de Compostela (España)
Mercedes Vico Monteoliva. Universidad de Málaga (España)

ASESORES CIENTÍFICOS INTERNACIONALES

Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
María Herrera. Universidad Liverpool-Hope (Reino Unido)
Carlos Alberto Torres. University of California-Los Angeles (UCLA)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. c/ Camilo José Cela, s/n. Tlfno.: (+34) 95 455 7727 Fax: (+34) 95 455 1676

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO: Secretariado de Publicaciones. C/ Porvenir, n. 27 (Edificio Corominas) C.P. 41013 – Sevilla (España) e-mail: secpub4@us.es
Tfno.: (+34) 95 448 7447 Fax: (+34) 95 448 7443

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio7

Hacia una educación en valores que responda a los retos de la sociedad actual: el caso del CEIP Juan Ramón Jiménez

María Navarro Granados..... 11

Buenas prácticas docentes en contextos de exclusión social

Celia Corchuelo Fernández..... 25

El acceso a la universidad para adultos en la Universidad Pablo de Olavide y la Westfälische Wilhelms-Universität. Un estudio comparado.

Alicia Sianes Bautista..... 43

¿Cómo se educa para ser feliz? El papel del maestro en el desarrollo del alumno

Ernesto Colomo Magaña..... 59

Sources of professional satisfaction of Secondary school teachers (EN)

Beata Jakimiuk..... 75

El tratamiento penitenciario: evolución histórica desde el s. XVII hasta la actualidad con perspectiva de igualdad de género

Leticia López Castro 89

Educación democrática y política educativa: El sistema educativo a debate.

Jonatan Medina Santana..... 103

Influencia del Miedo en el Rendimiento académico juvenil: el contexto pluricultural de Ceuta

Federico Pulido Acosta y Francisco Herrera Clavero 117

RECENSIONES..... 131

PRESENTACIÓN

Comenzamos un nuevo año con la publicación del número 24 de la Revista *Cuestiones Pedagógicas*, una revista con más de treinta años de tradición, creada en 1983, y en la que han participado activamente investigadores y académicos de toda Europa.

Con este número se abre una nueva etapa ilusionante en la que el equipo de redacción, como punta de lanza de todo el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, muestra su compromiso con la difusión de la investigación atendiendo a criterios de calidad e internacionalización, como ya viene siendo tradición en la edición de esta revista. Sirva también este número como humilde homenaje al Catedrático Emérito y compañero D. Luis Núñez Cubero quién sigue regalándonos con su conocimiento y buen hacer a los estudiantes de nuestra Facultad.

En esta ocasión *Cuestiones Pedagógicas* aporta ocho artículos de gran interés para la comunidad investigadora. La investigadora Dña. María Navarro, en el primero de los artículos de este número, a partir del análisis de un caso, a nivel de centro, aborda un tema ampliamente trabajado pero no por ello de menos actualidad como es la cuestión de los valores y la formación ética de la persona, así como los roles a jugar en su desarrollo por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva social, Dña. Celia Corchuelo, investigadora de la Universidad de Huelva, analiza en el segundo de los artículos de este número, diferentes buenas prácticas docentes las cuales pueden ser una herramienta eficaz para la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión social en cualquier contexto.

En su artículo, Dña. Alicia Sianes, presenta un estudio comparado sobre los procesos de acceso a los estudios superiores de estudiantes adultos en las universidades Pablo de Olvide y la Westfälische Wilhelms-Universität, analizando desde un punto de vista crítico los procesos de reconocimiento de las competencias y experiencias de los estudiantes, y su incidencia en la ordenación de las vías de acceso a este nivel de estudios en España y Alemania.

Desde la Universidad de Málaga, D. Ernesto Colomo aporta un estudio sobre el papel que juegan los maestros y maestras en el proceso de (re)construcción de la identidad del estudiante, apostando para ello por la promoción de la educación emocional en los contextos escolares.

La doctora Beata Jakimiuk, de la Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin (Polonia), analiza las fuentes de satisfacción laboral en los profesores de Secundaria, una etapa educativa marcada por la complejidad del hecho educativo y en ocasiones por la conflictividad. En este sentido analiza empíricamente aspectos tales como la frustración y la satisfacción en el desempeño de su actividad docente.

La psicopedagoga y maestra, Dña. Leticia López Castro, analiza con perspectiva de género, la evolución histórica desde el siglo XVII hasta la actualidad del tratamiento penitenciario en nuestro país. Pone de manifiesto las diferencias existentes en el tratamiento penitenciario de hombres y mujeres, desvelando también aquí las desigualdades de género que se dan también en este ámbito. Nuevamente la invisibilidad de las mujeres en prisión es una constante histórica, reduciéndose sus posibilidades de tratamiento e intervención socioeducativa.

En el séptimo de los artículos aquí presentados, D. Jonatan Medina, aporta un estudio crítico del actual sistema educativo, apostando por la educación democrática como estrategia para dar respuesta a las necesidades del conjunto de la sociedad, evitando así los procesos de replicación social o la primacía de determinados sectores sociales en detrimento de otros más humildes, siempre en pro de una educación más igualitaria y justa.

Desde la Universidad de Granada, nos llega el último de los artículos de este número de *Cuestiones Pedagógicas*, de la mano de D. Federico Pulido y D. Francisco Herrera, quienes analizan la relación entre el miedo y el rendimiento académico entre una amplia muestra de estudiantes de 12 a 18 años de la ciudad de Ceuta, un contexto marcadamente pluricultural.

El número lo cierran las reseñas de dos libros de gran interés en el ámbito educativo. El primero de ellos, *Cultura Emprendedora y Educación*, libro coordinado por el profesor Luis Núñez Cubero, fue fruto del XXXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado en Sevilla en noviembre de 2014. El segundo, *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*, cuya autoría es compartida por los profesores de la Universidad de Santiago Miguel Ángel Santos Rego, Alejandro Sotelino Losada y María del Mar Lorenzo Moledo, director y miembros del grupo de investigación ESCULCA-USC, es una apuesta por el aprendizaje-servicio como vía formativa de innovación pedagógica que conecta las dimensiones académicas y sociales.

Desde el equipo de redacción de la revista *Cuestiones Pedagógicas* deseamos que el presente número sea de interés a los lectores, y promueva el conocimiento y el espíritu investigador de todos cuantos estén interesados en el ámbito educativo.

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio
Universidad de Sevilla

HACIA UNA EDUCACIÓN EN VALORES QUE RESPONDA A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL: EL CASO DEL CEIP JUAN RAMÓN JIMENEZ

Toward an education in values that respond to the challenges of today's society: the case of the CEIP Juan Ramón Jimenez

María Navarro Granados

Fecha de recepción: 19/09/2015

Fecha de aceptación: 08/12/2015

RESUMEN: Se nos hace inviable concebir un mundo sin valores y la indudable importancia que estos tienen en nuestro día a día. Los problemas que nos rodean requieren cada vez más una formación ética de la persona, por lo que es necesario tener como prioridad educar en valores a nuestro alumnado, contribuyendo a que construyan una moral cada vez más autónoma.

Nos hemos valido para nuestro estudio, de la metodología cualitativa, concretamente en la entrevista semiestructurada, realizada al total del profesorado que imparte educación infantil en el centro objeto de estudio. Para el análisis de los resultados, empleamos el programa Atlas.ti. Entre las principales conclusiones destacan la necesidad de una mayor planificación en el trabajo de los valores en el aula, una mayor reflexión crítica de las actuaciones del profesorado, así como una nula participación familiar en la formación moral del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación, Valores Morales, Infancia, Familia, Escuela.

ABSTRACT: We makes it unfeasible conceive a world without values and the undoubted importance that these have on our day to day. The problems that surround us increasingly require ethics training of the person, therefore it is necessary to have priority in values to educate our students, helping to build a moral increasingly autonomous.

We have used for our study, qualitative methodology, specifically in the semistructured interview, the total of the teachers who taught child education in the center object of study. For the analysis of the results, we use the Atlas.ti. Among the major findings highlight the need for more planning in the work of the values in the classroom, a greater critical reflection of the actions of faculty, as well as a zero family participation in the moral formation of the students.

KEY WORDS: Education, Moral values, Childhood, Family, School.

Introducción

La promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español de 1990 (L.O.G.S.E), trajo consigo la prescripción de los temas transversales, intentando dar respuestas a las demandas sociales del momento. Algunos autores como Fernández (1998), y Rovira y Martín (2003), justifican la presencia de estas enseñanzas transversales en el currículum planteando algunas razones como las siguientes:

- Son contenidos educativos relativos a valores y actitudes que deben impregnar todas las áreas. No son añadidos ni se plantean en paralelo al currículo sino que fundamenta las áreas e impregna a su vez todo el Proyecto Educativo de Centro.
- Suponen una apuesta clara por la educación en valores, permitiendo formar una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad.
- Intentan dar respuestas a problemas y conflictos de gran trascendencia o prioritarios que se producen actualmente y a los que es urgente hacer frente. Es por este motivo, que deben permanecer abiertas a nuevas temáticas y problemas.
- Conectan la vida con la escuela.
- A través de ellas se pretende que el alumnado elabore sus propios criterios ante los problemas y conflictos sociales.

En torno a la idea de que intentan responder a problemas actuales, coincidimos con Martínez (2004) cuando afirma que no podemos obviar que los problemas a los que la ciudadanía se enfrenta actualmente, no son problemas que se resuelvan ni con más técnica ni con más ciencia, sino que requieren cada vez más de una mirada y un tratamiento ético.

Actualmente, coexisten diferentes modelos de vida en la sociedad abierta y plural en la que nos encontramos, lo que hace más urgente, aún si cabe, que nos ocupemos de la educación moral. Guiarse en estos contextos sociales complejos exige que cada ser humano haga un esfuerzo por construir criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas (Puig, 1996).

En palabras de Parra (2003): “Cuanto más complejas y plurales son las sociedades, como acontece en las sociedades democráticas actuales, tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social” (p. 70).

Haciendo referencia a la infancia, conectamos con la idea de Domínguez (1996) al afirmar la necesidad de impulsar estos contenidos morales desde las edades más tempranas, ya que es precisamente en estos primeros años donde se fragua la base actitudinal y donde las experiencias vividas tienen una gran importancia en el desarrollo de los rasgos de la personalidad (Llopis, 2003, p. 16).

Tal y como afirman las autoras Casals y Defis (1999), el profesorado ha de tener presente la importancia de los valores en la práctica educativa para poder llevar a cabo un trabajo sistematizado y consciente ya desde las primeras edades. Es, por tanto, necesario, que el equipo docente ayude a construir unos buenos cimientos para que el alumnado pueda ir enfrentándose moralmente a este tipo de problemas cada vez con mayor autonomía.

Ahora bien, ¿cómo afecta esta cuestión a la formación del profesorado? Centrándonos concretamente en la etapa de educación infantil, si analizamos el plan de estudio oficial del Grado por la Universidad de Sevilla, la educación en valores aparece como materia explícita en el tercer curso, tratándose de una optativa, lo que señala que parte del alumnado que cursa esta especialidad, no estará formada explícitamente en educación moral, con las implicaciones

que esto conlleva. La formación del profesorado debe incluir temas morales no sólo para sí sino también por la importancia de que recaiga en su alumnado (Botero, 2008).

Así pues, siendo conscientes de este panorama y tras una serie de observaciones sistemáticas que llevamos a cabo durante dos cursos escolares consecutivos, 2013/2014 y 2014/2015, en el CEIP Juan Ramón Jiménez de Sevilla, pudimos percatarnos de la escasa planificación e importancia otorgada a la educación moral del alumnado en educación infantil, así como la detección de carencias formativas referidas a la educación en valores en los discentes.

Todas estas cuestiones nos hicieron plantearnos la que es nuestra pregunta de investigación de partida: A pesar de la importancia otorgada a los valores, ¿se trabajan de una manera consciente y planificada?

Por consiguiente, los objetivos del presente estudio son: conocer como se trabaja en la práctica la educación en valores en la etapa de educación infantil, detectar el lugar que ocupa dentro de la propuesta pedagógica del centro objeto de estudio y descubrir el grado de participación escolar de las familias en lo que a la educación moral se refiere.

La finalidad de nuestro estudio es contribuir a la mejora de la educación en valores que actualmente recibe el alumnado de dicho centro.

El desarrollo moral en la infancia. Las aportaciones de Piaget y Kohlberg

Consideramos necesario disponer de unas nociones básicas del desarrollo moral en la infancia, para poder tener una idea de las características del pensamiento en estas edades y poder diseñar experiencias que contribuyan a un avance del desarrollo moral de los discentes.

Partimos de dos de los autores que más han contribuido al estudio del desarrollo moral en la infancia: nos referimos a Jean Piaget (1896-1980) y Lawrence Kohlberg (1927-1987).

En primer lugar, planteamos la que fue una de las grandes contribuciones de Piaget al desarrollo moral en la infancia, siendo, además, los conceptos que más se relacionan con nuestro estudio: su concepto de moral heterónoma y moral autónoma.

A la primera, la “moral heterónoma”, Piaget la llama la moral del deber. Es la moral de la autoridad y de la obediencia. Los infantes, al tener un pensamiento más concreto, tienden a este tipo de moral de la obligación externa. Juzgan las acciones- tanto las propias como las de los demás- por las consecuencias que estas produzcan, no por las intenciones que persiguen. El castigo es el que va a marcar la bondad o maldad de un acto.

A la “moral autónoma”, el autor la denomina la moral del bien. Es la moral del respeto mutuo, de la reciprocidad y de la solidaridad. Juzga las normas en función de sus propios criterios independientemente de quien las dicte. Aparece un mayor relativismo moral, fundamentado en la toma en consideración de las perspectivas demás, atendiendo también a las características de la situación.

Es importante señalar que no se trata de dos tipos de moral, sino de dos niveles distintos de acceso a una misma moralidad, siendo como ideal moral el segundo nivel (Quintana (1995, pp. 419-423).

Siguiendo con las aportaciones de Kohlberg, analizamos a groso modo las características de sus seis estadios de juicio moral, organizados a su vez en tres niveles:

a. Nivel preconvencional

En el primer estadio de “la moral heterónoma”, la persona se somete a las reglas para evitar el castigo, teniendo un punto de vista egocéntrico, pues no considera los intereses de los demás ni sabe reconocer que son distintos a los suyos. En el segundo estadio “individualista”, se sigue las reglas únicamente cuando es por propio interés.

b. Nivel convencional

En el tercer estadio, se actúa de acuerdo a lo que la gente cercana espera de nosotros. Los acuerdos y expectativas compartidas toman primacía sobre los intereses individuales.

Ya en el cuarto estadio, el bien es contribuir a la sociedad, grupo o institución. La persona es capaz de diferenciar el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.

c. Nivel postconvencional o de principios

En el quinto estadio, ya se es consciente de que las personas tenemos distintos valores y opiniones y que son relativas. No obstante, algunos valores no relativos deben mantenerse en cualquier sociedad. Se tiene el sentido de obligación de ajustarse a las leyes por el bien de la ciudadanía.

En el sexto y último estadio, se piensa que algo está bien según los principios éticos escogidos por uno mismo. La razón para hacer el bien es la creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y el sentido de compromiso personal hacia ellos (Hers, R; Reimer, J y Paolitto, D, 1997).

Tras reflejar las aportaciones de estos autores, y coincidiendo con Palomo (1989), planteamos la necesidad de proporcionar al alumnado oportunidades de interacción grupal desde edades tempranas, ya que de esta forma aprenderán a tener en cuenta las distintas opiniones y perspectivas sociales de los demás. Basar las relaciones en la cooperación y el respeto mutuo, además de brindarles técnicas coherentes desde la escuela y la familia basadas en el razonamiento y la explicación. De esta forma, conseguiremos ir reduciendo el egocentrismo propio de estas edades así como contribuir a forjar una moral cada vez más autónoma.

Los valores y su importancia en las primeras edades

En primer lugar, y teniendo en cuenta la cantidad de definiciones que se han dado del término “valor”, abordaremos algunas conceptualizaciones centrándonos en los aspectos psicopedagógicos.

Muñoz, Valle y Villalaín (1991) indican que los valores son ideales que actúan al modo de causas finales. Son tanto el motor que pone en marcha nuestras acciones, como la meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Son estimables en sí mismos, puesto que son finalidades y no medios.

Delval e Ileana (1994) afirman: “Los valores determinan las reglas o normas de conducta, que indican cómo se debe uno comportar en distintas situaciones” (p. 60).

En cuanto a los valores morales, Casals y Defis (1999) los definen como aquellos que son aceptados por la mayoría de la sociedad, que nadie cuestiona y por los cuales todos los seres humanos tenemos que luchar para que se hagan realidad.

En definitiva, podemos decir que los valores son cualidades que nos permiten hacer el mundo más habitable. Valores como la tolerancia, la libertad, la igualdad, la verdad nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir plenamente en él como personas (Escámez, 2007).

Centrándonos concretamente en la infancia, estamos de acuerdo con Sánchez y Navarro (2007) cuando afirman:

Las semillas deben cuidarse tanto o más que el árbol hecho y derecho. Cuando el árbol está ya crecido, reconducir sus ramas resulta mucho más difícil que el cuidado de las raíces. Y las raíces, aunque no se vean, están ahí, creando los pilares del futuro (Sánchez y Navarro, 2007, p. 22).

Pensamos que con esta frase se resume la importante tarea que tiene el profesorado de educación infantil en lo que a la educación moral se refiere. Los docentes tienen en sus manos a los que serán el futuro de nuestra sociedad y de ellos depende, en parte, cómo se inserten en ella.

Por todo esto, se debe ofrecer desde las escuelas una educación desde la cual se actúe sobre los valores del alumnado, pues si se opera sobre las actitudes sin abordar las creencias fundamentales que las sostienen, los efectos educativos no tendrán una duración significativa. Esto es así porque los valores son convicciones que perduran en el tiempo, perteneciendo a un nivel más profundo de la personalidad (Escámez, 2007).

Por último, queremos hacer especial énfasis en el aspecto vivencial que la educación en valores ha de tener en la escuela, proporcionándose desde ésta situaciones en las que los discentes tengan que ponerlos en práctica. En este aspecto coinciden autores como Puig y Martín (2003) afirmando que “los valores valen en la medida en que se encarnan y cristalizan en experiencias y realidades concretas” (p. 51). En síntesis, “el conocimiento de un valor sólo puede venir a través de la experiencia” (Cerrillo, 2003, p. 60)

Nuestra importante labor como docentes

Consciente o inconscientemente, el profesorado transmite al alumnado unos valores, una forma de ver la vida, además de ayudarle a construir su propia escala de valores, junto con otros agentes de socialización. Es en estas edades tempranas cuando aprenden fundamentalmente observando el comportamiento de diferentes modelos y el profesorado es uno de ellos, compartiendo mucho tiempo de sus vidas.

Buxarrais (2003), nos propone una serie de capacidades que, a su manera de entender, debe tener el profesorado comprometido en esta tarea, de las cuales hemos destacado las que consideramos más importantes:

- Capacidad de crear un clima escolar adecuado, en el que se favorezca el intercambio y el diálogo. Que se traten de forma abierta variedad de temas, permitiéndoles expresar libremente sus ideas y que a través del dialogo se llegue a un consenso.
- Capacidad de crear situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en la que se sitúa el alumnado, contribuyendo de ese modo a poner a punto sus capacidades y dimensiones morales.
- Capacidad de escuchar, de aconsejar y de ayudar en la formación. El alumnado agradece la posibilidad de hablar de sus inquietudes y problemas, y de esa escucha atenta y comprensiva del profesorado.

- No aplicar actividades en el aula como si fueran recetas. Es la manera de aplicarlas y su convencimiento lo que aseguran el éxito. Además debe ser sensible a las diferencias de cada situación educativa, adaptando y recreando, cuando sea necesario, las actividades propuestas.
- Capacidad de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente, para identificar reflexivamente las preferencias, orientaciones o ideales que configuran su forma de ser y actuar.

En esta última capacidad reflexiva hacemos especial hincapié en el presente estudio. Para las autoras Casals y Defis (1999) y Sánchez (2005), las actuaciones que se llevan a cabo desde el aula, conllevan en múltiples ocasiones unos valores de los que no siempre se es consciente, es decir, se puede actuar de una manera determinada por creer que es la más acertada y, en cambio, transmitir unos valores que no se consideran adecuados. La reflexión crítica en este ámbito es siempre importante, pero si hablamos ya de niños y niñas de 0 a 6 años, es básica, ya que como se ha comentado anteriormente el aprendizaje por imitación es fundamental en estas edades.

Debemos ser conscientes de que siempre que se produce una interacción con los discentes se les está transmitiendo una serie de valores y, por tanto, se debe prestar mucha atención y asegurarse de que se está transmitiendo aquello que el profesorado se ha propuesto que el alumnado reciba (Prat y del Río, 2009, p. 111).

Igualmente, también nos parece esencial destacar la función mediadora y guía del profesorado, ayudando a que su alumnado descubra sus valores de referencia y desarrolle las capacidades que les permitan desenvolverse de forma cada vez más autónoma (Cerrillo, 2003). Por tanto, como hemos señalado con anterioridad, no es tanto enseñar valores, sino facilitar su descubrimiento a través de experiencias, ya que como afirma López (2001): “Los valores no se enseñan, se descubren” (p. 36).

Bolívar (1995) también está de acuerdo en este aspecto cuando señala que en las primeras edades, donde el grado de “dependencia axiológica” es mayor, el papel del profesorado es crear situaciones que provoquen en ellos la necesidad de articular sus valores y sean conscientes razonadamente de por qué deben sustentarlos.

Para finalizar, queremos acentuar la repercusión que parece tener el crear un ambiente escolar democrático, afirmando autores como Araujo (2000) la influencia positiva que tiene en el desarrollo del juicio moral infantil. En sus estudios pone de relieve que el hecho de que niños y niñas desarrollen una capacidad de cooperación con sus iguales, y que participan en ambientes escolares democráticos, tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo.

Colaboración familia-escuela

Desde la legislación que regula la etapa de educación infantil se propone como requisito fundamental la participación familiar en la escuela. Concretamente, la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, recoge la necesidad de basar las relaciones entre escuela y familia en la corresponsabilidad, afirmándose la necesidad de que desde la escuela se generen cauces de mutua colaboración (p. 1, art. 8).

Por otro lado, los temas transversales, más que ningún otro contenido, demandan esta actuación conjunta entre las familias y el profesorado (Domínguez, 1996, p. 31), siendo

imprescindible, por tanto, basar las relaciones en un diálogo constante en pro de unificar criterios educativos comunes.

Podemos afirmar que los niños y niñas que van a la escuela lo hacen ya con una serie de valores (y contravalores) en los que han sido educados en el seno familiar, a través de los cuales filtran las propuestas valorativas que realiza la escuela (Ortega y Mínguez, 2003, p. 40), de ahí que la institución escolar deba tener un papel colaborador, ayudando y trabajando conjuntamente con las familias en la tarea de educar en valores, pudiendo aunar criterios educativos comunes en este sentido.

Todas las personas adultas tienen la labor de contribuir en el crecimiento moral de los niños y niñas, ya que por mucho que se trabaje desde la escuela o desde la familia, si todos los aprendizajes no son reforzados por ambos agentes educativos, el camino se recorrerá muy lentamente (Prat y del Río, 2009).

En esta misma línea Camps (1998) afirma:

La educación en unos valores éticos es tarea de todos, de todos los que actúan de un modo u otro sobre los educandos. La sociedad somos todos, y de todos es la responsabilidad de mejorarla, mejorando los comportamientos de sus miembros (p. 21).

Somos conscientes de que una colaboración y coordinación entre estos dos agentes educativos es siempre esencial, pero “en la educación infantil esta coordinación se revela, además de deseable, necesaria” (Sánchez y Romero, 1997, p. 59).

Metodología

Para el presente estudio utilizamos una metodología cualitativa en el marco del CEIP Juan Ramón Jiménez en Sevilla.

Utilizamos para la recogida de datos dos técnicas: el estudio documental y la entrevista semiestructurada.

En primer lugar, llevamos a cabo un estudio documental, basándonos en una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión para reflexionar sobre el mismo y elaborar el marco teórico y el contenido de la entrevista.

Posteriormente, elaboramos las entrevistas semiestructuradas para llevar a cabo con el profesorado que imparte educación infantil en el centro, conformando una muestra de seis docentes, procurando que haya la máxima representatividad del universo de sujetos relacionados con el tema.

La entrevista es una técnica apropiada para cualquier evaluación cualitativa, ya que favorece la obtención de información profunda y amplia, además de permitir una obtención de datos acerca de actitudes, opiniones, expectativas, etc. Es decir, una información imprescindible para cualquier valoración de realidades donde lo humano sea el factor principal (Casanova, 1995, p. 134).

Un aspecto importante a tener en cuenta es el contexto físico y psicológico en el que vayamos a llevarlas a cabo. En este caso entrevistamos al profesorado de manera individual en su horario de tutoría, de forma que dispusiéramos de un tiempo considerable para poder llevarlas a cabo sin prisas, creando un clima de tranquilidad y confianza. Las entrevistas se llevaron a cabo durante el segundo trimestre del curso 2014/2015.

Elaboramos nuestra entrevista con una serie de preguntas abiertas, donde nos interesaba obtener una respuesta más amplia, pudiendo llegar a conocer aspectos más

subjetivos como las opiniones o creencias del profesorado, y con otras cerradas en las cuales se trataba de hacer una enumeración, ayudándonos de esta forma a la codificación de los resultados. Un ejemplo consistía en enumerar, dentro de una serie de ejes transversales, los que consideraban que más trabajaban en el aula (siendo el 1 el que más, y 5 el que menos).

En la tabla 1 presentamos las dimensiones generales que consideramos esenciales a la hora de elaborar la entrevista, pudiendo realizar una exploración sobre sus respectivos indicadores.

| Dimensiones | Indicadores |
|---|---|
| Características del sujeto entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Titulación de mayor rango - Años de antigüedad en el centro - Curso que imparte actualmente |
| Concepciones del profesorado referente a la educación en valores | <ul style="list-style-type: none"> - Transversalidad - Puntualidad - Planificación - Importancia otorgada |
| Valores menos trabajados a nivel de centro y de aula | <ul style="list-style-type: none"> - Educación para el consumo - Educación medioambiental - Interculturalidad - Educación para la salud - Coeducación - Otros |
| Metodología empleada | <ul style="list-style-type: none"> - Listas de control - Escalas de estimación - Observación sistemática - Diario - Anecdotario - Otros |
| Participación familiar en la formación moral del alumnado | <ul style="list-style-type: none"> - Implicación en programas - Propuestas desde la escuela - Cauces de comunicación y participación |
| Formación recibida en educación en valores en el plan de estudios y posterior | <ul style="list-style-type: none"> - Cursos - Asignaturas - Talleres - Por cuenta propia |

Tabla 1. Dimensiones e indicadores. Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para el análisis de los datos obtenidos, hemos utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, el cual nos permite codificar la información facilitando su posterior análisis. Los códigos utilizados aparecen reflejados en la tabla 2.

| Código | Descripción |
|----------------------------------|--|
| Valor de centro | Valores que más se trabajan a nivel de centro |
| Valor de aula | Valores más trabajados a nivel de aula |
| Valor más importante en infantil | valor que el profesorado considera más importante para adquirir en la etapa infantil |
| Familias | Se recoge la información aportada en relación con el ámbito familiar (participación y concepciones) |
| Metodología | Recoge todo lo referido a la metodología empleada, a la hora de evaluar las actitudes, en qué se basan para educar en unos valores o en otros y el cómo. |

| Código | Descripción |
|-----------------------------|--|
| Formación académica inicial | Este código recoge si han tenido formación académica referente a educación en valores durante la carrera universitaria |
| Formación posterior | Se recoge si han realizado algún curso, taller...posterior a la formación inicial referida a educación en valores |
| Otros valores | En este código se recogen aquellos valores que no han sido contemplados entre los propuestos a elegir y que las maestras trabajan en el aula |

Tabla 2. Códigos de la entrevista. Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, iremos citando algunas de las respuestas que consideramos más relevantes a medida que vayamos realizando los comentarios oportunos con objeto de facilitar la comprensión y el análisis.

Centrándonos en los valores predominantes a nivel de centro, nos encontramos con tres de las seis maestras de educación infantil que nombran la coeducación. Este valor es, sin duda, el más nombrado en las respuestas a nuestra entrevista. No obstante, nos parece importante destacar la de una de ellas, la cual afirma que el valor más trabajado depende casi en exclusiva de quién sea el coordinador del plan. También nos parece interesante la respuesta de una de ellas que nombra la paz como valor más trabajado a nivel de centro: “La paz es verdad que a través de lo del Día de la Paz y del programa Escuela Espacio de Paz, también la seño de religión trabaja la canción esa de la paz que les gusta mucho”. Con su afirmación podemos percatarnos de la puntualidad con la que suelen trabajarse los valores y la confusión del concepto de transversalidad que a menudo se tiene. Los contenidos transversales no pueden aparecer como líneas paralelas que se introduzcan en las áreas de manera ocasional dependiendo del interés docente.

Por último, la siguiente respuesta nos indica la falta de reunión del equipo docente para consensuar un trabajo de educación en valores: “Es que aquí tampoco hay muchas actividades a nivel interciclo, que veamos carteles puestos en el centro no significa que se trabaje. No tenemos ninguna reunión para eso. En otros colegios lo tendría claro pero en este no”.

Igualmente, en cuanto a los valores de aula, volvemos a tener una respuesta casi unánime por la coeducación como valor más presente en las mismas. Nos parece un dato a destacar cómo la maestra de mayor edad afirma tener bastante presente la coeducación en su labor educativa por el entorno familiar que la ha rodeado, donde siempre la han concienciado mucho acerca de la importancia en la igualdad de sexos, extrayendo como conclusión la importancia de los valores que cada persona vive en su seno familiar.

Valores como la amistad, el compartir y la tolerancia también están en un primer plano. Una de ellas hace hincapié en valores referidos al buen comportamiento de los niños y niñas: “Saber comportarse en clase; sentarse bien, mantener un tono de voz agradable, ese tipo de cosas”.

No esperábamos encontrarnos una unanimidad tan clara en cuanto al valor menos trabajado: la educación para el consumo. Este eje transversal es elegido siempre en último lugar, seguido por la educación medioambiental. A la hora de responder eran conscientes de que la educación para el consumo no la trabajaban nunca, tan sólo en días puntuales como navidades y cumpleaños. En sus respuestas en torno a por qué trabajan menos este eje transversal, nos encontramos con concepciones que parecían validar nuestra hipótesis inicial en cuanto a la puntualidad con la que son trabajados los valores: “Es importante por ejemplo cuando llegó el día de Reyes, les recorté dibujos de juguetes y sólo podían poner dos. Cuando vinieron sólo les pregunté por una cosa”; “Lo trabajo solo en Navidad”; “El consumo a lo

mejor el día de Reyes, no se pueden pedir muchos juguetes pero tampoco es que consumas más o menos”.

Además, subestiman la capacidad de los infantes para razonar sobre estos temas, escudándose en ello como motivo por el cual no trabajan dicha temática: “Verás que ellos tampoco tienen mucha capacidad para decidir eso, son los padres”; “Yo veo que a muchos les cuesta, tienen que ser niños bastante maduros para que entiendan el consumo, hay que trabajarlo pero lo veo pronto”.

Otro aspecto que buscábamos analizar es el lugar que ha ocupado la educación en valores en la formación inicial de las maestras, así como en la formación permanente, pudiendo influir este aspecto en la manera en que trabajan los valores con su alumnado.

Nos encontramos con que sólo una de las maestras dice haber cursado una asignatura optativa en su formación inicial, siendo esta la educación medioambiental. En cuanto a la formación permanente, dos afirman haber realizado cursos de coeducación y de educación para la paz vía online, de los que proporcionan la puntuación del baremo para oposiciones.

Asimismo, dos de las maestras resaltan la escasa oferta de cursos referidos a la educación en valores.

Llamativa nos resulta la siguiente afirmación, dialogando con una de ellas sobre la educación para el consumo: “¿Se refiere a la alimentación, no? Lo que es comprar, ¿No?”. En ella, se refleja la falta de conocimiento hacia un eje transversal tan importante, y más en los tiempos que corren, lo que también puede ser fruto de esa escasa formación en valores que hemos comentado.

Referente a la metodología, una de las cuestiones por la cual nos interesamos es si utilizan o no registros cualitativos donde poder reflejar los aspectos actitudinales del alumnado, ya que en muchas ocasiones se deja todo en manos de la simple observación y esto no permite reflexionar críticamente sobre las actitudes y comportamientos de los niños y niñas. Todas, salvo una de ellas, utilizan un diario o anecdotario, lo que les permite anotar estos comportamientos y, además, parecen otorgarle importancia:

De los que más importancia les doy, más que los conceptuales. Utilizo diario de clase, lo llevo muy a rajatabla, para mí es como mi padre nuestro. En la asamblea también les hago una especie de entrevista mediante el diálogo, la observación sistemática también.

Sólo hay una maestra que no lo utiliza, fundamentándose en el poco número de alumnos y alumnas que tiene, lo que debería ser al contrario al permitirle llevar a cabo un seguimiento de las actitudes mucho más profundo de cada discente: “Bueno la observación, porque controlas pero como son muy poquitos por eso no hago diario. En otro aspecto pues alguna ficha que se ha podido hacer”.

En cuanto a la participación familiar, nos hemos encontrado con una clara conformidad en torno a la falta de participación familiar en lo que a la educación en valores se refiere, destacando respuestas como las siguientes: “Para nada. Yo he hecho talleres con las familias en otros colegios pero en este no. Es un colegio en el que las familias participan muy poco. Yo a la AMPA ni la conozco”; “No. Participan por ejemplo en salud bucodental que le entregamos los días que se tienen que lavar los dientes, pero en la decisión no”.

Una de ellas se percata de la necesidad de esta participación al plantearse la pregunta:

No, en realidad no. En la reunión que tengo con las familias les planteo lo que voy a trabajar, soy yo la que lo elijo. Es verdad que ahí sería una buena idea consensuar... porque a lo mejor en casa no saben cómo trabajar el consumo.

Tras analizar las respuestas a las preguntas referidas a la participación familiar, vemos una clara contradicción. Por un lado, afirman que no hacen partícipes a las familias en la educación en valores de su alumnado, pero al mismo tiempo son conscientes de la necesidad de que se eduque en unos valores comunes tanto desde el ámbito familiar como desde la escuela.

Discusión y conclusiones

Atendiendo al primero de los objetivos planteados en el presente estudio, conocer cómo trabaja los valores el profesorado de educación infantil del CEIP Juan Ramón Jiménez de Sevilla, podemos afirmar la superficialidad y puntualidad con la que son trabajados los valores en la etapa de educación infantil en dicho centro, lo que nos lleva a dar respuesta a la pregunta inicial de nuestra investigación: se le otorga importancia a los valores pero no se trabajan de una manera consciente y planificada.

Como respuesta a nuestro segundo objetivo, detectar qué lugar ocupa la educación en valores dentro de la planificación pedagógica del centro objeto de estudio, podemos afirmar que no se lleva a cabo ningún tipo de planificación de los valores a tratar en el aula, existiendo una confusión del verdadero sentido de la transversalidad. Estimamos que los ejes transversales deben impregnar todas las áreas del curriculum, lo que no debe traducirse en un trabajo puntual, ocupando las horas o momentos en los que no se trabajan los que podemos denominar contenidos intelectuales. Parece ser que esta transversalidad es tomada a menudo por parte del profesorado como temas totalmente aparte de áreas troncales como pueden ser la lógico matemática o la lectoescritura.

En cuanto al tercer objetivo, nos propusimos descubrir el grado de participación de las familias en la educación moral de los discentes. Queda reflejada la nula participación de las familias en temas morales. No podemos olvidarnos de la necesaria responsabilidad compartida de familia y escuela, siendo una condición *sine qua non* para una educación moral holística en las primeras edades que contribuya a formar mejores seres humanos. Pensamos que ofrecer cauces de participación conjunta en este tema tan fundamental es la única manera de poder consensuar en qué valores se quiere educar a los niños y niñas que conformarán el futuro de nuestra sociedad.

A continuación planteamos tres aspectos sencillos que pensamos esenciales a tener en cuenta para llegar a conseguir una educación moral que tenga como finalidad última formar a verdaderos ciudadanos y ciudadanas que puedan contribuir a la mejora de nuestra sociedad:

a. Formación moral en los planes de estudio

Tal y como hemos comentado anteriormente, creemos necesario resaltar la necesidad de una mayor formación explícita de educación en valores tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. De lo contrario, no estarán sensibilizados y concienciados con la importancia de trabajar los valores en las primeras edades y de cómo hacerlo. Compartimos la ideas de Martínez, Puig y Trilla (2003) acerca de que la minimización de la presencia de la educación moral en las aulas puede deberse, en parte, a la falta de formación en este ámbito, no otorgándole la dedicación e implicación que supone la tarea de educar en valores a la infancia. Puede tenerse en consideración las opiniones de estos autores acerca de ir a un régimen de obligatoriedad de estas temáticas en la formación del profesorado (p. 74).

b. *Necesidad de una planificación de la educación en valores*

Pensamos que las cuestiones morales no pueden quedar en manos del azar, trabajándose de manera puntual o en días de efemérides, sino que deben ser objeto de una planificación consciente y minuciosa (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

Esta falta de planificación del trabajo de los valores puede llevar consigo la contradicción entre lo que se dice y se hace. Como afirman Delval y Enesco (1994) “*Se puede insistir mucho sobre la necesidad de ayudar a los demás, o de compartir cosas, pero el sistema escolar valora mucho los resultados individuales*” (p. 64). Se hace necesario, por tanto, analizar mejor las propias actuaciones, tanto individualmente como en equipo, aspecto que resaltamos posteriormente, así como un trabajo consciente y planificado de los valores que se quiere promover en el alumnado, ya que de lo contrario, el resultado será una educación moral meramente superficial.

c. *Reflexión crítica*

Estimamos necesario que el profesorado reflexione constantemente sobre su actuación docente, pues es la única vía para poder saber si se está fomentando en el alumnado aquello que se quiere que aprendan y, por consiguiente, poder renovar de alguna forma su enseñanza contribuyendo siempre al que debe ser el fin último de ésta, la mejora del aprendizaje del alumnado.

Si se basa la actuación docente en la reflexión crítica, se podrá, por consiguiente, dar un primer paso para desarrollar una actitud crítica en el alumnado a favor de aquellos valores básicos para la vida y la convivencia que fundamentan una sociedad democrática (Batanero, 2008).

d. *Proponer líneas de actuación conjunta familia-escuela*

Pensamos que la actuación conjunta debe hacerse desde todas las áreas, pero aún más si hablamos de educación en valores, ya que como comentamos anteriormente, los niños y niñas llegan a la escuela con unos valores, que pueden entrar en contradicción con aquellos que se les promueve desde la escuela.

Por todo esto, planteamos la necesidad de ir más allá en el aspecto de la participación familiar, ya que esta necesaria articulación entre los dos agentes de socialización no puede lograrse mediante actividades ocasionales, sino que debe suponer opinar, consensuar decisiones y hacer propuestas conjuntas, aunando criterios comunes pensando en qué tipo de personas se quiere formar para que se inserten de la mejor manera posible en la sociedad como ciudadanos críticos.

Consideramos necesario este acuerdo previo para posteriormente proponer programas de educación en valores que vayan en esta dirección. Y en esta decisión debe tener voz no sólo la escuela, sino también las familias de los niños y niñas.

Asimismo, estimamos de gran utilidad llevar a cabo más acciones como programas de formación a las familias, tal y como se recoge en la legislación educativa de esta etapa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación):

Desde los centros educativos se promoverán acciones formativas orientadas al apoyo y la formación de las familias en materia educativa, entre las que se podrán llevar a cabo cursos monográficos, talleres, grupos de reflexión y sesiones de intercambios de experiencias, a fin de que

la familia y la escuela se conviertan en comunidades de prácticas compartidas (Orden, 2008, p. 3, art. 8).

Si las familias no están concienciadas con la importancia que tiene educar a sus hijos e hijas en valores, intentar hacerlo sólo desde la escuela no contribuirá a alcanzar una educación moral sin contradicciones y en la que haya un acuerdo entre los dos principales agentes de socialización.

Son muchos los investigadores que se han encargado de analizar la necesidad de educar moralmente al alumnado. No obstante, con nuestro estudio hemos querido destacar estas cuatro posibles líneas de actuación, como respuesta a las conclusiones que del mismo hemos obtenido. Mejorar la formación moral de los que serán y son docentes, una mayor planificación del trabajo de los valores en el aula, reflexión crítica como condición indispensable de una educación moral coherente, e implicar a las familias en la formación moral del alumnado.

Tal y como afirma Federico Mayor, director general de la UNESCO: “las incertidumbres que pesan sobre el futuro tanto de los países en desarrollo como de los países industrializados no son sólo de orden económico. Lo son tanto, si no más, de orden cultural y ético” (citado en Muñoz, Valle y Villalaín, 1991, p. 7). Por todo esto, pretendemos hacer visible la necesidad de situar la educación moral del alumnado en un primer plano en su tratamiento en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Fernández Batanero, J.M. (1998). Análisis y evaluación de materiales didácticos en educación para el consumo. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica (GID).
- Puig Rovira, J M^a y Martín García, X. (2003). *La Educación Moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé
- Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro OEI.
- Puig Rovira, J.M. (1996). El educador en los procesos de formación moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25), 37-53.
- Parra Ortiz, J.M. (2003): *La educación en valores y su práctica en el aula*. Revista tendencias pedagógicas, (8), 70-80.
- Domínguez Chillón, G. (1996). Tratamiento de los valores en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (27), 21-33.
- Llopis, Carmen. (2003). *Los Derechos Humanos en Educación Infantil*. Madrid: Intered.
- Casals, E y Defis, O. (1999). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Colección Aprender a Ser.
- Botero Chica, C.A. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-7.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1995). *Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Hersh, R; Reimer, J y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Muñoz-Repiso, M; Valle, J; Villalaín, J. (1991): *Educación y valores en España. Actas del seminario: Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991*. Organizado por el grupo de trabajo de educación de la comisión española de la Unesco. Madrid: MEC.
- Delval, J e Ileana, E. (1994): *Hacer reforma. Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- Escámez, J.; García López, R; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro OEI.

- Sánchez Alcón, C. y Navarro Navarro, L. (2007). *¿Cómo educar en valores cívicos a los peques? Educación Ética para la etapa infantil y primer ciclo de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo Martín, M^a del Rosario. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Revista tendencias pedagógicas*, (8), 59-68.
- Buxarrais, M^a R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Aprender a ser. Desclèe.
- Sánchez Blanco, C. (2005). *El desarrollo de actitudes en Educación infantil*. Madrid: Edelvives.
- Prat, N y del Río, M. (2009). *Desarrollo socioafectivo. Servicios socioculturales y a la comunidad. CFGS Educación infantil*. Barcelona: Altamar
- López Quintás, A. (2001). El secreto de una enseñanza eficaz. En Méndez, J M^a, *Cómo educar en valores* (pp. 31-55). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1995). *Hacer reforma. La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya.
- Araujo, FU. (2000). La construcción del juicio moral infantil y del ambiente escolar cooperativo. Universidad Estatl de Campinas (Brasil). *Revista Educar*, (26), 151-163.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 169, de 26 de agosto de 2008.
- Ortega Ruiz, P y Mínguez Vallejos, R. (2003). “Familia y transmisión de valores”. Universidad de Murcia. Ediciones Universidad de Salamanca. *Revista Teor.educ*, (14), 33-56.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Sánchez Villalva, A y Romero Muñoz, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la Escuela*, (33), 59-66.
- Casanova, M^a A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Martín M, Puig Rovira J.M y Trilla Bernet J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, (15), 57-94.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Proper teaching internship in context of social exclusion

Celia Corchuelo Fernández

Fecha de recepción: 13/09/2015

Fecha de aceptación: 08/12/2015

RESUMEN: Al tratar el tema de las buenas prácticas docentes, nos referimos a una serie de acciones a planificar, llevar a cabo y evaluar por parte del profesorado con el objetivo de introducir mejoras en su propio desempeño. Tal proceso ha demostrado ser potenciador de las estrategias didácticas y educativas, pero es que, además, cuando es bien aprovechado, puede constituir en sí mismo una herramienta efectiva para luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social en cualquier contexto.

PALABRAS CLAVE: *buenas prácticas, enseñanza individualizada, fracaso escolar, exclusión social.*

ABSTRACT: Regarding to the issue of proper internship, we refer to a series of actions to plan, fulfill and evaluate by teachers with the aim of introduce some improvements in their own performance. This process has proved to be a potential factor of didactical and educational strategies, what is more, if it is well done, it can be constituted itself just like an effective tool to struggle against academic failure and social exclusion in any context.

KEY WORDS: proper teaching internship, personalised teaching, academic failure, social exclusion.

Definiciones de buenas prácticas docentes

La *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*, editada en 2012 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, establece que la buena práctica docente consiste en la inclusión de un conjunto de acciones beneficiosas en la metodología del profesorado, de las cuales se espera que desencadenen mejoras en todas las dimensiones de su estrategia: en la relación con el alumnado, en el proceso de aprendizaje y en los resultados de las actividades realizadas. Las buenas prácticas docentes tienen, por ende, su razón de ser en una generación de cambios que incidan positivamente sobre el rendimiento y la adquisición de competencias y conocimientos por parte del alumnado, evitando su desenganche del sistema educativo. Asimismo, ha de ser subrayado que estas buenas prácticas no estarán limitadas al entorno del aula, sino que también deben influenciar y llevarse a cabo en los ámbitos organizativo y evaluativo, si bien, según lo aconsejado por la entidad a cargo de la mencionada publicación, deben ser desarrolladas para cada uno de ellos de manera específica.

En el mismo año, la Junta de Andalucía ponía a disposición del profesorado la *Guía de Buenas Prácticas Docentes* (2012), documento de referencia al que todos los profesores y

profesoras en activo pueden recurrir en busca de información y fichas explicativas mediante las cuales examinar su rendimiento y encontrar nuevas pautas de actuación para mejorar el rendimiento del alumnado. El texto ha servido, adicionalmente, para ampliar la definición de «buenas prácticas» y delimitar qué son, cuándo un docente no las está utilizando, en qué pueden ayudar y de qué manera gestionarlas. Por ello, cada docente ha de ser capaz de decidir sus propias prácticas y hacer un seguimiento de los resultados que obtiene de su aplicación para rectificar si fuese necesario, de tal manera que en la *Guía de Buenas Prácticas Docentes* (2012) se alude a las mismas como «criterios» o «experiencias»:

«Las buenas prácticas también hacen referencia a criterios de actuación que son considerados óptimos para alcanzar unos determinados resultados, a experiencias que se guían por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a unos determinados estándares o parámetros consensuados, así como a experiencias que han arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. En definitiva, se habla de experiencias prácticas e implementadas, con posibilidad de contraste, análisis y evaluación, y no a una reflexión teórica o a un programa de actuación» (p.7).

Las buenas prácticas docentes no son, pues, rígidas, ni vienen predeterminadas; al contrario, la propia realidad educativa las crea, y el contexto en el que se aplican termina de moldearlas. Esa es la razón por la cual la figura del profesor o profesora que autoevalúa sus actuaciones y rendimiento responde al perfil de profesional que utiliza este recurso. Cuando se da una transformación en los procesos ya establecidos que genera cambios positivos en la escuela, y se evidencia un avance con respecto a los resultados obtenidos con la metodología tradicional, se está ante una señal inequívoca de que se está haciendo uso de buenas prácticas.

La guía de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se ha preocupado, no obstante, por desglosar la idea general en una serie de características generales que permiten identificar qué es una buena práctica docente. En primer lugar, las buenas prácticas siempre se ejecutan y jamás quedan en meras intenciones, surgen de la detección de necesidades específicas del alumnado y del entorno, y modifican elementos de proceso educativo o bien introducen otros nuevos, produciéndose así una innovación metodológica. Bajo ninguna circunstancia suceden al azar: se basan en un modelo planificado y bien elaborado, fruto de experiencias anteriores; resultan sostenibles en lo económico, lo organizativo y lo técnico y son fieles a la misión y los valores de cada centro educativo. Por último, se desarrollan en colaboración con la comunidad, y su efectividad se hace patente a través de la consecución de objetivos, las mejoras observadas o el impacto positivo en el rendimiento de profesorado y alumnado.

Aun sabiendo que las buenas prácticas docentes se planifican a partir de la experiencia previa, el profesorado a menudo se siente perdido a la hora de identificar qué señales pueden proporcionarle valiosas pistas acerca de posibles cambios a introducir. La ya citada guía elaboró una pequeña lista de los factores que deben ser analizados con tal propósito, entre los cuales hay que resaltar el de las necesidades, capacidades, conocimientos previos y rendimiento del alumnado, así como el tipo de comunidad en la que éste se halla inmerso. Otros incluyen las propias habilidades y valores del profesorado, la manera en la que el aprendizaje formal queda relacionado con el desarrollo de competencias básicas, formas de integrar las buenas prácticas en el currículo, y hasta cómo pueden ser gestionadas y evaluadas. En resumen, un análisis que abarque todas las dimensiones del proceso educativo constituye un requisito indispensable para el profesorado deseoso de incrementar su nivel de rendimiento y mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Villa, Thousand, Nevin y Liston (2005), en un estudio sobre las formas en las que el profesorado de una escuela de secundaria en California (Estados Unidos) mejoró su currículo, su método de enseñanza y sus técnicas de evaluación, logrando un aumento de la implicación

de las familias y la comunidad y una mejorada respuesta por parte del alumnado, indicaron que las buenas prácticas llevadas a cabo por la muestra objeto de estudio habían estado estrechamente relacionadas con la atención a la diversidad, un currículo interdisciplinario, el uso de nuevas tecnologías en el aula, la colaboración estudiantil, el aprendizaje en grupo y por parejas, la monitorización de la enseñanza, la flexibilización del currículo y la responsabilidad docente como modelo a seguir por los adolescentes.

Para identificar el entorno de las buenas prácticas en dicha investigación, veinte docentes de un instituto de secundaria fueron entrevistados de manera individual con el fin de obtener información con respecto a la comprobación de la eficacia de las prácticas innovadoras que habían introducido, la observación de resultados tanto en sus estudiantes como en ellos mismos y los pasos seguidos para ejecutar cada práctica. Gracias a las respuestas dadas a los cuestionarios, Villa et al. (2005), contribuyeron a la definición de las «buenas prácticas docentes» añadiendo seis actuaciones decisivas que han de producirse en el entorno educativo para que éstas tengan lugar. La primera de ellas es el apoyo del personal administrativo de los centros, que constituye una buena práctica en sí, no sólo por la cercanía sentida por el alumnado, que se ve respaldado por la comunidad educativa al completo, sino por el ejemplo de diversidad que sienta; además, cuando éste se involucra en mejorar la distribución de los estudiantes por clases o actividades para que sea equitativa, está al mismo tiempo propiciando un ambiente favorecedor para el buen desempeño de los docentes.

En segundo lugar, los miembros del profesorado de secundaria entrevistados para la investigación de Villa et al. (2005), sacaron a relucir la necesidad del desarrollo profesional docente continuo, tanto como buena práctica en sí como a modo de generador de cambios.

Esta respuesta no hizo más que corroborar la naturaleza analítica de las buenas prácticas, pues un docente que se da cuenta que ha de continuar formándose para estar a la altura de las exigencias ha detectado funciones que, por el momento, no está capacitado para cumplir adecuadamente. Algunas de las funciones para las que los entrevistados y entrevistadas consideraban que podrían necesitar formación incluían la planificación de unidades didácticas (como respuesta a un alumnado que demanda acelerar o decelerar el ritmo de las clases), la enseñanza diferenciada (para estudiantes con necesidades específicas, o métodos de resolución de conflictos) ante la creciente tendencia a conductas agresivas dentro del centro escolar.

En la línea de la buena práctica del apoyo del personal administrativo, la colaboración entre todo el personal de los centros ocupó el tercer lugar en las declaraciones que más se repitieron en la entrevista. Según aseguraron los docentes, el hecho de que exista cooperación y unión dentro de la comunidad de un centro educativo repercute significativamente en el rendimiento del alumnado.

Esta práctica, como la mayoría, exige al mismo tiempo la introducción de ciertas modificaciones, como la redefinición de roles de los distintos profesionales.

Las tres buenas prácticas para el profesorado de educación secundaria restantes detectadas por la investigación de Villa et al. (2005) fueron la comunicación, especialmente entre el profesorado encargado de los estudiantes con necesidades educativas especiales y el resto del equipo docente; la atención a la diversidad, no únicamente en lo educativo sino también en lo emocional, algo que, según aseveraron, incrementa las posibilidades de éxito en el alumnado y, en sexto lugar, un enfoque evaluativo extendido, que no se ciña a las notas de los exámenes, sino a la valoración general del desempeño del estudiante en el aula y otros métodos de evaluación como pueden ser las exposiciones orales o los trabajos en grupo.

Otra investigación sumamente relevante fue la de Knapper (2008), la cual, pese a estar centrada en el profesorado universitario y no en el de secundaria, puede arrojar luz sobre el concepto de las buenas prácticas docentes y su repercusión positiva en cualquier nivel educativo. Para alcanzar sus conclusiones, el autor mencionado llevó a cabo un estudio del profesorado de once universidades anglosajonas en las que se impartía e investigaba sobre una amplia variedad de disciplinas y que ofertaban numerosos programas profesionales. En el momento de llevar a cabo el análisis, la investigación dejó parcialmente a un lado el acto puro de enseñar y aprender cada disciplina y estableció el eje del estudio en todo aquello que genera una buena enseñanza (por ejemplo, los individuos implicados o las estrategias usadas). Para referirse a ello, Knapper acuñó la expresión «liderazgo de enseñanza».

El estudio de Knapper (2008) comenzó por reafirmar la idea anteriormente expuesta de que, sin innovación, no pueden tener lugar las buenas prácticas: «good teaching almost always seems to involve change in teaching methods, in organisation of curricula, and in learning outcomes» (p.5), o lo que es lo mismo «la buena enseñanza casi siempre parece implicar cambios en los métodos didácticos, en la organización del currículo y en los resultados del aprendizaje». Y, confirmando teorías previas, esos cambios surgen para esta investigación de la «crisis», de los problemas y de la identificación de nuevas necesidades, estando especialmente indicados y siendo más frecuentes en contextos educativos prácticos, como podría ser el caso de la formación ocupacional en las Escuelas de Segunda Oportunidad: la innovación en el terreno práctico y vocacional ayuda a que el aprendizaje se transfiera del aula al lugar de trabajo.

Asimismo, la buena enseñanza y la práctica innovadora no se dan al azar, sino que requieren del ya comentado liderazgo de enseñanza: un individuo o estrategia que impulsa el cambio. La investigación en universidades descubrió, en este aspecto, que a menudo la introducción de cambios requiere la acción conjunta, por ejemplo, de todos los docentes de un departamento, o de parte del personal del centro académico, si bien a veces un profesor o profesora puede ser responsable único de sus propias innovaciones. Es más, no existe un único patrón para introducir modificaciones en las actuaciones docentes con el fin de dar forma a las buenas prácticas, en ocasiones los nuevos elementos de una sola buena práctica están distribuidos formal e informalmente entre las distintas partes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Knapper (2008) también pudo observar que la introducción de cambios conllevaba una fase de consenso previo en la comunidad. Gran parte del profesorado, acertadamente, consulta a su equipo directivo, a otros miembros del profesorado, a empleados de los centros académicos y a los propios estudiantes antes de modificar su estrategia. Esto no viene a ser más que parte del análisis requerido para detectar las necesidades del entorno a las que debe adaptarse la práctica docente a ser mejorada. Una vez se han incorporado innovaciones a la estrategia de enseñanza, no obstante, es importante que los agentes consultados no se desentiendan, sino que ofrezcan feedback o reconocimiento al docente para cerrar el círculo con éxito. En algunas ocasiones, existe la posibilidad de que el profesorado se vea limitado ante el deseo de introducir cambios en su práctica debido a la falta de espacio o recursos económicos, por ello las buenas prácticas docentes se ven fuertemente respaldadas en aquellos centros con un buen grado de sostenibilidad y con capacidad para proveer al equipo docente de todo tipo de medios materiales, mientras que en los de baja sostenibilidad y con carencia de recursos, la innovación se queda normalmente en el cajón de las ideas. Se constató, sin embargo, que un profesor o profesora con inquietudes de liderazgo puede ser el promotor de que su propia escuela o centro universitario se vuelva más sostenible y pueda ofrecer el apoyo deseado a la generación de la buena práctica docente.

En resumidas cuentas, las buenas prácticas docentes pueden considerarse acciones de cambio o innovadoras que el profesorado introduce en su estrategia educativa en busca de una mejora general de los resultados de la enseñanza. Estas innovaciones no se introducen aleatoriamente, sino que requieren un análisis del entorno previo que detecte nuevas necesidades, además de una cuidadosa planificación y un seguimiento continuo, para que la buena práctica se afiance, se corrobore su efecto positivo y pueda incluso ser potenciada. Sería erróneo pensar, de todos modos, que todo lo expuesto es responsabilidad exclusiva del docente, ya que, como se ha visto, para que las buenas prácticas se ejecuten hace falta la colaboración y el respaldo de la comunidad educativa tanto en el ámbito profesional como en el económico.

Buenas prácticas en la lucha contra el fracaso escolar.

Una de las grandes bazas de la Comisión Europea para combatir la realidad de creciente desempleo y exclusión social provocada por el aumento de los casos de fracaso escolar. Es por eso mismo que las buenas prácticas docentes, con sus implícitos cambios en la metodología a seguir, resultan beneficiosas en todos los niveles educativos, pero especialmente en la etapa de secundaria, cuando florecen las consecuencias del desenganche progresivo por parte del alumnado y se desencadena el abandono prematuro. Con el fin de identificar las buenas prácticas más comunes en los contextos de exclusión social, Ritacco y Amores (2011) hicieron un seguimiento de las acciones educativas en programas de apoyo y refuerzo de tres Institutos de Enseñanza Secundaria, ubicados en zonas desfavorecidas y con altas tasas de fracaso escolar. Se tuvieron en cuenta particularmente las prácticas relacionadas con «las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto» (p.1), y que buscaban reconducir la trayectoria del alumnado abocado de forma aparente al fracaso y la exclusión hacia el éxito escolar, fomentando, al mismo tiempo, la cohesión social en la comunidad.

Cuando se implementa un programa de apoyo y refuerzo en un centro de secundaria, ya se está llevando a cabo en sí una buena práctica, aunque la mera implementación no es suficiente. Las actuaciones del equipo educativo dentro del marco del programa deben perseguir el fin último de mejorar los resultados académicos, que inexorablemente pasa por incluir elementos novedosos en la metodología que se traduzcan en un aumento de la calidad del aprendizaje, una mayor implicación de los padres y madres, un incremento de las posibilidades educativas y, al fin y al cabo, en el «reenganche» del alumnado en la vida escolar y educativa.

Según lo expuesto en la *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado* (2012), las buenas prácticas docentes no están restringidas al entorno del aula y han de trascender el acto puro de enseñar, esto es, los cambios en las actuaciones que tienen como propósito desencadenar mejoras en los resultados educativos han de abarcar todo lo que afecte al funcionamiento de la escuela. Por ello, Ritacco y Amores (2011) realizaron su estudio haciendo un seguimiento exhaustivo de las modificaciones organizativas y administrativas, la oferta de actividades extraescolares y la relación entre centro y familias en cada uno de los institutos de secundaria de la muestra.

Aparte de eso, al estar basados los programas de apoyo y refuerzo en principios de calidad e igualdad o, en otras palabras, en el incremento del rendimiento y en la compensación de desigualdades, las buenas prácticas en tal contexto han de estar enfocadas a la mejora de resultados garantizando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes,

independientemente de su nivel sociocultural o económico, su procedencia, su lengua materna o sus necesidades educativas específicas. Así pues, atendiendo a las características de estos programas en concreto, Ritacco y Amores (2011) dedujeron que las innovaciones que se introdujesen deberían potenciar las estrategias de atención a la diversidad, la coordinación entre el profesorado y la implicación de los familiares del alumnado participante en el programa.

Al detenerse en el caso específico de la lucha contra la exclusión social, la investigación se dio cuenta que, siendo tan compleja, solamente puede abordarse desde la cooperación de la totalidad de los centros. Un grupo de miembros del profesorado es capaz de desarrollar las buenas prácticas con mayor efectividad que un docente aislado, y el profesorado respaldado por la directiva, el personal no docente y la comunidad obtendrá todavía mejores resultados. Con respecto a tal idea, la investigación que nos ocupa apunta que «las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes (p.6).

Partiendo de las observaciones de Ritacco y Amores (2011) en los distintos centros de secundaria en los que se desarrollaban programas de apoyo y refuerzo, las buenas prácticas docentes se materializan cuando todos los profesionales que forman parte del programa se integran en su entramado, permaneciendo en contacto directo y continuo con el alumnado en riesgo de exclusión, evaluando resultados e introduciendo los cambios que consideran necesarios, planificando nuevas prácticas y programando el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado que se implica totalmente en estas tareas está promoviendo el enganche educativo y, en este contexto específico, una serie de valores que incluyen la formación ciudadana y el aprendizaje solidario.

La otra cara de la moneda para esta investigación fue descubrir que en los centros ubicados en entornos problemáticos y con altos índices de fracaso escolar, se experimentan mayores dificultades para llevar una gestión adecuada, frecuentemente por el caos que suele provocar la demanda de un alumnado con una problemática demasiado diversa y profunda. Cabe recordar aquí que, si el profesorado se ve limitado en recursos (espaciales, temporales y económicos) no le será posible desarrollar buenas prácticas con plenitud; por este motivo, ante la posible ausencia de respaldo administrativo, los institutos de secundaria pertenecientes a la muestra del estudio de Ritacco y Amores (2011), se ampararon en una flexibilidad de criterios que permitiesen, mediante la democratización del trabajo, organizar y encontrar vías para planificar y llevar a cabo buenas prácticas docentes en los programas de apoyo y refuerzo.

Con el fin de ilustrar esta forma organizativa, mencionaron casos reales en los que los propios docentes cooperaron entre ellos seleccionando al alumnado con dificultades de aprendizaje para pasarlo a las clases de apoyo en las horas correspondientes; además, pusieron especial cuidado en mantener los grupos reducidos para que el rendimiento fuese mayor, algo que requiere una buena capacidad de organización y entendimiento entre el profesorado. El logro más reseñable en este caso es que los docentes igualmente se preocuparon por el hecho de que el alumnado de apoyo no faltase a sus clases de otras asignaturas, al habilitar el programa de apoyo y refuerzo durante toda la jornada lectiva. Esto, al mismo tiempo, evita fricciones entre el profesorado y fomenta un ambiente de compañerismo que se transmite a los estudiantes.

Este método de organización flexible e individualizada, que aumenta la calidad de la atención a la diversidad proporcionada y la adaptación específica del currículo en función de las necesidades del alumnado, fue el usado por uno de los institutos de la investigación para

afrontar los objetivos de su proyecto educativo, entre los cuales se incluían: aumentar las tasas de promoción de curso, idoneidad y obtención de titulación, reducir el absentismo y disminuir los índices de abandono prematuro escolar, todos ellos alcanzables dentro de una dinámica de trabajo en red en la que participen todos los agentes educativos.

Dar un enfoque integral al proyecto educativo sería, tal y como se ha visto, una buena práctica en la que colabora la comunidad educativa al completo. Pero la investigación de Ritacco y Amores (2011) identificó otras buenas prácticas dentro del método de los institutos de secundaria estudiados, por ejemplo, la de aprovechar eficazmente los recursos especiales, ilustrada por un docente que trasladó a su reducido grupo de alumnos de apoyo a un aula de menores dimensiones, dentro de la cual se distraían menos y, al encontrarse más cerca del profesor o, su atención se mantenía durante periodos más prolongados. Como mejora adicional, el profesor o por decidió disponer las sillas en círculo para situarse en el centro, llegar de un alumno a otro más rápidamente y estar más disponible para todos.

En la misma línea, se descubrió que el papel de los orientadores y psicólogos del centro era crucial en este tipo de organizaciones. Si el profesor o profesora de la clase de apoyo en la que el alumnado se sienta formando un círculo habla periódicamente con los miembros del departamento de orientación y psicología, probablemente sabrá cómo colocarlos (quién al lado de quién), dónde ubicarlos o qué hacer para que se encuentren más cómodos en clase. De esta manera, el docente no sólo habrá llevado a cabo la buena práctica del aprovechamiento del espacio, que aumenta el nivel de atención de los estudiantes, sino que habrá también cooperado con el resto de profesionales para adaptarse a necesidades específicas que, de no ser por esta vía de comunicación, podrían quedar ocultas y originar problemas en el aula.

Continuando con los hallazgos del estudio de Ritacco y Amores (2011), la relación con el alumnado en contextos de exclusión social, y en este caso concreto, el que asiste a los programas de refuerzo y apoyo, es un campo fértil para las buenas prácticas docentes, ante todo porque se requiere de ellas para evitar la desvinculación de un sector estudiantil que se siente particularmente frustrado y desmotivado, y precisa de una figura que sirva de apoyo y modelo.

En palabras de los autores:

«[...]el grado de implicación del profesorado que se encarga del alumnado con dificultades académicas es muy importante, porque le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se les presentarían en contextos institucionales más formalizados. Así pues, se denota el carácter formativo, más que instructivo, que se le da a las relaciones establecidas, al tiempo que se refleja la preocupación por mejorar las perspectivas futuras de los alumnos» (p. 13).

Esto sin olvidar que será necesaria, simultáneamente, una fuerte implicación del departamento de orientación para que guíe al profesorado en la adopción del rol de formador y motivador, para que pueda ganarse la confianza del alumnado con necesidades educativas específicas sin traspasar la línea de la autoridad docente.

La buena práctica del acercamiento al alumnado en los programas de apoyo y refuerzo como medida preventiva ante el fracaso escolar fue muy valorada por profesionales de la orientación en los institutos objeto de estudio. Estos declararon que una actitud positiva y cercana a los adolescentes en situación de exclusión modificaba su actitud hacia el aprendizaje y les transmitía una mayor seguridad con respecto al futuro, una manera de lograr que suban los niveles de autoestima, que influye de forma significativa en la mejora del rendimiento académico.

Dicha práctica se encuentra estrechamente vinculada a la individualización de la enseñanza, que en ocasiones obliga a trascender lo puramente educativo e indagar en lo personal: una buena práctica docente sería saber cómo averiguar los intereses e inquietudes del alumnado con déficit atencional o dificultades para el aprendizaje, con el propósito de canalizar su atención a través de los mismos. Por otra parte, a nivel de conocimientos, al docente integrado en los programas de apoyo y refuerzo también se le exige que individualice, pues de lo contrario estaría negando la igualdad de oportunidades al alumnado y dejando de lado la atención a la diversidad. Cada profesor o profesora debe encontrar, con la asistencia del resto del departamento docente y el orientador, la mejor manera de evaluar los distintos niveles académicos de sus estudiantes y de distribuirlos en grupos, introduciendo las innovaciones pertinentes y concentrando al máximo el apoyo prestado para que ningún adolescente del programa quede desatendido. El recurso del reagrupamiento por nivel es, por tanto, una buena práctica docente que permite concentrar esfuerzos y obtener mejores resultados. Otra buena práctica docente determinante para una lucha efectiva contra la exclusión educativa observada por Ritacco y Amores (2011) fue la de dinamizar el ritmo de las clases por medio de recursos didácticos, actividades innovadoras y tareas que sorprendan y sean capaces de captar el interés del alumnado con necesidades específicas. Algunos de los miembros del profesorado de la muestra afirmaron recurrir a métodos multimedia y audiovisuales, a salidas fuera del centro o a manualidades. Si bien utilizar un ordenador o confeccionar un mural en el aula ya no parecen, hoy día, innovaciones tan modernas como hace años, dar a los estudiantes la libertad monitorizada de buscar información, contrastarla, compartirla y razonarla mientras realizan estas actividades sí que supone cambios y mejoras y, por tanto, se considera una buena práctica.

Al tiempo que se incorporan estos cambios, es imperativo realizar un seguimiento tanto de cómo se desarrollan las actividades como de la forma en la que el alumnado se desenvuelve haciéndolas. Al primer atisbo de desinterés o aburrimiento, hay que introducir un nuevo elemento o cambiar el método. Y es que, ante la sombra del fantasma del fracaso escolar, que ronda especialmente a los integrantes de los grupos de apoyo y refuerzo, el dinamismo es la clave para que no se produzca el desenganche. Otros docentes entrevistados declararon, incluso, haber preguntado directamente a los adolescentes si les gustaban las actividades que hacían y la manera de conducir la clase; así, podían adecuar la estrategia didáctica a sus gustos e intereses, al tiempo que desarrollaban otra buena práctica anteriormente mencionada: la del acercamiento con el alumnado.

Exactamente lo mismo ocurre, con la evaluación, de manera que se puede hablar de una «buena práctica evaluativa», que sea flexible y pueda adaptarse a las características específicas del alumnado, sin perjudicar su proceso de aprendizaje. La mayoría de docentes de los centros de secundaria estudiados, en este aspecto, utilizaban los exámenes periódicos como medio de control del progreso del alumnado, pero preferían no poner notas o no evaluar con suspensos en pos de la integración y la no desmotivación de los estudiantes que más necesitan sentirse valorados para progresar.

Así, las valoraciones de cada prueba son enfocadas de manera positiva, con comentarios para posibles mejoras y las notas finales responden a una observación constante e integral desde el comienzo del curso, abarcando todas las dimensiones del desempeño: conducta en clase, los trabajos entregados, la actitud, el esfuerzo y la dedicación.

El tema de las buenas prácticas en el ámbito de la evaluación fue tratado por los mismos autores en una publicación de la *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* titulada *Evaluar en contextos de exclusión social educativa. Buenas prácticas e inclusión social* (Amores y Ritacco, 2011). El artículo condena la evaluación selectiva y jerarquizada

calificándola de práctica antisocial que echa por tierra los esfuerzos de la metodología democrática e inclusiva, y por ello aboga por una buena práctica evaluativa fundamentada en «el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc.», que ayude a «promover la consideración de lo idiosincrásico con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación» (p.15).

Buenas prácticas en atención a la diversidad.

Las buenas prácticas han de «respirarse» en el ámbito escolar, convertirse en estandarte de los centros educativos y en misión y meta del profesorado. Al mismo tiempo, igual que cada caso y cada momento concretos requieren una observación particular y un desarrollo de buenas prácticas específicos, los distintos contextos de aprendizaje también demandan buenas prácticas diseñadas y planificadas especialmente para las circunstancias. Bajo este epígrafe, se verán ejemplos de acciones docentes innovadoras implementadas con el objetivo de mejorar el desempeño del alumnado en programas de atención a la diversidad y aprendizaje basado en competencias.

El estudio de Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009), publicado en el número 3 del año citado de la revista «Profesorado», se centró en la detección y definición de buenas prácticas docentes utilizadas en programas extraordinarios de atención a la diversidad en institutos de educación secundaria. Realizando un seguimiento exhaustivo de la experiencia de un equipo docente dentro y fuera de las aulas, fue posible desglosar la estructura organizativa del proceso de enseñanza en una serie de acciones educativas enfocadas a proporcionar una atención a la diversidad de calidad. El desglose efectuado por dicha investigación queda resumido en los siguientes apartados.

Centrar la enseñanza en el alumnado.

Previamente se ha llegado a la conclusión de que, para innovar en los métodos educativos e introducir buenas prácticas docentes en el día a día de programas como el de atención a la diversidad, es imperativo romper con metodologías tradicionales que mantienen al alumnado anclado en el aburrimiento y la desmotivación. A menudo, cuando se fracasa en captar la atención del alumnado -según declaran miembros del profesorado entrevistados para el estudio de Luzón et al. (2009)- éste «desconecta» de la clase y muestra una actitud defensiva y poco receptiva. Esto ocurre sobre todo, cuando la estrategia didáctica es plana, monótona o utiliza un lenguaje incomprensible para los y las adolescentes. Cuando los docentes contextualizan las unidades didácticas conforme a los intereses del alumnado, ya sea utilizando alternativas al libro de texto como revistas, páginas web, actividades lúdicas o simulación de situaciones reales y útiles para la vida, los estudiantes en situación de exclusión vuelven a sentirse capaces de aprender y recuperan la motivación para aumentar su nivel de rendimiento académico.

Innovar en la programación didáctica y la planificación curricular.

En ocasiones, la programación didáctica y la planificación curricular vienen predeterminadas por leyes de contenidos que no permiten el grado de flexibilidad deseable en los programas de atención a la diversidad. Por ello, aunque deba garantizarse que todos los contenidos prescritos son trabajados en el aula, a la hora de programar las distintas áreas del currículo es la personalización lo que ha de imperar: la planificación puede sufrir variaciones

en función del ritmo de aprendizaje de distintos grupos de alumnado, o de las formas alternativas de impartir una unidad didáctica que hayan exigido necesidades emergentes. Esto es, el diseño de las clases es cambiante y modificable según los resultados observados a través de un seguimiento ininterrumpido a lo largo de todo el año académico, algo que requiere, de forma adicional, una óptima coordinación entre departamentos. Cuando se programa y se planifica apropiadamente conforme a las exigencias de la diversidad, y aun así se lleva un ritmo adecuado para impartir todos los contenidos obligatorios y transversales, se está llevando a cabo una buena práctica que desencadena en el alumnado del programa sensaciones de éxito, al no sentirse atrasados con respecto al resto de sus compañeros y compañeras.

Crear grupos reducidos y flexibles.

La buena práctica docente en programas de atención a la diversidad de formar grupos reducidos está enfocada a proporcionar una atención individual intensiva. La agrupación es, además, flexible, porque como se ha comentado anteriormente, el alumnado no debe perder el ritmo normal de las clases y es imposible que todos tengan exactamente el mismo nivel de conocimientos, incluso dentro de un grupo de cinco alumnos o alumnas.

Esta organización se presta, adicionalmente, al debate en grupo, a la flexibilización del tiempo, al trabajo grupal o a la ejecución de actividades innovadoras y atractivas, todas ellas acciones que reconducen la manera de tratar ciertos contenidos, facilitan la comprensión y propician la integración de los estudiantes.

Trabajar en colaboración.

Al buscar la cooperación del personal administrativo y directivo de un centro en pos de desarrollar buenas prácticas, nunca ha de dejarse de lado la búsqueda de cooperación en los propios interesados, esto es, los alumnos y alumnas.

En el ámbito de la atención a la diversidad, se vuelve crucial conocer el grado de satisfacción y las inquietudes de los individuos a los que se pretende enseñar y reenganchar al sistema educativo, ya que esto genera, a partir de una sola buena práctica docente, tres beneficios: se detectan necesidades nuevas que permiten innovar, se crea un clima de igualdad entre profesorado y alumnado y, al mismo tiempo, el estudiante siente que su opinión cuenta, mejorando su relación con la institución académica. Hablar periódicamente con el alumnado orienta al equipo docente sobre cómo enfocar las clases para que resulten interesantes, pero el gran valor de esta práctica reside sin duda en el protagonismo que se otorga al adolescente, una experiencia que contrasta de forma marcada con el abandono que suelen declarar aquellos que se encuentran al borde del fracaso escolar, y que ejerce, lógicamente, una influencia muy distinta sobre su rendimiento.

Implicar a las familias y a la comunidad.

Si el equipo docente encargado de los programas de atención a la diversidad lleva a escena todas las buenas prácticas anteriores, pero no logra una implicación real y continua por parte de los familiares del alumnado, probablemente no obtenga los resultados de mejora deseados. Es esencial notar que los estudiantes con necesidades educativas específicas, dificultades para el aprendizaje y otras características que hacen que requieran del ingreso en estos programas suelen sentirse infravalorados en el entorno de su hogar.

En algunas ocasiones el desenganche viene de la poca importancia que se da a la educación en su propia casa o, en otras, del rechazo y la desesperación hacia un adolescente que no avanza en los estudios y al que no se sabe cómo ayudar; en cambio, se ha demostrado que si se concientia a los padres, madres y familiares de la influencia positiva de su participación en la vida escolar de los hijos e hijas -incluso en la ausencia de problemas significativos, se reducen los niveles de absentismo y fracaso escolar. Como beneficio añadido, la investigación de Luzón et al. (2009) encontró que la implicación familiar en la atención a la diversidad resultaba particularmente integradora cuando se trataba de alumnado de distintas etnias, si bien estos eran los casos en que llevar a cabo la buena práctica demandaba una mayor insistencia.

Las buenas prácticas en el desarrollo de las competencias básicas.

Se considera oportuno añadir brevemente que, cuando lo que se busca es el desarrollo de las competencias básicas del alumnado en el aula, también existen unas buenas prácticas docentes especialmente indicadas para tal propósito, como las descritas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012), en su *Guía de buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. En conexión con el razonamiento de que las buenas prácticas con cualquier fin implican la modificación de la metodología, el propio texto admite, de entrada, que «la orientación de la enseñanza hacia la adquisición de las competencias básicas por el alumnado implica cambios en el sistema educativo y en la cultura de los centros que deben llevarse a cabo de manera paulatina y ordenada» (p.26). Todo ello sin olvidar, como también se ha establecido previamente, que los cambios no deben estar limitados al currículo, sino que han de extenderse a la acción tutorial, la organización del centro, las formas de actuación e, incluso, si fuese necesario, a la misión y objetivos de la entidad educativa. La introducción de cambios innovadores para el enfoque basado en competencias irá estrechamente unida, de manera muy similar a la de los programas de atención a la diversidad, a la experimentación y la evaluación exhaustiva, pues solamente así pueden detectarse las posibles lagunas o defectos de los métodos en funcionamiento. Según las directrices de la mencionada guía, el docente capaz de incorporar buenas prácticas a su enfoque didáctico basado en competencias reforzará su papel de orientador, y centrará sus esfuerzos en que el alumnado adquiera autonomía para tomar decisiones, realizar labores de cierta complejidad sin ayuda, autoevaluar su propio aprendizaje, poner en práctica sus habilidades sociales en la convivencia y convertirse en un ciudadano participativo. Pero, ¿dónde yace la innovación en esta práctica docente? Sin lugar a dudas, en la inexorable condición de que las competencias básicas estén integradas con éxito en las áreas del currículo, de modo que lleguen a convertirse, adicionalmente, en una forma práctica de evaluar los progresos de los adolescentes.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012) reconoce en su texto que al integrarse la enseñanza de las competencias básicas en la estructura curricular, el profesorado ha de asumir nuevas funciones para las que puede no estar capacitado, de ahí la crucialidad de la formación continua para el desarrollo profesional docente. Cuando un profesor o profesora afronta la buena práctica de incluir la educación por competencias en el currículo ha de ser capaz de enseñar a aprender y autoestionar el conocimiento, de educar en valores, de organizar y llevar a cabo el trabajo grupal y mantener una relación colaborativa y cercana tanto con los estudiantes como con sus familias.

Capacitar al profesorado para desempeñar estas nuevas funciones requeridas por las buenas prácticas en la enseñanza por competencias básicas pasa por una formación inicial y

continua, y entre los contenidos teóricos y prácticos que debería incorporar dicha formación se incluyen, conforme a lo expuesto en la guía editada por la Junta de Andalucía en 2012:

- Métodos y estrategias de trabajo para desarrollar tareas de forma grupal, en parejas o en equipo.
- Técnicas para fomentar la implicación colaborativa del equipo docente junto con el alumnado y las familias.
- Estrategias a utilizar para que se realice una evaluación continua del alumnado y de las prácticas del profesorado, con el fin de introducir mejoras periódicas en la metodología y elevar el nivel de rendimiento general.
- La potenciación de las propias competencias personales del profesorado, condición sine qua non para profundizar en el propio conocimiento y poder transmitir valores, autoestima, asertividad y equilibrio emocional al alumnado como parte de su desarrollo, así como otras competencias sociales necesarias para la habilidad de diálogo, la creatividad, la comunicación o la cooperación.
- Formas de planificación y ejecución evaluativa de las buenas prácticas docentes, vía indispensable para introducir mejoras en las competencias del profesorado.

Un proyecto de buenas prácticas con repercusión social: el Banco Común de Conocimientos

Integrar las buenas prácticas en la etapa secundaria como sistema de prevención ante el fracaso escolar es, sin lugar a dudas, una estrategia acertada. En primer lugar, porque este es el período crítico de la fase de desenganche escolar y, por ende, el momento en el que la innovación se vuelve más necesaria; en segundo lugar, porque a esas alturas todavía se está a tiempo de evitar la derivación de alumnos y alumnas a programas de apoyo y refuerzo. ¿Por qué esperar a que el alumnado fracase para ofrecer alternativas cuando ya se puede hacer un esfuerzo por cambiar y mejorar la forma de educar?

Esto es lo que se propusieron los impulsores de la actividad experimental denominada Banco Común de Conocimientos, llevada a cabo pocos días antes del comienzo del Festival Internacional Zemos98 en Sevilla, en marzo de 2009. Con el fin de observar el impacto que podría tener en un instituto de secundaria y su entorno cercano una metodología para enseñar y aprender absolutamente novedosa, en la que todos fuesen profesores y profesoras y aprendices y hasta se cuestionasen las fortalezas y debilidades del sistema educativo tradicional, la investigación se dirigió al IES Antonio Domínguez Ortiz.

La elección del centro no fue, ni mucho menos, casual. Está ubicado en el conocido como «barrio de las tres mil viviendas» de Sevilla, considerado como uno de los más conflictivos de la ciudad y con un elevado nivel de marginalidad, características que acusan los adolescentes que lo habitan, viéndose sumergidos en una realidad con pocas o nulas opciones según la cual el abandono escolar y la delincuencia parecen ser las únicas salidas. Plantar la semilla del Banco Común de Conocimientos en un instituto de secundaria como el IES Antonio Domínguez Ortiz suponía varios retos: promover buenas prácticas tanto dentro como fuera del centro, elevar los niveles de motivación y rendimiento de los estudiantes, detectar necesidades de cambio en las estrategias educativas utilizadas y generar una corriente de positivismo en el barrio, proyectando una imagen de esperanza y transformación.

Una de las ideas principales a transmitir por medio de esta actividad fue la de que toda comunidad ya posee, intrínsecamente, una riqueza cultural que debe saber explotar y

compartir, para que se extienda a todos sus agentes y fomente una cultura del aprendizaje a la que nazcan y en la que crezcan las nuevas generaciones. El método a seguir: constituir un equipo con estudiantes (chicos y chicas) de segundo ciclo de la Educación Enseñanza Obligatoria o Bachillerato, incluyendo tanto a componentes que cursaban sus estudios en la rama de ciencias como a otros que lo hacían en la de humanidades.

La muestra actuaría a modo de «red humana» inspirada en internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías, pero sin hacer uso de ninguno de estos recursos. Los propios alumnos y alumnas ofrecerían sus conocimientos -tanto los aprendidos dentro de la escuela como los que han adquirido fuera de ella-, y al mismo tiempo demandarían que alguien les ayudase con cosas que les gustaría aprender, temas acordes a sus intereses y habilidades que considerasen útiles para conseguir sus metas en la vida.

En un primer «ensayo» de la actividad experimental, esto se llevó a cabo en el interior del centro, con la participación de todo el alumnado, profesores, equipo directivo y personal no docente. La práctica se inspiró en las plataformas actuales más sofisticadas para compartir información y crear comunidad en la red, solo que la red era, en esta ocasión, la vida real: se crearon murales en los que cada individuo podía añadir sus conocimientos ofrecidos y demandados, un grupo de estudiantes gestionaba la base de datos para poner en contacto a «profesores y profesoras» y «alumnos y alumnas» del banco de conocimientos, y se realizaron sesiones de seguimiento para que los participantes pudieran intercambiar impresiones.

Posteriormente, la experiencia se trasladó al mercado del barrio, donde el equipo organizador del Banco Común de Conocimientos se instaló para «promocionar su producto» a los vecinos, familiares y conocidos que se acercaban con cierto escepticismo al puesto. Allí comprobaron cómo, a cambio de ayudar a los jóvenes del barrio apoyándoles en su educación, podían adquirir conocimientos nuevos que variaban en temática desde la informática a la cocina, pasando por el tai-chi. Rubén Díaz (2009), en su crónica de la actividad, que sería publicada en el informe *Educación Expandida*, aseguró haber visto brillar los ojos de los adultos ante tal despliegue de entusiasmo por parte de los jóvenes del IES Antonio Domínguez Ortiz, en una iniciativa que mostraba que combatir el fracaso escolar y la exclusión social en la zona era posible.

Los promotores de la actividad, enmarcada dentro del simposio *Educación Expandida* del Festival Internacional Zemos98 del año 2009 subrayaron entre los logros de la experiencia que el alumnado no solamente había aprendido a aprender, y se había sentido a gusto haciéndolo, sino que también había desarrollado habilidades para escuchar a los otros y para compartir. Todavía mejor, esto lo hicieron incluso aquellos que pensaban que ya no tenían nada nuevo que aprender: los mayores, es decir, docentes, orientadores, padres, madres y familiares. Hasta los abuelos del barrio tuvieron la oportunidad de dar y obtener nuevos conocimientos.

El Banco Común de Conocimientos cambió la forma en que el alumnado -y el profesorado- del IES Antonio Domínguez Ortiz veían la educación para siempre. Pero, ¿cuál es la moraleja de esta experiencia? ¿Qué indican sus resultados? Es claro. Al cambiar radicalmente la estrategia educativa, propiciando la creación de un ambiente de aprendizaje más acorde a los intereses de los jóvenes y más parecido a su propia realidad (la de las redes sociales, por ejemplo), los niveles de motivación, rendimiento y autoestima se elevaron hasta un punto nunca antes observado en la zona. Asimismo, al flexibilizar este aprendizaje, otorgando libertad para que cada cual decidiese qué conocimientos les serían más útiles para lograr sus propias metas, se estaba favoreciendo la autorregulación y el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Si bien en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato existen unos contenidos obligatorios que hay que cumplir y la flexibilidad no puede ser total, la experiencia del Banco Común de Conocimientos de 2009 supuso un acercamiento a la ejecución de buenas prácticas en la vida escolar como modo de combatir la exclusión y revitalizar el afán de superación de una comunidad. Como se ha comentado con anterioridad en este trabajo, al ponerse en marcha mecanismos de este tipo se genera una corriente de motivación que mantiene involucrados a jóvenes y mayores, aprendiendo unos de otros y potenciando sus capacidades.

Buenas prácticas docentes según el Plan VE de la Junta de Andalucía 2013.

Poco más puede añadirse sobre las buenas prácticas docentes y los beneficios de su implantación. No obstante, por lo reciente de su elaboración y sus características específicas, se debe mencionar, la sección correspondiente del *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013*, fruto de numerosas sesiones consensuatorias en las que tomaron parte miembros del profesorado de la región, padres, madres de alumnos y alumnas y expertos y expertas en educación.

Ya había señalado la investigación de Ritacco y Amores (2011) que Andalucía se ve especialmente afectada por el fracaso escolar debido, entre otros factores, a las altas tasas de alumnado inmigrante procedente del norte de África y de Latinoamérica que «tropiezan» con un nuevo sistema educativo al que tienen que adaptarse o a una lengua que les cuesta entender y hablar. Este fenómeno, unido al de otros muchos estudiantes cursando la etapa Secundaria Obligatoria que presentan desventajas a nivel educativo, hizo necesaria la redacción de un plan específico de buenas prácticas para la comunidad autónoma, en el cual se propusieron cambios a nivel administrativo, docente, directivo, familiar y formativo, al tiempo que se dejó abierto el debate sobre cómo continuar mejorando el desempeño del profesorado y del alumnado de forma indefinida.

En lo que a las buenas prácticas administrativas concierne, el texto del *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013* sugiere incentivar al personal de los centros para que continúen formándose o adaptando su formación a las necesidades específicas cambiantes del alumnado y la propia realidad educativa. En las diversas reuniones de expertos y expertas en las que se redactó el *Plan VE* se creyó también firmemente en la posibilidad de identificar y difundir aquellas buenas prácticas docentes que se implantaban y daban buenos resultados, debiendo ser esto una de las dinámicas prioritarias de la vida escolar. Y para que todo esto pueda hacerse efectivo dentro de las exigencias curriculares, se detectó, adicionalmente, la necesidad de promover una legislación en educación que provea un margen que permita introducir innovaciones periódicas en la metodología.

Por otra parte, se estableció que el equipo directivo de los centros ha de respaldar y acompañar las nuevas iniciativas, facilitando la accesibilidad a los recursos materiales, temporales, espaciales y económicos que cada una exija para ser ejecutada. También sería lo deseable que fomentasen el ambiente de colaboración entre los distintos agentes implicados (centros educativos, universidad, comunidad, servicios sociales, familias, etc...), actuando como coordinadores de sus interacciones, en su papel de máximos representantes y gestores de su instituto o escuela.

Al aludir a los que todos señalan, aquellos de los que más se espera –los Docentes- el *Plan VE* (2013) de la Junta de Andalucía extendió el papel del profesorado más allá de la motivación y la óptima formación pedagógica y didáctica (ambos requisitos indispensables para el buen desempeño educativo). Las buenas prácticas en este campo deben incluir

capacidad organizativa, habilidad para diseñar, planificar y gestionar innovaciones en el aula, capacitación para implementar el aprendizaje mediante el uso de nuevas tecnologías y una actitud investigadora que transmita a los estudiantes el deseo por conocer.

Cabe ser notado que también fue observado que, con el fin de que todas las buenas prácticas docentes mencionadas puedan ser una realidad, es imprescindible que el profesorado tenga a su disposición herramientas didácticas y pedagógicas adecuadas para la innovación educativa. Asimismo, el intercambio de impresiones y la cooperación entre los distintos agentes implicados dentro y fuera del centro (distintos departamentos, centros colaboradores, expertos invitados, otras instituciones, etc.) es lo que promoverá la difusión y mejora de la metodología y el rendimiento.

De esta manera, el *Plan VE de la Junta de Andalucía 2013* marcó las pautas a seguir para que los centros de la comunidad autónoma redirigiesen su lucha contra el fracaso escolar mediante la mejora de las prácticas educativas conforme a sus características específicas, pero no a modo de prescripción. Antes de cerrar el apartado de buenas prácticas, el documento hace un llamamiento a todos los agentes del sistema educativo para que se cuestionen qué están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo lo pueden mejorar.

Algunas de las claves de este debate lanzado al aire, que pueden ser consultadas en el texto del propio plan, son: los tipos de incentivos a utilizar para promover un mayor desarrollo profesional docente, las formas de reconocer buenas prácticas y difundirlas, cómo efectuar el seguimiento a la innovación y sus resultados, qué actitud presenta el equipo directivo hacia los cambios en pos de la obtención de mejoras, hasta qué punto dependen las buenas prácticas de la dotación de recursos educativos y tecnológicos y, más importante aún, cómo determinar si una buena práctica docente ha surtido el efecto deseado.

Conclusiones.

Un grupo de miembros del profesorado es capaz de desarrollar las buenas prácticas con mayor efectividad que un docente aislado, y el profesorado respaldado por la directiva, el personal no docente y la comunidad obtendrá todavía mejores resultados.

En cuanto a la enseñanza se centrará en el alumnado, se innovará en la programación didáctica y la planificación curricular, se crearán grupos reducidos y flexibles, se trabajará en colaboración y se implicará a las familias y a la comunidad.

El método de organización flexible e individualizada aumentará la calidad de la atención a la diversidad y la adaptación específica del currículo en función de las necesidades del alumnado.

Como medida preventiva ante el fracaso escolar destacar como una buena práctica el acercamiento al alumnado, quedando patente que el mostrar una actitud positiva y cercana a los adolescentes en situación de exclusión modificaba su actitud hacia el aprendizaje al igual que transmitirles una mayor seguridad con respecto al futuro, logrará que suban sus niveles de autoestima, influyendo de forma significativa en la mejora del rendimiento académico.

Otra buena práctica docente sería saber cómo averiguar los intereses e inquietudes del alumnado con déficit atencional o dificultades para el aprendizaje, con el propósito de canalizar su atención a través de los mismos. Por otra parte, a nivel de conocimientos, al docente integrado en los programas de apoyo y refuerzo también se le exigirá que individualice, pues de lo contrario estaría negando la igualdad de oportunidades al alumnado y dejando de lado la atención a la diversidad.

En cuanto recurso del reagrupamiento por nivel es una buena práctica docente que permitirá concentrar esfuerzos y obtener mejores resultados. Otra buena práctica docente será la de dinamizar el ritmo de las clases por medio de recursos didácticos, actividades innovadoras y tareas que sorprendan y sean capaces de captar el interés del alumnado con necesidades específicas.

Respecto a la forma de evaluar, se realizarán valoraciones de cada prueba enfocadas de manera positiva, con comentarios para posibles mejoras. Respondiendo las notas finales a una observación constante e integral desde el comienzo del curso, abarcando todas las dimensiones del desempeño: conducta en clase, los trabajos entregados, la actitud, el esfuerzo y la dedicación.

El hecho de cambiar radicalmente la estrategia educativa, propiciando la creación de un ambiente de aprendizaje más acorde a los intereses de los jóvenes y más parecido a su propia realidad hace que los niveles de motivación, rendimiento y autoestima se eleven hasta un punto nunca antes observado. Asimismo, el flexibilizar el aprendizaje, otorgando libertad para que cada cual decida qué conocimientos le será más útil para lograr sus propias metas, favorecerá la autorregulación y el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Referencias bibliográficas

- Acedo, N. (2013). La junta arma un «plan VE» para desafiar a la «ley Wert». Recuperado de http://www.larazon.es/detalle_normal/noticias/2369298/lajunta-arma-un-plan-ve-para-desafiar-a-la#.U23vmoF_uGM.
- Amores, F.J., y Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión social educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 91-108.
- Consejería de Educación. (2012). *Guía de Buenas Prácticas Docentes*. España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Consejería de Educación. (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Consejería de Educación. (2013). *Buenas Prácticas de Innovación. Documento de Trabajo Plan «Ve»*. España: Junta de Andalucía.
- Díaz, R., Echevarría, J., Freire, J., Igelmo, J., Ito, M., Lafuente, A., Lamb, B., Martín, J., Piscitelli, A., Reig, D., y Wesch, M. (2009). *Educación Expandida. Festival Internacional Zemos98*. Sevilla: Cróicas BBC.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 10-18.
- Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Flecha, R. (2005). Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. Recuperado de <http://www.miescuelayelmundo.org/Las-comunidades-de-aprendizaje.html>
- Knapper, C. (2008). *Changing Teaching Practice: Strategies and Barriers*. Canada: Queen's University.

- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista profesorado*, 13, 218-238.
- Ritacco, M.J., y Amore, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 118-137.
- Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., Y Liston, A. (2005). Success ful Inlusice Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 3, 33-55.

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA ADULTOS EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE Y LA WESTFÄLISCHE WILHELMS-UNIVERSITÄT. UN ESTUDIO COMPARADO

The university entrance for adults in the Universidad Pablo de Olavide and the Westfälische Wilhelms-Universität. A Comparative study

Alicia Sianes Bautista

Fecha de recepción: 23/09/2015

Fecha de aceptación: 24/11/2015

RESUMEN: En el ámbito de la Educación Superior los estudiantes adultos representan aún una categoría compleja de delimitar. Por ello, analizar y constatar las diferencias y similitudes de acceso a la Universidad para estudiantes que no han realizado la selectividad o el *Abitur* entre una universidad española y otra alemana, conforman los objetivos que han llevado a la producción del presente trabajo. La metodología seleccionada ha sido la Metodología Comparada, tomando como unidades de comparación las modalidades que permiten el Acceso a la Universidad a los estudiantes adultos en la Universidad Pablo de Olavide (Andalucía, España) y la *Westfälische Wilhelms-Universität* (Renania del Norte y Westfalia, Alemania). Los resultados muestran que en ambas instituciones se reconocen las competencias y experiencias profesionales de los estudiantes, aunque existen diferencias significativas en cuanto a la ordenación de las vías de acceso pues, mientras que en España el factor determinante es la edad del alumnado, en Alemania prepondera su nivel educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación de Adultos, Acceso a la Universidad, Educación Comparada, España, Alemania.

ABSTRACT: In the Higher Education Area, the adult students still represent a category which is complicated to delimit. That is why analysing and verifying the differences and similarities between the University Entrance ways to adult students, who didn't take part in the *Selectividad* process or *Abitur* in a Spanish and a German University the objectives that made the production this study. The selected methodology to its elaboration has been the Comparative Methodology, taking as comparison items the modalities that allow University entrance to adult students in the Universidad Pablo de Olavide (Andalusia, Spain) and Westfälische Wilhelms-Universität (North Rhine-Westphalia, Germany). The results show that in both institutions are recognized the professional skills and also the experiences of their students, although there are significant differences according to the management of access ways, while in Spain the determinant factor is the students' age, in Germany predominates their educational level.

KEY WORDS: Adult Education, University Entrance, Comparative Education, Spain, Germany.

Introducción

La educación de las personas adultas es considerada un campo de la educación muy reciente y, específicamente, la Educación de Adultos tal y como se conoce hoy en día lo es aún más (Tiana Ferrer, 1991). A partir de finales del Siglo XVIII tienen lugar dos acontecimientos de notable importancia en Europa: en primer lugar, la expansión de la Revolución Industrial y, en segundo lugar, la desaparición de la sociedad estamental característica del Antiguo Régimen. Pasando a convertirse así el Siglo XIX en aquel contexto en el que tienen lugar y se enmarcan las primeras propuestas y avances que terminan por constituir lo que hoy se conoce como Educación de Adultos.

En lo que a la definición de Educación de Adultos se refiere, la UNESCO reconoce en el año 1953 que, por el momento, se carece de unidad o consenso alguno en las definiciones aportadas para la ‘Educación de Adultos’ en los diversos países que a la misma hacen referencia. No fue hasta el año 1976 cuando la UNESCO aprobó una definición que resultaba aplicable según la experiencia relacionada con el término en cuestión y que aporta un interés significativo para de la delimitación de su campo histórico, pues posee ciertos criterios que conviene tener presentes, entre los cuales se recalcan los siguientes:

- En primer lugar, la Educación de Adultos abarca un extenso conjunto de procesos educativos cuyo carácter es organizado. Lo cual implica la aprobación de aquellas prácticas que posean un mínimo carácter organizado, suprimiéndose así las que carezcan del mismo.
- En segundo lugar, se hace alusión al colectivo beneficiario de esta modalidad de educación, el cual se encuentra conformado, según la UNESCO, por todas aquellas personas consideradas adultas en la sociedad a la que pertenecen. Con esto se quiere decir que, normalmente, este tipo de educación ha estado principalmente dirigida a personas en edad postescolar, independientemente de la obligatoriedad de la misma.
- La UNESCO admite la inclusión de actividades cuyo carácter sea heterogéneo, es decir, formal, no formal e informal, indistintamente.
- Se acepta, asimismo, por parte de la UNESCO la diversidad interna del campo de referencia, es decir, permite englobar bajo la denominación de Educación de Adultos tanto cursos de alfabetización primaria, como cursos de formación profesional, actividades recreativas, prácticas de extensión universitaria, etc.

En la presente investigación, se ha tomado como punto de partida la definición de Educación de Adultos aportada por Tiana Ferrer (1991:10) quien en su trabajo la acepta como aquella forma de educación:

“Ofrecida a personas que habían superado la edad escolar habitual (fuese obligatoria o no) y abandonado el sistema educativo formal, aunque su consideración de “personas adultas” sea estrictamente discutible. De no hacerlo así, excluiríamos un amplio conjunto de actividades cuyos principales destinatarios fueron jóvenes, aunque prematuramente integrados en el mundo laboral y adulto”.

No obstante, la heterogeneidad presente en el perfil de los estudiantes universitarios va incrementándose progresivamente con el paso del tiempo como consecuencia, entre otras razones, de la expansión educativa que se ha venido desarrollando a lo largo de los últimos 50 años (Sánchez-Gelabert y Elias Andreu, 2013). Esto ha desembocado en una cada vez mayor diversidad de experiencias y formas de concebir el contexto universitario por parte tanto de estudiantes como de personal docente. Algunos de los factores más influyentes suelen ser la edad, el sexo, las vías de acceso, el compaginar la vida académica con la laboral y/o familiar o

el origen social. Todos ellos configuran un nuevo perfil de estudiantes que previamente en la historia educativa apenas habían formado parte de la Educación Superior Universitaria. Este colectivo, son múltiples autores los que lo denominan estudiantes no-tradicionales (Ozga & Sukhnandan, 1998; Reay, 2002; Ariño, 2008; González Monteagudo, J., 2010; Sánchez-Gelabert y Elías Andreu, 2013).

Metodología

En la presente investigación se ha empleado la metodología propia de la Educación Comparada, entendiéndola como la Ciencia de la Educación que posee su propio objeto de estudio, los sistemas educativos, y método al compararlos (Llorent, 2008).

Las unidades de comparación empleadas están constituidas, a nivel de institución a comparar, por la Universidad Pablo de Olavide en España y la *Westfälische Wilhelms-Universität* en Alemania, dentro de las cuales focalizamos el *tertium comparationis* en las vías específicas que permiten el Acceso a la Universidad de las que disponen los estudiantes adultos que no han realizado Selectividad en España ni *Abitur* en Alemania, aún englobados en la tan amplia categoría de estudiantes “no tradicionales” (Kasworm 1993, en Wolter 2012; Ozga & Sukhnandan, 1998; Reay, 2002; Ariño, 2008; González Monteagudo, J., 2010; Sánchez-Gelabert y Elías Andreu, 2013).

Las técnicas empleadas para la recogida de información para profundizar en la realidad que nos atañe ha sido fundamentalmente el análisis documental acompañado de la observación participante. Los procedimientos de observación se llevan a cabo entre los años 2012 y 2013 durante estancias académicas y profesionales en la ciudad de Münster (Alemania) en las que se disponía de la oportunidad de acceder al ámbito Universitario y realizando visitas varias a la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (España).

Análisis e Interpretación de los resultados

Universidad Pablo de Olavide (España)

La Universidad Pablo de Olavide (UPO) constituye una de las universidades más jóvenes de España, alcanzando aproximadamente una cifra superior a 10.000 estudiantes matriculados por curso académico (Universia, 2015; Universidad Pablo de Olavide, 2015). El carácter de este centro universitario es público y su origen y fundación es, como previamente se ha mencionado, muy actual pues tiene lugar en el año 1997 (Universidad Pablo de Olavide, 2015). Esta institución se encuentra entre las 50 mejores universidades españolas, posicionándose en el puesto número 46 y en el 986 en el *ranking* a nivel mundial (University Ranking by Academic Performance, 2015). En cuanto a su localización geográfica ésta se encuentra, entre los municipios de Dos Hermanas y Alcalá de Guadaíra en la provincia de Sevilla, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Andalucía y capital de la misma, situada al sur de España.

A continuación se van a presentar las diferentes modalidades de Acceso a la Universidad para aquellos estudiantes en edad adulta que no hayan realizado la selectividad y deseen ingresar en una institución de enseñanza superior universitaria. En la Universidad Pablo de Olavide es posible distinguir tres formas de acceso a la misma diferenciadas principalmente en función de la edad del sujeto: Acceso a la Universidad para mayores de 25 años; Acceso a la Universidad para mayores de 40 años y Acceso a la Universidad para

mayores de 45 años (Universidad Pablo de Olavide, 2015). A continuación se exponen detalladamente.

Prueba de acceso para mayores de 25 años

Esta modalidad de Acceso a la Universidad se encuentra actualmente regulada principalmente por el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. La normativa anteriormente vigente fue el Real Decreto 558/2010 de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado y los procedimientos a las universidades públicas Españolas (BOE de 8 de mayo de 2010) y por la Resolución de 18 de febrero de 2015, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 12 de febrero de 2015, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso, en el curso 2015-2016, en los estudios universitarios de grado (BOJA, 2015). La regulación de las pruebas para personas mayores de 25 años y de 45 años contenida en los artículos 11 a 15 y 17 a 20 del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado comenzará a aplicarse en el acceso al próximo curso académico 2015-2016.

Para poder optar a esta modalidad de acceso a la Universidad, resulta imprescindible cumplir con dos requisitos básicos establecidos, a saber: haber cumplido los 25 años antes del 1 de octubre del año en el que se realice la prueba y no estar en posesión de otra vía de Acceso a la Universidad entre las que están incluidas las siguientes: Tener superada la Prueba de Acceso a la Universidad aprobando bachillerato o el Curso de Orientación Universitaria; poseer un título de Técnico Superior de Formación Profesional o equivalente; estar en posesión de un título universitario de carácter oficial; haber superado el Curso de Orientación Universitaria con anterioridad al curso académico 1974/1975; haber aprobado el curso Preuniversitario y las Pruebas de Madurez; disponer del título de bachillerato conforme a planes de estudios anteriores al año 1953; haber superado cualesquiera otros estudios que, por homologación o equivalencia, permitan el acceso a la Universidad (militares, eclesiásticos, etc.).

La prueba de acceso correspondiente con esta modalidad consistirá en la realización de un examen escrito de materias generales (comentario de texto, lengua castellana y traducción de un texto en lengua extranjera) y otro de materias específicas según la rama de estudio (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura). El periodo de inscripción para dicha prueba suele ser en torno al mes de marzo, la realización de la prueba en abril y la resolución final en mayo. Una vez aprobada la prueba escrita, obteniendo una puntuación mínima de 5 sobre 10, se procederá al periodo de preinscripción en la titulación deseada.

Acreditación de experiencia laboral o profesional

La forma de Acceso a la Universidad que se presenta a continuación era, hasta hace unos meses, más conocida como la prueba de acceso a la universidad para mayores de 40 años. Actualmente también encuentra legalmente regulada por el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y la Resolución de 10 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de

octubre de 2014, de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios universitarios de grado de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la universidad; y se disponen los plazos y el calendario para la participación en el curso 2014-2015 (BOJA, 2015). Quedando así obsoleto el Real Decreto 558/2010 de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado y los procedimientos a las universidades públicas españolas (BOE de 8 de mayo de 2010; García Rodríguez, 2011).

Para poder optar a esta modalidad de acceso a la Universidad, es indispensable que el individuo se adecue a los siguientes requisitos establecidos: haber cumplido los 40 años de edad con anterioridad al día 1 de octubre del año en el que comienza el curso académico para el cual se solicita acceso; disponer de experiencia laboral y/o profesional acreditable y no estar en posesión de otros requisitos que le permitan acceder al tipo de estudios que desea cursar. A tales efectos, será posible efectuar una nueva valoración, quienes anteriormente hubieran participado en este procedimiento.

A diferencia de la prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, en este caso no es necesaria la realización de examen escrito alguno, sino mediante un proceso de evaluación compuesto por dos fases: la valoración de la experiencia profesional mediante un tribunal que valorará los méritos empleando unos criterios establecidos de acuerdo con un baremo y una entrevista personal. El periodo de solicitud suele ser en torno al mes de enero, mientras que la realización de la prueba suele tener lugar en el mes de marzo. El sujeto apto será aquel que haya obtenido una puntuación mayor o igual a 5 como resultado de la suma de los puntos de todas las familias que le permiten el acceso a la titulación que se trate.

Asimismo, para dar comienzo al procedimiento anteriormente descrito, la persona interesada deberá aportar la siguiente documentación a acreditar una certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social (Vida Laboral); junto a ella los respectivos contratos de trabajo y prórroga de los mismos; en el caso de los trabajadores autónomos se precisará la Certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social o del Instituto Social de la Marina de los períodos de alta en la Seguridad Social en el régimen especial correspondiente y con la descripción de la actividad desarrollada así como el intervalo de tiempo en el que ha sido desempeñada. En su caso, podrá presentarse un certificado en el que se acredite el desempeño de puestos de representación política, o delegación sindical de nivel, como mínimo, provincial.

A todos aquellos candidatos que hayan superado las dos fases, se les dotará de una credencial cuyo carácter será indefinido, de acuerdo con la legislación vigente hasta el momento.

Prueba de acceso para mayores de 45 años

Esta modalidad de Acceso a la Universidad se encuentra regulada actualmente por el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado además de la Resolución de 10 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de octubre de 2014, de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios universitarios de grado de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la universidad; y se

disponen los plazos y el calendario para la participación en el curso 2014-2015. Perdiéndose la vigencia del anterior Real Decreto 558/2010 de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado y los procedimientos a las universidades públicas españolas (BOE de 8 de mayo de 2010).

El candidato o candidata que desee acceder a la universidad a través de esta modalidad ha de cumplir con unos criterios establecidos, que son: haber cumplido los 45 años de edad previamente al 1 de octubre del año de inicio del curso académico para el cual se solicita acceso y no encontrarse en posesión de otros requisitos a través de los cuales se le posibilite acceder a los estudios deseados. Quedarían, por lo tanto, excluidos todos los solicitantes que posean: un Título Técnico Superior (Ciclo Formativo de Grado Superior, FP II o equivalente), Título Universitario, Prueba de Acceso a la Universidad (Selectividad), Prueba de Mayores de 25 años; Acceso a la Universidad para mayores de 40 años, cualquier otra prueba o título que habilite el acceso a la Universidad.

El proceso de evaluación establecido para esta prueba de acceso también se encuentra dividido en dos partes. La primera de ellas consta de la realización de un examen escrito en el que la persona solicitante deberá realizar un comentario sobre un texto de actualidad y otro ejercicio de conocimientos de lengua castellana. La segunda parte, por el contrario, no consiste en la realización de una prueba escrita, sino en una entrevista personal para los sujetos que hayan superado con éxito la primera prueba. El periodo de inscripción para dicha prueba suele ser en torno al mes de marzo, la realización de la prueba en abril y la resolución definitiva entre finales de mayo e inicios de junio. Se les habilitará el Acceso a la Universidad a aquellos individuos que se encuentren en situación de haber superado exitosamente las ambas fases del proceso.

Los solicitantes que superen las dos fases, se convertirán en poseedores de una credencial de carácter indefinido, en consonancia con la actual legislación vigente. Asimismo, es preciso mencionar que la obtención de dicha credencial no supondrá bajo ningún concepto la obtención de titulación académica y/o nivel educativo alguno, pues sólo será válida a efectos de habilitar el Acceso a la Universidad.

Westfälische Wilhelms-Universität (Alemania)

La *Westfälische Wilhelms-Universität* (WWU) se encuentra entre las cinco mayores universidades públicas de Alemania (Münster in Westfalen, 2015), que alberga cada curso a más de 36.000 estudiantes alemanes y extranjeros (Statistisches Bundesamt, 2013; WWU, 2015) y cuya fecha de fundación se remonta a 1780. Esta institución ocupa el decimoquinto puesto entre las mejores universidades alemanas y el número 196 en el *ranking* mundial (University Ranking by Academic Performance, 2015). Se sitúa en la ciudad de *Münster*, la mayor de *Münsterland* (Encyclopaedia Britannica, 2015) y perteneciente al *Land* de Renania del Norte y Westfalia (*Nordrhein-Westfalen*) en el noroeste de Alemania.

Al igual que anteriormente se ha hecho con la Universidad Pablo de Olavide, se presentan las diferentes posibilidades de Acceso a la Universidad para los estudiantes adultos que no hayan realizado el *Abitur* y deseen ingresar en una institución de Enseñanza Superior universitaria. En la WWU es posible distinguir tres modalidades de acceso: Expertos (*Meister*) o cualificados similares; solicitantes ‘fieles’ a la titulación (*Factreue*); y solicitantes ‘no fieles’ a la titulación (*nicht Fachtreue*) (*Westfälische Wilhelms-Universität*, 2015).

Expertos (Meister) o cualificados similares

Esta modalidad de acceso se establece de acuerdo con el § 2 del Reglamento de Acceso a la Educación y Formación Superior (*BBHZG-VO*¹). Los sujetos pertenecientes a este grupo tienen autorizado el acceso a todas las titulaciones, posibilitándoles un acceso directo a estudios superiores sin necesidad de realizar un examen antecedente. No obstante, dentro de esta categoría es posible diferenciar otros tres subgrupos (*BBHZG-VO*, 2010; Westfälische Wilhelms-Universität, 2015):

En primer lugar, para acceder a las titulaciones con plazas limitadas a nivel nacional (medicina, farmacia, odontología), es recomendable registrarse en la Fundación para el Acceso a la Educación Superior (*Stiftung für Hochschulzulassung*). Es posible participar en el proceso de adjudicación con una calificación superior o igual a 4². Sin embargo también existe la posibilidad de mejorar la calificación obtenida mediante la realización de un examen de acceso. La solicitud para dicho examen para el semestre de verano (*Sommersemester*) ha de ser enviada antes del 1 de octubre, y antes del 1 de abril para el de invierno (*Wintersemester*).

En segundo lugar, para acceder a las titulaciones con plazas limitadas a nivel local, es menester presentar una solicitud a través de la página web de la universidad³ dentro del plazo para ello establecido. Así, para el semestre de invierno el plazo se iniciaría a principios de mayo, finalizando el 15 de julio; para el semestre de verano se iniciaría a principios de noviembre, hasta su vencimiento el 15 de enero. Normalmente suele ser más elevado el número de aspirantes que el de plazas ofertadas, caso en el que una comisión interna departamental se encarga de la toma de decisiones sobre su aprobación.

En tercer lugar, para acceder a las titulaciones de libre acceso, es posible formalizar matrícula para la realización de estudios de prueba (*Probstudium*) desde mediados del mes de junio hasta principios de octubre –para comenzar en el semestre de invierno– y desde mediados de enero hasta finales de marzo –para el semestre de verano. Es posible cumplimentar la inscripción tanto de forma presencial como a través de internet⁴.

Solicitantes 'fieles' a la titulación (Fachtreue)

La presente modalidad de acceso fue establecida de acuerdo con el § 3 del *Berufsbildungshochschulzugangsverordnung*.

Esta opción permite el ingreso directo a los estudios de Enseñanza Universitaria a los solicitantes que dispongan de una titulación de Formación Profesional y cuyas habilidades les permitan llevar a cabo actividades técnicas y profesionales. A estos colectivos se les atribuye en alemán la denominación *Fachtreuen*, concepto que hace referencia a la fidelidad profesional de los solicitantes en relación con el área de trabajo o estudios en cuestión. De este colectivo forman parte aquellos cuya Formación Profesional (*Berufsausbildung*) ha llegado a su fin, a los que hace como mínimo dos años que los finalizaron y que, con posterioridad, hayan desempeñado durante tres años un puesto técnico profesional dentro de

¹ *Berufsbildungshochschulzugangsverordnung*

² Las calificaciones en Alemania se puntúan del 1 al 6 (Berengueras Pont, 2011), correspondiéndose en este caso la puntuación de 4 con el mínimo para participar en el proceso al que nos referimos.

^{3 3} <http://www.uni-muenster.de/studium/bewerbung/index.html>

⁴ <http://www.uni-muenster.de/studium/einschreibung/index.html>

un área de trabajo afín. En esta categoría se engloban otros dos subgrupos, muy similares a los anteriores (*BBHZG-VO*, 2010; Westfälische Wilhelms-Universität, 2015):

Por un lado, para obtener el acceso a titulaciones cuyo número de plazas a nivel nacional están limitadas (medicina, farmacia, odontología), se recomienda inscribirse en la *Stiftung für Hochschulzulassung*. Es posible participar en el proceso de adjudicación de plaza siempre y cuando la calificación no sea inferior a 4. No obstante existe la posibilidad de mejorar la puntuación obtenida realizando un examen de acceso. La inscripción para el examen de acceso ha de ser enviada directamente a la facultad de interés. El periodo indicado para ello comprende hasta el 1 de octubre para el *Sommersemester*, y hasta el 1 de abril para el *Wintersemester*.

Por otro lado, para acceder a aquellas titulaciones cuya cuantía de plazas se encuentran limitadas a nivel local, se requiere presentar una solicitud a través de la dirección web anteriormente indicada en el plazo para ello establecido –desde inicios de mayo hasta el 15 de julio para el semestre de invierno y de principios de noviembre hasta el 15 de enero para el semestre de verano. Es habitual que el número de aspirantes sea mayor al de plazas vacantes. De ser así, una comisión interna departamental se ocupa de las decisiones pertinentes para su aprobación.

Solicitantes ‘no fieles’ a la titulación (nicht Fachtreue)

Esta última modalidad de acceso se fundamenta de acuerdo con el § 4 del *Berufsbildungshochschulzugangsverordnung* mencionado en las dos vías anteriormente descritas.

Mediante esta modalidad se permite que los solicitantes en posesión de un título de Formación Profesional de, como mínimo, dos años de duración y tres años de experiencia profesional (no necesariamente afín a la rama de estudios) accedan al nivel universitario en especialidades que no se correspondan con la vía profesional que hasta el momento han tomado. Para situaciones de empleo realizadas, como mínimo, a tiempo parcial, las habilidades profesionales serán proporcionalmente acreditadas. Como cualidad profesional se reconocen situaciones en las que el individuo cuente con independencia propia y sea el responsable principal de un hogar familiar en el que se encuentre, al menos, un menor de edad o parientes con diversidad funcional que precisen de atención y necesidades específicas, debido a una situación de dependencia. En esta categoría se hace distinción entre tres subgrupos, a saber (*BBHZG-VO*, 2010; Westfälische Wilhelms-Universität, 2015):

En el primer caso, para ingresar en titulaciones con plazas limitadas a nivel nacional se recomienda registrarse en la *Stiftung für Hochschulzulassung*. No obstante, se precisa la realización de un examen de acceso a través del cual se obtendrá una calificación y, con ella, participar en el proceso de adjudicación de plazas.

En el segundo caso, para acceder a las titulaciones con un limitado número de plazas disponibles, es requisito indispensable la realización de una prueba de acceso.

Finalmente, para lograr el acceso a titulaciones de libre acceso, se abre la posibilidad de elegir entre la realización de una prueba de acceso o matricularse en un periodo de prueba (*Probestudium*). Sólo será posible la inscripción definitiva en la titulación una vez finalizado con éxito el periodo en cuestión.

Contrastes sobre el Acceso a la Universidad para Adultos en la Westfälische Wilhelms-Universität y la Universidad Pablo de Olavide.

Seguidamente, se procede al contraste de los datos previamente descritos y analizados, siendo la finalidad última comparar los dos centros universitarios objeto de estudio mediante un cuadro de yuxtaposición, así como las disímiles posibilidades de Acceso a la Universidad que estas instituciones les proporcionan al colectivo de estudiantes en edad adulta que no realizaron ni el *Abitur*, en Alemania, ni la Selectividad, en España.

| Westfälische Wilhelms-Universität | | Universidad Pablo de Olavide | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| <i>Meister</i> | T. Plazas limitadas (nacional) -Registro en la <i>Stiftung für Hochschulzulassung</i> . -Calificación superior o igual a 4. -Examen de acceso para mejorar la calificación. | Para mayores de 25 años | -Tener 25 años antes del 1 de octubre del curso académico. -No disponer de otra vía de acceso a la universidad. -Realizar dos pruebas escritas: una general y otra específica. |
| | T. Plazas limitadas (local) -Solicitud por internet (web de la universidad). -Si hay más aspirantes que plazas ofertadas, una comisión interna departamental toma las decisiones de aprobación. | | -Puntuación mínima de 5 sobre 10 en las pruebas escritas. -Proceso de preinscripción en la titulación. |
| | T. Libre acceso -Estudio de prueba (<i>Probestudium</i>). -Inscripción online y presencial. | | |
| <i>Fachtreue</i> | T. Plazas limitadas (nacional) -Registro en la <i>Stiftung für Hochschulzulassung</i> . -Calificación mínima de 4. -Posibilidad de examen de acceso (mejor calificación y, oportunidades). | Acred. experiencia laboral o profesional | -Tener 40 años antes del 1 de octubre del curso académico. -No disponer de otra vía de acceso a la universidad (**). -Experiencia Profesional acreditable. -Proceso de evaluación, dos fases: valoración de la experiencia y una entrevista personal. -Puntuación mayor o igual a 5. |
| | T. Plazas limitadas (local) -Solicitud online. -Si hay más candidatos que plazas ofertadas, una comisión interna departamental toma las decisiones de aprobación. | | |
| <i>Nicht Fachtreue</i> | T. Plazas limitadas (nacional) -Registro en la <i>Stiftung für Hochschulzulassung</i> . -Realizar un examen previo. | Para mayores de 45 años | -Tener 45 años antes del 1 de octubre del curso académico. -No disponer de otra vía de acceso a la universidad |
| | T. Plazas limitadas (local) -Realizar prueba de acceso. | | -Proceso de evaluación, dos partes: un examen escrito general una entrevista personal para los que |
| | T. Libre acceso | | |

| Westfälische Wilhelms-Universität | | Universidad Pablo de Olavide | |
|-----------------------------------|--|------------------------------|---|
| | -Elegir entre prueba de acceso o periodo de prueba (<i>Probestudium</i>). Al finalizar la prueba, inscripción directa. | | superen la primera prueba. -Necesario aprobar ambas pruebas. |

Figura 1. Yuxtaposición sobre las vías de Acceso a la Universidad para estudiantes adultos que no han realizado las pruebas de Selectividad o Abitur en la Westfälische Wilhelms-Universität y en la Universidad Pablo de Olavide. Fuente: Elaboración propia

(*) Medicina, farmacia, odontología, etc.

(**) Será posible realizar una nueva valoración, quienes con anterioridad hubieran participado en este mismo procedimiento

Es menester, en primer lugar, hacer referencia al carácter público de ambas instituciones universitarias objeto de análisis, pues constituye una de las similitudes más significativas que comparten. Por otro lado, las diferencias más evidentes son aquellas relativas a la localización geográfica, pues una se encuentra al norte de Alemania y la otra al sur de España. Ello provoca que el contexto constituya uno de los factores más influyentes en las formas generales de Acceso a la Universidad. Así mientras en Alemania la Prueba de Acceso a la Universidad una vez finalizada la Educación Secundaria (*Gymnasium*) se denomina *Abitur*, en España, tras el Bachillerato se procede a la realización de la Selectividad. No obstante, llama especialmente la atención la notoria diferencia existente en el factor antigüedad entre ambas Universidades, pues entre los orígenes de una y otra transcurre un periodo superior a dos siglos. En Sevilla, la Universidad Pablo de Olavide se funda hace menos de dos décadas (1997), mientras que en la Westfälische Wilhelms-Universität, esto sucede casi a finales del Siglo XVIII (1780).

Otra de las mayores distinciones encontradas, radica en la cifra aproximada de alumnado matriculado que acogen en cada curso académico. Así, mientras que en la Universidad Pablo de Olavide el total de estudiantes matriculados cada curso es superior a los 10.000 alumnos, la Westfälische Wilhelms-Universität supera con creces en alumnado a la Universidad española, situándose por encima de los 36.000 estudiantes cada curso, es decir, más del triple de estudiantes.

Asimismo, en cuanto a la importancia y la calidad de las Universidades, el University Ranking by Academic Performance establece en su estudio que la Universidad Pablo de Olavide se encuentra entre las 50 primeras de España, situándose en el cuadragésimo sexto puesto, mientras que la Westfälische Wilhelms-Universität ocupa el puesto número trece entre las mejores de Alemania. Asimismo, a nivel mundial, la Universidad alemana ocupa una posición señaladamente más favorable que la de la española, correspondiéndose con los puestos 196 y 1256, respectivamente.

Finalmente, en lo que a las vías de Acceso a la Universidad ofertadas por ambas instituciones se refiere, es posible afirmar sus semejanzas en el factor cantidad, pues cada una ofrece tres diferentes modalidades. Sin embargo, a continuación se profundiza en los múltiples factores y contrastes que influyen en sus similitudes y diferencias.

El primer factor que marca la diferencia más significativa entre las vías de Acceso a la Universidad de ambas universidades objeto de análisis radica en la edad. Las pruebas o procedimientos para acceder a la Universidad disponibles en la Universidad Pablo de Olavide se categorizan en función de rangos de edades (mayores de 25, 40 y 40 años) mientras que en la Westfälische Wilhelms-Universität la influencia de tal factor en cuestión resulta nimia.

Asimismo, esta última universidad realiza separaciones bien en función del nivel de cualificación (expertos *Meister* o similares) o, en la relación del solicitante para con la titulación en la que desea inscribirse (si son o no ‘fieles’ al área de la titulación).

En esta misma línea y, a diferencia de la Universidad Pablo de Olavide, la *Westfälische Wilhelms-Universität* ofrece una subdivisión más a la anteriormente descrita. Asimismo se puede comprobar que, por cada área, existen de dos a tres ramas que se fragmentan en función de si las plazas de la titulación en cuestión están limitadas a nivel nacional o local o si, por el contrario, la titulación es de libre acceso.

Es preciso, para optar a todas las vías de Acceso a la Universidad en los dos centros universitarios objeto de comparación en el presente trabajo, realizar una inscripción previa, ya sea mediante un procedimiento online o presencial. Además, para las pruebas de Acceso a la Universidad en sí, nos encontramos con que en muchas de ellas se requiere el alcance de una nota mínima establecida que, en el caso de Münster es un 4 -correspondiéndose la mejor calificación un 1 y la peor un 6- y en Sevilla un 5, siendo un 10 una calificación excelente, y un 1 o un 0 la inferior de todas.

El tipo de prueba a realizar varía, según el tipo de modalidad. En el caso de la *Westfälische Wilhelms-Universität* se suele acceder a las titulaciones de libre acceso a partir de la cumplimentación de un periodo de prueba, mientras que para las titulaciones con plazas limitadas, ya sea en área nacional o local, el nivel de exigencia incrementa, requiriéndose la realización de un examen escrito como prueba de acceso o mediante un proceso en el que es preciso obtener una puntuación mínima, tal y como se ha indicado en líneas previas. Asimismo, para las vías de acceso de la Universidad Pablo de Olavide se tiende a la realización de pruebas escritas (para mayores de 25), combinadas, en ocasiones con una entrevista personal (para mayores de 40 y 45); pero no se contempla la realización de un estudio de prueba como vía de acceso alternativa.

En cuanto a los plazos establecidos, son similares en tanto que para las vías de Acceso a la Universidad propias de la Universidad Pablo de Olavide y para aquellas propias de la *Westfälische Wilhelms-Universität* que deseen tener comienzo en el semestre de invierno (*Wintersemester*) suelen oscilar entre los meses de marzo y junio. No obstante, se diferencian debido a que, para el semestre de verano (*Sommersemester*) los plazos suelen oscilar entre los meses otoñales (octubre, noviembre,...) , mientras que en la Universidad de Sevilla no existe la concepción de matricularse por semestres separados, sino por cursos completos compuestos por dos semestres o cuatrimestres.

Conclusiones

Una vez finalizado el Estudio Comparado que nos concierne, cabe subrayar en primer lugar las notables diferencias existentes entre las instituciones objeto de estudio, la Universidad Pablo de Olavide y la *Westfälische Wilhelms-Universität*. Ello lo convierte en una de las razones por las que principalmente han sido elegidas como objeto de comparación pues, además existen convenios de intercambio de estudiantes entre ambas universidades.

Es posible contemplar los contrastes encontrados en un contexto general a nivel de centros de enseñanza universitaria procedentes de países diferentes con sistemas educativos claramente diferenciados desde los niveles más prematuros como el *Kindergarten* o la

Educación Infantil, hasta los superiores. Asimismo, cabe hacer mención de la principal similitud que ambos centros comparten, y es el carácter público de las mismas.

También se ha podido comprobar que, aunque son bastantes además de notables las diferencias existentes en correspondencia con las vías de Acceso a la Universidad en ambas universidades, sí que comparten ciertas analogías en tanto que las modalidades ofertadas se enfocan según el tipo de candidato que desee matricularse en la institución universitaria y/o en función de la titulación o rama de la misma a la que el sujeto pretenda acceder. Asimismo, conviene hacer mención de la existencia de otras similitudes relacionadas con algunos requisitos de acceso, los plazos de presentación de solicitudes, publicación de resoluciones definitivas, etc.

Cabe hacer alusión a continuación a un aspecto que puede dar lugar al planteamiento ciertas cuestiones y es que en la Universidad Pablo de Olavide una de las pruebas de acceso se fundamenta, en una de sus partes, en la validación y el reconocimiento de la experiencia profesional de los candidatos, mientras que en la *Westfälische Wilhelms-Universität* apenas se hace alusión a dicho reconocimiento, teniendo muy presente el internacionalmente conocido prestigio, así como la positiva valoración del sistema dual de Formación Profesional alemán. No obstante, teniendo en cuenta la situación de crisis en la que Europa en general y España en particular se encuentra, esta forma de acceso podría, a juicio personal, suponer una posible oportunidad para colectivos en situaciones de desempleo e incluso, en riesgo de exclusión laboral.

Por otro lado, no se han encontrado alusiones en cuanto a posibles modificaciones de los requisitos y/o procedimientos de Acceso a la Universidad en ninguna de las dos instituciones objeto de estudio, de cara a la constitución de un, cada vez más homogéneo, Espacio Europeo de Educación Superior. Cuestión que llama la atención al haber tenido ya lugar recientes y significativos cambios tanto en las pruebas de Selectividad en España como del *Abitur* en Alemania.

Finalmente, considerando oportunas y adecuadas las vías de Acceso a la Universidad ofertadas por ambas instituciones universitarias, es preciso aludir a la situación cambiante en la que se encuentra actualmente la sociedad occidental en la que nos encontramos inmersos. De ahí la necesidad de estar en un continuo proceso de cambio y actualización provocadas por el devenir, en una búsqueda constante de la mejora a través de una serie de procedimientos externos e internos de evaluación mediante el enriquecimiento mutuo, teniendo en el punto de mira, a modo de guía o referencia, otras instituciones universitarias en las que las modalidades de Acceso a la Universidad sean eficaces y efectivas, atiendan a la diversidad de la población y, del mismo modo, a las necesidades propias de la sociedad y el contexto en el que la institución se encuentra, inevitablemente, contextualizada.

Referencias Bibliográficas

- Ariño, A. (dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Ficha Universidad Pablo de Olavide. (s.f.). En *Universia*. Recuperado de <http://estudios.universia.net/espana/institucion/universidad-pablo-olavide>.
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora, Profesorado:

- Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 146-147. Recuperado de http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Profesorado_Granada_vol14_no3_2010.pdf
- GV. NRW. 2010 S. 160. Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen, Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung). 12 de marzo de 2010. Recuperado de https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=12048&vd_back=N
- Historia Universidad Pablo de Olavide. (s.f.). En *Universia*. Recuperado de <http://estudios.universia.net/espana/institucion/universidad-pablo-olavide/ver/historia>
- Hochschulen. (s.f.). En *Münster*. Recuperado de <http://www.muenster.de/hochschulen.html>
- Llorent Bedmar, V.(2008).*Asignaturas on-line.Educación Comparada*. Sevilla. Sevilla: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 102.
- Münsterland. (s.f.). En *Encyclopaedia Britannica*. Recuperado de <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/397686/Munsterland>
- Ozga, J y Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly*, 5, vol 2, 316-333.
- Prueba de Acceso para mayores de 25 años. (s.f.). En *Universidad Pablo de Olavide*. Recuperado de http://www.upo.es/areadeestudiantes/acceso/acceso_desde/mayores_25/
- Prueba de Acceso para mayores de 40 años. (s.f.). En *Universidad Pablo de Olavide*. Recuperado de http://www.upo.es/areadeestudiantes/acceso/acceso_desde/Mayores_40/
- Prueba de Acceso para mayores de 45 años. (s.f.). En *Universidad Pablo de Olavide*. Recuperado de http://www.upo.es/areadeestudiantes/acceso/acceso_desde/Mayores_de_45/
- Ranking by country 2014-2015, Germany. University ranking by academic performance. (2015). En *Urapcenter*. Recuperado de <http://www.urapcenter.org/2011/country.php?ccode=DE&rank=all>
- Ranking by country 2014-2015, Spain.University ranking by academic performance. (2015). En *Urapcenter*. Recuperado de <http://www.urapcenter.org/2014/country.php?ccode=ES&rank=all>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado, núm. 113, p.43307. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/06/07/pdfs/BOE-A-2014-6008.pdf>
- Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado, núm. 113, p.40784. Recuperado de <http://estudiantes.us.es/sites/default/files/ficheros/file/RD%20558%202010%20QUE%20MODIFICA%20EL%20RD%201892%202008.pdf>

- Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado, núm. 113, p.40784. Recuperado de <http://estudiantes.us.es/sites/default/files/ficheros/file/RD%20558%202010%20QUE%20MODIFICA%20EL%20RD%201892%202008.pdf>
- Reay, D. (2002). Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *The Sociological Review*, 50, vol 3, 398–418.
- Resolución de 10 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de octubre de 2014, de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios universitarios de grado de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la universidad; y se disponen los plazos y el calendario para la participación en el curso 2014-2015. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 226, p. 33. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/resoluc/Resoluc10nov2014AccesoMayores40y45.pdf>
- Resolución de 13 de diciembre de 2010, de la Dirección General de Universidades, Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios de Grado de las Enseñanzas Universitarias de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la Universidad. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 254, p.26. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/254/d6.pdf>
- Resolución de 24 de enero de 2012, de la Comisión Coordinadora Interuniversitaria de Andalucía, por la que se establecen los plazos y el calendario para la realización de la prueba de acceso para mayores de 25 años en el curso 2011-2012. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 32, p.43. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguit/documentacion/Resolucion_24_1_2012_M25.pdf
- Resolución de 5 de noviembre de 2013, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 30 de octubre, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los Estudios Universitarios de Grado de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la universidad en el curso 2013/2014 y se actualizan los plazos y el calendario para la participación en el mismo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 222, p.48. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguit/documentacion/Auerdo_2013_10_30_calendario_M40yM45_publicadoBOJA.pdf
- Sánchez-Gelabert, A. y Elias Andreu, E. (2013, julio). *Cómo ser un estudiante no-tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios*. Comunicación presentada en el XI Congreso de la FES "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología", Madrid, España.
- Studieren ohne Abitur. (s.f.). En Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Recuperado de <http://www.uni-muenster.de/studium/bewerbung/zugangspruefung.html>

- Studierende an Hochschulen - Vorbericht - Fachserie 11 Reihe 4.1 - Wintersemester 2013/2014. (s.f.). En *Statistisches Bundesamt*. Recuperado de https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410148004.pdf;jsessionid=B99CB8D807AE638C19906AFBA621B645.cae4?__blob=publicationFile
- Tiana Ferrer, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo, *Revista de Educación*, 294, p. 7-26.
- Wolter, A. (2012). From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. En Slowey, M. & Schuetze, H. (Eds.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (pp. 43-59). Routledge.

¿CÓMO SE EDUCA PARA SER FELIZ? EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL DESARROLLO DEL ALUMNO

How are educated to be happy? The role of teacher in the student's development

Ernesto Colomo Magaña

Fecha de recepción: 21/09/2015

Fecha de aceptación: 09/11/2015

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre el rol de los maestros en el proceso de (re)construcción de la identidad del alumno. Se ha llevado a cabo mediante la elaboración, análisis e interpretación de autoinformes sobre la experiencia y conocimientos de la muestra de profesores participantes.

Pretendemos analizar nuestra importancia en el proceso de desarrollo integral de los alumnos y del bienestar/felicidad de los mismos. Es necesario que las personas que trabajan ayudando a otros a crecer sepan enseñar a las personas a ser felices, a lograr tener el poder sobre su propia vida, a guiar sus pensamientos y a reflexionar sobre sus emociones para mejorar sus niveles de bienestar. Finalmente, se plantean unas conclusiones finales que incluyen una reflexión sobre la importancia de introducir la educación emocional en los contextos escolares.

PALABRAS CLAVES: Felicidad, Crecimiento y desarrollo personal, Profesión docente, Educación emocional.

SUMMARY: This paper presents the results of a study about the role of teachers on the process of (re) construction of student's identity. It has been carried out through the development, analysis and interpretation of autoreports about the experience and knowledge of the sample of participating teachers.

We analyze our importance on the process of integral development of students and the well-being / happiness of them. People who work helping others to grow must know how to teach people to be happy, to get the power over his/her own life, to guide their thoughts and reflect on emotions to improve their levels of well-being. Finally, it presents conclusions including a reflection about the importance of developing emotional programs in educational contexts.

KEYWORDS: Happiness, Personal development and growth, Teaching profession, Emotional education.

Introducción

Era tan hombre y tan maestro [...] pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir. (Unamuno, 1917).

Toshiro Kanamori, el profesor del documental "Pensando en los demás"(Children full of life)¹, entiende la educación como el proceso que permite a las personas ser felices. Rompiendo con las pedagogías tradicionales y apoyándose en la realidad de la finitud de la vida, recuerda a sus alumnos que solo tienen una vida y que deben vivirla con alegría. Y es que ser feliz es una práctica (Cury, 2010), que se va conquistando poco a poco al estar ligada al proceso de crecimiento interior de cada persona. Partiendo de esta perspectiva, "la felicidad tiene mucho que ver con el sentido de la propia vida, con encontrar valor y disfrutar cada momento como algo único y valioso a vivir, aceptando lo que es, disfrutando y viviéndolo desde quien uno es" (Fernández, 2009, p. 234). En este proceso, la educación y los docentes jugamos un papel clave. Nuestra acción debe estar dirigida al progreso y evolución del ser humano, facilitando los medios para que puedan enfrentar su realidad y alcanzar la felicidad. Debemos enseñar al alumnado a vivir con proyectos y con ilusión, en lugar de con problemas y aburrimientos (Sáenz-López y Díaz, 2012).

La premisa está bastante clara (promover la felicidad y desarrollo de nuestros alumnos), pero el problema se sitúa en los procedimientos, acciones, mecanismos y/o herramientas para llevarlo a cabo. ¿Qué valores y competencias hemos de promover en nuestros alumnos? ¿Cuál debe ser nuestro rol durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo debemos abordar el conflicto razón/emoción desde las aulas? ¿Está nuestro sistema educativo estructurado hacia la consecución de este fin? Para poder responder a dichos interrogantes, hemos querido partir de las respuestas de uno de los agentes claves en este proceso: el docente. El motivo se debe a que nosotros tenemos la posibilidad de acompañar a las futuras generaciones durante su proceso de (re)construcción identitaria mientras buscan su lugar en el mundo que les rodea. Es en esta relación personal, singular e irrepetible, donde debemos darles los conocimientos necesarios. No solo deben ser contenidos teóricos de los campos científicos en los que seamos expertos, sino también prácticos y con un profundo sentido de lo «humano». Ante todo, debemos ser maestros de humanidad (Esteve, 2010).

En nuestro caso, proponemos utilizar las experiencias y conocimientos pedagógicos como eje vertebrador para la realización de autoinformes por parte de los docentes (algunos ya ejerciendo y otros en formación de postgrado) que conforman la muestra de estudio. La finalidad de este artículo es reflexionar sobre la importancia del rol del docente en el proceso evolutivo del educando, analizando algunos aspectos favorecedores del desarrollo integral y el bienestar/felicidad de los mismos.

Fundamentación teórica

En este marco de referencia se encuadra nuestro estudio, teniendo como protagonistas del mismo el papel del docente y el desarrollo integral y feliz del alumno. El estado actual de la educación nos arroja a una nueva concepción de la misma, adquiriendo el papel socializador un rol fundamental en el citado proceso de los escolares. Como afirma Marcelo (2006), "los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una

¹ Producido por la Japan Broadcasting Corporation (NHK), este documental ha recibido premios en los festivales de Banff, Nueva York, Japón y en el festival internacional de EEUU de Religión, Ética y Humanidades. Vid. Life coaching workshops (2014). Pensar en los demás - Toshiro Kanamori [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yNjSC6MI51E>

redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional” (p. 20). No obstante, la realidad actual de nuestra labor, cargada de responsabilidades, conflictos en la comunidad educativa, exceso de trabajo y nuestras propias preocupaciones o miedos dificultan nuestro cometido como acompañantes del educando en su proceso de crecimiento. Pese a ello, no podemos obviar que la educación juega un papel clave en la construcción de la personalidad del individuo. Esta idea es defendida por Fernández (2009), quien sostiene que “en las personas existe una tendencia continua a crecer y desarrollarse en sus cualidades y rasgos esenciales, para alcanzar la realización personal siendo quienes son”(p. 239). Se trata de un proceso evolutivo y de desarrollo, en el que los docentes jugamos un papel esencial. Tedesco (2000), opina que la tarea educativa es llevar a cabo, de forma integral y consecuente, la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones. Tal y como afirman Kirchner, Torres y Forns (1998), “si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos”(p.183). Claudio Naranjo (2004) lo reitera al decirnos que “sólo dotando a los jóvenes de la posibilidad de convertirse en seres humanos completos podemos esperar un mundo mejor”(p. 154).

Los profesionales de la educación, en los diferentes contextos desde los que podemos actuar (educación formal, no formal e informal), somos uno de los elementos claves en este proceso que se centra en lograr un crecimiento del alumno hacia su propia realización (Corts, 2002). Entre el maestro y el alumno surge, tal y como afirmaba el profesor José Manuel Esteve (2010):

"una relación en la que dos personalidades se enfrentan, y una de ellas tiene que lograr que la otra se haga a sí misma, libremente, eligiéndose, sin abandonar su papel de sujeto en la búsqueda de respuestas para enfocar su propia vida; para, a partir de ellas, construir un proyecto vital con el que se sienta identificado"(p. 114).

De esta manera, la finalidad para alcanzar este bienestar y felicidad que perseguimos es ayudarles a que sepan qué es lo que quieren hacer con su existencia, desarrollen todas sus potencialidades y decidan su propio destino (Costa y López, 2006; Fernández, 2005; Fernández *et al.*, 2009; Lacasse, 1995). Es decir, debemos estimularlos para que sean ellos mismos, respetando sus ritmos y no cortando sus intereses, creatividad y potencial. Para ello, es deseable que la educación conlleve la autorrealización de cada niño, abarcando desde la protección de los sentimientos, emociones y autoestima en el alumnado, hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, reconocimiento de su singularidad, identidad colectiva, personalidad individual y de su particularidad cultural (Fernandez y Terren, 2008).

Para lograr este propósito, es necesario que los profesores hagamos un trabajo de crecimiento y transformación interior. Necesitamos avanzar en la (re)construcción de nuestra propia identidad, tanto personal como profesional. Si queremos educar para el desarrollo integral y la felicidad de nuestros alumnos, el primer requisito es que el docente sea feliz, ya que como afirman Sáenz-López y Díaz (2012), "cómo nos va a enseñar a encontrarnos quienes ni siquiera saben que están perdidos" (p. 32). Se trata de una tarea compleja tanto a nivel emotivo como racional, pero creemos firmemente que educar para ser felices es la mejor forma de educar.

Sobre este razonamiento y partiendo de las experiencias y conocimientos aportados construiremos nuestro estudio, pasando a continuación a explicar cómo hemos realizado el diseño metodológico que nos guiará hasta el fin que perseguimos y deseamos.

Metodología

Entendemos la metodología como una guía que nos lleva hasta el fin que perseguimos y deseamos, por lo que a la hora de plantearnos el diseño metodológico debemos tener clara la intención que pretendemos alcanzar con nuestro estudio, debido a que diferentes intenciones necesitarán, por consiguiente, diferentes estrategias metodológicas. Para la realización de nuestro trabajo hemos optado por una metodología cualitativa, al permitirnos ésta una mayor visibilidad y proximidad tanto al objeto de estudio como al contexto. Partiendo de esta realidad se solicita a los sujetos de la investigación la realización de un autoinforme. Se trata de un documento informativo proporcionado por el propio individuo a partir de un cuestionario, que será nuestro instrumento de recogida de información. En esta línea, Mateos y Núñez Cubero (2011), nos dicen que “el material narrativo constituye uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento, además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana”(p. 113). En nuestro caso, a través de este documento, los participantes deben confeccionar una respuesta sobre cómo se debe educar para favorecer el desarrollo integral del alumno y su bienestar/felicidad, siendo ésta la única pregunta (de respuesta abierta) que contenía nuestro cuestionario².

Partimos de la mayeutica³ (lograr el conocimiento a través del cuestionamiento) y de la reflexión personal de los integrantes de nuestra muestra como bases para la adquisición y construcción del conocimiento. Tras la recopilación de todos los autoinformes, su análisis y estudio, construiremos la teoría a partir de las experiencias y conocimientos aportados por los alumnos (los adquiridos durante su formación inicial y de posgrado, tanto teórica como práctica), utilizando un modelo hipotético-inductivo (Wengraf, 2012). La perspectiva desde la que abordaremos el análisis de dichos documentos personales será la nomotética (Pujadas, 1992) con el fin de comprender mejor las opiniones de las personas, categorizando todas las variables y temáticas aparecidas en la muestra de trabajo.

Debemos considerar que al usar este instrumento para explorar y analizar las respuestas, los significados y comentarios que realicemos van a tener una base subjetiva. Esto se debe a que tanto la información como las interpretaciones estarán sujetos a la visión personal del emisor y del receptor. Como sostienen Mateos y Núñez Cubero (2011), “el significado de una narración depende no sólo del punto de vista de quien construye la historia, sino también de quien la lee y escucha” (p. 119). Por ello utilizaremos como herramienta para trabajar los autoinformes el análisis de contenido, combinando observación (lectura) y producción de datos (interpretaciones), exigiendo así al investigador que comprenda el mensaje tal como fue concebido por el emisor. Para desarrollar el proceso de análisis existe un acuerdo general entre varios autores (Pérez serrano, 1984; Delgado y Villar, 1994; Piñuel y Gaitán, 1995) sobre las fases a seguir: *pre análisis*, preparación y organización del material informativo; *creación del sistema categorial*, construcción del instrumento que permitirá organizar la información para su posterior análisis; *codificación*, transformación de los contenidos en unidades más simples para su posterior descripción; *interpretación*, dotación de significado a la información extraída de los autoinformes.

² En ciencias sociales, la utilización del cuestionario es un procedimiento estandarizado para la obtención y el registro de datos, pues su versatilidad lo convierte en uno de los instrumentos más adecuados para la investigación y evaluación de personas, procesos y variados tipos de programas.

³ La mayeutica se centra en las capacidades intrínsecas de la persona, la cual formula una respuesta (a una determinada cuestión) sobre la que se puede discutir mediante el establecimiento de conceptos generales, alcanzando nuevos conceptos tras un proceso de aprendizaje significativo e inductivo. Los sujetos de la muestra son quienes extraen de sí mismos el conocimiento que está oculto en su psique por medio del análisis crítico a partir de la pregunta planteada. Vid. Alonso, P (2012). La androgogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 16 (1), 15-26.

Nuestro grupo de investigación, estará formada por 140 estudiantes matriculados en el Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de las asignaturas de «Procesos y Contextos Educativos» y «Enseñanza-Aprendizaje de las materias», en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) durante el curso 2014/2015. Este grupo no pretende ser representativo a nivel estadístico, ya que su función es exploratoria, expresiva e indicativa de las principales consignas recogidas en los autoinformes en torno a cómo debe ser el proceso educativo para el desarrollo integral y de bienestar/felicidad del alumnado. Hay que considerar que el material utilizado ha sido producido de manera voluntaria por petición del tutor de las asignaturas para la realización de este estudio, realizando cada alumno su aportación en el foro correspondiente en función de la materia en la que éstos estuvieran matriculados. Las ventajas que presenta esta herramienta para nuestro estudio radica en que las opiniones son recogidas a partir de lo que expresan por escrito los sujetos de un modo impersonal, ahorrando mayor tiempo que con otras herramientas como la entrevista. Al ser subidos a los foros y haberse distribuido digitalmente, trabajamos con un instrumento poco costoso y fácil de aplicar simultáneamente, permitiendo que se pueda extender a una muestra amplia (Selltiz, 1980; Torres, 1996). De este modo, los datos y el análisis que se presenta en el artículo son fruto de un trabajo de investigación cualitativo que utiliza esta metodología por ser la que mejor satisface al planteamiento del objeto de estudio.

Entendemos que los resultados de nuestra investigación, siguiendo las ideas de Ruíz Román (2004), son una interpretación, fundamentada y abierta a la crítica, sobre cómo y con qué herramientas se debe educar a los alumnos para alcanzar los fines ya comentados. Todo el conocimiento que aportemos va a ser relativo a las reflexiones y experiencias docentes aportadas por los sujetos de la muestra, por lo que debe estar abierto a la crítica.

“El propio conocimiento en ciencias sociales no puede ser más que una peculiar interpretación, sin duda más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero en definitiva una interpretación provisional y parcial de una realidad también efímera. [...] No puede concederse el carácter de realidad sólo a las manifestaciones actuales de las estructuras sociales dominantes, a las costumbres, normas, leyes, instituciones e ideas hegemónicas” (Pérez Gómez, 1998, p.61-63).

Esta es la base del construccionismo, desarrollado desde la idea de que no hay una realidad objetiva que pueda ser descubierta sobre cómo educar para ser felices, sino que esta se construye (Tójar, 2006). Una construcción que, según Sandín (2003), asume que diferentes personas (docentes en nuestro estudio), pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno. Por ello, declaramos que el interpretacionismo o constructivismo va a ser la base teórica sobre la que vamos a construir el conocimiento obtenido en nuestro estudio, con el fin de que los resultados expliquen la parte de la realidad que pretendemos trabajar estando siempre abiertos al debate, la reflexión y la reconstrucción de los mismos.

Análisis

Presentamos a continuación los principales resultados obtenidos sobre cómo debemos fundamentar nuestras acciones pedagógicas y aquellos elementos que son claves para éste proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la felicidad del educando. El análisis se organiza en torno a las principales temáticas vinculadas con nuestra labor como maestros. El fin es dotar de mecanismos y herramientas a nuestros alumnos para que puedan enfrentar con mayores garantías las diferentes problemáticas que los puedan acuciar en su realidad, profundizando en el desarrollo integral de su persona desde la perspectiva humanista.

El proceso de análisis comienza con una lectura en profundidad de los autoinformes aportados a los foros de las asignaturas. Tras ello elaboramos lo que Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010) denominan «listados temáticos emergentes». En este proceso, extraemos las diferentes temáticas que aparecieron en las aportaciones para lograr así una visión exhaustiva de su contenido. Tras ello, se llevó a cabo una labor de reducción y categorización de toda la información, con el fin de agruparla y organizarla en unidades más amplias que englobaran los diferentes elementos que surgieron. A partir de estas labores, partimos de la figura del docente y de su actuación pedagógica para estructurar la información. Nos centraremos en subrayar las principales consignas y actitudes que debemos desarrollar para realizar con éxito nuestra labor en post del éxito de nuestros estudiantes. Entre ellas veremos la importancia de mantener la vocación hacia nuestra labor docente (convirtiéndonos en buenos ejemplos para ellos), y favorecer la autonomía y el desarrollo integral e identitario del alumno, donde se recogen todos aquellos contenidos que son necesarios trabajar en el proceso de acompañamiento, agrupando los mismos sobre el eje de la educación emocional. A continuación nos centraremos en la realización del trabajo interpretativo a partir de las unidades de análisis que acabamos de anticipar.

a. Importancia de la vocación⁴ docente y el ser buenos ejemplos para el alumnado.

Tradicionalmente la vocación ha estado indisolublemente unida al maestro y el enseñar se ha considerado un arte (Larrosa, 2010). En pleno siglo XXI, ante los retos que el contexto y el futuro plantean a nuestra labor, podemos afirmar que sin vocación nuestra profesionalidad carecería de sentido, tanto por razones de rendimiento laboral como para evitar derrotas personales durante el cometido. Como afirma Gichure (1995), "solo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación"(p. 210), tal y como se recoge también desde nuestro estudio.

"Los profesores no deberíamos perder nunca la pasión por nuestra profesión" (S. 117).

"La vocación es fundamental. No podemos estar toda la vida formando a personas si no nos gusta y disfrutamos de lo que hacemos ¿qué tipo de sociedad estaríamos ayudando a construir?" (S. 82).

Y es que un maestro sin vocación conlleva un saber-hacer carente de ilusión, e incluso, de deshumanización (Gervilla, 1998). No podemos olvidar que nuestra labor no termina en la formación académica de corte cognitivo, sino que ante todo somos profesores de humanidad (Esteve, 2006), con el consiguiente compromiso personal para con nuestros educandos. Nuestro entusiasmo por lo que enseñamos es la clave para motivar y crear el ambiente propio para su proceso de aprendizaje y desarrollo (Corts, 2002). Sir Ken Robinson (2012), nos anima a echar la vista atrás y recordar como a lo largo de nuestra trayectoria académica, la mayoría de nosotros tuvo un determinado profesor que nos motivó y nos hizo cambiar su vida. Debemos como profesores amar nuestra labor, pues solo así podremos enseñar el arte de vivir (Esteve, 2010). Como dice el profesor Ignacio Calderón (2013):

"educar implica un compromiso con el otro, una complicidad con la persona que tenemos delante. Sabernos de su lado, sus cómplices, por encima de miembros de una institución. Ver en él o ella la capacidad en lugar de la incapacidad. Y ese compromiso debe basarse en el reconocimiento de sus saberes y capacidades, el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas y un conocimiento profundo de cómo opera la sociedad. Porque si educar es

⁴ Inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás. Vid. Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 13 (4), 43-51.

liberar, es necesario que como educadores seamos capaces de hacer ver a nuestro alumnado cómo puede luchar para que se reconozcan sus derechos. Sólo así seremos capaces de facilitar un equilibrio entre la transformación de una realidad opresora y el encuentro con el yo más íntimo" (p. 156).

De esta manera, cualquier aprendizaje por simple y elemental que sea, se adquiere por experiencia propia, pudiendo así calificar cualquier conducta que aprendamos como positiva o negativa. Desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), los conocimientos y aprendizajes se adquieren de modo indirecto a través de la imitación de las conductas que se ven (Martínez-Salanova y Peralta, 1998). No podemos obviar que nuestro ejemplo como docentes no es neutro. Nuestra condición humana hace que nos situemos en una determinada opción de vida y de sociedad (con la consecuente elección axiológica). En este sentido tenemos un papel fundamental, ya que si uno de los modos de aprender del alumno es por imitación, debemos proporcionarles el mejor ejemplo posible en nuestros comportamientos y actitudes (Urpi, 2000).

"Junto con sus familias y amigos, somos el espejo en el que se miran los jóvenes. Pasamos muchas horas conviviendo y nuestras actitudes y comportamientos influirán en su desarrollo" (S. 36).

"No olvidemos que nosotros, los educadores, no dejamos de ser un ejemplo para ellos. Es fundamental que nos esforcemos en este aspecto" (S. 104).

Nuestra identidad profesional y personal deben estar vinculadas de forma simbiótica⁵, evitando que se produzcan incoherencias entre aquello que decimos y lo que hacemos. Como reflejan varios autores (Bonilla, 2008; Camps, 1998), los comportamientos, valores y actitudes se transmiten a través de los hechos y con la práctica, de manera que el educando aprende de lo que ve. No sirve de nada intentar ayudarlos a distinguir el bien del mal, hacerles entender la importancia del respeto hacia el otro y lo ajeno, o hablarles de igualdad y equidad en las relaciones sociales si nosotros cometemos alguna acción contraria a esto que le enseñamos. Nuestros actos tienen mayor peso que nuestras palabras, pues para los estudiantes no solo somos alguien que posee unos saberes, sino que somos testigos de la realidad y promotor de valores (Gusdorf, 1980). Un mal gesto, una actitud de intolerancia o un desacuerdo entre el dicho y el hecho puede echar por tierra la mejor de las intenciones educativas.

"Los alumnos captan todo. No podemos decirles que respeten si nosotros no los respetamos, ni que se esfuercen y sean creativos si nosotros siempre damos las mismas clases. No podemos decirles que traten de ser felices si nosotros no lo somos con nuestra profesión y nuestra vida". (S. 13).

Como dice Naranjo (2004), "los seres humanos tienen una disposición innata a «seguir» a un modelo, y en su vida es claro que se dejan guiar por aquellos a quienes admiran" (p. 68). Hemos de ser conscientes y predicar con el ejemplo, ya que el nivel de influencia es determinante.

⁵ Una relación simbiótica es un vínculo estrecho y persistente que existe entre dos realidades, en las que ambas salen beneficiadas de dicha correspondencia. Este fenómeno se produce cuando hablamos de dos conceptos que, de manera clara, están conectados y entre los que existe una reciprocidad positiva. Nuestra identidad, aunque hablemos de su componente profesional y personal, es la representación de nuestro ser, de nuestro yo, por lo que ambas deben estar estrechamente relacionadas.

b. Favorecer la autonomía y el desarrollo integral e identitario del alumno.

Nuestra labor como educadores ha variado ante el contexto sociocultural actual, adquiriendo en la actualidad la posición de acompañantes. Mateos (2008), sostiene que "desde un punto de vista profesional y personal, un docente es valorado como interesante cuando éste muestra claridad en aquello que enseña y sabe cómo exponer el tema de una forma que sea comprendido por todos"(p. 292). Partiendo de esta perspectiva, los vínculos entre profesor y alumno se cimentan en una comunicación positiva basada en el respeto, la dignidad de la persona (por su condición de ser humano), la comprensión y la empatía. Se trata de una relación educativa bidireccional en la que ambos agentes (docente y discente), aprenden mutuamente el uno del otro. De esta manera, seremos por un lado guía y mediadores entre los conocimientos y el educando durante el proceso de adquisición de los mismos; por otro lado, les acompañaremos en su proceso de crecimiento personal, favoreciendo su autonomía desde la base de la dignidad, el respeto y la libertad. Se trata por tanto de un proceso educativo en el que ambas figuras tienen algo que enseñar y aprender el uno del otro. El favorecer la autonomía ha sido una propuesta constante como medio para el desarrollo integral del alumnado, ya que como sostiene Núñez (2006), "la mayor fuente de sabiduría está en uno mismo"(p. 78).

"Educar para ser feliz, en mi opinión, no significa ser el profesor que más sabe, el más exigente, o el más "enrollado". Si algo recuerdo con especial cariño es aquellos profesores que consiguieron hacerme pensar, hacerme creer en mí misma y valorar todo lo que tenía a mi alrededor" (S.6).

Aquí subyace una premisa fundamental: el desarrollo del pensamiento crítico. Su importancia radica en que nos permite a los seres humanos analizar la información de manera más compleja desde nuestra perspectiva e interpretar la misma desde nuestras experiencias y lo aprendido. Así podremos comprender las motivaciones personales y ajenas que están implícitas en la misma, con el objetivo de poder actuar en consonancia, dando respuestas propias a la realidad que nos rodea. Como sostiene Colomo (2014), "educar es marcar una diferencia en las vidas de los educandos, para contribuir a formar ciudadanos que piensen por sí mismos y que puedan vivir de manera autónoma y responsable"(p. 129). Educamos para vivir en sociedad, de ahí que debemos capacitar al niño y al joven para enfrentarse a las circunstancias del momento mientras que conforma su identidad. Un proceso constante de construcción y reconstrucción que contribuye tanto al desarrollo de la personalidad como a la cohesión con la sociedad a la que pertenecemos. Somos el resultado de interactuar con la vida. Por esta razón, nuestro yo se configura a partir de la forma en que concebimos e interpretamos la realidad, siendo dichas acciones las que facilitan (e incluso condicionan) nuestro modo de estar y actuar, estableciendo así nuestros rasgos definitorios (Colomo y Domínguez, 2015).

En este sentido, las emociones juegan un papel crucial. Ante el dinamismo del contexto, es fundamental dotar a las personas de mecanismos y herramientas con los que puedan analizar, interpretar y resolver los diferentes problemas que vayan surgiendo en la realidad. Hay que prepararles para adaptarse a los cambios. Para ello, es fundamental que controlen y gestionen sus emociones y favorecer su capacidad de "aprender a convivir" y "aprender a ser" (Delors, 1996), siendo éste el mejor camino para la consecución del binomio felicidad/bienestar, tal como se refleja en las aportaciones analizadas.

"Es esencial que las personas aprendan a gestionar sus sentimientos, a manejarlos en beneficio propio para lograr ser ciudadanos emocionalmente competentes⁶" (S. 83).

⁶ Al hablar de competentes, nos estamos refiriendo a la capacidad para activar correctamente una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar, en este caso concreto, actividades

"El camino para conseguir dicha educación es el de educar las emociones, trabajar con nuestros alumnos para que las conozcan y sean capaces de gestionarlas individualmente. Son el motor de nuestro funcionamiento y sin ellas no podemos vivir, forman parte de nuestra condición humana" (S. 24).

La doble finalidad de la educación emocional (nos capacita a nivel académico-profesional y permite nuestro crecimiento integral), la ha convertido en una prioridad formativa en la sociedad actual. Esto se debe a su importancia en la toma de decisiones y en la resolución de problemas. Para la comprensión de las emociones, Salovey y Mayer (1990) sostienen que es preciso descubrir su significado, su origen y de qué modo intervienen en la realidad teniendo en cuenta su carácter dinámico; respecto a su gestión, estos mismos autores inciden en la relevancia de saber regular nuestras emociones e integrarlas en el pensamiento.

"Es necesario educar a través de las emociones (con amor, afecto, respeto, empatía y sensibilidad) y de las habilidades sociales (escuchar activamente, mostrar interés en ellos, poner límites y ser un ejemplo)" (S. 11).

Partiendo de la importancia que el control y gestión de los sentimientos y las habilidades sociales, a continuación nos centramos en algunas de las competencias emocionales que más relevancia han tenido entre las aportaciones realizadas en nuestro estudio, como son la autoestima y la resiliencia.

b.1. Autoestima⁷

Sir Ken Robinson (2012), sostiene que la idea que tengamos de nosotros mismos y del mundo hace que seamos quiénes somos y lo que podemos llegar a ser. Y nosotros no estamos solos en el mundo, sino que como seres sociales estamos expuestos a infinidad de interacciones sociales, que es de donde proviene la autoestima. De esta manera, nadie nace con alta o baja autoestima. La concepción de nosotros mismos depende del ambiente cultural de nuestro contexto y las relaciones con los diferentes grupos sociales. Todos los alumnos que luchan por construir su identidad y su proyecto de vida necesitan el afecto de sus maestros, ya que nuestro apoyo hará crecer su autoestima para alcanzar dichos propósitos. De este modo, la autoestima se convierte en una fuerza estimuladora que nos permite llegar a la madurez personal (Melcón y Melcón, 1991).

"Ayudar al alumno a desarrollar su autoconocimiento, su autoestima y su identidad creo que es la clave del éxito en la que se tiene que basar la educación para buscar su felicidad" (S.26).

"Podemos educar a una persona para que sea feliz ayudándola a que sea ella misma, orientándola en cómo ha de vivir la vida con sus defectos y sus virtudes. El autoconocimiento es esencial, ya que solo a través del mismo, la persona puede gestionarse en su día a día" (S. 53).

"Como profesores, estimular la autoestima resulta indispensable para que se mejore el aprovechamiento escolar y los conocimientos disciplinares tengan un significado más concreto. La autoestima es el ingrediente que puede determinar las trayectorias de vida de las personas" (Silva y Mejías, 2015, p. 254). Educar la propia estima significa un aprendizaje para la vida. Por ello, debemos trabajarla desde la propuesta de la profecía autocumplida o el

emocionales con un cierto nivel de calidad y eficacia. Vid. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

⁷ Se trata de un estado mental, sentimiento o concepto valorativo de nuestro ser en constante (re)construcción. Se basa en aquellos pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo, asimilando e interiorizando durante nuestra vida. Vid. Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 241-256.

también llamado efecto Pigmalión positivo. Debemos creer en las posibilidades de nuestros alumnos para potenciar sus cualidades y seguir trabajando en aquellos aspectos de su persona que necesita mejorar. Según Zabala (1999), se precisa de una actuación del profesorado que manifieste explícitamente que cree en el estudiante, demostrando que es optimista y positivo sobre sus posibilidades y que confía en que hará todo lo que pueda.

"Educar para ser feliz también significa ayudarles a buscar sus fortalezas y enseñarles a vivir con sus debilidades" (S. 91)

"No hay que conseguir "mejores alumnos" en genérico, hay que conseguir que cada uno de ellos sea la mejor versión de él mismo" (S. 39).

Nuestra meta no es lograr la homogeneidad del grupo-clase a nivel cognitivo o emocional. Por el contrario, buscamos su desarrollo integral a partir de sus potencialidades y diferencias, siendo estas las bases del enriquecimiento personal y colectivo. De esta manera, favoreceremos que los alumnos se autovaloren con una mayor seguridad, confianza y respeto hacia sí mismos. Además, aquello que quieran ser (metas y/o proyectos) puede convertirse también en fuente de valoración (Ortega, Minguez y Rodes, 2000), tal y como se recoge en el estudio.

"Busquemos dentro de nosotros mismos, busquemos en el corazón, en nuestra alma y después regalemos todo el amor que poseemos sin esperar recompensa... Compartamos esto con quienes se crucen en nuestro camino y creo que contribuiremos a educar para hacerles más felices y a ser capaces de luchar por un sueño: el propio, no el que nos impone la sociedad... el que nos puede hacer Felices de verdad" (S.4)

Es un reto complejo y bonito a la vez, ya que el éxito del mismo depende de múltiples factores y circunstancias que no siempre pueden ser positivas y ante las cuales debemos de promover la resiliencia para superarlos. Sobre este aspecto trabajaremos a continuación.

*b.2. Resiliencia*⁸

Esta facultad depende de la diferencia que haya entre las dificultades que tengamos que afrontar y de las capacidades o aprendizajes previos adquiridos para resolverlas. Se trata de lograr una adaptación positiva dentro del contexto de un infortunio relevante, teniendo siempre presente la perspectiva de reconstruirnos a partir de ese episodio negativo con las herramientas y capacidades que hayamos aprendido. "No basta con salir del pozo, hay que empezar a caminar; no debemos conformarnos con vencer el miedo, hay que ser valientes" (Riso, 2009, p. 10). En torno a esta idea recogemos estas palabras de los integrantes de nuestra muestra.

"La capacidad de ser feliz es directamente proporcional a la capacidad de afrontar las frustraciones" (s. 120).

"El fracaso, realmente lo es, cuando consigue paralizarte, cuando te convence de que abandones tus metas y sueños, cuando hace que te rindas y no confíes en ti mismo. Es parte del "juego de la vida" y hay que aceptarlo como compañero de viaje [...] Tenemos que hacer que comprendan que el fracaso no es malo, ya que lo importante después de éste, es levantarse y continuar el camino" (s. 62)

⁸ Capacidad de sobreponerse a la realidad adversa que nos ha afectado de forma negativa en algún momento de nuestras vida. Esta capacidad permite sobrevivir a las crisis y a las dificultades extremas. Vid. Colomo Magaña, E.; De Oña Cots, J. M. y Juárez, J. (2013). "La resiliencia en el barrio de los Asperones desde el ámbito de la educación de calle". En Castilla, M. T. y Otros (Coords.). *Educación y cultura de paz en contextos socioeducativos*. Málaga: Editorial GEU.

Como afirma Eguía (1998), en ocasiones, nos olvidamos de que la vida es una lucha continua por la supervivencia, por lo que tenemos que dirigir la educación a formar personas que sean capaces de salir adelante y que no decaigan ante el más mínimo obstáculo. Partiendo de esta idea, la profesora Clara Romero (2006), sostiene que "esta teoría nos ayuda a trabajar en educación emocional con niños y adolescentes la tolerancia a la frustración y la respuesta al estrés"(p. 114).

"Es importante desarrollar la autodisciplina, ser capaz de "gobernarse a sí mismo", decidir qué es lo que es mejor para mí y tener suficiente autocontrol para conseguirlo" (S. 26).

Debemos dotarlos de herramientas para enfrentarse con seguridad y amor propio a las situaciones negativas que la vida les depare, con el fin de que sean capaces de superarlas. Para terminar, recordar las palabras del poeta Mario Benedetti (2013), sobre la idea de no rendirse, propia de la resiliencia:

"No te rindas, aún estas a tiempo de alcanzar y comenzar de nuevo, aceptar tus sombras, enterrar tus miedos, liberar el lastre, retomar el vuelo. No te rindas que la vida es eso, continuar el viaje, perseguir tus sueños, destrabar el tiempo, correr los escombros, y destapar el cielo. No te rindas, por favor no cedas, aunque el frío queme, aunque el miedo muerda, aunque el sol se ponga y se calle el viento, aún hay fuego en tu alma, aún hay vida en tus sueños porque cada día es un comienzo nuevo, porque esta es la hora y el mejor momento. Porque no estás solo, porque yo te quiero"(p. 29-30).

Conclusiones

Sáenz-López y Díaz (2012), sostienen que la revolución de la educación del siglo XXI tiene que pasar por incorporar la educación emocional a la escuela, la pasión por aprender por encima de qué aprender. Tras ver como la mayoría de las propuestas de nuestro estudio han estado ligadas a la aplicación de la educación emocional, consideramos clave su aplicación tanto a nivel escolar como a nivel formativo.

A nivel escolar, la profesora Clara Romero (2006), nos proponía el desarrollo de programas de educación emocional centrados en la voluntariedad para su realización, la desinstitucionalización (aunque siempre ofertados en el centro) y contextualizados sobre un sistema de pensamientos, creencias y deseos. Alejándonos de la disyuntiva sobre si es mejor que sea un contenido transversal o específico de una materia, si creemos que es fundamental que todos los alumnos reciban formación sobre el control y gestión de las emociones y las habilidades sociales dentro de un clima y cultura escolar positivo. Además, recordemos que como señala el profesor Luis Núñez (2006), "la educación emocional se incluye explícitamente como una de las finalidades educativas del sistema educativo español"(p. 66). Por todas las razones sociales, educativas y de salud que justifican su aplicación, consideramos que esta materia debe ser parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, estando presente en los contenidos que integran el currículo escolar "como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo" (Fernández y Ruiz, 2008, p. 427). Como apuntan varios autores (Brackett *et al.*, 2008; Gilman, Huebner y Furlong, 2009), apostar por programas preventivos de educación emocional o el desarrollo de escuelas emocionalmente inteligentes y positivas podrían ser la clave para la consecución de este objetivo.

A nivel formativo, está claro que no podemos educar en aquellos contenidos que no dominamos. Tenemos la obligación de subsanar y cubrir las lagunas formativas respecto a la temática emocional, tanto a nivel teórico (necesidad de conocer las principales teorías sobre emociones y educación [Romero, 2006]), como práctico (diseño y puesta en marcha de contenidos del ámbito emocional y las habilidades sociales desde diferentes perspectivas y

metodologías). Como afirma Núñez Cubero (2006), "solo puede enseñarse aquello en lo que crees"(p. 67), y (añadiríamos), que dominas. Para poder enseñar algo hay que conocerlo en profundidad, asimilando bien los conocimientos para interiorizarlos y construirlos de manera personal (Corts, 2002). Por ello, defendemos la importancia de una formación personal e integral de los profesionales de la educación (fomentando el compromiso, la reflexión, el pensamiento crítico, la tolerancia, la motivación y la felicidad), para poder "acompañar a sus alumnos para que sean ellos mismos y deseen crecer y encontrar sentido a sus vidas" (Fernández, 2009: 257).

Por último, agradecer a los alumnos de la Universidad Internacional de Valencia que participaron voluntariamente en este estudio y desearles que sean felices en su labor como maestros.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P (2012). La androgogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 16 (1), 15-26.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Benedetti, M. (2013). "Entre los poetas míos...Mario Benedetti". *Poesía Social (Colección antológica)*, 7, 1-64.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bonilla, J. (2008). *Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de secundaria. Tesis doctoral*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Kat ulak, N.A., Crisholm, C. y Salovey, P. (2008). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, J. Terrell y R. Thompson (Eds.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329-358). Pfeiffer: Wiley.
- Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (1), 142-159.
- Camps, V. (1998). La enseñanza de los valores: qué, cómo y quién. *Infancia y aprendizaje*, 82, 103-107.
- Colomo, E. (2014). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)*. Málaga: Spicum.
- Colomo, E. y Domínguez, R. (2015). Definiendo indetidades: el "canciograma" como herramienta metodológica de autoconocimiento. *REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)*, 13 (2), 131-146.
- Colomo, E.; de Oña, J. M. y Juárez, J. (2013). La resiliencia en el barrio de los Asperones desde el ámbito de la educación de calle. En Castilla, M. T. y Otros (Coords.). *Educación y cultura de paz en contextos socioeducativos*. Málaga: Editorial GEU.
- Corts, I. (2002). Educar: un arte, una ciencia...una vocación. *Escuela Abierta*, 5, 91-98.
- Costa, M. y López, E. (2006). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del counseling*. Madrid: Pirámide.
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.

- Delgado, M.A. y Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física. *Revista Motricidad*, 1, 25-44.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Eguía, J. (1998). *Cómo ayudar a solucionar los problemas de sus hijos*. Madrid: EOS (Colección Educación y Familia).
- Esteve, J.M. (2006). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 46-50.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, M. R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54 (19,3), 191-246.
- Fernández, M.R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 231-269.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (12,1), 33-50.
- Fernandez, M., y Terren, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Fernandez, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en España. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421- 436.
- Gervilla, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, 50, 83-91.
- Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gilman, R. Huebner, S. y Furlong, M. (2009). *Handbook of Positive Psychology in the Schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gusdorf, G. (1980). *¿Para qué los profesores?* París: P.U.F.
- Kirchner, T., Torres, M., y Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Lacasse, M. (1995). *De la cabeza al corazón. El camino más largo del mundo*. Santander: Sal Terrae.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, 13 (4), 43-51.
- Martínez-Salanova, E. y Peralta, I. (1998). Educación familiar y socialización con los medios de comunicación. *Comunicar* 10; 41-51.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
- Mateos, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23, 111-128.
- Marcelo, C. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En F. Larrosa y M. D. Jiménez (eds.). *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM. 15-43.

- Melcón, M.A. y Melcón, A. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 2 (3), 491-500.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Álava: La Llave.
- Núñez, L. (2006). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 65-80.
- Ortega, P., Minguez, R. y Rodes, M.L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 45-66.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la UNED*. Madrid: UNED.
- Piñuel, J.L. y Gaitán, J.A. (1995). *Metodología general: conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Pujadas, J.M. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riso, W. (2009). *El camino de los sabios: Filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-211.
- Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Debolsillo.
- Romero, C. (2006). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119.
- Ruiz Román, C. (2004). *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España. Tesis doctoral*. Málaga: Spicum.
- Sáenz-López, P. y Díaz, P. (2012). La educación de la felicidad. *Revista Wanceulen EF Digital*, 9, 25-36. Disponible en web: <http://www.wanceulen.com/ef-digital>. (Consulta el 15/08/2015).
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Selltiz, y otros. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 241-256.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J.A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Unamuno, M. (1917). Comentario. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p.60.

Urpí, C. (2000): *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Navarra: Universidad de Navarra.

Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Grao.

SOURCES OF PROFESSIONAL SATISFACTION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Fuentes de satisfacción laboral en los profesores de Primer Ciclo de Secundaria

Beata Jakimiuk

Fecha de recepción: 12/02/2015

Fecha de aceptación: 15/11/2015

ABSTRACT: Professional satisfaction is a particularly important issue, especially when it refers to teachers' work, since they are responsible for education of the future generation. It is crucial that people in this profession are happy and do not suffer from burnout or frustration. The article presents issues concerning professional satisfaction and the most important activity zones of a teacher. The aim of the article is to show factors connected with teachers' work which have the biggest impact on their professional satisfaction; an analysis of empirical research, followed by presentation of the results, serves as an exemplification thereof.

KEYWORDS: professional satisfaction, teachers, professional work

RESUMEN: La satisfacción laboral es una cuestión esencial al referir a la labor de profesores que educan a las nuevas generaciones. Es importante que esa labor sea ejecutada por las personas contentas y sin sentimiento de frustración laboral. El artículo presenta las cuestiones de la satisfacción laboral y los elementos más importantes del funcionamiento de un profesor en su trabajo. El fin de la obra es presentar aquellos factores relacionados con el trabajo de los profesores que tienen más impacto al sentimiento de satisfacción laboral. La ejemplificación de las cuestiones analizadas está basada en los resultados de los estudios empíricos de ese entorno y en la presentación de las conclusiones.

PALABRAS CLAVE: satisfacción laboral, profesores, trabajo profesional

Introduction

For everybody work represents a certain value, a chance for development and fulfilment of many important needs. It provides financial benefits, facilitates contacts with environment and favours establishing bonds and friendships. A person who has found their personal fulfilment is usually also the professionally active one who treats job as their passion and vocation. Professional work is an element which prevents social exclusion and isolation and enables achieving a certain social position. Work may also be treated as a kind of therapy, it creates opportunities for self-fulfilment, prevents emptiness, boredom and passiveness. Getting a job usually triggers improvement of financial situation, but above all increases the self-esteem. Being professionally active gives an individual a sense of being needed and increases their general life satisfaction. Work counteracts helplessness and enables to catch up with socio-economical changes, making important life decisions, encourages self-development and self-enrichment.

Professional work is connected with necessity, difficulty, effort and obligation. On the other hand, it enables making use of one's potential and gives the sense of fulfilment. It is hard to imagine one being happy with their life without being satisfied with their work. Therefore it is worthwhile to examine the sources of professional satisfaction as base for contentment and fulfilment at work and, consequently, in life.

Teachers are a professional group having an undeniable impact on education of next generations, it is thus essential that this job is performed by people who are happy and not professionally frustrated. Hence, it is useful to define elements related to teachers' professional work which contribute to increase in their professional satisfaction. The article aims at showing those factors which have the biggest impact on teachers' professional satisfaction. Satisfaction with work will be discussed in the context of the most important zones of teachers' professional activity. Dependencies between particular professional satisfaction factors will be exemplified by an analysis of empirical research, followed by presentation of its results.

Definition and conditions of work satisfaction

One of the fundamental aspects of individual's functioning in the professional environment is their satisfaction with work. This feeling can be described as a pleasant emotional state resulting from self-assessment of one's own work and professional experience. Professional satisfaction depends on various conditions. The most general classification divides them into two groups: situational, connected with the working environment and subjective, referring to employee's personal characteristics, like age, health, years of professional experience, emotional stability, social status, favourite leisure activities, family, social connections, motivation, aspirations and way of their fulfilment through work (Schultz & Schultz, 2006), values, cognitive style and particular personal characteristics.

Experiencing professional satisfaction is an individual impression: one employee may not be satisfied with conditions entirely satisfying for another. Professional satisfaction concerns adequacy between values expected by an employee and enhancements (awards and punishments) obtained at work (Karney, 2004). It is an outcome of working environment factors and individual characteristics of an employee but also an equation balancing work resources and its effects, like professional success, promotion, bonuses and being praised by supervisors and colleagues.

One of the factors most closely related to professional satisfaction is commitment to work. People who are strongly committed demonstrate stronger emotional reactions to success and failure than people who do not attribute so much importance (Bańka, 2000). Commitment is always followed by conscientiousness and diligent fulfilment of professional tasks. Research have shown that highly diligent and goal-oriented people are more often professionally successful and satisfied as through reliability and responsible behaviour they develop personal competences and feeling of control (Barrick & Mount, 2011). This is also favoured by the nature of professional assignments when professional tasks trigger new challenges, overcoming obstacles and solving problems. This kind of work leads to increase of professional satisfactions which consequently results in higher self-esteem.

Another factor important for professional satisfaction is emotional stability (Barrick & Mount, 2011). Emotionally unstable people experience more stress and lack of satisfaction from work and life, and in case of problems they manifest strong negative reactions. High level of emotional stability contributes to higher professional satisfaction as emotionally stable people tend to be more self-confident and perceive themselves and the environment in a

positive way. They do not let negative emotions interfere with realization of their professional obligations.

Another important factors favouring professional satisfaction are comparison to other people (Wunder & Schwarze, 2009) and education. Higher education level, connected to greater aspirations, makes the best educated employees likely to experience a low-level professional satisfaction (Vanin, 2001).

The level of experienced professional satisfaction changes with the employee's age. Older employees are more professionally satisfied, not only because of their higher remuneration but also because they have a lower level of expectations and aspirations concerning their professional career; they are not comparing themselves with other people (Clark, Oswald & Warr, 1996).

Professional satisfaction may be felt as a general contentment with work or a partial one, regarding particular aspects of work. For instance, employees may be satisfied with their salaries but dislike their supervisor. The general satisfaction concerns a comprehensive attitude towards work, independent from singular factors. In this situation, the satisfaction stimuli may be external factors, for example prestige of a company.

Commitment to work and professional satisfaction connected with it are very important sources of life satisfaction and contribute significantly to general happiness. Research have shown that not only is general satisfaction closely linked with professional satisfaction but also that they have a positive mutual connection: a general life satisfaction can influence the professional satisfaction and vice versa (Judge & Watanabe, 1993).

People tend to be happy with their lives when they combine their career with family life (Frey & Stutzer, 2002). Balance between professional and family life is understood as a state of being able to cope with a potential conflict between various demands concerning their time and energy in such a way that his desire for well-being is satisfied (Clutterbuck, 2003).

Research concerning dimensions and conditions of professional satisfaction show how complex this issue is. This is related to diversity of the conditions for professional satisfaction, among other things, subjectivity of employees' impressions, context of the professional activity and working culture of the workplace. Because of this complexity, researchers describe various dimensions of professional satisfaction. Some of them concern all occupations and professions, other apply only to particular jobs. Taking into consideration different contexts, it seems that professional satisfaction referring to all professional occupations should be distinguished from the one concerning a particular job or defined profession. Both aspects will be presented based on the example of a teacher.

Characteristics of teachers' professional work

Professional satisfaction may be understood as a state of self-definition which results from many conditions, including the working environment. Professional satisfaction can be influenced by teacher's social status, depending on whether teacher's professional tasks and obligations are publicly acknowledged and if problems concerning this profession and working environment are known. Therefore it is worthwhile to carry out an analysis of the working environment, professional tasks and obligations, as well as of social image of the teacher in order to present the process of teacher's professional satisfaction development.

Such an analysis should take into account particularity of professional tasks, specific for each profession. Basic professional tasks of a teacher can be defined according to functions of school: didactic, educational and caretaking. Didactic tasks of a teacher are

connected with planning, organizing and implementation of the teaching process, in order to achieve didactic and educational goals. They aim at deepening the knowledge and developing the skills. Didactic tasks may be determined through analysis of curricula for each educational stage. Educational tasks concern intended and conscious influence over a student in order to develop them in a comprehensive manner and prepare the student to live in a society in line with commonly agreed values and ethics. They also cover motivating the students to work, establishing interpersonal relationships through communication and group assignments, getting self-presentation skills and developing greater self-esteem through presentation of the own work results, developing self-reliance, responsibility and self-discipline, willingness to develop professionally and enrich one's own personality. Caretaking tasks concern occupational health and safety, including creating a feeling of safety at class and eliminating physical and psychical strain.

During their entire period of professional activity a teacher carries out also research tasks, aiming at diagnosis and analysis of teaching-learning processes. These include, for instance, analysis of educational effects, attendance and search for didactic, methodological, organizational and technical solutions. Teacher's research tasks include, among others, identification and satisfaction of students' needs, recognition and development of their possibilities, discovery of their weak and strong points, evaluation of the realized curriculum, collection of information regarding teaching and educational methods efficiency, analysis of educational activities carried out by teachers, school psychologists and school management, compilation of statistical data concerning educational effects in their own workplace and other schools, exam results, analysis of learning progress, class attendance, as well as acquisition of didactic, methodological and organizational skills through participation in training, courses and post-graduate studies (Jakimiuk 2012). In order to carry out the didactic, educational and caretaking tasks a teacher should have the necessary knowledge and skills, especially the pedagogical and psychological ones, and in-depth expertise concerning their specialization; they also should be aware of teaching methodology.

Teachers also have to face numerous organizational tasks throughout their whole professional activity. They have to face diversity of working conditions and classroom equipment. In the situation of insufficient financial resources they have to cope with shortages of teaching aids, especially since their work assessment is based on the teaching effects. Therefore they also have to organize the didactic process, including didactic aids, in an optimal way, as well as to establish legible and easily understandable rules of using the school workshops (Jakimiuk, 2012). Organizational tasks of a teachers require cooperation with people responsible for education: with school management, other teachers and parents, as well as with the local authorities, employers and cultural events organizers.

While analysing teacher's professional work one should mention different factors occurring at workplace which have a significant impact on the quality of realization of professional tasks, such as: school location and architecture, classroom and workshop equipment, atmosphere at work, relationships with students, other teachers, parents and supervisors, working hours, professional tasks and obligations and organization of work at school. Naturally also teacher's specialization and its consequences should be taken into account as this job is highly diversified, regarding the position, subject taught, school type and education stage.

The rank of promotion granted to a teacher is an important element of professional qualification. It concerns professionally active teachers and is based on experience, professional development and aspiration for perfection in the job. Currently the promotion

ranks are trainee teacher, contractual teacher, appointed teacher and chartered teacher, the latter being awarded after at least 10 years in profession.

Achievement of individual professional identity and constant analysis thereof are a basis for good fulfilment of a professional role as they enable improvement or change of teaching methods and way of thinking and thus professional and personal development. The level of teacher's identification with their job has a direct effect on their professional satisfaction, manifested with identification with the role and responsibility for their school's functioning and development (Jakimiuk, 2014). Professional satisfaction of teachers is shaped through carrying out various professional tasks and obligations. To an extent it also depends on the teachers themselves, their activity, developing and making use of their potential. Due to the complex character of teachers' work the research on their professional satisfaction should focus on certain fixed areas of their professional activity. Results of such research may constitute a basis for further, detailed analysis on teachers' professional satisfaction.

Own research

The starting point for the research was the assumption that professional satisfaction is an important subjective impression of an employee and leads to positive effects in professional work and private life. Hence, the key objective of the research was to discover sources of teachers' professional satisfaction through seeking their views on everyday school work.

School work experience gathered through years and analysis of literature on professional satisfaction and teachers' professional activity made it possible to design a research model concerning the three professional activity areas of respondents.

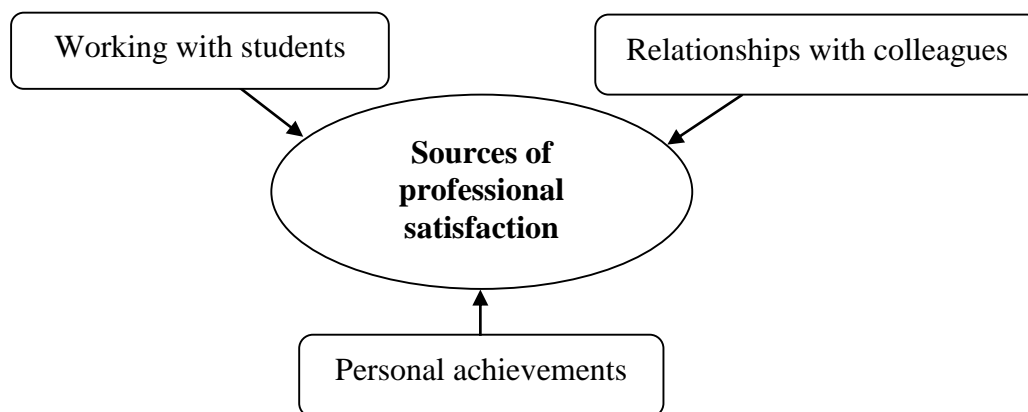


Fig. 1. Research model for teacher's professional satisfaction

Source: own study

Based on main objective of the research the following research questions need to be addressed:

1. Which factors in the activity areas have most impact on professional satisfaction?
2. What is the connection between the teacher's professional experience and the sources of professional satisfaction they mention?
3. What are the relations between other factors influencing the professional satisfaction?

4. Which factors are most motivating for teachers?
5. To which greatest advantages of their job do the teachers point?

The research was carried out in March and April in secondary schools in Swidnik. There are three state secondary schools in Swidnik, one of which is a separate institution, the other is part of a school complex together with a primary and a high school, the last one belongs to a school complex together with a primary school. The research was conducted using a diagnostic survey, the survey being a technique with questionnaire a tool.

The respondents were asked to assess the importance of professional satisfaction sources in given areas in a scale from 5 (most important) to 1 (least important). In the *work with students* area the following factors had to put in order: *good relationships with students, discipline, successes of students in competitions, increase in knowledge, common skills of students*. For the *relationships with colleagues* area the teachers were supposed to prioritise: *good relationships with other teachers, good relationships with supervisors, support from colleagues, appreciation and having trusted friends*. The last area of research concerned personal achievements, with the following factors: *professional promotion rank, awards and distinctions, having an additional degree (second faculty, post-graduate studies etc.) and professional knowledge and skills*. Teachers could also answer open questions, in order to define other factors which have not been mentioned in the survey, describe advantages of teacher's profession and outline these conditions of teachers' work which have most impact on their work motivation.

All the teachers from secondary schools in Swidnik who took part in the survey have agreed to participate in it. The subjects have answered the questions anonymously. 82% of the questionnaires were filled in correctly and constituted basis for the empirical analysis. In the metric part the subjects provided information on their sex, working experience in years and rank of professional promotion.

From among the subjects, there were 10 men and 72 women, constituting respectively 12,2% and 87,8% of all the respondents, confirming domination of women in this profession. The surveyed teachers constituted a group of various work experience and different professional promotion ranks, which is shown in the Table 1.

Table 1. *Work experience and professional promotion rank of the respondents*

| Professional experience in years | Professional promotion rank | | | | | | | | Sum | |
|----------------------------------|-----------------------------|---|---------------------|----|-------------------|----|-------------------|----|-----|-----|
| | trainee teacher | | contractual teacher | | appointed teacher | | chartered teacher | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 0-10 years | 3 | 4 | 11 | 13 | 6 | 7 | 0 | - | 20 | 24 |
| 11-20 years | 0 | - | 0 | - | 9 | 11 | 23 | 28 | 32 | 39 |
| 21-34 years | 0 | - | 0 | - | 7 | 9 | 23 | 28 | 30 | 37 |
| All | 3 | 4 | 11 | 13 | 22 | 27 | 46 | 56 | 82 | 100 |

In the surveyed secondary schools most teachers have work experience longer than 10 years (76% respondents) and have the highest professional promotion rank: chartered teacher (56% subjects). This shows that the answers to the questionnaire come mostly from people with wide professional experience, who have already faced many problems and difficult

situations in their careers. This suggests that the collected study data is credible and the answers result from teachers' reflection on their own work and different areas of functioning in the profession.

In order to define the most important factors for teachers' professional satisfaction and to study the dependencies mentioned in the research issues, collation of percentages and the following statistical methods have been applied: calculation of arithmetic average, mode and Pearson's correlation coefficient. The empirical study data has been analyzed using Statistica 10. Statistical tests have been carried out at significance level: $p=0,01$.

Presentation and analysis of research results

Quantitative analysis of professional satisfaction sources pointed to by the respondents leads to formulation of the most important factors influencing the level of professional satisfaction. The research results are presented in the table where sources of professional satisfaction have been ordered according to the calculated arithmetic average.

Table 2. *Work with students*

| Source of professional satisfaction | M |
|---|------|
| Increase in knowledge and skills of the students | 3,57 |
| Good relationships with students | 3,43 |
| Increase in knowledge and skills of the weaker students | 3,10 |
| Discipline | 2,71 |
| Successes of students in competitions | 2,20 |

The research results show that increase of knowledge and skills of the students is the greatest source of teachers' professional satisfaction related to work with students, followed by good relationships with them and increase in knowledge and skills of the weaker students. Teachers are satisfied when they can discipline their students, whereas successes of students in competitions are not as important for them as the other factors mentioned. The biggest weight (5) was assigned mostly to good relationships with students and to increase in knowledge and skills of all students. Sum of all the averages obtained in this area is 15,01.

Table 3. *Relationships to colleagues*

| Source of professional satisfaction | M |
|---|------|
| Good relationships to the teachers | 3,46 |
| Possibility to get help and support from colleagues | 3,34 |
| Good relationships with supervisors | 3,11 |
| Feeling of being appreciated by others | 2,91 |
| Having trusted friends | 2,20 |

Experiencing professional satisfaction in the area concerning relationships with colleagues depends mostly on good relationships with other teachers and on possibility of getting help and support from them. Another important factor regarding professional

satisfaction are good relationships to supervisors and feeling appreciated. Having trusted friends among other teachers is the least significant factor. The highest grade (5) was marked mostly for good relationships with other teachers, the following grade (4) for good relationships with supervisors which points to high importance of this factor, even if getting help and support from other teachers got eventually a higher average grade. The sum of all the averages for this area was 15,02.

Table 4. *Personal achievements*

| Source of professional satisfaction | M |
|--|------|
| Professional knowledge and skills | 3,96 |
| Proper fulfillment of professional tasks and obligations | 3,49 |
| Having an additional degree (second faculty, post-graduate studies etc.) | 2,78 |
| Professional promotion rank | 2,38 |
| Awards and distinctions | 2,39 |

The greatest source of professional satisfaction regarding personal achievements are for teachers their professional knowledge and skills where survey average was the highest among all of the chosen sources of professional satisfaction (in every area the same gradation scale has been used). At the same time, the professional knowledge and skills were the option most often given the highest grade (5). An important factor influencing satisfaction is a feeling of being a reliable and conscientious employee who can keep deadlines. The next factor was an additional degree, whereas awards and distinctions and professional promotion rank received similar grades and proved to be least significant from among professional satisfaction sources. This may prove the teachers value the achievements they acquire themselves through their own efforts, often subjectively evaluated and sometimes little appreciated, higher than external appreciation. Sum of all the averages obtained in this area is 15.

Table 5. Correlation between variables

| Zmienne | Feeling appreciated | | Professional promotion rank | | Awards and distinctions | | Professionalism | |
|---|---------------------|--------------|-----------------------------|--------------|-------------------------|--------------|-----------------|--------------|
| | r | p< | r | p< | r | p< | r | p< |
| Maintaining discipline | -0,09 | 0,418 | 0,31 | 0,005 | -0,15 | 0,189 | -0,29 | 0,007 |
| Successes of students in competitions | 0,10 | 0,365 | 0,02 | 0,824 | 0,4 | 0,000 | -0,23 | 0,035 |
| Increase of knowledge and skills of the weaker students | 0,30 | 0,006 | 0,08 | 0,502 | 0,07 | 0,505 | 0,08 | 0,469 |
| Increase of knowledge and skills of all students | -0,11 | 0,331 | -0,35 | 0,001 | -0,24 | 0,029 | 0,51 | 0,000 |

Another interesting research issue was the relation between working experience of a teacher and sources of professional satisfaction they pointed to. The research has shown that there is no clear dependency between working experience and sources of professional satisfaction of a teacher. The highest result (0,20) was obtained in case of good relationships with the students which may lead to a conclusion that this factor is important for teachers with

longer professional experience, however, this correlation is not an explicit one. In other cases the experience-satisfaction factor indexes were slightly lower.

When examining relations between choices of other sources of professional satisfaction it turned out that some of them are correlated.

The choice of professional satisfaction sources in the *relationships with students* area (maintaining discipline, successes of students in competitions, increase of knowledge and skills of weaker students, increase of knowledge and skills of all students) is correlated with choice of a professional source in the area of relationships with colleagues (feeling appreciated) and personal achievements (professional promotion rank, awards and distinctions, professionalism).

Relations between the analysed variables are of average intensity, the link between increase of knowledge and skills and professionalism is the clearest one. The research results show that the choice of successes of students in competitions and feeling appreciated are correlated. Other relationships are not as strong, though also of statistical importance. This means that the teachers who consider their own professionalism to be the greatest source of professional satisfaction also value high increase of skills and knowledge of their students. Teachers, for whom awards and distinctions are the greatest source of professional satisfaction have more often pointed to successes of students at competitions as source of professional satisfaction. These two correlations are the most important for the research results. Relationships between the two remaining variables are less intensive. For the teachers who can maintain discipline the professional promotion rank seems to be of importance and not professionalism, although the latter is not as distinctive. These teachers have the least often pointed to increase of knowledge and skills of their student as a source of professional satisfaction. Teachers who need to be appreciated by others care most about increase of knowledge and skills of weaker students.

The research concerned also definition of factors influencing teacher's motivation to work which were provided in the open questions. The motivating factors chosen by teachers are going to be presented in a descending order, according to the number of groups of factors sharing similar meaning. Most of the responses concerned successes of students, increase of their knowledge and skills, engagement both of the skilled and weaker students, developing students' interest in the subject, good students' results and motivating the students to learn. Another significant group of responses concerned appreciation of their work by supervisors, students, teachers and colleagues. Respondents have also mentioned good relationships to students, other teachers, school management and parents, as well as good atmosphere at work, significantly motivate them to work. Some respondents find money and decent remuneration and support from school management and other teachers motivating.

The next open question concerned advantages of working as a teacher. Presentation of the results will be carried out in the same manner as in the previous paragraph, groups of similar meanings described in the descending order. Most teachers have pointed to work with young people and contact with other people as advantage of the profession. Another important factor were holidays and predictability of the days off. Some respondents also mentioned lack of boredom, monotony and routine and the variety of professional activities. Some teachers say that thanks to work they can realize their passions and interests and they can influence the way they work. Certain also appreciate the possibility of contributing to formation of another person and sharing knowledge.

Teachers also mentioned other sources of professional satisfaction which were not included in the survey: possibility to observe the development of students, remuneration and working with young people.

Reflection of the research results leads to justified questions, concerning the way of designing activities which would lead to increase of teachers' professional satisfaction. In the next part of the article the research conclusions will be discussed in the context of teachers' professional activity.

Conclusion

Professional work as basic form of human activity should be satisfying as its lack makes it difficult to achieve happiness and fulfilment. Through participation in the survey the teachers had a chance to reflect on their own work, on what gives them satisfaction, motivates them to work and on the undoubted advantages of being employed a school. Such a reflection may lead to increase in the level of professional satisfaction of teachers filling in the surveys as it enabled identification of many factors increasing the professional satisfaction. Therefore the teachers consciously have ingested information on advantages connected with their professional activity and chances of achieving professional satisfaction which creates a positive image of one's work. It is connected with necessity of increasing one's own professional activity and making effort in order to achieve the factors connected with relationships to students and colleagues and personal success which were mentioned in the survey (Eklund 2008).

Teachers who took part in the survey constituted a group with long experience and high professional promotion rank. Therefore it can be assumed that all the factors pointed to in the research result from many years of professional experience and the teachers' responses may be considered as meaningful and thoroughly reflected on.

Research concerning sources of professional satisfaction was based on three areas of teachers' activity, described above. Analysis of the research results concerning work with students leads to the conclusion that observing the increase in students' knowledge and skills as well as good mutual relationships are the greatest sources of teachers' professional satisfaction. Subsequently, increase in weaker students' knowledge and skills, discipline in class and students' successes in competitions contribute to teachers' job satisfaction. Work with students constitutes the most important area of teachers' professional activity, therefore one could expect teachers to attach great importance to this aspect of their profession and that it has a significant impact on their professional satisfaction.

Another sources of satisfaction were connected to teachers' relationship with their colleagues. The teachers appreciate good relationships to other teachers and possibility of getting from the help and support. Good relationships with supervisors are slightly less important, followed by feeling appreciated and having trusted friends. Relationships with colleagues constitute another important area of professional activity connected with professional satisfaction.

Personal achievements are another important source of teachers' professional satisfaction. In this area the most important factor is teachers' own professional knowledge and skills. Teachers think that satisfaction depends on reliable and efficient fulfilment of tasks, having additional education like another faculty or postgraduate studies and obtaining awards and distinctions.

Based on analysis of the research results in relation to sum of averages in given professional activity areas (in each the sum fluctuates around 15) it can be stated that every professional activity area is an equally important source of professional satisfaction. This

means that all these areas should be taken into consideration while designing activities leading to increase of teachers' professional satisfaction.

The research also makes it possible to compare the professional satisfaction factors in all the analysed areas. The professional satisfaction sources discussed subsequently refer to the results where the average was higher than 3,0. Professionalism understood as overall professional knowledge and skills seems to be the most important factor in this area (result 3,96). This means that teachers appreciate own effort to develop professionally and see themselves as top class specialists, which has a significant impact on their own professional development. Another important aspect is increase in students' knowledge and skills (3,57) which is the essence of this profession, since it is addressed to students and aims at supporting their development. This area strongly influences the satisfaction level as teachers work mainly with their students and for them, therefore high results can be expected for this factor. Teachers also value high their own reliability and compliance with their obligations (3,49) which also builds a sense of professional satisfaction, as well as good relationships with other teachers (3,46) and students (3,43). It is important for the teachers to receive help and support from colleagues (3,34) and to have good relationships with supervisors (3,11). The other important source of professional satisfaction is the learning progress of weaker students (3,10).

The obtained results show that good atmosphere at work, reflected in friendly relationships with students, other teachers and supervisors, as well as being able to count on help and support, have a significant impact on professional satisfaction.

Analysis of the results did not show any correlation between working experience in years and professional satisfaction factors. It may be assumed that teachers at every stages of their career chose similar sources of professional satisfaction.

Some choices of professional satisfaction remain correlated. Development of knowledge and skills of all students is important for teachers who consider professionalism to be a significant source of satisfaction. This two choices are the strongest correlated ones. It means that highly qualified teachers link their professional satisfaction to their students' development; maintaining discipline in class may also be significant for them, although here the correlation is not as strong. A strong relationship between students' successes in competitions and teachers' obtaining rewards and distinctions was shown. A bit weaker dependency can be observed when it comes to professional promotion rank and discipline in class, while the choice of increase in all students' knowledge and skills is negatively correlated with it. Therefore it can be stated that teachers for whom the professional promotion rank is important treat the ability of maintaining discipline in class as a remarkable satisfaction factor. At the same time, they seem not to attach importance to development of knowledge and skills of their students. Another correlation concerns teachers who need to be appreciated: for them increase of weaker students' knowledge and skills is significant.

Factors influencing teacher's motivation to work concern mainly the didactic tasks and effects of work with students whose successes, knowledge development, interest in learning and involvement make teachers eager to work and carry out different professional activities. Another motivating factor is appreciation of their work by all the participants of the educational process: students, other teachers, school management and parents. Friendly atmosphere school and good relationships make teachers more eager to work.

Teachers are of the opinion that their profession has many advantages. The greatest one would having contacts with a lot of people, especially the young ones. They also appreciate longer winter and summer holidays. Another important advantage is lack of routine and carrying out various tasks.

Among all the important factors increasing professional satisfaction the teachers mentioned observing development of their students, as well as the possibility to develop personally. Some think that appropriate remuneration is an important satisfaction source.

The research results may serve to design activities aiming at increasing teachers' professional satisfaction, for instance:

1. Increasing teachers' own activity in the context of professional obligations related to didactic tasks and offering a possibility to implement own values and ideas in the school environment (Eklund, 2008). Such an initiative, followed by real engagement of teachers would solve many problematic issues and increase their professional satisfaction. A sense of influencing their environment and shaping reality is connected to feeling of subjectivity which should be a basis of every teachers' functioning.
2. Training of interpersonal and social skills, including communication, coping with emotions, appropriate reactions in difficult situations, building up self-esteem, effective recreation and positive attitude.
3. Providing friendly working conditions concerning classrooms and school equipment as well as good relationships between teachers, school management and teachers, for example through projects engaging all the participants of the educational process, respectively for their interests and skills. This can be also a way of developing the sense of identification with the school environment.
4. Creating conditions for creative activities and implementation of original ideas without excessive documentation and control of every action.
5. Creating conditions for professional training and development through financial and non-financial support, for example making participation in lectures, classes, workshops etc. possible.
6. Monitoring of professional satisfaction of employees which would enable timely reactions to disadvantageous situations.

The research covered a small group of secondary school teachers, which sets limits to generalisation of the results and at the same time encourages development of professional satisfaction monitoring. A broader research could cover a bigger group of secondary school teachers or also teachers of other educational levels. This way the knowledge concerning professional satisfaction of teachers can be collected as basis for further, deeper analysis of the presented issue. Results of such research can be used by persons responsible for creation and organization of educational process conditions. They should consider planning and realization of activities connected with increase in teachers' professional satisfaction as teachers' attitude, engagement, effectiveness and efficiency depend on that.

Bibliography

- Bańka, A. (2000). Psychologia organizacji. In: J. Strelau (Ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. (320-350). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barrick, M. R. & Mount M. K. (2011). Select on Conscientiousness and Emotional Stability. In: E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior*. A John Wiley and Sons, Ltd. Publication.
- Clark, A., Oswald, A. & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, pp. 57-81.

- Clutterbuck, D. (2003). *Managing Work-life Balance: A Guide for HR in Achieving Organisational and Individual Change*. London: CIPD.
- Eklund, N. (2008). *How was your day at school? Improving dialogue about teacher job satisfaction*. Minneapolis, Minnesota: Search Institute Press.
- Frey, B. S. & Stutzer A. (2002). *Happiness and Economics*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Jakimiuk, B. (2012). *Standard kwalifikacji zawodowych nauczycieli przedmiotów informatycznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jakimiuk, B. (2014). Factors and work conditions shaping the development of professional identity of IT teachers in Poland. *Revista Fuentes*, 15, Junio, pp. 213-236. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014.i15.10>.
- Judge. T. A., Watanabe, S. (1993). Another Look at the Job Satisfaction - Life Satisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, no. 6, pp. 939-948.
- Karney, J. E. (2004). *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*. Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Locke, E.A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction. Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2006). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vanin, P. (2001). *Job Satisfaction and Comparison Income in Germany*. University of Bonn: Mimeo.
- Wunder, C. & Schwarze, J. (2009). Income inequality and job satisfaction of full-time employees in Germany. *Journal of Income Distribution*, 18 (2), pp. 70–91.

EL TRATAMIENTO PENITENCIARIO: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DESDE EL S. XVII HASTA LA ACTUALIDAD CON PERSPECTIVA DE IGUALDAD DE GÉNERO

Prison treatment: historical evolution from XVII century to the present with gender perspective

Leticia López Castro

Fecha de recepción: 22/06/2015

Fecha de aceptación: 28/11/2015

RESUMEN: En este trabajo, tratamos de estudiar las características del tratamiento penitenciario desde el siglo XVII, por considerarse el inicio de la pena femenina privativa de libertad, hasta la actualidad. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión documental a lo largo de este período, con la intención de poner de manifiesto diferencias entre el tratamiento penitenciario masculino y femenino. Así, la principal conclusión apunta a que la invisibilidad de las mujeres en prisión es una constante histórica que parece arraigarse en la escasa representación penitenciaria que conforman. En consecuencia, las mujeres permanecen inmersas en un sistema diseñado para la población masculina. En definitiva, el tratamiento penitenciario parece basarse en un enfoque sexista y estereotipado que refuerza el rol tradicional de la mujer lo que reduce sus posibilidades de tratamiento e intervención socioeducativa.

PALABRAS CLAVE: tratamiento penitenciario, mujeres, reclusión, prisión, género, reeducación.

ABSTRACT: In this paper, we aim to study the characteristics of the prison treatment since the seventeenth century, this being the beginning of female imprisonment, until today. We have implemented a documental review about this period with the intention to show differences between the male and female prison treatment. Thus, the main conclusion suggests that the invisibility of women in prison is a historical constant that seems to take its roots in their poor representation in prison. Consequently, women remain immersed in a system designed for the male population. Then, prison treatment appears to be based on a sexist and stereotyped approach that reinforces the traditional role of a woman thus reducing her chances of treatment and educational intervention.

KEY WORDS: prison treatment, female, reclusion, correctional institutions, gender, reeducation.

Introducción

A continuación, abordaremos la evolución histórica del tratamiento penitenciario en perspectiva de igualdad de género, desde el siglo XVII por considerarse el inicio de la pena femenina privativa de libertad, hasta la actualidad. De tal modo, esclareceremos el enfoque humanitario y legalista del tratamiento penitenciario femenino que surge en el siglo XVIII gracias a las Ordenanzas de Marcelino Pereyra. Seguidamente, nos centraremos en el cambio

de finalidad de las estructuras represivas y del tratamiento penitenciario femenino que se produce en torno a la primera mitad del siglo XIX junto con la aproximación de la legislación penitenciaria femenina a la masculina. Posteriormente, abordamos el penitenciarismo moderno que florece gracias a la influencia de los reformistas en la segunda mitad del siglo XIX. Así, haremos hincapié en los inicios del S. XX cuando se alcanza la homogeneización penitenciaria de ambos sexos. Por último, mencionaremos la situación penitenciaria desde el inicio de la homogeneización penitenciaria, abordando la etapa de la guerra civil, hasta el tratamiento penitenciario femenino durante la dictadura franquista (1936-1975) y la actualidad.

Con ello, pretendemos poner de manifiesto la evolución del tratamiento penitenciario femenino, evidenciando aquellos aspectos más trascendentes en cuanto a la igualdad de género. Asimismo, nos permitirá realizar un recorrido histórico sobre la evolución de la finalidad de la prisión que muestra cambios cualitativos de acuerdo a las diferentes concepciones que la sociedad de cada época ha tenido del delito y del delincuente.

Comienzo de la pena privativa de libertad de la mujer (S. XVII)

Tal como hemos mencionado anteriormente, las evidentes diferencias de género en cuanto a la imposición del castigo y el modo de cumplirlo, se reflejan con anterioridad al uso de la reclusión femenina como pena. Así, hasta el siglo XVI la penalidad utilitaria y represiva se imponía únicamente a los varones que eran castigados remando en las Galeras del Rey o condenados a trabajos forzados en las minas donde coetáneamente eran recluidos. De acuerdo a Martínez Galindo (2002), no se aplicó a la mujer porque las consideraban incapaces de realizar tareas que suponían un notorio esfuerzo físico.

De tal modo, la mayor parte de las penas a las mujeres consistían en azotes, mutilaciones, exposición a vergüenza pública, destierro y muerte tal como indican Yagüe Olmos (2006) y Martínez Galindo (2002). Esta costumbre, que imponía a las mujeres malhechoras la totalidad de estas penas, indicaba que “no podían ser aplicadas con moderación ni conmutadas como ocurría con los varones” (Martínez Galindo, 2002: 40). Por tanto, los hombres delincuentes tenían la posibilidad de «purgar su conducta» mediante trabajos forzados en reclusorios, mientras la mujer era castigada, exclusivamente, a penas corporales. La idea de venganza y la identificación del delito con el pecado imperaban en esta etapa, exclusivamente punitiva, en la que las penas destacaban por su poder ejemplarizante que se obtenía con la exhibición pública del castigo (Martínez Galindo, 2002).

No obstante, a finales del siglo XVI se produjo el aumento de la prostitución y la pequeña delincuencia femenina en general. Por ello, Barbeito (1991: 15) sostiene que se despertó “gran preocupación por solucionar el problema de la mujer delincuente, buscando su erradicación mediante un tratamiento adecuado”. De tal modo, surge la necesidad de establecer un régimen penitenciario que igualase a la mujer con el hombre, tanto en la imposición del castigo como en el modo de cumplirlo (Barbeito, 1991). Se trataba, por tanto, de una revolucionaria innovación para esta época de la mano de Magdalena de San Jerónimo (San Gerónimo y Fernández De Cordoua, 1989: 193):

no solo con amenazas de los tormentos eternos de la otra vida le atemorizasse y enfrenasse, sino con muchos y graues açotes en ésta le castigasse, para que siquiera por la pena fuesse cuerdo, y por el temor hiziesse virtud (...) assí, que el remedio sería que huuiesse tantas suertes de castigos para ellas como ay para los hombres delinquentes (...) Pues assí, aya galeras, en su modo, para echar á las mujeres malhechoras, donde á la medida de sus culpas sean castigadas (...) las mujeres vagantes, ladronas, alcahuetas, y otras semejantes.

En congruencia, se habilitaron a tal fin, lugares específicos para estas mujeres que infringían los cánones morales y religiosos establecidos: delincuentes, prostitutas, vagabundas, etc. (Martínez Galindo, 2002). De modo que se fundaron las Galeras o Casas Galeras y otras estructuras para la reclusión de las mujeres que se caracterizan por su finalidad correctora: Monasterios de Dueñas, Casas de Arrepentidas, Casas de Recogidas, Reclusorios; Departamentos de Reservadas y Casas de Misericordia.

Todas ellas compartían un régimen conventual, normas estrictas, basadas en la obediencia y severidad, así como los mismos objetivos de prevención social: corrección de conductas desviadas y reorientación moral de acuerdo a los preceptos cristianos. De tal modo, se pretendía apartar de la sociedad a las mujeres pérdidas, corregir su conducta disruptiva, castigándolas por sus errores, y promover su regeneración moral.

Para ello, se adoptaron prácticas instructivas que tenían como pilares básicos la atención a la casa y la religión cristiana según estipulaba la sociedad de la época para las mujeres, prohibiéndoles el acceso a la lectura, la escritura y el cálculo. De modo que trabajaban en el mantenimiento del establecimiento (limpieza, alimentación, confección de ropa, etc.) y desempeñando trabajos manuales para el exterior: coser, bordar y tejer (Martínez Galindo, 2002). Por su parte, los varones se ocupaban de tareas que suponían gran esfuerzo físico, entre las cuales destacan las labores en la mina. De tal modo, se reproducían los roles sociales que, en aquella época, se asentaban sobre la desigualdad de sexos, basándose en la primacía del varón.

Ordenanzas y reglamentos así como censos y registros de estas primeras estructuras represivas de mujeres que datan del siglo XVII, reflejan que se producía la permanencia de sus hijos con ellas. De acuerdo a Yagüe Olmos (2006), esta convivencia parece estar fundada en la dependencia de la alimentación y de los cuidados maternos para la supervivencia infantil. Así, la lactancia se convertía en uno de los principales medios de vida de los menores en esta época de depresión social, en la que la marginación y la pobreza incidían de forma contundente sobre mujeres y niños/as, traduciéndose en una elevada mortalidad infantil.

No obstante, la convivencia de los infantes junto con sus progenitoras se prolongaba más allá de la etapa lactante de los menores. De tal modo, en la mayor parte de las Galeras de España, permanecían hasta los cinco o siete años (Yagüe Olmos, 2006). Por tanto, se trata de una evidente reproducción del rol que establece el cuidado de la descendencia a cargo de las mujeres.

En conclusión, esta primera etapa se encuentra marcada por una sociedad patriarcal de profunda desigualdad de sexos, que consideraba la mujer como un ser débil, vulnerable, objeto de tentación y pecado, a la que había que castigar si transgredía las normas morales establecidas. Por tanto, encontramos diversas diferencias de género en cuanto al tipo de delito castigado, la pena impuesta y la reproducción de roles tradicionales de género.

Enfoque humanitario y legalista del tratamiento penitenciario femenino (S. XVIII)

Esta nueva etapa, impulsada por las incipientes ideas reformadoras de la ilustración, destaca por el espíritu humanitario y esperanzador que comenzaba a impregnar las cárceles. El interés por las obras sociales, procurando mejorar la situación de los menos favorecidos, hizo que se planteasen la separación de aquellas personas que realmente eran condenadas por la justicia de otras que lo habían sido por el estilo de vida contrario a los cánones morales de la época (Yagüe Olmos, 2006). De modo que las personas cuyo comportamiento fuese opuesto a la laboriosidad y el utilitarismo burgués tales como pobres, holgazanes, mendigos, y

vagabundos, de uno y otro sexo, fueron objeto de persecución y reclusión fundamentalmente en hospicios o establecimientos especiales.

En este contexto, Luis Marcelino Pereyra dicta, el 16 de agosto de 1796, las Ordenanzas de la Casa Galera de Valladolid con un marcado enfoque humanitario y legalista en armonía con las corrientes reformadoras de finales del siglo XVIII. Se inicia así, la separación formal de las reclusas en función del delito cometido. Por una parte, las mujeres vagabundas, delincuentes menores y prostitutas fueron enviadas a hospicios, casas de recogidas y de corrección. Por otra parte, las reincidentes o que hubiesen cometido delitos graves ingresaban en la galera para cumplir la condena impuesta. Asimismo, este régimen carcelario estipuló la permanencia de los hijos de las reclusas hasta los siete años de edad cuando serían entregados a parientes próximos o al hospicio.

De acuerdo a estas ordenanzas, se continuó con prácticas basadas en la instrucción moral y religiosa según la doctrina cristiana, con el fin de conseguir la enmienda o reforma de las reclusas. No obstante, el trabajo se consideró primordial como método de corrección y un modo de ganarse el sustento. Sus labores se centraban en el mantenimiento del establecimiento y oficios que la sociedad había asignado a las mujeres tales como calcetar, hilar, tejer, etc. Desde entonces, estas ordenanzas se convirtieron según afirma Martínez Galindo (2002) en un modelo de referencia para las demás Galeras del Estado español.

En resumen, las Ordenanzas de Marcelino Pereyra son reflejo de un fundamento penitenciario caracterizado por la primacía del carácter judicial y un determinante concepto de la pena como regeneración. Se ocupa, por tanto, de los hechos ilícitos y su castigo o sanción que serían abordados a través de la educación moral y religiosa. Por tanto, se equipara el tipo de delito castigado entre hombres y mujeres pero se mantiene la reproducción de los roles tradicionales de género así como las diferencias en el tratamiento correccional.

El cambio de finalidad de las estructuras represivas y del tratamiento penitenciario femenino. Aproximación de la legislación penitenciaria femenina a la masculina (1800-1850)

De igual modo, el siglo XIX trajo consigo otros cambios de mentalidad y criterio en el ámbito carcelario en general, impulsados por la llegada al gobierno de numerosos personajes reformistas que promovían la finalidad correctora de la prisión. De tal modo, nos encontramos ante la primacía de la enmienda, el arrepentimiento y la regeneración que se pretende poner en práctica mediante métodos como el trabajo y la instrucción.

En esta línea, se centralizan las Casas de Corrección de toda España en la Dirección General de Presidios, tratando de unificar el régimen, gobierno y la administración de los establecimientos de reclusión tanto femeninos como masculinos. Para ello, se dicta el Reglamento de las Casas de Corrección en 1847, tratándose de la primera reglamentación unitaria para todas las Galeras femeninas de España que mostraban hasta entonces, notorias diferencias con respecto a los modos de organización y funcionamiento. Asimismo, se sustituye la designación de las Galeras por el de Casas de Corrección.

Este reglamento supuso la construcción teórica de nuestro sistema carcelario ya que regulaba todo lo relativo a empleados, edificios, alimentación y vestuario así como el régimen interior, disciplinario y económico (Martínez Galindo, 2002). En cuanto a educación, encontramos un notorio progreso ya que, pese a la presencia de la religión cristiana y las obligaciones religiosas, se consolidan las escuelas en los presidios tanto femeninos como masculinos, donde se pretendía erradicar el analfabetismo aprendiendo a leer, escribir y

contar. La intención de las escuelas era aumentar las posibilidades de integración en la sociedad y lograr medios de supervivencia alternativos a la delincuencia.

Sin embargo, el reglamento no hace alusión a la posibilidad de permanencia de los hijos de las reclusas que, según Martínez Galindo (2002), se continuó llevando a cabo en las Casas de Corrección ya que ingresaban muchas mujeres embarazadas o con recién nacidos y resultaba coherente la convivencia conjunta hasta que un familiar pudiese hacerse cargo de los mismos.

En conclusión, el Reglamento de las Casas de Corrección puso fin a las dos etapas anteriores que se conocen como la religiosa y la judicial, dando lugar a la época legal y penitenciaria propiamente dicha. En esta, cabe destacar la importancia de la educación en prisión que cobra fuerza como método de regeneración aunque todavía se hallase vinculada a la religión cristiana. Asimismo, la ordenación de las cárceles y establecimientos de mujeres se equipara a la de hombres, con características propias pero de pareja inspiración, semejante legalismo y mismos gobernantes lo que supone el inicio de la aproximación normativa a la legislación penitenciaria masculina.

Penitenciarismo moderno: influencia de los reformistas (1850-1900)

Dos décadas después de la aprobación del Reglamento de las Casas de Corrección, España se encontraba moderando persecuciones religiosas, levantamientos populares y la guerra civil que la sumieron en una gran inestabilidad política. Esta inestabilidad se tradujo prácticamente, en el olvido de los establecimientos penitenciarios tanto femeninos como masculinos, tal como refleja la escasa legislación que se dicta. Progresivamente, comienza una etapa de una marcada ideología liberal-democrática en la que se potencia la libertad de expresión, enseñanza, culto, etc. Esta corriente aperturista en el reconocimiento de los derechos del individuo también se refleja en el ámbito penitenciario tal como pondremos de manifiesto a continuación.

En este panorama, irrumpe con fuerza la figura de Concepción Arenal, eminente escritora y activista social española quien, oponiéndose a la prohibición de acceso, logró estudiar Derecho, Sociología, Historia, Filosofía e idiomas (Yagüe Olmos, 2006). Esta ferrolana, que posteriormente se ubica en Madrid, estaba convencida de los postulados de la ilustración, y abogó deliberadamente por la igualdad de oportunidades y de instrucción para las mujeres, llegando a ser el germen del ideario feminista.

En el ámbito penitenciario, fue nombrada Visitadora General de las Prisiones de Mujeres del Reino en 1863. Asimismo, formó parte de la comisión encargada de la reforma penitenciaria y del Código Penal en 1873. Desde estos cargos, luchó por la igualdad de sexos tal como evidencian sus palabras (Arenal, 1999: 207):

lo que hemos dicho respecto al hombre penado nos parece aplicable a la mujer, teniendo por un error, en la prisión como fuera de ella, establecer entre el espíritu del hombre y el de la mujer diferencias esenciales, cuando las que existen (en los casos en que existen) son, no de calidad, sino de cantidad.

De tal modo, hizo eco de la desventajosa situación de las mujeres en las prisiones y se preocupó por mejorar el lamentable estado de estas instituciones en las que se producía la permanencia de infantes pese a su obvia oposición (Arenal, 1897:149):

Hijos de presos, como sus madres son pobres; como las causas se prolongan, se eternizan; como los locales carecen de condiciones higiénicas, y la comida es mala, y los carceleros no son muchas

veces mejores que la comida, y las autoridades en vez de velar duermen, y la opinión pública no despierta, y no hay asociaciones caritativas que protejan á los niños de los encarcelados, maman, puede decirse, la desventura, zozobras y angustias de la madre; sufren su miseria y cautiverio, para ellos más fatal, porque el encierro prolongado es verdaderamente infanticida.

Así, Concepción Arenal pretendió mejorar las infrahumanas condiciones en las que se hallaban los infantes con sus madres. Para ello, contribuyó a la mejora de la vestimenta y alimentación de aquellos que residían en la Casa de Corrección de Alcalá de Henares, y en 1881, logró la creación de un asilo que se dio en denominar Departamento de Párvulos.

En suma, se transformó el edificio de Alcalá de Henares, adquiriendo una estructura celular tal como indicaban las corrientes penalistas europeas de la época (Yagüe Olmos, 2006). Y, seguidamente, se convirtió en la Prisión Central de mujeres donde fueron trasladadas las internas de todas las Casas de Corrección de España, junto con sus hijos menores de siete años, tal como exigía el primer Reglamento para el régimen de la Penitenciaría de mujeres: el Reglamento de la Penitenciaría de Alcalá de Henares de 1882.

La influencia del ambiente religioso y cristiano imperaba en esta prisión, pues se encargó tanto el gobierno como el cuidado de las presas a unas monjas que abogaban por la finalidad correctora y de regeneración moral de las reclusas (Martínez Galindo, 2002). No obstante, además de la instrucción moral y religiosa, se promovió una educación primaria y nociones científicas o artísticas relacionadas con el ejercicio de alguna profesión con la intención de mejorar sus posibilidades de reinserción en la sociedad. De tal modo, la asistencia a la escuela en prisión era obligatoria tanto para hombres como para mujeres tal como evidencia la circular de 1885 en que se aprueba el Programa General de enseñanza de las escuelas de adultos de los establecimientos penales.

Homogeneización penitenciaria de ambos sexos (Inicios del S. XX)

Hasta el momento, habían sido dictadas una serie de Reales Órdenes que trataron determinados aspectos penitenciarios y, de acuerdo a Martínez Galindo (2002), suponen una aproximación al espíritu de la legislación de hombres, salvo concretos criterios de actuación. Asimismo, se habían producido grandes cambios para la mejora de la permanencia de las reclusas y su descendencia.

No obstante, fue a comienzos del siglo XX cuando se produjo la auténtica equiparación de las normas penitenciarias referidas a ambos sexos mediante la creación de un cuerpo legal que provoca la regulación plena de los centros específicos de mujeres en la normativa general. Así, el 5 de mayo de 1913 se dicta el Real Decreto de Organización del Personal de Prisiones y Régimen de funcionamiento de estas, con el que se pone fin a las particularidades existentes entre las prisiones de hombres y mujeres ya que supuso la convergencia legislativa de los centros masculinos y femeninos. Por tanto, los presidios tanto de hombres como de mujeres comenzaron a compartir el mismo régimen legal que fue considerado un verdadero código penitenciario.

En conclusión, la convergencia legislativa de los centros masculinos y femeninos consolida un hito histórico que pone fin a las diferencias legales existentes entre ambos establecimientos. Para ello, resultó imprescindible la labor de Concepción Arenal que aportó ideas progresistas a favor de la igualdad de sexos y de la mejora de la calidad de vida en prisión. Así, “Concepción Arenal hizo mucho a favor de los presos y de las presas, de palabra, por escrito y de obra” (Beristain, 1989: 173), ha sido consagrada como una luchadora

individualista en beneficio de la mujer privada de libertad, y fuente de la que emana el feminismo en España.

Situación penitenciaria desde el inicio de la homogeneización penitenciaria al régimen franquista

A finales de la década de los años 20, España se encontraba en un tiempo de cambios políticos, de reformas que no se consolidaban, y contrarreformas que la situaban de nuevo en el punto de partida. En este contexto, las instituciones penitenciarias tanto femeninas como masculinas padecían la falta de presupuesto, la precariedad y el abandono. Así, se produjeron modificaciones poco trascendentes hasta 1930 cuando se dicta el Reglamento de los Servicios de Prisiones que establece las Hijas de la Caridad a cargo tanto de las prisiones de mujeres provinciales y centrales como de las grandes prisiones de hombres, para atender el servicio de cocina y enfermería tal como describe Lasala Navarro (1948).

En aquel momento marcado por la dictadura de Primo de Rivera, emerge la respetada figura de Victoria Kent, Maestra y doctora en derecho, que estaba iniciando su próspera andadura profesional. En 1931, resultó ser elegida Diputada de las Cortes Constituyentes y, este mismo año, su prestigio profesional como jurista, su compromiso social y su talante republicano y democrático la condujeron al cargo de Directora General de Prisiones (Yagüe Olmos, 2006). Así, llevó a cabo numerosas reformas con el fin de mejorar las condiciones de vida, garantizar los derechos básicos de los presos, garantizar un servicio laico y aumentar la formación de los responsables de prisión; siempre bajo la defensa de la igualdad de sexos al igual que Concepción Arenal.

Hasta entonces se centralizaban las reclusas sentenciadas a penas mayores en la Prisión Central de Mujeres pero continuaron subsistiendo las prisiones provinciales, donde ingresaban mujeres con hijos/as en espera de juicio o que habían sido condenadas a penas menores. Estos establecimiento destacaban por sus miserables condiciones de supervivencia (Yagüe Olmos, 2006).

Finalmente, Victoria Kent, de acuerdo a su intención de mejorar las condiciones de vida de reclusas e hijos/as, ordenó la construcción de la prisión de Ventas en Madrid. Se trataba de un moderno edificio con los espacios y equipamientos necesarios para albergar dignamente a las mujeres reclusas de la prisión provincial madrileña junto con sus descendientes. Pese a tratarse del único edificio de la historia de España creado y diseñado para tal fin, en julio de 1936 fue desalojado para albergar hombres presos debido a los acontecimientos de la guerra civil.

En conclusión, tal como afirma Beristain (1989: 175), Victoria Kent “intentó y logró avanzar a pasos gigantes (...) en la humanización de las instituciones penitenciarias, especialmente en las cárceles de mujeres en España”, es decir, supuso una renovación determinante de las prisiones españolas a favor de la mejora de la calidad de vida.

Tratamiento penitenciario femenino durante la guerra civil (1936-1939) y la dictadura franquista (1939-1975)

La Guerra civil española que se inició en julio de 1936, hizo sentir su influencia en las prisiones, convirtiéndose en el principal instrumento de represión. Así, tanto las mujeres como los hombres encarcelados por motivos políticos fueron confinados junto a los condenados por delincuencia y, en congruencia, las cárceles provinciales quedaron

plenamente saturadas. Cuevas (2005: 34-35) recoge el testimonio de una presa política que había dado a luz en prisión y pone de manifiesto dicha situación:

Durmiendo éramos una masa de mujeres y niños (...) Nuestra vida en prisión se desarrolló sin ninguna condición higiénica, no tuvieron en cuenta que nosotras éramos presas políticas sin relación con el crimen y nos mezclaron con quincenarias, ladronas y prostitutas.

De tal modo, enseguida resultaron insuficientes los espacios reservados para las mujeres, teniendo que recurrir a cualquier tipo de instalación militar o civil para albergar centros de detención y prisiones improvisadas. Así, se optó principalmente por dependencias de órdenes religiosas como conventos o colegios, y se convino disponer del personal religioso para atenderlas; reanudando la histórica vinculación de las prisiones femeninas con el clero con el fin de intensificar los valores morales en los establecimientos penitenciarios.

Reflejo de dicha situación fue la prisión madrileña de Las Ventas en la que castigos, humillaciones, corrupción y escasez de recursos han sido protagonistas de los relatos de las reclusas (Cuevas, 1985). Pese a la creación de una enfermería para los menores a cargo de las mismas, la mortalidad infantil aumentaba significativamente en estas condiciones inhumanas. Por todo ello, se reconoce como una de las etapas más terribles en lo que a la permanencia de menores con sus progenitoras supuso en la dictadura.

En este contexto, se reduce la edad máxima permitida de los infantes en prisión a los tres años con la intención de reducir el hacinamiento y mejorar las condiciones de vida. Se produjo, así, el denominado Destacamento Hospicio, una operación en la que todos los hijos mayores de tres años fueron arrebatados de los brazos de sus madres tal como relata Vinyes (2002: 19):

La verdad era el recuerdo y el dolor de un tren cargado de críos que apenas rebasaban los cuatro años de edad (...) el tren viajara hacia un destino desconocido. Desconocido por los viajeros y por las madres de los viajeros: un montón de mujeres encarceladas, con sus compañeros confinados en prisiones, cementerios, fosas comunes o esparcidos por cualquier territorio de exilio, mujeres a las que había sido preciso apalear para separarlas de sus hijos.

Por su parte, estas mujeres habían sido trasladadas de sus poblaciones de origen y la mayoría de sus familias se habían disgregado lo que determinaba el futuro de su descendencia en manos de Hospicios, principalmente, religiosos. Pese a esta medida para reducir las aglomeraciones, se mantenían las míseras condiciones de los espacios en las que residían mujeres y niños. Esta deplorable situación se refleja en el siguiente fragmento del testimonio de una reclusa (Cuevas 2005: 102):

Nos daban una bañera de agua por semana. De esa agua teníamos que beber, lavarnos, lavar a los niños, lavar la ropa (...) durante diez meses sin que nos diera el sol ni el aire, completamente encerradas (...) Cuarenta y dos niños se murieron esa semana (...) Allí todo era sufrimiento, angustia, hambre y miseria.

En respuesta a esta fatídica situación, se decidió alquilar un pequeño hotel en el que albergar todas las reclusas embarazadas o con hijos de la Prisión de Ventas que se dio en designar como la Prisión Maternal de San Isidro y pronto se convirtió en un modelo de prisión maternal, con un marcado carácter religioso, donde inculcaban una conducta de sumisión, obediencia y lealtad. No obstante, separaban progenitoras e infantes, tratando de educar a los menores en contra de la ideología de sus familias lo que se denomina eugenesia positiva, es decir, la segregación de los hijos de las presas políticas con el fin de liberar a la sociedad de la “plaga democrático-comunista” (Vinyes, 2002: 76). Estos motivos hicieron que el traslado a la cárcel maternal fuese percibido como un correctivo severísimo para las reclusas.

Posteriormente, construyeron un pabellón para niños con enfermedades contagiosas y una clínica para partos en la prisión de San Isidro. De esta forma, se formalizó, en 1943, la ubicación separada de las mujeres gestantes, las madres lactantes y las que tuvieran a sus hijos con ellas. Por tanto, se reconoce como un hito histórico de establecimiento específico femenino maternal que logró un alto grado de eficacia en el control de la mortalidad infantil.

En aquellos años de posguerra, el trabajo penitenciario se encaminaba a cumplir con las necesidades y conveniencias económicas del Estado y la reparación moral de los reclusos a base de castigos que destacaban por la ejemplaridad y la venganza. De tal modo y con la intención de solucionar el hacinamiento de las prisiones, se dispone la disminución de la pena de los presos de guerra a cambio de duro trabajo, tal como afirma Vinyes (2002: 186) “redimir significó únicamente encubrir una explotación muy dura”. La redención de pena por el trabajo, podía realizarse mediante la participación en talleres, colonias militarizadas, formación religiosa, etc. No obstante, las irregularidades fueron complejas y cuantiosas, siendo obligados a trabajar ilegalmente y sin redención de pena.

Por su parte, las mujeres, pese a que trabajaban en las prisiones, no contaron con la posibilidad de reducir sus penas hasta años más tarde, es decir, “siguieron un ritmo muy distinto en la incorporación reglada al sistema de redención por trabajo” (Vinyes, 2002: 188). Finalmente, decidieron redefinir el trabajo como un castigo obligado tanto para hombres como para mujeres.

En esta época, surge otra nueva especificidad dentro del tratamiento correccional de las mujeres que fueron denominadas Prisiones de Mujeres Caídas, es decir, establecimientos penitenciarios para la represión de prostitución que se acompañaba de normativas higiénico sanitarias con la intención de evitar epidemias y contagios. Una medida para dar respuesta al excesivo número de mujeres que, debido a las complejas circunstancias económicas y la dificultad para encontrar un medio de subsistencia, tuvieron que recurrir a la prostitución ilegal. Estas prisiones comparten los objetivos de las Galeras, que hemos expuesto anteriormente, basados en la higiene social y la regeneración mediante el trabajo y el adoctrinamiento cristiano.

Asimismo, contaban con el Patronato de Protección de la Mujer, organismo dependiente del Ministerio de justicia, para la regeneración de mujeres que se habían alejado del rol asumible a su género tales como prostitutas, deshonradas y madres solteras, principalmente. Años más tarde, las prisiones de Mujeres Caídas se encontraban en condiciones deplorables lo que supuso el cierre de muchas de ellas y, se determinaron otras medidas para esas mujeres en armonía con las tendencias europeas abolicionistas de la prostitución.

En 1948 se lleva a cabo una revisión de la normativa penitenciaria que da lugar al Reglamento de Servicios de Prisiones y determina la unificación de la multitud de disposiciones, superpuestas al reinstaurado Reglamento de 1930. Una de las principales decisiones la encontramos en la desaparición de los presos por motivos políticos, el sistema no las reconoce con tal identidad y quedan asimilados como delincuentes comunes.

Con la paulatina disminución de la población carcelaria femenina, se decide en 1954 la concentración de todas aquellas reclusas en la prisión General de Segovia ya que poseía unas aceptables condiciones, incluida una pequeña guardería para los hijos de las internas. No obstante, cuando finalizan las obras de adecuación del módulo maternal en la Prisión de Ventas, se inaugura el Centro Penitenciario de Maternología y Puericultura en 1960 que nueve años más tarde cierra sus puertas. Así, se produjo el desalojo definitivo y la dispersión de madres a lo largo de la geografía española, principalmente, en prisiones provinciales donde

acogieron a mujeres con hijos de forma esporádica e irregular en inadecuados habitáculos que solían ser nombrados Departamentos de Maternología (Yagüe Olmos, 2006).

Por último, en 1974, se inaugura el Complejo Penitenciario Femenino de Madrid que cuenta con una gran diversidad de secciones, entre ellas, instalaciones para madres encinta, madres lactantes o con niños. Algunos de estos centros femeninos permanecían regidos exclusivamente por religiosas que no serán sustituidas por funcionarias del Estado hasta el fin del régimen franquista.

Por tanto, continuaba primando un sistema educativo basado en la reproducción de la ideología dominante en la que el clero se erigía como una figura de poder. En las prisiones de mujeres, la enseñanza religiosa y literaria ocupaba un lugar preponderante junto con las clases de corte y confección, labores o enseñanza del hogar (Rodríguez Teijeiro, 2013). No obstante, en los presidios masculinos, las materias que se impartían eran lenguaje (lectura, escritura, redacción y gramática), aritmética y geometría, educación cívica, moral y religiosa.

En definitiva, el período que abarca la guerra civil y el régimen franquista supone el hacinamiento de los presos en los centros penitenciarios que destacan por su decadencia y sus escasos recursos. El tratamiento penitenciario consistía en la reproducción de la ideología dominante de la mano de la Iglesia, es decir, se basaba en el adoctrinamiento ideológico. Por otra parte, durante la dictadura franquista se llevan a cabo una serie de oportunidades de formación laboral que son reflejo de las evidentes diferencias de género, tratándose de un elemento de reproducción de los arraigados roles sociales basados en una imagen de la mujer inferior y supeditada a la figura del hombre.

Tratamiento penitenciario femenino desde el fin de la dictadura franquista hasta la actualidad

Con la muerte del dictador en 1975, se inicia el restablecimiento de la democracia y se consolida la estabilidad económica del país aunque el desempleo, la falta de recursos y de estructuras educativas y sociales habían potenciado la marginación. Además, nos encontramos en una etapa caracterizada por motines y revueltas en las prisiones en contra de la masificación de los establecimientos y de los sistemas autoritarios del régimen anterior.

Por ello, se consideró necesario adaptar el sistema penitenciario español a los postulados democráticos, teniendo en cuenta las garantías jurídicas que se aplicaban en Europa. Así, tras la despenalización del adulterio, se instaura la Ley Orgánica General Penitenciaria, aprobada por unanimidad en el Congreso el 26 de septiembre de 1979, que permanece vigente en la actualidad con sustanciales modificaciones. Ha sido, esta Ley de espíritu innovador, un hito en la reforma penitenciaria española ya que supone la consolidación de sólidos principios científicos y humanitarios.

De tal modo, la Ley establecía que las instituciones penitenciarias presentarían como fin primordial, la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad. Para ello, tras la separación de los individuos en función del sexo, la edad, los antecedentes, el estado físico y mental así como las exigencias del tratamiento; se les incluía en un sistema de participación en actividades educativas, religiosas, culturales, deportivas y laborales. Este sistema se consideraba fundamental para el tratamiento de los reclusos y las reclusas por su carácter formativo, creador de hábitos laborales, productivo y terapéutico que favorecería su posterior reinserción social. Así, disponían de escuelas, biblioteca, instalaciones deportivas y recreativas, talleres, patios, etc.

No obstante, la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 carece de una visión profunda y específica hacia la cuestión femenina, tal como se refleja mediante los escasos seis artículos al respecto. La mayoría de ellos tratan aspectos sobre la segregación regimental por sexo, la previsión de recursos materiales para el parto de las reclusas y la permanencia de sus hijos en prisión. Con respecto a este último punto, se permite la convivencia de los hijos de reclusas hasta la edad de escolarización obligatoria, los seis años. En esta línea, se dicta el Reglamento Penitenciario de 1981 que se limita a desarrollar estos preceptos de un modo prácticamente literal con similar pretensión y redacción.

En esta etapa había florecido el apoyo al discurso de Concepción Arenal a favor de la igualdad de la mujer, dando lugar a la Revolución Femenina que ponía de manifiesto la necesidad de modificar radicalmente la organización social y el modelo cultural que permitía, hasta entonces, una evidente discriminación legal de la mujer y su sometimiento a un papel dependiente y secundario. En respuesta, se llevan a cabo una serie de modificaciones legales, en plano de igualdad, que repercutieron ineludiblemente sobre la tasa de mujeres encarceladas, reduciéndose a sus cotas más bajas (Yagüe Olmos, 2006).

No obstante, la respuesta a la cuestión femenina en prisión continuaba siendo escasa ya que disponían de limitadas infraestructuras en prisiones masculinas como son los desprovistos departamentos femeninos de los centros penitenciarios provinciales de España. La deplorable situación se agravó a lo largo de la década de los 80 debido a la generalización del consumo y el tráfico de estupefacientes que conllevó el aumento de la tasa de reclusas y, en congruencia, la saturación de los escasos departamentos femeninos, alcanzando situaciones infrahumanas de hacinamiento.

En respuesta, Antonio Asunción, Secretario de Estado de Instituciones Penitenciarias, diseñó un ambicioso plan de renovación de las estructuras carcelarias, el Plan de Creación y Amortización de Centros Penitenciarios de 1991. De tal modo, se pretendía la construcción de nuevos establecimientos, posibilitando el cierre de aquellos edificios obsoletos y de menor capacidad. En los nuevos centros, se contaría con un departamento destinado a las madres y, en estos casos, se dotaría de una escuela infantil.

Posteriormente, se inician dos prometedoras experiencias de reclusión, las Unidades Dependientes en Valencia y las Unidades de Madres en Madrid. Por una parte, las Unidades Dependientes consistían en un bloque de viviendas que albergaban madres en régimen de semilibertad junto con sus hijos. La discreta vigilancia del funcionariado permitía el desarrollo de los infantes en un ambiente más normalizado. Por otra parte, las Unidades de Madres consistían en amplios departamentos, específicamente diseñados para las madres, que estaban ubicados dentro de los establecimientos penitenciarios pero separados arquitectónicamente (Yagüe Olmos, 2002). Progresivamente, surgieron unidades inspiradas en estas que funcionaban bajo una normativa interior específica, por tanto, cada una contaba con criterios diferentes de organización y prestaciones, careciendo de una regulación unitaria.

En este contexto, se dicta la Ley 13/95 que modifica la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979, estableciendo el límite de edad de permanencia de los menores en prisión en los tres años de edad. Se justifica tal medida con la intención de beneficiar el desarrollo del menor, y teniendo en cuenta el aumento tanto de la población penitenciaria femenina como de infantes. A continuación, entra en vigor la Ley Orgánica de 1996 sobre la Protección Jurídica del menor que define las líneas de actuación para las acciones administrativas. De tal modo, primaba el mantenimiento de los menores en el medio familiar de origen, la prevención de situaciones perjudiciales para su desarrollo y la supremacía del interés de los mismos.

En 1996, también se dicta el Real Decreto que aprueba el Reglamento Penitenciario de desarrollo y ejecución de la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 con la intención de extraer las mayores potencialidades de la misma. Este reglamento, que permanece vigente en la actualidad, establece diversas «posibilidades de ejecución» como son los centros de inserción social para penas privativas de libertad en régimen abierto, las unidades dependientes situadas arquitectónicamente ajenas a los centros penitenciarios; los departamentos mixtos para evitar la desestructuración familiar, los departamentos para jóvenes menores de 25 años para potenciar su formación y contacto con el entorno; las unidades de madres, los centros de deshabitación a la drogodependencia, los centros para personas con discapacidad y las unidades psiquiátricas. Todas estas denominadas formas especiales de ejecución, tienen como objetivo ajustar la respuesta a las necesidades específicas de perfiles de población determinados.

En lo referente a las posibilidades socioeducativas, este reglamento pretende evitar que la estancia en prisión sólo tenga fines custodiales por lo que permite la participación en actividades educativas, formativas, socioculturales y deportivas que puedan paliar, en lo posible, las necesidades detectadas en la población reclusa. No obstante, el reglamento prescinde de establecer las características de estos programas ni el contenido por lo que cada centro desarrolla las que considera oportunas.

En esta última veintena, se ha puesto la mirada en la falta de atención al género ya que las prisiones femeninas consisten en una estructura espacial inadecuada y condicionada, en muchos casos, a un centro de población reclusa masculina, una precaria dotación de recursos económicos, un personal poco preparado para dar respuesta a la cuestión femenina; y una oferta muy reducida de programas rehabilitadores que refuerzan el papel tradicional de la mujer en la sociedad (Véase Garrido, 1988; Vega Fuente y García Mas, 1989; Lorenzo Modelo, 1997; Almeda, 2003; Almeda, 2007; Sáez Carreras, 2010; Mapelli, Herrera y Sordi, 2013; Vila Merino y Martín Solbes, 2013). Por tanto, la Administración penitenciaria debe orientar el tratamiento para dar respuesta a las necesidades específicas de la mujer en la actualidad.

Conclusiones

El recorrido histórico del tratamiento penitenciario femenino desde el siglo XVII hasta la actualidad ha puesto de manifiesto la invisibilidad de las mujeres en prisión como una constante histórica que parece arraigarse en la reducida representación penitenciaria que conforman. En consecuencia, la escasa atención a las necesidades propias de la mujer salvo aquellas de carácter biológico ha sido evidente a lo largo de este tramo histórico. Así, podemos afirmar que las mujeres permanecen inmersas en un sistema diseñado para la población masculina. El trato normativo para hombres y mujeres es igualitario pero no así su comportamiento y necesidades en prisión por lo que parece ineludible romper definitivamente con la obligada asimilación a la población masculina.

En esta línea, el tratamiento penitenciario femenino se ha basado en un enfoque sexista y estereotipado que refuerza el rol tradicional de la mujer. De tal modo, difiere, en gran medida, de los cambios sociales producidos en la actualidad y contribuye a reducir las posibilidades de tratamiento e intervención socioeducativa de las internas.

En este sentido, la Administración Penitenciaria debe reorientar su intervención y tratamiento hacia la promoción y crecimiento personal, la mejora de las capacidades y habilidades tanto sociales como laborales ya que el tratamiento penitenciario es un derecho de

todas las personas que se encuentran en prisión, y el instrumento principal de la Administración Penitenciaria para cumplir el mandato constitucional de facilitar la reinserción social.

En definitiva, esta aproximación al panorama penitenciario ha resultado de ayuda para vislumbrar ciertas necesidades del sistema penitenciario de importancia capital ya que repercuten directamente sobre las posibilidades de reinserción de las reclusas y, por tanto, determinantes para garantizar los derechos constitucionales de los ciudadanos y ciudadanas. En congruencia, resulta necesario desarrollar investigaciones en esta línea con el fin de poner de manifiesto todas aquellas necesidades del tratamiento penitenciario femenino que permitan el desarrollo de medidas específicas en respuesta.

Referencias bibliográficas

- Martínez Galindo, G. (2002). *Galerianas, corrijendas y presas: Nacimiento y consolidación de las cárceles de mujeres en España (1608-1913)*. Madrid: Edisofer.
- Yagüe Olmos, C. (2006). *Madres en prisión: Historia de las Cárceles de Mujeres a través de su vertiente maternal*. Granada: Editorial Comares.
- Barbeito, I. (1991). Aproximación histórica a las reclusas de mujeres. En I. Barbeito (Ed.), *Cárceles y mujeres en el siglo XVII* (pp. 7-34). Madrid: Editorial Castalia.
- San Gerónimo, M. y Fernández De Codoua, F. (1989). Razon, y forma de la galera y cafa real que el rey nueftro señor manda hazer en eftos reynos, para castigo de las mugeres vagantes, ladronas, alcahuetas y otras femejantes. En A. Beristain y J. L. de la Cuesta (Eds.), *Cárcel de mujeres* (pp. 191-208). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Arenal, C. (1999). *El visitador del preso*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Arenal, C. (1897). *El pauperismo: Volumen II*. Madrid: Librería Victoriano Suárez.
- Beristain, A. (1989). La mujer víctima y protectora en la cárcel. En A. Beristain y J. L. de la Cuesta (Eds.), *Cárcel de mujeres* (pp. 159-179). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Lasala Navarro, G. (1948). *La mujer delincuente en España: Su tratamiento correccional*. Buenos Aires: Dirección General de Institutos Penales de la Nación.
- Cuevas, T. (2005). *Presas: Mujeres en las cárceles franquistas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Cuevas, T. (1985). *Cárcel de mujeres*. Barcelona: Ediciones Sirocco.
- Vinyes, R. (2002). *Irredentas: Las presas políticas y sus hijos en las cárceles de Franco*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Rodríguez Teijeiro, D. (2013). La redención de las penas a través del esfuerzo: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas. *Revista de Investigación en Educación*, 11, pp. 58-76.
- Yagüe Olmos, C. (2002). Mujer: Delito y prisión, Un enfoque diferencial sobre la delincuencia femenina. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 249, pp. 135-170.
- Garrido, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón*, 40, pp. 639-648.
- Vega Fuente, A. y García Mas, M. P. (1989). Cárcel y mujeres: Aspectos educativos. En A. Beristain y J. L. de la Cuesta (Eds.), *Cárcel de mujeres* (pp. 77-86). Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Lorenzo Moledo, M. M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia: La intervención pedagógica*. Galicia: Xunta de Galicia.
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Almeda, E. (2007). Ejecución penal y mujer en España. Olvido, castigo y domesticidad. En E. Almeda, y E. Bodelón (Eds.). *Mujeres y Castigo: un enfoque socio-jurídico y de género* (pp. 27-67). Madrid: Editorial Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En F. T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones: La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.101-123). Barcelona: Gedisa.
- Mapelli, B., Herrera, M. y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas: ¿Atiende el sistema penitenciario a las necesidades de género? Una visión andaluza. *Estudios Penales y Criminológicos*, 33, pp. 59-95.
- Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V.L. (2013). Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios. *Revista de Educación*, 360, pp.12-16.

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA: EL SISTEMA EDUCATIVO A DEBATE

Democratic education and educational policy: The education system discussed

Jonatan Medina Santana

Fecha de recepción: 02/12/2014

Fecha de aceptación: 09/11/2015

RESUMEN: El actual sistema educativo dista mucho de atender a las necesidades del conjunto de la sociedad. De hecho, tiende a convertirse en un sistema elitista y clasista, en el que el acceso y permanencia en el ámbito educativo formal se reserva exclusivamente a aquellas clases medias y altas de la sociedad. Por ello, el presente trabajo pretende subrayar la importancia de una *educación democrática*, en la que todos los agentes implicados en el ámbito educativo participen de la misma en pro de una educación lo más igualitaria y justa posible.

PALABRAS CLAVE: *Educación, Ciudadanía, Democracia y Política.*

ABSTRACT: The current education system is far from meeting the needs of the whole society. In fact, it tends to become an elitist and classist system in which access and permanence in the formal educational area is reserved exclusively for those middle and upper classes of society. Thus, this paper seeks to emphasize the importance of democratic education, in which all stakeholders participate in educational collaboration in the pursuit of an education as equal and fair as possible.

KEY WORDS: *Education, Citizenship, Democracy & Policy.*

Introducción

A la educación se le ha atribuido en muchas ocasiones el papel de pilar fundamental en lo que respecta al progreso general y al cambio social de marcado carácter progresista. No es de extrañar, por tanto, que en la sociedad actual se preste especial atención a las políticas educativas concretas que se llevan a cabo para conseguir precisamente esa positiva repercusión.

Por ello, se hace necesaria una educación que atienda a las necesidades sociales de los ciudadanos, de tal forma que estos sean partícipes de dicha educación y sean capaces de tomar decisiones respecto a las políticas que afectan a sus planes globales de vida y, en particular, a lo que a las políticas educativas se refiere.

La situación actual en el ámbito educativo no atiende estas necesidades del conjunto de la ciudadanía. Por ello, el presente trabajo pretende subrayar la importancia de una *educación democrática*, en la que todos los agentes implicados en el ámbito educativo (familia, profesorado, alumnado, instituciones, entre otros) participen de la misma, dentro de su marco de actuación correspondiente.

De este modo, habría que llevar a cabo una correcta puesta en práctica de la *educación para la democracia* en pro de una *educación democrática*. Cabe resaltar, que al hablar de educación para la democracia, se hace referencia a que “las prácticas pedagógicas deben contribuir a impulsar a los niños hacia los valores de vinculación, preocupación y responsabilidad sociales. Al mismo tiempo, los educadores deben evitar las prácticas que reduzcan la autonomía moral e intelectual de los alumnos.”(Goodman, 2008: 135).

Desde esta perspectiva, a la hora de conocer las políticas educativas puestas en práctica por un Estado o un gobierno, escuela, universidad, etcétera, no basta con conocer formalmente si se trata de políticas de carácter liberal, conservador o progresista, sino que hay que analizar cuál es el trasfondo que poseen. Este estudio pretende aproximarse a las respuestas del tipo de: ¿quién establece lo que hay que enseñar?, ¿cómo hay que enseñarlo?, ¿qué agentes han de estar implicados?, ¿qué se entiende por educación de calidad?, entre otras posibles.

En este sentido intentaremos replantear cuáles son los agentes realmente implicados en el ámbito educativo, así como las políticas llevadas a cabo para cumplir con los objetivos que los sistemas educativos declaran que pretenden conseguir. Asimismo, recoge, *grosso modo*, los principales aspectos que conciernen a la educación democrática y algunas consideraciones acerca de una correcta puesta en práctica de la misma con la sociedad, puesto que “la escuela puede y debe hacer mucho por educar, pero no es el único agente educativo (...) la educación no es tarea exclusiva de un estamento, sino una labor implícita en todas las profesiones por la razón de que todas están transmitiendo unos conocimientos y una manera de utilizarlos, gestionarlos y hacerlos rentables”(Camps, 2000 :105-106).

Por ello, se parte de la idea de educación como pilar fundamental para la conformación y mantenimiento de un sistema democrático participativo, de forma que “el miembro más sensible tal vez de ese formidable cuerpo que constituye un sistema democrático es la educación. De ahí que, cuando la democracia enferma, se debilita su salud, sea el sistema educativo, en su conjunto, el primero en padecer las consecuencias” (Núñez y Romero, 2003: 224).

Antecedentes de la relación entre política y educación

Tanto la educación como la política han sido dos elementos cruciales en la conformación de las distintas sociedades, pero estos elementos siempre han estado sometidos a debate. Como decía Immanuel Kant: “El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte de gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas” (Kant, en Delval, 1993: 1). Por ello, cabe aquí acercarse tanto a los orígenes del pensamiento político, en términos genéricos, como a lo que se refiere a la política educativa de manera más específica.

Desde esta perspectiva, conviene hacer referencia a la idea de que ciudadanía¹ y política, desde la perspectiva de la democracia, son dos términos que van cogidos de la mano, en tanto que la política la constituyen los individuos, o mejor dicho los ciudadanos, los cuales, a su vez, conforman sociedades. Por tanto, la política, si es democrática, es un asunto que

¹ Sin ánimo de entrar aquí en el debate acerca del concepto de ciudadanía en la sociedad actual, al hablar de *ciudadano* hacemos referencia “a la identidad política de los individuos, a su identidad en el espacio público (Thiebaut, en Peña, 2000: 23), es decir, “aludimos al modo en que tales sujetos están presentes en, y se relacionan con, su sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente”. Por tanto, entenderemos la *ciudadanía* como “modo de inserción en la sociedad política” (Peña, 2000: 23).

concierna a toda la ciudadanía de tal forma que “la autonomía política es un fin que nadie puede realizar por sí solo” (Habermas, en Peña, 2000: 36).

Siguiendo en esta línea, hay que recordar que la democracia exige el principio de igualdad entre todos los ciudadanos, como forma de gobierno del pueblo. En este sentido, “fueron los griegos -probablemente los atenienses- quienes acuñaron el término democracia, o *demokratia*, de las palabras griegas *demos*, el pueblo, y *kratos*, el gobierno” (Dahl, 1999: 18). El concepto surge en la Antigua Grecia (hace veintiséis siglos) y llega hasta la actualidad, aunque su configuración - al igual que la de educación - ha ido variando y ha estado sometida a diversas modificaciones a lo largo de las distintas épocas. De hecho, en el siglo XXI nos encontramos con que la democracia se vincula principalmente a una clase de sistema político en el que los gobernantes son elegidos por el pueblo a través de elecciones periódicas y formalmente libres, de tal forma que en muchas ocasiones la participación política en gobiernos denominados democráticos suele remitirse casi exclusivamente al voto. Por ello, nos encontramos con que “la mayoría considera la democracia como un artefacto (organismos gubernamentales) o como un conjunto de ritos (observar pasivamente las elecciones o votar), en vez de como un proceso dinámico en el que el público participa activamente a diario y supone un contacto directo” (Goodman, 2008:111).

Conviene hacer notar que aunque en la teoría se cuenta con varios modelos de democracia², aquí retendremos solo dos por ser los más abstractos y destacados actualmente: el de la democracia participativa (democracia directa³ para algunos autores), en la que los ciudadanos ejercen su poder soberano directamente en asambleas, referéndums, entre otros; y la democracia parlamentaria o representativa, en la que el poder se delega (Robert, 1999: 24). Ambos modelos se contraponen en el sentido de que:

“del mismo modo que históricamente la democracia representativa se construyó polémicamente no solo contra el despotismo, sino contra el gobierno del pueblo y la democracia directa, asimismo la democracia participativa se ha postulado contemporáneamente como un modelo alternativo polémicamente dirigido contra la democracia representativa. Esto es, las razones de la aparición de la democracia participativa no provienen de la búsqueda de un "correctivo" parcial al déficit de institucionalización y ciudadanía de la democracia representativa, sino que constituyen un rechazo radical de sus principios y fundamentos” (Maiz, 2004: 31-32).

Esto no significa que los otros modelos de democracia existentes sean de menor relevancia que los aquí expuestos, sino que las sucesivas variaciones de dichos modelos se derivan de estos. De hecho, tal y como comenta David Held, “hay muchísimo que aprender, por ejemplo, de las diferencias entre democracia clásica, la democracia desarrollista radical, la democracia directa y la democracia participativa, a pesar de que todas podrían ser consideradas como un tipo de ‘democracia directa’. Centrarse en ellas meramente como formas de esta última es arriesgarse a perder divergencias significativas entre ellas” (Held, 2001: 22).

En este sentido, y acercándonos un poco más a una definición operativa de democracia, conviene aquí hacer referencia a cuáles han de ser los principales criterios a los que ha de atender un gobierno democrático, es decir, un gobierno en el que los miembros tengan

² Held establece que los modelos de democracia se podrían dividir en dos tipos generales: la democracia directa o participativa y la democracia liberal o representativa. Dentro de esta última, surgirían otras variantes de democracia tales como democracia protectora o democracia desarrollista, entre otras.

³ Para muchos especialistas, hablar de democracia directa y participativa implica una gran similitud, en tanto que ambas parten de la idea de que los ciudadanos participen directamente, o como nos comenta Held “la democracia directa o participativa (un sistema de toma de decisiones para las cuestiones públicas en el que los ciudadanos participan directamente)” (Held, 2001: 20).

el mismo derecho a participar de las decisiones políticas que se tomen. En esta línea, Robert Dahl ha establecido cinco criterios principales para los que la democracia ha de ofrecer oportunidades:

- a. Participación efectiva. Hace referencia a la idea de que todos los miembros deben tener oportunidades iguales y efectivas con la política, es decir, sus puntos de vista deben ser conocidos por los otros ciudadanos antes de que se adopte una política determinada⁴.
- b. Igualdad de voto. Cuando se adopte una decisión política, todos los ciudadanos deben tener una igual y efectiva oportunidad de voto, y todos los votos han de contarse como iguales.
- c. Comprensión ilustrada. Atendiendo a unos límites razonables de tiempo, todo ciudadano debe tener oportunidades iguales y efectivas para instruirse sobre las políticas alternativas relevantes y sus consecuencias posibles.
- d. Control de la agenda. De tal forma, los ciudadanos deben tener la oportunidad exclusiva de elegir qué asuntos deben ser incorporados a la agenda y decidir cómo se llevan a la práctica.
- e. Inclusión de los adultos. Todos, o al menos la mayoría de los adultos que son residentes permanentes, deben tener los plenos derechos de ciudadanía que están implícitos en los cuatro criterios anteriores (Dahl, 1999: 48).

De esta manera, todos los miembros de una sociedad democrática son considerados políticamente iguales. Por ello, podemos definir en términos generales una sociedad democrática como: “un sistema social, económico y político que restituye las libertades y el poder de decisión al conjunto de los actores sociales, que sólo reconoce como autoridad las tradiciones y decisiones que emanan del diálogo institucionalizado, y que promueve como principios de progreso la iniciativa y la ejemplaridad.” (Meyer- Bish, 1995: 139).

Conviene destacar, por tanto, que “la democracia se ha defendido debido a que realiza uno o más de los siguientes valores o bienes fundamentales: la igualdad, la libertad, el autodesarrollo moral, el interés común, los intereses privados, la utilidad social, la satisfacción de las necesidades, decisiones eficaces.”(Held, 2001, 19-20). Pero cabe resaltar que, la democracia, aunque sea universalmente aceptada hoy en día como el más legítimo sistema de gobierno que se pueda instaurar, presenta algunos inconvenientes a la hora de ejercerla o ponerla en práctica. Según Norbert Bilbeny (1999), existen tres excepciones fundamentales:

- a. La democracia no sirve para hacer todas las cosas, en tanto que es útil para lo público, no para lo que se considera íntimo o privado ni para decidir sobre las cosas que sería absurdo votar.
- b. La democracia no sirve siempre para hacer las cosas “bien” o de un modo eficaz, puesto que en ciertos casos exige tomarse un tiempo para tener una opinión formada y aplicar después un proceso de voto con toda corrección y transparencia.

⁴ “El principio de igualdad política presupone la idea de que todos los miembros están igual de bien cualificados para participar en las decisiones siempre que tengan adecuadas oportunidades de instruirse sobre las cuestiones relativas a la asociación mediante la indagación, discusión y deliberación” (Dahl, 1999: 50).

- c. No todo lo que se hace con la democracia es “bueno”, de tal forma que no siempre la mayoría tiene la razón, es decir, por ejemplo, se pueden tomar decisiones democráticas que no son justas para ciertos individuos o ciudadanos.

Así es que, como vemos, para que un gobierno democrático se articule correctamente, “la democracia sólo se puede ejercer a partir de que los ciudadanos tengan información y capacidad crítica para tomar decisiones” (Albacete, Cárdenas, Delgado, 2000: 19), y es aquí donde entra en juego la educación.

Algunas consideraciones sobre la educación democrática

La educación ha sido considerada como pieza fundamental de una sociedad. No hay más que mirar hacia la Antigua Grecia y el pensamiento griego, para darnos cuenta de que sin la *αρετή* (*Areté*) y la *παιδεία* (*Paideia*), probablemente la educación actual no hubiese existido, ni estuviese estructurada tal y como la conocemos. De ahí que las distintas sociedades hayan tenido concepciones muy diferentes de la educación, con objetivos muy cambiantes de unas épocas a otras o de unos pueblos a otros.

Por ello, parece claro que es imposible establecer un fin u objetivo único y común para la educación, puesto que “no hay un fin universal al que se encamine la educación, como no hay fines en la naturaleza, cada sociedad tiene sus propios fines. Lo que sucede es que puede haber una parte común en esos fines, compartida de alguna forma por todas las sociedades” (Delval, 1993: 4).

En lo referente a la educación democrática, cabe resaltar el acercamiento realizado a ella por la UNESCO en el *Congreso Internacional para los Derechos Humanos y la democracia*, celebrado en 1993, en el que su objetivo principal consistía en:

“contribuir a la elaboración de las actividades futuras de la Conferencia General ‘que cabría efectuar en favor de los derechos humanos en las condiciones políticas, económicas y culturales planteadas recientemente, que requieren análisis y reflexiones nuevos’. En ese marco general, el Congreso se propuso poner de relieve los logros en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos desde 1987 y determinar los obstáculos aún no superados, abordar la educación para la democracia como aspecto complementario y fomentar la elaboración de instrumentos e ideas, en particular de métodos educativos, enfoques pedagógicos y materiales didácticos, a fin de dar un nuevo impulso a la educación en pro de los derechos humanos y la democracia”⁵.

El logro pleno de este objetivo, recogido en el informe emitido tras dicho congreso, como veremos más adelante, dista mucho de haberse hecho realidad.

Existen diversas posiciones respecto a qué es lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo. De esta problemática es de donde va a surgir la idea de educación democrática.

En este sentido, y atendiendo al por qué se hace necesaria una teoría democrática de la educación, nos encontramos con que existen varios modelos donde se encuadran las teorías de la educación vigentes. Una posible clasificación sería la que establece Amy Gutmann, según cuatro enfoques principales:

- a. El utilitarismo y la teoría de los derechos, “que supone que el propósito de la educación es hacer de la mente ‘tanto como sea posible una causa operativa de felicidad’ (...). Estos enfoques pueden contribuir a articular una idea moral o un entendimiento

⁵ En UNESCO, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095433so.pdf>

conceptual de la educación, pero no dan ninguna guía para responder a la pregunta de quién debe elaborar la política educativa” (Gutmann, 2001: 21-22).

- b. Las teorías conservadoras de la educación, que parten de la idea de que “el Estado se debe mantener al margen de los aspectos de la educación moral que afectan directamente al ámbito de la familia” (Gutmann, 2001: 22), como sucede con el caso de la educación sexual.
- c. Las teorías liberales de la educación, basadas principalmente en el desarrollo de la autonomía individual “pueden servir para que los individuos formulen sus propios ideales educativos, pero no constituyen una guía adecuada para las comunidades, para decidir qué políticas hay que seguir” (Gutmann, 2001: 24). De hecho, en su versión más política, son antidemocráticas, en tanto que parten de la idea de que “es necesario un rey filósofo (o una reina filósofa, si son realmente liberales) para imponer las teorías educativas correctas, que apoyen la libertad individual frente a los equivocados padres y ciudadanos” (Gutmann, 2001: 26).
- d. Las teorías funcionalistas de la educación, que parten de la idea de aceptar el hecho de la reproducción social, de tal forma que sugieren que “en la sociedad capitalista, la escolarización sirve para reproducir las diferencias sociales para mantener el modo de reproducción capitalista” (Gutmann, 2001: 24).

Desde el punto de vista de Gutmann, estas teorías aquí mencionadas abordan los principales aspectos de la cuestión de quiénes deben tener la autoridad para tomar las decisiones en lo que se refiere a la educación (oscilando principalmente entre el Estado y la familia), pero no establecen ni cómo hacerlo, ni los límites de la autoridad a la que se reconoce como legítima.

A esto hay que unirle el hecho de que nos encontramos con que en la actualidad ha disminuido la toma de decisiones de la población en importantes aspectos que conciernen a lo político y a la educación. Es decir, la existencia de una democracia representativa de baja calidad dificulta las posibilidades de participación, lo que provoca a su vez repercusiones en el sistema educativo o, en palabras, de Vicenç Navarro:

“La democracia española es una democracia de muy baja calidad, constantemente gestionada y vigilada por los poderes financieros y económicos, que marcan las pautas de comportamiento de las instituciones llamadas representativas, definiendo lo que es aceptable o no en el discurso oficial del país y que determinan las políticas públicas de los partidos políticos que gobiernan. Indicadores de esta baja calidad hay muchísimos. El servilismo de los medios de información hacia la Monarquía y la Corona; la falta de diversidad ideológica en los medios, con una clara discriminación hacia los autores críticos con el sistema de poder (de clase y de género) existente en el país, con la práctica ausencia de medios de comunicación de izquierdas; el sistema electoral, que produce unas instituciones escasamente representativas; la escasa capacidad redistributiva del Estado; su gran regresividad y el elevado fraude fiscal; su limitadísima dimensión social, con una gran pobreza de las transferencias (como las pensiones) y servicios (como sanidad y educación) públicos del Estado del Bienestar; su elevada y masiva corrupción; la práctica inexistencia de formas de participación democrática directa, como referendos; y la escasa democratización de los partidos, capturados por aparatos que se eternizan, transformando la política en un politiquero entre élites partidistas.”⁶

De ahí que la educación democrática se haga cada vez más necesaria tanto a nivel de *educación formal*, entendiendo por ésta la educación reglada, es decir, el sistema educativo “altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que

⁶ Navarro, 2014 en Público.es de <http://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2014/11/05/por-que-surgio-el-15-m-y-por-que-le-siguio-podemos/>

se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”, como a nivel de *educación no formal*, que podemos definir como toda “actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, citado en Vázquez, 1998: 2)⁷.

En esta perspectiva, hay que atender a su vez a la construcción del currículum en el entorno de una cultura democrática de tal manera que, como establece Amador Guarro:

- a. Cuando hablamos de cultura democrática nos estamos refiriendo, en primer lugar, a un conjunto de valores que constituyen la base de la educación integral de los ciudadanos.
- b. Además, hay que tener en cuenta los parámetros de calidad educativa. Porque una cultura construida en torno a valores democráticos permite incorporar elementos (costumbres, actitudes, habilidades, capacidades, etcétera) menos jerarquizantes y clasistas que la cultura académica actual.
- c. Hay que tener en cuenta también la relación de lo interior y exterior. Porque los espacios que tradicionalmente establecen las disciplinas científicas, e incluso las áreas curriculares, para el aprendizaje y la enseñanza, están excesivamente limitados por, y encerrados en, su propia lógica (la lógica de las disciplinas científicas) y ofrecen pocas posibilidades de apertura a la sociedad, es decir, a los problemas que la sociedad y los ciudadanos tienen. Y esa conexión con “lo que ocurre fuera de la escuela” es indispensable para construir una cultura democrática, además de motivar al alumnado que la tiene que aprender.
- d. Por último, un currículum como el que propone es el mejor para permitir un tratamiento adecuado, es decir, justo, de la diferencia. Los currícula tradicionales sólo están al alcance de una minoría caracterizada, sobre todo, por poseer un alto desarrollo cognitivo y, por tanto, un elevado nivel de abstracción similar al de las teorías científicas y asumir como propia la cultura dominante, básicamente intelectual y urbana (Guarro, 2002: 15-16).

Por todo lo expuesto, a la hora de llevar a cabo una educación democrática o, mejor dicho, una puesta en práctica de una teoría democrática de la educación, tanto en la política en general como en lo que a la política educativa se refiere, debe estar implicada la ciudadanía. Así, “la recuperación de la ciudadanía debería ir más bien de la mano del fortalecimiento de su dimensión política”. Se dispondría, de esta manera, de “una ciudadanía activa y vigilante que pudiera constituirse en un contrapoder capaz de hacerse oír y de ser tenido en cuenta por los que tienen el poder político, económico y cultural”, como apunta Javier Peña (2000: 38).

En este sentido, nos encontramos con que la situación actual, en lo que afecta al ámbito político y a la política educativa, la democracia representativa realmente existente no incluye y apenas cuenta, en la elaboración de las leyes de los diferentes ámbitos, y en particular en el educativo, con los principales agentes implicados.

Este es el motivo por el que, en la actualidad, semejante forma en la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa tiende a distanciar cada vez más a los ciudadanos de su participación. Dichos argumentos nos permiten constatar que la educación no logra el

⁷ “Entre la educación formal y no formal se da una continuidad en lo que sería arquitectura pedagógica y una complementariedad en cuanto a su desarrollo práctico” (Colom, 2005, 9).

rol esencial que debería tener en lo que se refiere a la conservación y mejora del modelo democrático actual.

La importancia de la educación democrática

En una sociedad en la que la deficiencia democrática se mantiene en auge en aras a mantener a la población ignorante y ajena a la toma de decisiones políticas, una correcta puesta en práctica de la educación democrática supone una baza relevante en lo que a mejora de la participación ciudadana se refiere (Nussbaum, M., 2005: 134 y ss.). Así es que, para la constitución de una educación democrática, una de las funciones principales de la educación es contribuir al desarrollo del carácter⁸ de los individuos con la sociedad, de tal forma que a través del sistema educativo se ponga en marcha la idea de “educar para la libertad y en la libertad”. De ahí que, en la tarea de cultivar el carácter moral⁹, educación, libertad y democracia hayan de ser interdependientes:

“Las libertades civiles sólo son posibles si los individuos, gracias a la educación, defienden y se comprometen con los valores democráticos [...] La democracia se basa en la fuerza de unos ciudadanos libres y cultos que entienden los valores que defienden y el largo y penoso proceso histórico que ha costado conseguir una sociedad basada en la justicia, la democracia y la libertad [...] Por ello, para educar en la libertad, y para mantener nuestras sociedades democráticas –en las que el ejercicio de la libertad es posible–, nuestros sistemas educativos necesitan reforzar la educación moral, acostumbrando a los niños desde pequeños a deliberar, a guiar sus acciones a partir de una reflexión sobre los valores. Nuestros sistemas educativos necesitan fortalecer la autonomía, el sentido crítico y el coraje de los ciudadanos para evitar las manipulaciones de masas que hemos conocido en la Historia. Nuestros sistemas educativos necesitan formar ciudadanos responsables de su propia conducta, guiados por sus personales visiones de la libertad y la democracia, pues, aunque no sean coincidentes en parte, de la discusión y la confrontación de los diferentes modos de entender la libertad y la democracia saldrán favorecidas la libertad y la democracia misma. Y para ello sólo hay un método: educar para la libertad es siempre educar en la libertad.”(Esteve, 2010: 182-183)

Se hace necesaria, pues, la conformación de lo que Amy Gutmann llama “Estado democrático de la educación” y que reconozca que la autoridad educativa “debe estar compartida entre los padres, los ciudadanos y los docentes, aun cuando esta división no garantice que el poder estará unido al conocimiento” (Gutmann, 2001: 63). De tal manera que éste ha de proporcionar a sus miembros “una educación adecuada para participar en la política democrática, para elegir entre un rango (limitado) de opciones de buenas vidas y para compartirla en diferentes subcomunidades” (Gutmann, 2001: 64).

Por ende, en dicho Estado se ha de atender tanto a la vida personal como a la vida política, es decir, se ha de hacer hincapié en la importancia del valor de la deliberación crítica entre lo que se considera que serían buenas vidas y buenas sociedades. Esto es: “un Estado democrático debe ayudar a que los niños desarrollen la capacidad de entender y evaluar concepciones competitivas de buenas vidas y buenas sociedades” (Gutmann, 2001: 65).

Desde esta perspectiva, vemos que para llevar a cabo una adecuada puesta en práctica de un Estado democrático, los individuos han de tener la información y capacidad crítica

⁸ Entendiendo por carácter aquel “elemento distintivo de un individuo que constituye su rasgo dominante” (Robert, 1999: 15).

⁹ Entendiendo por moral aquellas “reglas de conducta propias de una sociedad dada, o bien consideradas como absoluta y universalmente válidas” (Robert, 1999: 57).

suficiente para tomar decisiones. Por esto, “en un mundo que se caracteriza por la omnipresencia de la comunicación (sociedad o autopistas de la información), el principal problema consiste en disponer de capacidad crítica para interpretarla y utilizar la abundancia de la misma en la solución de los problemas, tanto de índole individual como colectiva, a través del ejercicio de la democracia” (Albacete, Cárdenas, Delgado, 2000: 19). Y es aquí donde la escuela, y por tanto el sistema educativo y todos los agentes implicados en el mismo, han de tomar cartas en el asunto para lograr dicha meta.

Desde esta línea, y en relación a las teorías expuestas por Gutmann y que señalábamos en el apartado *Algunas consideraciones sobre la educación democrática*, Rafael del Águila expone dos perspectivas diferentes en relación a la participación política que se han de tener en cuenta, a mi juicio, si atendemos a la búsqueda de una auténtica educación democrática. Dichas perspectivas son:

- a. La perspectiva liberal-conservadora, que trataría de dar cabida al individualismo moderno, comprendiendo la democracia no como una forma de vida participativa, sino como un conjunto de instituciones y mecanismos que garanticen a cada individuo la posibilidad de realizar sus intereses sin interferencia o con el mínimo de interferencia posible. Por ende, la actividad política y la participación pública se desincentivan al tiempo que se profesionalizan. Y esto es así, según la visión liberal, porque lo que resulta importante para la autorrealización no tiene conexión directa con la participación política, sino con el autodesarrollo en la esfera privada o profesional y con el control de los mecanismos de agregación de intereses.
- b. La perspectiva democrático-participativa, que pretende lo contrario a la liberal-conservadora, de tal forma que se basa en la idea de incentivar la participación y, a través de ella, desarrollar el juicio político ciudadano no sólo con el objetivo de garantizar un autogobierno colectivo, sino para contribuir también al autodesarrollo de los individuos. En este sentido, dicha perspectiva tiene presente como punto fuerte, precisamente, la participación. De suerte que presenta tres efectos positivos:
 - primero, la participación crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos;
 - segundo, la participación hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno y al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad; y
 - tercero, la participación tiende igualmente a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad (del Águila, 1996).

Desde esta perspectiva, la escuela, y en definitiva el sistema educativo, considerados en términos genéricos lo que han de buscar es fomentar la perspectiva democrático-participativa, de tal forma que, cuantos más ciudadanos estén implicados en ese proceso, mayor será la fortaleza de la democracia.

En este sentido, el cambio en la escuela tiene que venir de la mano de la consecución de una educación más integral y no integrista, es decir, una educación que contribuya al desarrollo del individuo y no a los meros intereses de la razón instrumental económica. Desde esta óptica, no es de extrañar que en la escuela estén siendo sustituidos términos de carácter educativo por otros que se ajustan más al modelo economicista, apareciendo así un nuevo lenguaje al servicio de la empresa educativa. Términos como el de “educación”,

comienzan a ser considerados ahora como “formación”, reducido este último a la producción de capital humano y no a la noción humanista inicial que la entendía como la adquisición de la condición humana plena. Así:

“La enseñanza escolar se considera cada vez más una “formación inicial”, es decir, preparatoria para la formación profesional, y dando por supuesto, por tanto, que recibe legítimamente, en *feedback*, instrucciones de esta última, especialmente en materia “comportamental”. La justificación de la escuela consiste en asegurar una especie de acumulación de capital humano [...]. La “formación inicial” que debe servir para la adquisición de una “cultura” básica orientada en función de motivos profesionales ampliamente difundidos exige una pedagogía gobernada por los imperativos de la inserción laboral, de la comunicación en un grupo, de la “presentación de uno mismo” y, sobre todo, de la resolución de problemas en una situación de incertidumbre” (Laval, 2004: 85).

Así es que, se puede afirmar que la situación actual del sistema educativo dista bastante de dar respuesta a las necesidades sociales y, por ende, a las de los ciudadanos. De hecho, conseguir una auténtica igualdad de oportunidades en el sistema educativo es un objetivo muy difícil de alcanzar, puesto que, para empezar, las leyes de un país pluricultural deberían reconocer que los individuos provienen de culturas diferentes, y esto no se tiene suficientemente en cuenta. En esta misma línea se manifiesta Martín Criado cuando escribe que todas las reformas educativas ofrecen igualdad de oportunidades, pero esto apenas es más que pura retórica:

“En otras palabras, y volviendo a las sociedades reales, dada una estructura de posiciones desigualitarias, las estrategias de reproducción social de mantener o mejorar la posición familiar de las distintas familias llevan constantemente a una desigualdad de oportunidades estructurada socialmente, estructurada como lo están las posiciones sociales-. Ello convierte toda estrategia política de igualdad de oportunidades mediante la escuela en puro idealismo. Otro idealismo más con el que llenar las aulas” (Martín, 2004: 16).

Conclusión

Lo que sacamos en claro de todo lo anteriormente dicho es que se hace necesaria una democracia más participativa y más directa en el sistema educativo, sobre todo en las escalas de más cercana interacción, de tal forma que todos los agentes implicados en las mismas participen también en la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, de ahí, como señalábamos al inicio del artículo, la importancia de una educación democrática para la democracia. Pero no se trata de un cambio exclusivo en el sistema educativo, es decir, una profundización en la representación de los diferentes estamentos y agentes intervinientes haciéndola más participativa, sino también de un cambio en la calidad política de la democracia en términos generales.

En este sentido, haría falta que el cambio se produjera tanto a nivel de la política educativa como de las políticas sociales, económicas, etcétera. De ahí que la teoría política juegue un papel imprescindible en lo que a repensar la práctica política se refiere. Por ello:

“Para que las propuestas educativas sean válidas no basta con que sus formas, esto es, los procedimientos de construcción de las mismas, se hagan acordes a las inquietudes expresadas por una determinada mayoría política, sino que su esencia, es decir, los significados, valores, principios, métodos y contenidos que comprenda, sean coherentes e inherentes a la base cultural y social plural de referencia para avanzar en la dinamización, crítica y transformación de la sociedad en su conjunto[...] Porque, en esencia, no se trata de formar ciudadanos capaces de votar a sus representantes dentro del juego parlamentario vigente, sino de formar a la población en su conjunto (incluyendo a inmigrantes y refugiados, a desposeídos y marginados, a discapacitados e infractores,

a nativos y vecinos de otras etnias) para apartar del poder real a la clase dominante por antonomasia (esto es, a la económica y financiera) no elegida democráticamente ni –lo que resulta más sorprendente– cuestionada en su paralelo quehacer sobre la ‘cosa pública’.”(Ferraz, 2012: 11-12).

Desde esta óptica, una participación activa y consciente en la política por parte de la ciudadanía contribuiría no sólo a que los individuos se involucrasen en la toma de decisiones colectivas, sino a conseguir políticas más justas en lo que a la toma de decisiones se refiere puesto que se contaría con más representación ciudadana. De ahí, la importancia de que en política educativa no valga exclusivamente el hecho de ir a votar cada cuatro años para elegir representantes políticos, puesto que “los modelos de democracia que dependen del supuesto de que el ‘estado’ podría llegar a reemplazar a la ‘sociedad civil’, o viceversa, deben ser tratados con la mayor cautela” (Held, 2001: 351), sino que la ciudadanía ha de estar implicada constantemente en el ámbito educativo. No se debe olvidar que esta es la base para una correcta participación política, esto es, la aportación de la educación democrática como contribución a la educación cívica en su capacidad para juzgar adecuadamente los asuntos políticos, y *a fortiori*, a la gobernabilidad. Esto ocurre porque, tal como señala Ramón Maiz:

“el ideal de una democracia directa, esto es, una sociedad autogobernada, aporta potentes principios frente a la democracia representativa: soberanía popular efectiva, igualdad política, igualdad económica, control de los elegidos, ciudadanía fuerte. Esta reconfiguración de la democracia, además, se argumenta no sólo en términos de superioridad normativa, de mayor justicia e igualdad, sino también de superior eficacia, pues la participación de los interesados aporta el conocimiento directo y local de los problemas, más información, más formación y más control de los gobernantes, lo que permitiría por ende tomar decisiones de más calidad que las de la democracia representativa” (Maiz, 2004: 34).

Un ejemplo de esto sería la realización de más referéndums¹⁰ y asambleas¹¹, para debatir acerca de las propuestas que se planteen con el objetivo de llegar al más amplio y consensuado acuerdo posible ante las propuestas y decisiones planteadas (lógicamente, atendiendo en estos procedimientos al número de personas y sectores implicados en dicha toma de decisiones, ya que no es lo mismo debatir acerca de las normas de un centro educativo, que hacerlo sobre las leyes educativas generales).

En este sentido, en lo que concierne a educación, algunas maneras de fomentar la participación política a través de la ciudadanía podrían consistir en partir de “las instancias de gobierno de la institución escolar como pueden ser el consejo escolar o las comisiones que se organizan para preparar fiestas, celebraciones, trabajos concretos o la participación en comisiones o grupos de trabajo externos (...). El consejo escolar, como órgano máximo de decisión del centro, puede ser un buen lugar para entender la gestión y control democrático” (Casas y Botella, 2003: 150).

Por otro lado, se ha de atender al entorno social y cultural de los centros educativos, puesto que éste da la oportunidad de acercarse a la realidad más próxima de las personas que lo conforman e integran. Comparto con Montserrat Casas y Joan Botella la idea de que dicho entorno:

¹⁰ Que como bien define el DRAE es aquel “procedimiento jurídico por el que se someten al voto popular leyes o actos administrativos cuya ratificación por el pueblo se propone”.

¹¹ Que sería aquel “órgano político constituido por numerosas personas que asumen total o parcialmente el poder legislativo” (*Idem*).

“brinda múltiples oportunidades de participación y facilita los caminos y las estrategias para la participación democrática, desde la organización de actividades con otros centros o colectivos de la zona hasta estudios coordinados sobre problemáticas que afecten a la vida ciudadana de la zona, hasta la realización de propuestas de solución concretas y viables para que las administraciones competentes puedan resolver los problemas detectados” (Casas y Botella, 2003: 151).

En una educación democrática han de estar presentes en la toma de decisiones tanto el profesorado, como los padres, como la ciudadanía en general. Sólo así, la educación se presentará como un sistema de democracia participativa, en el que ésta aparezca como lo más justa e igualitaria posible, de tal manera que el qué enseñar, el cómo enseñarlo, el cuándo enseñarlo y el qué, cómo y cuándo evaluarlo, atiendan a las necesidades reales de la ciudadanía y no exclusivamente a intereses de los poderes políticos y económicos.

Por todo lo expuesto, insistimos en que el cambio hacia una educación democrática, tiene que venir de la mano de la responsabilidad de la ciudadanía y, por ello, de todos los agentes implicados en el ámbito educativo; como nos dice Mayor Zaragoza, “la diferencia entre evolución y revolución es la ‘r’ de responsabilidad” (Mayor Zaragoza, 2011: 27). En ello debemos seguir insistiendo.

Referencias bibliográficas

Fuentes bibliográficas

- Albacete, C.; Cárdenas, I. y Delgado, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad* (1ª ed). Barcelona: Ariel.
- Casas, M. y Botella, J. (2003). *La democracia y sus retos en el s. XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos* (1ª ed). Madrid: Taurus.
- Del Águila, R. (1996). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 12, 31 - 44.
- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación* (1ª ed). Madrid: Siglo XXI.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, V. (2000). Educación y cultura democrática En Giner, S.(coord.) *La cultura de la democracia: el futuro* (pp. 97-112). Barcelona: Ariel
- Goodman, J. (2008). Educación para una democracia crítica. En Angulo, J.; Connell, R.; Goodman, J.; Kemmis, S.; MacLaren, P.; Miller, J. y Paraskeva, J. *Democracia, Educación y Participación en las instituciones Educativas*. Sevilla: Morón.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar* (1ª ed). Barcelona: Octaedro.
- Guichot Reina, Virginia (2013): *Reconstruir la ciudadanía*. Madrid: Dykinson.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia* (2º ed.). Madrid: Alianza Ensayo.

- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Maiz, R. (2004). Modelos normativos de democracia. En *Revista Mexicana de Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales*, N° 65, 25-47.
- Martín, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo de la red*, nº 3 y 4, 1-25.
- Mayor Zaragoza, F. (2011). Traspasar los límites de lo posible. En Sampedro, J.L.; Pérez de Albéniz, J., López Facal, J.; Martínez, C.; Escolar, I.; María Artal, R.; Martínez i Castells, A.; Torres López, J.; Garzón, B.; Mayor Zaragoza, F. y Lucía, L. *Reacciona* (pp. 25-43). Madrid : Aguilar.
- Meyer- Bish, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Paris: UNESCO.
- Núñez, L y Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide (Biblioteca Universitaria).
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Robert, F. (1999). *Diccionario de Términos Filosóficos*. Madrid: Acento.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, A.J. (auts.): *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.

Fuentes electrónicas

- Boletín Oficial del Estado, *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Consultado el día 15 de Mayo del 2014 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y la educación no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. Consultado el 12 de Septiembre del 2014 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf.
- Ferraz, M. (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 58/4. Consultado el 10 de septiembre del 2014 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5145Ferraz.pdf>.
- Navarro, V. (2014). Por qué surgió el 15-M y por qué le siguió Podemos. Consultado el 5 de noviembre del 2014 en: <http://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2014/11/05/por-que-surgio-el-15-m-y-por-que-le-siguio-podemos/>
- UNESCO. (1993). Informe del Director General sobre los trabajos del Congreso Internacional sobre educación para los Derechos Humanos y la Democracia y seguimiento en los Estados miembros del Plan de Acción Mundial sobre educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, marzo de 1993). Consultado el 10 de Octubre del 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095433so.pdf>.

INFLUENCIA DEL MIEDO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO JUVENIL: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA

Influence of Fear in Academic Achievement of the teenager: The pluricultural context of Ceuta

Federico Pulido Acosta
Francisco Herrera Clavero

Fecha de recepción: 09/11/2015
Fecha de aceptación: 20/12/2015

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo conocer los tipos y relaciones del Miedo y el Rendimiento Académico (RA) en alumnado, de 12 a 18 años, en la ciudad de Ceuta. Se contó con 557 participantes, que reflejan las características de un contexto pluricultural. El 54.2% fueron chicas, el 45.8% varones, el 64.5% musulmanes, el 35.5% cristianos. Como instrumentos de evaluación se han empleado la adaptación de Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán y Vázquez (2012) del Inventario de Miedo para Niños (FSSC-II) y las calificaciones de los alumnos. Se reflejan niveles medio-bajos de miedo y medios en RA, influyendo en ellos las sociodemográficas de edad y cultura/religión. El género sólo influye en el Miedo y el estatus en el RA. Se obtuvo relación estadísticamente significativa entre Miedo y RA.

PALABRAS CLAVE: emoción, logro académico, diversidad, multiculturalidad, adolescencia.

ABSTRACT: We want to reflect the types of Fear and Academic Achievement (AA), and the influence over each other, of teenagers from 12 to 18 in Ceuta. We focused on 557 participants that reflect multicultural features; 45.8% are boys, 54.2% girls; 64.5% are Muslims and 35.5% Christians. The techniques used in this survey are FSSC-II (Ascensio et al., 2012), as well as the children's grades. The results show mid-low levels on Fear and medium in Achievement. They are influenced in a very different way by the sociodemographic factors of age and customs/religion. The gender factor only affects the fear variable and socioeconomic and cultural on Achievement. We have also found a statistically significant relationship between Fear and Academic Achievement.

KEYWORDS: emotion, academic performance, diversity, multicultural context, adolescence.

Introducción

Tradicionalmente, se tendía a vivir como si todo dependiera de nuestro exterior, de elementos que están fuera de nosotros mismos, llegando incluso a rechazar la importancia de ese mundo interior, al margen de la Inteligencia Racional. Dentro de esos elementos internos, los estados emocionales comienzan a adquirir una importancia cada vez mayor, van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida. Resulta difícil precisar que tanto por ciento del éxito personal, académico y profesional corresponde a campos independientes de las emociones. En cualquier caso, una importante parte del mismo se puede relacionar con

esas estrategias emocionales empleadas por aquellos que integran este componente en sus vidas. Al mismo tiempo, la cambiante actualidad obliga a los Sistemas Educativos a retos cada vez más profundos y audaces, para adaptarse a nuevas formas culturales, sociales y políticas (Díaz, 2014).

Al considerar el concepto de emoción, se toman como partida las teorías de autores como Sroufe (2000), centradas en tres componentes cruciales: componente experiencial-cognitivo, componente fisiológico y reacción conductual, de carácter adaptativo. Desde esta perspectiva, una emoción consiste en el análisis perceptivo y/o cognitivo de una situación que desencadena un correlato fisiológico y, que a su vez, tiene una función adaptativa al influir en la conducta del sujeto ante el medio y los demás y que es vivenciada como tal.

Dentro de estas emociones, este trabajo se ocupa del miedo, considerado como una emoción específica básica y como tal, incorpora todos los componentes fundamentales de ésta. El miedo es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa.

Varios de los aspectos que atemorizan a las personas pueden considerarse determinados biológicamente, sin embargo, no existe la misma predisposición cuando se hace referencia a situaciones de la vida moderna. Las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos y culturales (Ford, Mauss, Troy, Smolen y Hankin, 2014). Los niños temen a situaciones muy variadas que, en parte, dependen de la edad, sin embargo, existe una enorme constancia en los miedos más comunes, siendo parecidos, con independencia de la edad, el sexo y el grupo cultural. Todos pertenecen a la categoría de miedo a la muerte (Burnham, Hooper y Ogorchock, 2011). La edad es uno de los factores que influyen en la intensidad y el número de miedos, decreciendo ambos con el paso del tiempo hasta alcanzar la etapa adolescente y la adulta (Kushnir, Gothelf y Sadeh, 2014; Miloyan, Bulley, Pachana, y Byrne, 2014). El género es otra variable determinante en la incidencia e intensidad de los miedos (Matesanz, 2006; Burnham et al., 2011 y Pulido y Herrera, 2015). Las diferencias descritas para la variable sexo, hacen que Matesanz (2006) llegue a aconsejar aplicarlos por separado para ambos sexos, algo necesario si se pretende encontrar factores independientes para los dos. También se puede contemplar la enorme incidencia que tiene el entorno cultural sobre el miedo, observándose la influencia este factor en el desarrollo emocional (Roth et al., 2014 y Pulido y Herrera, 2015). Esto hace necesarios instrumentos validados transculturalmente, con poblaciones de distintos contextos lingüísticos y culturales, tal y como se recoge en Tobías-Imberón, Olivares-Olivares y Olivares (2013).

Con respecto a los diferentes instrumentos de evaluación, Lane y Gullone (1999) los subdividen en dos grupos: los cuestionarios libres (autogenerados) en los que el sujeto debe contestar, sin referentes, cuáles son los elementos atemorizantes que mayores niveles de miedo le producen y los cuestionarios preestablecidos (tipo FSS) en los que el sujeto contesta los niveles de miedo que le producen diferentes estímulos de un listado, a través de una escala tipo Likert. Los mencionados autores, también llegan a la conclusión de que dentro de los cuestionarios predeterminados las diferentes versiones de FSS (Inventario de Temores) son claramente los instrumentos más utilizados, fiables, precisos y objetivos para llevar a cabo la evaluación de los miedos.

Como concepto final, se define el Rendimiento Académico, que se refiere al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. En el presente trabajo, se han empleado las calificaciones escolares como indicativo de éste, considerando a Gómez Castro (1986, p. 269), ya que “al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, indica cierta asociación

entre ellas. Todas las correlaciones obtenidas entre las distintas subpruebas y las calificaciones son estadísticamente significativas ($p > .01$)”.

Con respecto a las investigaciones que relacionan el Rendimiento con las emociones, se puede considerar la realizada por Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014), en la que se describe la influencia de diferentes estados emocionales y el Rendimiento. Por su parte, considerando el miedo, no son muy numerosas, existiendo un importante “vacío” en este campo de conocimientos. Desde esta perspectiva, en el trabajo desarrollado por Ford et al. (2014) y Piñar y Fernández-Castro (2011), se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales y personales, de lo que se intuye que las diferentes emociones pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto.

Todo esto queda enfocado al ámbito adolescente, durante el periodo que corresponde a la etapa de Educación Secundaria (y Bachillerato) en la ciudad de Ceuta, donde destaca la diversidad cultural que caracteriza a la población, donde conviven principalmente personas de cultura cristiana y musulmana (también existe una población de judíos y, en menor medida, hindúes). Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de adolescentes escolarizados en institutos de la ciudad de Ceuta. Los objetivos del mismo han sido conocer y analizar qué tipos y niveles de Miedo y Rendimiento Académico tiene este alumnado, en función de variables como el género, la edad, la cultura y el su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre el Miedo y el Rendimiento Académico. En base a la revisión bibliográfica realizada se esperan resultados superiores en los niveles de Miedo en función del género, la cultura y el estatus socio-económico. Esto no ocurrirá en el Rendimiento. Considerando el estudio de Ford et al. (2014), se espera que el Miedo dificulte el desempeño académico, del mismo modo que ocurre en otros ámbitos de la conducta humana.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 557 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta. Se reparten entre los cuatro institutos que participaron de manera voluntaria. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. El 29.3% de la muestra correspondía al Instituto Naranja, el 29.4% al Instituto Blanco, el 21.2% al Instituto Amarillo y el restante 20.1% al Negro. Por edad, la muestra se distribuye entre el 17.1% de primero de ESO, el 15.4% de segundo, el 20.3% de alumnos de tercero y el 21.5% de cuarto de ESO. Correspondientes a los Bachilleratos se alcanzan el 12.9% y el 12.7% para primero y segundo respectivamente. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana. Estos constituyen el 64.5% de la muestra, mientras que el 35.5% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. Esto representa las dos culturas mayoritarias en nuestra ciudad y conforman el contexto pluricultural que la caracteriza. Describiendo la

muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes muy parecidos, siendo el 45.8% chicos y el resto de la muestra (54.2% %) chicas. Para finalizar la descripción de la muestra, se presenta su distribución atendiendo al estatus. Sólo el 6.3% de la muestra identificó su nivel como bajo. Fueron menos los que se identificaron como pertenecientes a un nivel alto (4.8%), el 38.1% corresponde al estatus medio-bajo y el 50.8% al medio. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero de ESO hasta segundo de Bachillerato) por cada uno de los institutos. El error muestral fue del 3%.

Instrumentos

Como instrumento para evaluar el miedo se empleó el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en su adaptación al español en la investigación de Ascensio et al. (2012). Intentando corregir la tendencia del alumnado a contestar la opción intermedia, se emplearon 4 alternativas, en lugar de 3 -1 (nada), 2 (un poco), 3 (bastante) y 4 (mucho)-. Su alta fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.957. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron los 5 especificados en el cuestionario original. Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: Miedo a los Animales y al Peligro (refleja una varianza explicada del 12.37%), Miedo a la Muerte (es el que mayor número de ítems integra, con un total de 26, los cuales ofrecen una varianza explicada del 9,99%), Miedo a lo Desconocido (7.34%), Miedos Escolares (6.52%) y Miedos Médicos (3.85%). La suma de la varianza explicada de los cinco factores es de 40.07%. Cada uno de los participantes contestó al cuestionario durante la primera hora de clase, en una única sesión, después de recibir información sobre el modo de contestar a cada uno de los ítems.

Finalmente se emplearon las calificaciones como medida del Rendimiento Académico, siguiendo el, ya mencionado, estudio de Gómez Castro (1986).

Procedimiento

Una vez recogidos los datos se construyó la base para su análisis, utilizando el programa informático SPSS. Los resultados se sometieron a análisis estadístico, comenzando por la estadística descriptiva, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar el nivel de significación de los datos obtenidos se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, a nivel de significación de $p=0.05$, junto con ANOVAS. Finalmente se muestran los resultados de la regresión realizada (regresión múltiple "stepwise"), considerando como variable criterio el Rendimiento Académico y como variables predictoras las sociodemográficas y el Miedo. El análisis completo ha hecho posible la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio.

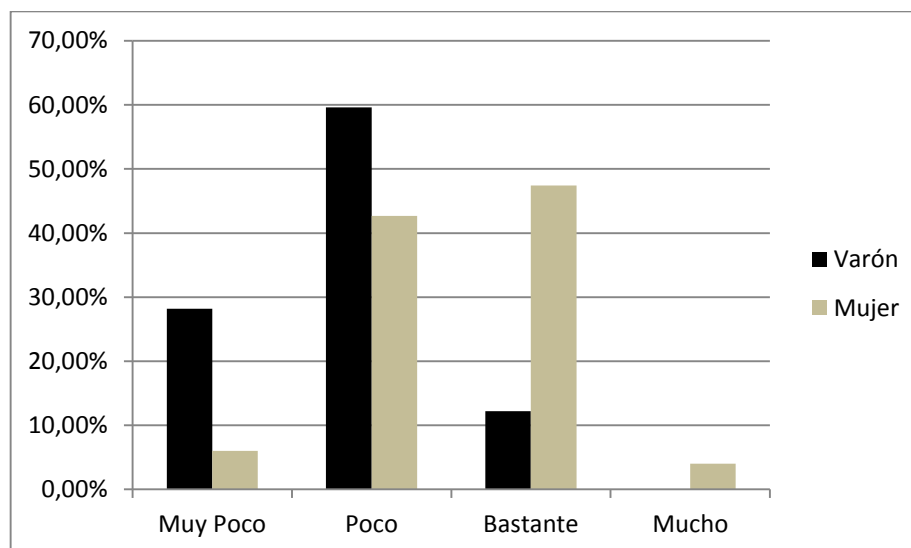
Resultados

Para conocer los tipos y niveles generales de Miedo, se recurre a la estadística descriptiva. La opción "poco miedo", con algo más de la mitad de la muestra (50.4%) es la más frecuente, seguida de la de bastante miedo, alcanzada por el 31.2% de los adolescentes. Esto hace que las opciones centrales sean las que aglomeran porcentajes más altos, alejados de la opción más baja (16.2%) y de mucho miedo (2.2%).

Por edad, el grupo en el que se registran los mayores niveles de miedo es en el de mayor edad (media de 106.04). El siguiente curso, es 1º de ESO (105.69 de media). Después aparecería 2º de ESO (99.9), seguido por 4º de ESO (97.9 de media). El alumnado de 3º de ESO (92.35), es el último. Las diferencias no son muy evidentes y todos los grupos se mueven en niveles medio-bajos. Su distribución no sigue un orden lógico. Las diferencias no resultan significativas para el Miedo Total ($p=0.160$), a los Animales y al Peligro ($p=0.228$), a la Muerte ($p=0.071$), a lo Desconocido ($p=0.383$), los Miedos Escolares ($p=0.357$) y los Miedos Médicos ($p=0.369$). La edad no es una variable influyente en cuanto al Miedo y todos sus factores durante la adolescencia.

Considerando el género, las chicas evidencian un nivel más alto de miedo que los chicos, manifestando porcentajes más altos en cuanto a las opciones que reflejan un nivel superior de miedo, algo que se ve reforzado por las medias de ambos (79.6 los hombres y 116.7 las mujeres). Esta realidad se puede ver en la figura 1.

Figura 1. Puntuaciones en Miedo en función del Género

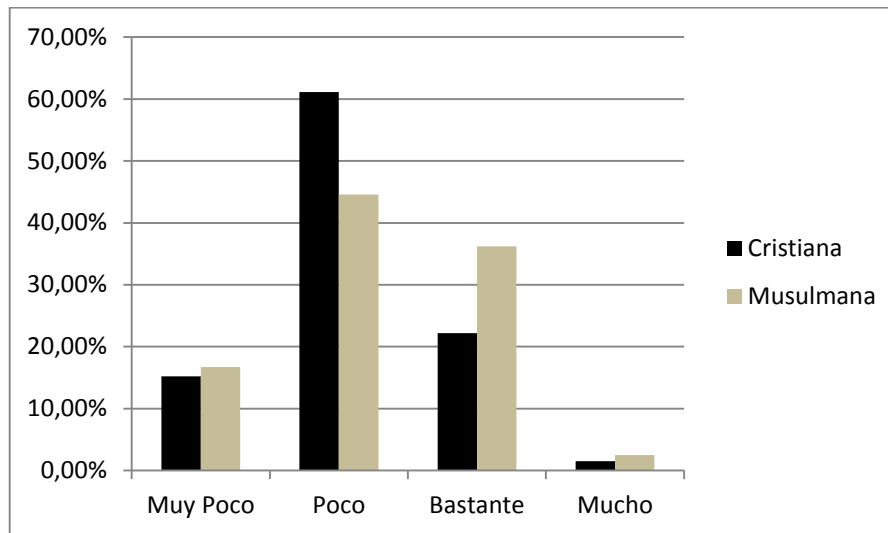


Los varones no sólo alcanzan puntuaciones más bajas en Miedo Total, sino en cada uno de los factores que lo integran: Miedo a la Muerte (55.13 mujeres frente a 42.84), a lo Desconocido (15.71 por 8.58 en chicos), a los Animales (25.85 las chicas por 12.59 los niños), a los Médicos (3.65 en mujeres por 2.49) y Miedos Escolares (16.54 por 13.13 los varones). Los chicos manifiestan niveles más bajos de miedo que las chicas, tal y como demuestra la prueba ANOVA (se resume en la tabla 1, en la que aparecen todos los factores del miedo en los que se obtuvieron diferencias significativas), ya que las diferencias son estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=0.000$), a los Animales y al Peligro ($p=0.000$), a la Muerte ($p=0.000$), a lo Desconocido ($p=0.000$), los Miedos Escolares ($p=0.000$) y los Miedos Médicos ($p=0.000$).

El alumnado perteneciente a la cultura/religión musulmana manifiesta niveles más elevados de miedo (la media de los cristianos es 94.55 frente a 102.65). Esto se observa en la figura 2. El alumnado de religión musulmana obtiene puntuaciones más altas en esta variable, así como en los diferentes factores: Miedo a los Animales (21.61 de los musulmanes por 16.46 para los cristianos), a la Muerte (49.25 frente a 49.64), a lo Desconocido (11.76 por 12.82),

Miedos Escolares (15.44 por 14.14 de los cristianos) y Miedos Médicos (2.93 por 3.22 musulmanes).

Figura 2. Puntuaciones en Miedo en función de la Cultura



Los resultados de la estadística inferencial demuestran que la cultura influye en el Miedo Total ($p=0.022$) y el Miedo a los Animales y al Peligro ($p=0.000$). Sin embargo, no fueron significativas para el Miedo a la Muerte ($p=0.781$), a lo Desconocido ($p=0.099$), los Miedos Escolares ($p=0.052$) y los Miedos Médicos ($p=0.231$). Para el estatus, se observa una distribución desorganizada, ya que, por media, los niveles más altos aparecen en los estatus centrales (medio con una media de 100.38 y medio-bajo con 100.07), con puntuaciones prácticamente idénticas. No se puede encontrar ningún patrón que permita establecer relaciones entre el nivel de miedo y el estatus socio-económico y cultural. El hecho de pertenecer a un determinado estatus no influye en el Miedo Total ($p=0.832$), el Miedo a los Animales ($p=0.952$), el Miedo a la Muerte ($p=0.228$), el Miedo a lo Desconocido ($p=0.877$), los Miedos Escolares ($p=0.807$) y los Miedos Médicos ($p=0.066$).

Tabla 1. ANOVA del Miedo en función de variables sociodemográficas Género y Cultura

| Variable | N | Perdidos | Media | Des. Típ. | F | P |
|--------------------------|-----|----------|---------|-----------|----------|-----------------|
| Sexo | | | | | | |
| Miedo Total | 255 | 0 | Varones | 79.6353 | 33.77013 | 150.287 .000 |
| | 302 | 0 | Mujeres | 116.7815 | 37.12454 | |
| Miedo Animales | 255 | 0 | Varones | 12.59 | 9.131 | 193.542 .000 |
| | 302 | 0 | Mujeres | 25.85 | 12.697 | |
| Miedo Muerte | 255 | 0 | Varones | 42.84 | 15.805 | 97.581 .000 |
| | 302 | 0 | Mujeres | 55.13 | 13.565 | |
| Miedo Desconocido | 255 | 0 | Varones | 8.58 | 7.020 | 108.226 .000 |
| | 302 | 0 | Mujeres | 15.71 | 8.830 | |
| Miedos Escolares | 255 | 0 | Varones | 13.13 | 7.151 | 29.742 .000 |
| | 302 | 0 | Mujeres | 16.54 | 7.534 | |
| Miedos Médicos | 255 | 0 | Varones | 2.49 | 2.942 | 17.404 .000 |
| | 302 | 0 | Mujeres | 3.65 | 3.498 | |

| | | Cultura/Religión | | | | | |
|-----------------------|-----|------------------|------------|----------|----------|--------|------|
| Miedo Total | 198 | 0 | Cristianos | 94.5505 | 35.54171 | 5.248 | .022 |
| | 359 | 0 | Musulmanes | 102.6574 | 42.21681 | | |
| Miedo Animales | 198 | 0 | Cristianos | 16.46 | 11.097 | | |
| | 359 | 0 | Musulmanes | 21.61 | 13.614 | 20.757 | .000 |

Para el Rendimiento Académico, expresado por la nota media, el resultado más habitual (30.6%) es el notable. La siguiente calificación es el “bien” (21%). A continuación aparecen, muy próximas entre sí, las calificaciones de suspenso (con un 19.8%) y aprobado (19.2%). La calificación con porcentajes más bajos (9.4%) es el sobresaliente.

El curso con la media más alta es 1º de Bachillerato (6.43) con el mayor porcentaje en notables (45.8%) y el menor en suspensos (9.7%). Por esta razón presenta mayor rendimiento que el otro 1º(ESO con una media de 6.28). El siguiente sería 3º de ESO(6) y después 2º de Bachillerato (5.95). Los resultados medios más bajos se dan en 4º de ESO (5.7) y sobre todo en 2º de ESO (5.4). Se puede observar una distribución sin lógica lo que refuerza lo descrito para esta variable. Las diferencias son significativas para la Lengua Castellana ($p=0.002$), Matemáticas ($p=0.000$), Sociales ($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.014$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.001$). Sin embargo no se encuentran para el Rendimiento Total ($p=0.071$). Las calificaciones se distribuyen de una manera prácticamente idéntica entre varones y mujeres. Así las chicas alcanzan una media de 5.946, mientras que los chicos llegan hasta 5.939. Las chicas reflejan resultados ligeramente superiores, en Rendimiento en Lengua Castellana (5.32 por 5.44), en Sociales (6.12 frente a 6.18), en Inglés (5.65 y 5.75) y en Religión (6.93 por 7.13). Por el contrario, las calificaciones de los varones son más altas en Matemáticas (5.6 y 5.43) y Naturales (5.99 y 5.72). En la enorme equiparación entre los dos grupos, hace que no aparecen diferencias significativas en Rendimiento Total ($p=0.963$), en Lengua Castellana ($p=0.483$), Matemáticas ($p=0.392$), Sociales ($p=0.779$), Naturales ($p=0.142$), Inglés ($p=0.595$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.254$).

Las calificaciones son más bajas entre los musulmanes, en las medias de todas las materias: Lengua Castellana (musulmanes 5.1 y cristianos 5.9), Matemáticas (5.15 por 6.14), Sociales (6 por 6.42), Naturales (6.36 por 5.55), Inglés (5.41 frente a 6.25) y Religión/Ciudadanía -Filosofía en los Bachilleratos- (7.73 y 6.66). Esto queda demostrado en los resultados de la prueba ANOVA, en el Rendimiento Total ($p=0.000$), en Lengua Castellana ($p=0.000$), en Matemáticas ($p=0.000$), en Sociales ($p=0.033$), en Naturales ($p=0.000$), en Inglés ($p=0.000$) y en Religión/Ciudadanía ($p=0.000$). El resumen de esta prueba ANOVA aparece resumido en la tabla 2.

Teniendo en cuenta el estatus, se observa que las calificaciones aumentan progresivamente a medida que se asciende en el nivel socioeconómico y cultural. En el estatus alto es en el que aparecen niveles superiores, seguido del medio. Estos presentan una media de 7.3 y 6.7 respectivamente. Las calificaciones descienden mucho para los otros dos grupos, encontrándose medias que quedan fuera del aprobado. El medio bajo (4.98) y el bajo (4.52) ocupan los resultados inferiores. De esta forma, las medias de Rendimiento en Lengua Castellana (6.54), Matemáticas (6.52), ciencias Sociales (7.11), ciencias Naturales (6.94), Inglés (6.94) y Religión/Ciudadanía (7.95) son superiores en el grupo con estatus Medio-Alto. Esto es así hasta tal punto que solamente la materia de Religión tiene puntuaciones por encima del 5. Las diferencias (tabla 2) son estadísticamente significativas en Rendimiento Total ($p=0.000$) y por materias: Lengua Castellana ($p=0.000$), Matemáticas ($p=0.000$), Ciencias Sociales ($p=0.000$), Naturales ($p=0.000$), Inglés ($p=0.000$) y Religión/Ciudadanía ($p=0.000$).

Miedo y Rendimiento

Se puede observar que las calificaciones más altas se dan entre los niveles medios de miedo. Así, el grupo con peores resultados es el que refleja los niveles más altos de miedo (5) con los porcentajes mayores en suspensos y aprobados (33.3% cada uno). El segundo lugar lo ocupa la población educativa que evidencia muy poco miedo (con una media de 5.59). Después de esto, el siguiente puesto lo ocupa el grupo con niveles bastante altos de miedo (su media es 5.92), con el segundo porcentaje más bajo de suspensos (22%) y notables (32.4%). Las mejores calificaciones se dan entre los alumnos que manifiestan poco miedo, con los porcentajes más altos en sobresalientes (10.3%) y notables (33.5%) y los más bajos en suspensos (16%). Para ofrecer más claridad, las opciones se han reagrupado en dos alternativas: Poco Miedo (muy poco y poco miedo) y Mucho Miedo (bastante y mucho miedo). Las diferencias no son muy importantes, pero en todos los casos el grupo que refleja niveles menores de Miedo es el que alcanza la media más elevada, tanto a nivel general (con una media de 5.845) como en las diferentes materias (Lengua Castellana -5.22-, Matemáticas -5.46-, Sociales -5.93-, Naturales -5.83- y Religión -6.93-), excepto en Inglés (donde los que reflejan Poco miedo tiene una media de 5.56 y los que reflejan Mucho 5.57) donde las medias son prácticamente idénticas.

Tabla 2. ANOVA del Rendimiento en función de variables sociodemográficas Cultura y Estatus

| Variable | N | Perdidos | Media | Des. Tip. | F | P | |
|---|-----|----------|------------|-----------|---------|--------|------|
| Cultura/Religión | | | | | | | |
| Rendimiento Global | 198 | 0 | Cristianos | 6.4731 | 1.76866 | 29.784 | .000 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 5.6508 | 1.66266 | | |
| Rendimiento Lengua Castellana | 198 | 0 | Cristianos | 5.909 | 2.1212 | 20.092 | .000 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 5.106 | 1.9661 | | |
| Rendimiento Matemáticas/Griego | 198 | 0 | Cristianos | 6.146 | 2.1713 | 25.414 | .000 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 5.159 | 2.2329 | | |
| Rendimiento Sociales | 198 | 0 | Cristianos | 6.429 | 2.1966 | 4.564 | .033 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 6.008 | 2.2398 | | |
| Rendimiento Naturales/Latín | 198 | 0 | Cristianos | 6.364 | 2.1819 | 18.118 | .000 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 5.559 | 2.1092 | | |
| Rendimiento Inglés | 198 | 0 | Cristianos | 6.258 | 2.2438 | 19.912 | .000 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 5.411 | 2.0855 | | |
| Religión/Ciudadanía Y Filosofía | 198 | 0 | Cristianos | 7.732 | 1.9470 | 35.629 | .000 |
| | 358 | 1 | Musulmanes | 6.662 | 2.0662 | | |
| Estatus socio-económico y cultural | | | | | | | |
| Rendimiento Global | 35 | 0 | Bajo | 4.5286 | 1.85658 | 72.916 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 4.9866 | 1.43361 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 6.7057 | 1.42218 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 7.3333 | 1.86052 | | |
| Rendimiento Lengua Castellana | 35 | 0 | Bajo | 3.886 | 2.0113 | 52.984 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 4.401 | 1.7237 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 6.177 | 1.8398 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 6.926 | 2.0367 | | |
| Rendimiento Matemáticas/Griego | 35 | 0 | Bajo | 4.086 | 2.1743 | 45.875 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 4.439 | 2.1332 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 6.383 | 1.8965 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 6.667 | 2.2871 | | |

| | | | | | | | |
|--|-----|---|------------|-------|--------|--------|------|
| Rendimiento Sociales | 35 | 0 | Bajo | 4.571 | 2.1322 | 31.737 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 5.340 | 2.1258 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 6.855 | 1.9687 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 7.370 | 2.4830 | | |
| Rendimiento Naturales/Latín | 35 | 0 | Bajo | 4.971 | 2.1349 | 42.863 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 4.778 | 1.9648 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 6.617 | 1.9244 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 7.296 | 2.0156 | | |
| Rendimiento Inglés | 35 | 0 | Bajo | 4.343 | 2.3508 | 42.105 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 4.755 | 1.8919 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 6.433 | 1.9670 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 7.481 | 2.1007 | | |
| Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía | 35 | 0 | Bajo | 5.314 | 2.4347 | 41.105 | .000 |
| | 212 | 0 | Medio-Bajo | 6.208 | 2.0010 | | |
| | 282 | 1 | Medio | 7.770 | 1.7454 | | |
| | 27 | 0 | Alto | 8.259 | 1.6777 | | |

Tabla 3. ANOVA del Rendimiento en función del Miedo

| Variable | N | Perdidos | Media | Des. Tip. | F | P | |
|--|-----|----------|----------|-----------|---------|-------|------|
| Miedo | | | | | | | |
| Rendimiento Global | 90 | 0 | Muy Poco | 5.5981 | 1.78107 | 3.239 | .022 |
| | 281 | 0 | Poco | 6.1091 | 1.68795 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 5.9200 | 1.76480 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 5.0000 | 2.00756 | | |
| Rendimiento Lengua Castellana | 90 | 0 | Muy Poco | 4.900 | 2.2237 | 2.340 | .072 |
| | 281 | 0 | Poco | 5.559 | 1.9778 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 5.434 | 2.0495 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 4.583 | 2.1933 | | |
| Rendimiento Matemáticas/ Griego | 90 | 0 | Muy Poco | 5.200 | 2.2941 | 3.249 | .022 |
| | 281 | 0 | Poco | 5.737 | 2.2698 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 5.416 | 2.1968 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 3.917 | 1.8320 | | |
| Rendimiento Sociales | 90 | 0 | Muy Poco | 5.856 | 2.3299 | 1.713 | .163 |
| | 281 | 0 | Poco | 6.331 | 2.1862 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 6.064 | 2.2365 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 5.750 | 2.3789 | | |
| Rendimiento Naturales/Latín | 90 | 0 | Muy Poco | 5.689 | 2.2766 | 2.501 | .059 |
| | 281 | 0 | Poco | 5.982 | 2.1322 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 5.815 | 2.1432 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 4.250 | 2.0505 | | |
| Rendimiento Inglés | 90 | 0 | Muy Poco | 5.256 | 2.2713 | 1.816 | .143 |
| | 281 | 0 | Poco | 5.865 | 2.1170 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 5.717 | 2.2088 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 5.500 | 2.2764 | | |
| Rendimiento Religión/Ciudadanía Y Filosofía | 90 | 0 | Muy Poco | 6.689 | 2.0860 | 3.394 | .018 |
| | 281 | 0 | Poco | 7.181 | 2.0717 | | |
| | 172 | 1 | Bastante | 7.075 | 2.0346 | | |
| | 12 | 0 | Mucho | 6.000 | 2.7961 | | |

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 4, se puede determinar que el Rendimiento está bajo la influencia de las variables sociodemográficas estatus socioeconómico y cultural, cultura/religión y edad (curso). En este caso, el género no tiene influencia. El conjunto de ellas dan cuenta del 27.4 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2= 0.274$), teniendo el estatus (con una enorme vinculación con la cultura (segundo factor por importancia) el mayor poder determinante. Éste por sí solo explica el 49.5% de la varianza en Rendimiento ($\beta=0.495$). Se observa una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y el estatus. Por su parte, la cultura resulta inversamente proporcional (debido a que se asoció el valor 1 con la religión cristiana y 2 con la musulmana), lo que indica, claramente, que la cultura musulmana tiene resultados significativamente inferiores y que los sujetos presentan mejores resultados cuanto mayor es su estatus socioeconómico. Para la edad, los valores más altos se asocian con los cursos superiores (mayor edad). El resto de variables (género y Miedo) quedan rechazadas. De esta forma, siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular el Rendimiento Académico, del mismo modo que se podrían predecir el resto de variables en función de las otras.

$$\text{Rendimiento Académico} = 2.535 - 1.257 (\text{Estatus Socioeconómico}) - .325 (\text{Cultura/religión}) + .080 (\text{Curso/Edad})$$

Tabla 4. Regresión múltiple considerando como variable criterio el Rendimiento y como predictoras el resto

| | R=.523 | R²=.274 | F=69.369 | p=.0000 |
|-------------------------------|---------------|---------------------------|-----------------|----------------|
| Variables | B | β | t | P |
| Constante General | 2.535 | | 4.486 | .206 |
| Estatus Socioeconómico | 1.257 | .495 | 13.010 | .000 |
| Cultura/Religión | -.325 | -.089 | -2,362 | .019 |
| Curso/Edad | .080 | .074 | 2,014 | .045 |

Discusión

La población estudiada refleja niveles medio-bajos de Miedo, siendo el factor que genera más miedo el relacionado con la Muerte y menos los Miedos Médicos. En este sentido, para el factor que genera niveles más altos en esta variable (Miedo a la Muerte) se cumple lo mismo que describen autores como Burnham et al. (2011). El género y la cultura influyen en la intensidad, teniendo niveles superiores las chicas y los musulmanes. Con respecto a la primera variable, (género) ejerce una influencia clara sobre los niveles de Miedo. En todos los casos, las mujeres reflejan niveles más altos. Esto era algo esperado, considerando los trabajos de Matesanz (2006) y Burnham et al. (2011), en los que se evidenciaba claramente que los participantes de género femenino alcanzaban puntuaciones más altas en esta variable. Como posible explicación parece válida la aportada por Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández y Quiles (2003), relacionada con la educación diferencial que reciben niños y niñas, correspondiente con los diferentes estilos de crianza de chicos y chicas. Las diferencias en estos patrones hace que las chicas sean más “emocionales” que los varones, lo que justificaría

estas diferencias (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015). La cultura también determina las manifestaciones de Miedo, siendo los musulmanes los que presentan niveles superiores para esta variable. Diferencias para los grupos culturales también se encontraron en Burnham et al. (2011). No aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus, a pesar de que las dos últimas variables se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Los resultados son contrarios a los encontrados en otras investigaciones, en las que sí existían diferencias en los niveles de miedo por el estatus: en Burnham et al. (2011), Kushnir et al. (2014) y Roth et al. (2014), en los que se demuestra la influencia del entorno socio-cultural sobre el Miedo. No existen diferencias visibles en los niveles de miedo tampoco por edad. De aquí se entiende que llegados a este estadio evolutivo, las manifestaciones de miedo tienden a igualarse, con independencia de la edad.

En Rendimiento también aparecen niveles medio-altos. La materia en la que hay mayor rendimiento es en Religión, siendo Lengua Castellana e Inglés en la que se registran los más bajos. La cultura influyen en las puntuaciones totales (nivel de Rendimiento), y en la mayoría de las materias (tipos de Rendimiento), obteniendo los cristianos resultados superiores, algo con lo que no se contaba al inicio de este estudio. Para la cultura, resultan importantes las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos para justificar estas diferencias. Esta explicación cobra más importancia si se considera el trabajo llevado a cabo por Roa (2006), con alumnado perteneciente al mismo contexto. Relacionado con esto, se comentan también las dificultades para la integración socio educativa y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez y Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Esta diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono. El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en “autóctono” para todos los grupos culturales. Por otra parte, según el estudio de Alonso y Román (2014), el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar, y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico. Por otro lado, resulta esencial potenciar la alfabetización de aquellos que no tienen el castellano como principal lengua (García y Lucio-Villegas, 2014), elemento indispensable para aproximar ambos grupos culturales.

Existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo. De esta manera, se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño académico del sujeto, así como en su interacción con el resto de personas. Se demuestra que las emociones pueden influir de manera evidente en el Rendimiento Académico. Considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, más aun teniendo en cuenta que las capacidades emocionales se relacionan positivamente con capacidades cognitivas y personales más elevadas (Veiga, García, Marshall, Wentzel y García, 2015), situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo (De Haro y Castejón y Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014). A través de la relación educativa se pueden acercar los vínculos entre docentes y alumnos, para de este modo aproximar intereses y objetivos (Navarro, 2014).

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202.
- Ascensio, M., Vila, M. G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A. y Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud Mental*, 35, 195-203.
- Burnham, J., Hooper, L. y Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235–251. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>.
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T. y González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98.
- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66a06.pdf>.
- Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A. y Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates the Risk Associated With the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion*, 14(5), 930–939.
- Fuentes, M. C., García, F. Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- García, L. y Lucio-Villegas, E. (2014). Alfabetización, oralidad y participación. Reflexiones sobre una experiencia en Nicaragua. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 65-84. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_4.pdf
- Gómez-Castro, J. L. (1986). "Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en E.G.B. con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon". *Bordón*, 262, 257-275.
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. y Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ªed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.

- Kushnir, J., Gothelf, D. y Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety? *Comprehensive Psychiatry*, 55, 336–341.
- Lane, B. y Gullone, E. (1999). Common fears: A comparison of adolescents' self-generated and fear survey schedule generated fears. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 194-204.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.
- Méndez, F.X., Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., García-Fernández, J.M., y, M.J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 13-25. Recuperado de <http://reme.uji.es>.
- Miloyan, B., Bulley, A., Pachana, N. y Byrne, G. (2014). Social Phobia symptoms across the adult lifespan. *Journal of Affective Disorders*, 168, 86-90.
- Navarro, J. J. (2014). Relación educativa con alumnado del ciclo en integración social. Propuestas de flexibilización curricular en tiempos de incertidumbre. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 159-186. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_4.pdf
- Piñar, M. J. Fernández-Castro, J. (2011). La influencia de la inteligencia emocional en el estrés, la disonancia emocional y el rendimiento de tripulantes de cabina de pasajeros. *Anales de Psicología*, 27(1), 65-70
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Roth, G., Benita, M. Amrani, C., Shachar, B. Asoulin, H., Moed, A., Bibi, U. y Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14(5), 908–919.
- Tobías-Imbernón, C., Olivares-Olivares, P. J., y Olivares, J. (2013). Revisión de autoinformes de fobia social diseñados para niños y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 123-130.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo Emocional: La Organización de la Vida Emocional en los primeros años*. México D. F.: Oxford University Press.
- Veiga, F. H., García, F. Marshall, J., Wentzel, K. y García, O. (2015). When adolescents with high Self-concept lose their engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320

RECENSIONES

RECENSIONES

Núñez Cubero, L. (Coord.) (2015).

Cultura Emprendedora y Educación. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. 368 páginas.

En el marco del XXXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación celebrado en Sevilla el pasado mes de noviembre, tuvo lugar un encuentro fructífero de opiniones sobre el tema central del seminario, que al mismo tiempo da título a este libro: “Cultura Emprendedora y Educación”.

Sin duda, el fenómeno contemporáneo que ha causado el emprendimiento en todos los terrenos allá por donde éste ha pasado es notorio, y no es menos en el ámbito educativo que nos ocupa. Desde hace algunos años, la relevancia que esta temática adquiere en nuestro campo de trabajo requiere focalizar nuestras miradas hacia ello y descubrir sus potencialidades, así como debilidades, en el terreno educacional.

En un primer bloque, compuesto de un capítulo central y quince capítulos más breves, se expone el estado actual de la cuestión, así como su marco general; trata de respondernos a un interrogante que ha ganado presencia en los últimos años: “¿Por qué emprendimiento?”. Sin duda la respuesta parece clara “es necesario dar respuesta a los requerimientos de un mundo en cambio” (Peña y otros, 2014), y ciertamente es así, nos encontramos en un mundo que demanda soluciones a problemas presentes y también futuros, y la educación debe considerarse el eje central y fundamental que puede solventar, desde la base, esos problemas, o al menos paliarlos en gran medida.

Si bien la educación emerge como fuerza dominante en esas nuevas demandas sociales, el emprendimiento ha ido adquiriendo una relevancia más que notoria; desde sus inicios allá por el siglo XVIII de la mano de Richard Cantillon, su presencia ha ido en aumento, especialmente en el terreno económico y empresarial donde aparecía la llamada “educación empresarial”, y concretamente focalizado en su inmensa mayoría en Estados Unidos. Poco a poco su presencia en Europa se fue abriendo hueco hasta llegar a la situación actual, donde se constituye como un elemento central del currículum escolar de diversos países y es estrategia necesaria para superar la situación de crisis económica por la que estamos atravesando desde hace años de otros tantos. Desde Europa el emprendimiento está asociado a la creación de empresas, pero también a la formación de personas emprendedoras, y para ello se hace necesario potenciar desde la escuela competencias ineludibles de éste, a saber: creatividad, innovación, iniciativa personal, habilidades empresariales, etc.

En este sentido el fomento de la cultura emprendedora y, por ende, del espíritu empresarial está emergiendo con fuerza como eje fundamental para dar respuesta a las necesidades sociales existentes y para crear un tejido social con iniciativa personal, responsabilidad social y con habilidades empresariales, en suma, con capacidad de autoempleo y con las competencias necesarias para ello.

En todo este primer conglomerado que conforma el primer capítulo central y sus respectivos capítulos breves, nos aborda un interrogante fundamental: ¿educar el talento emprendedor?; es aquí donde aparece el segundo bloque central de este libro, que cuenta con un capítulo principal que hace referencia a la utilización de estrategias y buenas prácticas como impulsores del talento emprendedor; además se añan en este bloque un total de diez capítulos de menor extensión que giran en torno a la misma temática pero desde diversas perspectivas.

Tal y como decíamos con anterioridad, el emprendimiento ha adquirido notoriedad en el ámbito educativo y son numerosas las políticas y programas creados para tal respecto. Tanto es así que ese aglutinamiento de políticas y programas en pro del fomento del espíritu emprendedor ha provocado su descrédito para ciertos autores. Si bien es cierto que la educación es la base desde dónde se tienen que impulsar las prácticas que promuevan el espíritu emprendedor en los alumnos, también es cierto que no todo vale. La proliferación casi masiva surgida en los últimos años sobre emprendimiento desde las escuelas a modo de programas no parecen prosperar adecuadamente; quizás en parte se deba a la escasa atención dada a las verdaderas competencias que educan el talento emprendedor, a saber: creatividad, innovación, liderazgo, iniciativa personal, autoestima,

comunicación, organización, entre otras muchas que son recogidas por Pineda y otros (2014) tras un análisis exhaustivo de los autores más notables que han trabajado el tema. O tal vez se deba a la excesiva conexión con el mundo económico y empresarial que los programas e iniciativas surgidas presentan. Sin duda, tal y como se recoge en este segundo bloque, la creación de “buenas prácticas” para educar el talento emprendedor debe ser una necesidad prioritaria de nuestro tiempo. Ejemplos recogidos sobre ello serían: enseñanza-aprendizaje cooperativo, enseñanza-aprendizaje por proyectos, enseñanza-aprendizaje mediante estudio de casos, enseñanza-aprendizaje basado en problemas o simulación de empresas (Pineda y otros, 2014), aprendizaje con dispositivos móviles (Albert, 2014) o narrativas transmedia (Fuentes y González-Martín, 2014), entre otras.

Tras contestar a la pregunta surgida en ese segundo bloque sobre la necesidad de educar el talento emprendedor, nos aborda otra cuestión: “¿Promover el emprendimiento en todos los niveles educativos?”; ésta lidera el tercer y último bloque del libro, en el que encontramos un capítulo extenso dedicado a los programas de emprendimiento en los diversos contextos educativos formales acompañado, a su vez, de seis capítulos menores que versan sobre el emprendimiento en diferentes niveles educativos.

En la órbita del fomento del espíritu emprendedor ha ido apareciendo la competencia de aprender a emprender, que haría referencia al desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con la empresarialidad y a la potenciación de factores vinculados a la dimensión personal del sujeto (Bernal, 2014).

Así se han venido sucediendo numerosos programas y políticas sobre emprendimiento para los diferentes niveles educativos, consecuencia esto de la necesidad social imperante que existe por la situación de crisis actual en la que nos vemos inmersos, la cual demanda una educación emprendedora desde los primeros años de la educación formal hasta la universidad como elemento clave para solventar dicha situación.

Macarena Donoso González
Universidad de Sevilla

Santos Rego, M.A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro. 134 páginas.

En un momento en el que, establecido ya el Espacio Europeo de Educación Superior, nos hemos ido topando con frágiles cambios marcados desde las agendas internacionales y cuyos efectos en las propias instituciones universitarias siguen siendo, aún a día de hoy, un misterio. Frente a un escenario en el que prevalece el cambio y la incertidumbre de los implicados, los autores sacan a relucir en su trabajo el aprendizaje-servicio, un enfoque pedagógico con una notable trayectoria de estudio, trasladándolo al ámbito de la educación superior, a la universidad.

Desde el inicio del libro, el lector va desmenuzando un preciso discurso que transita por los orígenes del aprendizaje-servicio, pasando por los efectos de la implantación de las nuevas políticas educativas acordes al Espacio Europeo de Educación Superior, los contenidos versus competencias, etc. y prestando especial interés a la práctica pedagógica en contextos reales de las universidades.

La autoría de la monografía “Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo” corresponde a los académicos Miguel Ángel Santos Riego, Alexandre Sotelino Losada y Mar Lorenzo Moledo, director y miembros del grupo de investigación ESCULCA-USC. En su último trabajo abogan por el aprendizaje-servicio a modo de una nueva vía formativa no taxativamente incluida en las aulas, sino estimulando al mismo tiempo su trascendencia a otros contextos. Es decir, entendiendo este paradigma como un vector de innovación pedagógica además de un punto de conexión entre las dimensiones académicas y sociales.

El texto, fundamentado con una amplia y actualizada bibliografía, sigue una magnífica distribución dividida en cuatro partes en las que se explora coherentemente el fenómeno objeto de estudio: Agentes y relaciones para el aprendizaje-servicio; El aprendizaje-servicio en perspectiva. La Universidad como eje de su desarrollo; Universidad y aprendizaje-servicio. Experiencia e innovación; La concreción de un proyecto de aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación superior. En el primer capítulo se presenta una completísima gama de posibilidades que brinda el aprendizaje-servicio para con las comunidades educativas en su conjunto, con la pretensión de lograr una mayor interrelación para la posterior creación de redes de aprendizaje y, finalmente, el beneficio de la comunidad educativa. El segundo capítulo atiende a los orígenes y evolución histórica del aprendizaje-servicio desde las primeras alusiones al término *service-learning* por parte del ilustre John Dewey hasta la actualidad, sin dejar de lado su influencia y desarrollo en Estados Unidos, América Latina, Europa y España. El tercer capítulo se focaliza en el papel y la pertinencia del aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación superior universitaria ligándolo, a su vez, a la responsabilidad social universitaria desde un punto de vista deductivo, partiendo de normativas legislativas y aspectos de carácter más generalizado para, a posteriori, presentar prácticas particulares estrechamente relacionadas con la temática concerniente. En el cuarto y último capítulo el lector tiene la oportunidad de descubrir una propuesta de intervención pedagógica detallada, basada en el servicio-aprendizaje y adaptada a la realidad universitaria en la que nos encontramos inmersos, aportando asimismo tanto algunas razones por las que merece la pena incentivar esta novedosa metodología, como las fases ideales a seguir para alcanzar una consolidación adecuada y mejorar la calidad universitaria.

Mediante el empleo de un lenguaje preciso, diáfano y congruentemente sencillo adquiere un amplio nivel de problematización en el que se torna indiscutible el alto grado de conocimiento y exquisita fundamentación que posee acerca de la temática que constituye el eje central del texto. Los autores han sido capaces de contribuir de forma muy prometedora mediante aportaciones que respaldan el servicio-aprendizaje como modelo de formación y desarrollo académico, ciudadano y profesional. Asimismo, alcanzan a transmitir una visión esperanzadora sobre el futuro más cercano de las universidades, de sus estudiantes y de la sociedad a la que estamos vinculados.

Podemos afirmar que entre las páginas de este libro encontramos, en definitiva, una estrategia de dinamización formativa que podría convertirse en un agente clave para la renovación y la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones universitarias

españolas, ayudando a construir una ciudadanía comprometida con la problemática social actual, en busca de cauces esperanzadores que dejen paso al éxito académico y cívico.

Alicia Sianes-Bautista
Universidad de Sevilla

Cuestiones Pedagógicas

Revista de Ciencias de la Educación



SECRETARIADO D
PUBLICACIONES