



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

Diciembre 2018 - Volumen 7, número 2
doi: 10.15366/riejs2018.7.2

rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo
Reyes Hernández-Castilla

EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido
Nina Hidalgo Farran

CONSEJO DIRECTIVO

Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE)

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Ian Davis (University of York, UK)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)
Juan Eduardo Garcia-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)
John Gardner (Queen's University, UK)
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Peter McLaren (Chapman University, USA)
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)
Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)
Connie North (University of Maryland, USA)
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Alejandro Tiana (UNED, España)
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)
Ken Zeichner (Washington University, USA)



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ÍNDICE

EDITORIAL

- La Creatividad y su Revolución para la Mejora Educativa y la Justicia Social** 7
Jessica Cabrera

SECCIÓN MONOGRÁFICA: LA CREATIVIDAD Y SU REVOLUCIÓN PARA LA MEJORA EDUCATIVA Y LA JUSTICIA SOCIAL

- Autopercepción del Profesorado y Equipo Directivo en el Desarrollo de la Creatividad. Un Estudio de Caso Valorado con VADECRIE** 13

Saturnino de la Torre, José Luis Marcilla Cebrián y Ana María de la Torre Frade

- El Aula Mente Social como Potencial Creativo en la Educación. Enfoque desde el Pensamiento Complejo** 33

Julio C. Penagos-Corzo

- El Aprendizaje Creativo y el Cerebro. Rescatar el Concepto de “Aprehender”** 47

Francisco Menchén Bellón

- Inovação no Ensino por Projeto: Um Estudo de Caso de Resolução Criativa de Problemas** 61

Fernando Sousa

- La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela** 77

Denys Serrano Arena, Yschel Soto Espinosa, Evaristo Arcos Miranda y Natalia Helena Jarquín Sánchez

SECCIÓN LIBRE

- Educación de Adultos e Inclusión Social. Experiencias y Opiniones de un Grupo de Estudiantes** 95

José Manuel de Oña Cots, Emilio Andrés García Gálvez y Ernesto Colomo Magaña

- Educación de las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social** 113

Felipe Mujica, Claudia Inostroza y Nelly Orellana

Dispositivos Biopolíticos de Integración de la Exclusión Social: El Negocio de la Educación de los Pobres	129
<i>Juan Ramón Rodríguez Fernández y Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	
Un Estudio de Validación de una Escala de Evaluación del Constructo de Justicia Social Percibida en Educación Primaria y Secundaria	145
<i>Anna Jordina Llorens, Jesús Miguel Jornet y Purificación Sánchez-Delgado</i>	
Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica	175
<i>Jesús Morales</i>	
RECENSIONES	
Vergara, J. J. (2018). Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el ABP	195
<i>Reyes Hernández-Castilla</i>	
Villena Higuera, J. L. y Molina Fernández, E. (Coords.). (2015). Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad	199
<i>Jessica Cabrera y Pablo Rodríguez</i>	
Martínez Lirola, M. (2017). La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos	409
<i>Fernando Rubio Alcalá</i>	
Torre, S. de la (2017). Polinizando mi vida. La trayectoria vital de un profesor	413
<i>Jessica Cabrera</i>	

Presentación:

La Creatividad y su Revolución para la Mejora Educativa y la Justicia Social

Creativity and its Revolution for Educational Improvement and Social Justice

Jessica Cabrera Cuevas *

Universidad Autónoma de Madrid, España

Una revolución puede significar en algunos casos un cambio profundo, de raíz, como en otros casos, puede ser solo una modificación de lo existente. Como coinciden algunos autores, *caminamos a hombros de gigantes*, siendo el universo de la educación, un campo fértil para nuevas transformaciones gracias al trabajo y los aprendizajes de nuestros mentores. Ante una sociedad con tendencia a una mayor globalización y tecnologización, existe una gran demanda para la mejora permanente de la calidad educativa y una renovación pedagógica que responda a los requerimientos actuales. Es imprescindible y urgente encontrar el equilibrio entre lo que debe ser superado, y aquello que debe ser conservado con un sentido revitalizador (Morin, 2015). Diríamos que la educación necesita un cambio revolucionario, no sólo en materia de reformas, sino trascendente, profundo a la vez que amplio.

Por una parte, y como señala el investigador en creatividad, Ken Robinson (2015), las tecnologías digitales están transformando nuestra forma de percibir la realidad, de pensar, de sentir, de jugar, de relacionarnos, y, por otro lado, existe una gran preocupación por replantear la educación y recuperar valores perennes en ámbitos esenciales para el vivir y el convivir, junto con la reafirmación de una visión humanista (Unesco, 2015). Al respecto, se considera con especial y creciente atención los temas de género (Venegas, 2017), la Justicia Social y Liderazgo (Murillo y Hernández-Castilla, 2014) así como la inclusión educativa, especialmente en la infancia más vulnerable, de manera que sea posible apostar por una mejora en las diferentes dimensiones pertinentes, profesional, comunitaria y política (Domínguez, et. Al, 2018). Interesa, por tanto, la calidad de vida de la sociedad actual y de las futuras generaciones, considerando para ello imprescindible, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, para la sociedad global, como en las Orientaciones para las universidades, centros de educación superior y el sector académico (2017). En este contexto, es de suma relevancia atender al triángulo de vida individuo/sociedad/naturaleza propuesto por autores como Guevara, Höeffel, Viana y D'Ambrósio (1998) o Moraes y Bataloso (2015) entre otros.

De acuerdo con esta realidad, se requiere una mejora en la eficacia de los nuevos procesos de cambio económico y social, así como en particular, en el ámbito educativo, el cual

*Contacto: jessica.cabrera@uam.es

presenta necesidades que no está cubriendo el sistema tradicional. Al respecto, la emergencia de un paradigma integrador, multi, inter y transdisciplinar, que responda a los actuales problemas de la condición humana y de su entorno, nos acerca a una demanda creciente por la investigación y formación en creatividad y sus diversos ámbitos aplicados en innovación. Según investigaciones realizadas por el grupo de investigación GIAD, de la Universidad de Barcelona, el enfoque transdisciplinar favorece ampliamente el desarrollo de la creatividad (Cabrera, 2016). Por otra parte, diversos investigadores convergen ante la relevancia de la creatividad en un mundo global, dejando claro que en creatividad aplicada “La innovación es un factor decisivo en la sostenibilidad y el desarrollo de cualquier proyecto, sea de tipo empresarial, tecnológico, cultural o educativo” (Maidagán Ceberio, Garagalza y Arrizabalaga, 2009, p. 9).

La creatividad se viene investigando en diferentes ámbitos con mayor interés en las últimas décadas (Torre y Violant, 2006). Planteamos que es un fenómeno pues, en palabras de D. Bohm (2002, p. 31), “la creatividad, es algo imposible de definir con palabras”. Este constructo teórico ha ido evolucionando en mayores niveles de complejidad en las tendencias de su campo de conocimiento, investigación y aplicación (Cabrera, 2011). Mucho antes de proponerse como un área de investigación relevante por Guilford en 1950, se comenzó a estudiar como una característica particular en los individuos con la Teoría de la Superdotación de Terman, de 1925 (citados en Cabrera, 2009), no obstante, aunque los estudios de la creatividad hayan avanzado a modelos componenciales considerando el ámbito social con autores como Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1998) y Sternberg y Lubart (1999), y más aún, la investigación alcance ámbitos vinculados a disciplinas del paradigma de complejidad y a la evolución de consciencia (Blay, Bohm, Capra, Moraes, Morin, Maturana, Sheldrake, Prigogine, Wilber, de la Torre, de la Herrán, entre otros) (citados en Cabrera 2018), encontramos diferentes estudios que siguen ampliando el campo de conocimiento en cada uno de los niveles tradicionales como los más emergentes, por ejemplo: Sobredotación y desarrollo del talento humano (Blumen, 2008); creatividad y personalidad (Romo, Sánchez y Alfonso, 2017), la estimulación del pensamiento creativo, la neuropsicología y nuevos instrumentos de evaluación (Costa-Lobo, Campina y Menezes, 2017; Costa-Lobo et al., 2016), así como más recientes investigaciones acerca de la creatividad e intuición y sus implicaciones en la educación (Bejarano, 2017). Además de lo estudiado respecto al contexto que favorece los aprendizajes, la participación y la creatividad ampliamente estudiado a nivel de aula para promover el clima, el humor, el juego, y valores de respeto y libertad, actualmente, está tomando relevancia en materia de innovación educativa, atender a repensar la generación de espacios en el contexto de la arquitectura de las escuelas, considerando transformaciones espaciales -totales o parciales- coherentes a las nuevas propuestas pedagógicas y didácticas orientadas con diseños más amables y estimulantes para la comunidad educativa (Camacho, 2017).

Generar las mejores condiciones para el desarrollo de la creatividad es una finalidad que con certeza trae muchos beneficios, no obstante, hemos de tener presente que es importante aprender de los errores y formar también cuando hay crisis y adversidades. Torre (2011) afirma que “el sistema educativo actual no prepara para enfrentar creativamente la adversidad y la inestabilidad” (p.11). Concordamos que los individuos poseen un potencial de transformación e innovación ilimitado, como afirma el premio Nobel de Química Ilya Prigogine (1997), por tanto, somos optimistas en las implicaciones que tiene la investigación en creatividad y las propuestas de innovación educativa para favorecer la mejora educativa.

En formación de profesorado, nuestros estudiantes de grado y máster pueden realizar diseños de investigación o proyectos de innovación en sus trabajos de fin de grado (TFG) o trabajo de fin de máster (TFM) respectivamente, en los cuales podemos constatar el creciente interés que se despierta desde sus prácticas, el promover propuestas de innovación. Se proponen, por ejemplo, algunas implementaciones de metodologías y recursos para favorecer la inclusión en su amplio abanico de posibilidades, como otros temas en torno a potenciar competencias y habilidades sociales y personales, educación en valores tendientes a nuevas formas de colaboración, inclusión y a Educar para *la Paz* y para la *Justicia Social*.

Hemos de replantearnos el sentido auténtico del universo que comprenden las escuelas; el papel de la creatividad en sus principios, en su profesorado participante (Cabrera, 2015), en sus metodologías, en la generación de sus espacios, en generar riqueza en su tiempo de ocio (Menchén, 2011), en su conexión con otras escuelas y su capacidad de participar en redes que promuevan el fortalecimiento de su propio sello como comunidad y se comprometan con generar innovación en su centro educativo (Torre, 1998). Apostamos por una creatividad que promueva valores de paz y justicia social, que genere pasión por aprender, competencias personales que los preparen para el presente y futuro, que promueva el entusiasmo por recrearse a sí mismo y aportar bienestar al entorno. Podemos finalmente, aventurarnos a que la creatividad se vincule a una evolución de consciencia (Cabrera, 2018), esto implica, favorecer una formación que se ocupe de promover valores en torno a la consciencia de sí mismo, la consciencia social y la consciencia planetaria.

Referencias

- Amabile, T. (1996). *The Social Psychology of Creativity*. Nueva York, NY: Westview Press.
- Bejarano, V. (2016) *La intuición creadora: implicaciones y aplicaciones en la educación creativa*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid.
- Blumen S. (2008). Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. *Revista de Psicología*, 26(1), 147-184.
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Cabrera, J. (2009). *Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad*. *Revista Educación y Futuro*, 21, 15-42.
- Cabrera, J. (2015). Creatividad, complejidad y formación: Un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526.
- Cabrera, J. (2016). Tendencias transdisciplinares. Un enfoque favorable para la formación en creatividad y la creatividad para la formación. En Graça, Lorenzo y Regina (Eds.), *Inovação e Educação. Formação Docente e Experiências Criativas* (pp. 47-68), Ijuí: Editora Unijuí.
- Cabrera, J. (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 113-126. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.3127>
- Camacho, A. (2017). La arquitectura escolar: Estudio de percepciones. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 31-56. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.002>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Costa-Lobo, C., Campina, A. y Menezes, J. (2017). Criatividade nas realidades educativas: considerações teóricas. *Revista Diálogos Possíveis*, 1, 2-23.

- Costa-Lobo, C., Sousa, M., Campina, A., Vestena, C. y Cuevas, J. (2016). Potencial criativo e processos cognitivos em crianças: Da identificação precoce às intervenções futuras. *Revista Diálogos Possíveis*, 15(2), 65-94.
- Guevara, A. D. H., Höeffel, J. L., Viana, R. M. y D'Ambrósio, U. (1998). *Conhecimento, cidadania e meio ambiente*. São Paulo: Peirópolis.
- Domínguez, B., Sáez, I., Domínguez, I. y Olea, M. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21-42.
<https://doi.org/10.6018/j/332991>
- Maidagán, M, J, Ceberio, I., Garagalza, L. y Arrizabalaga, G. (Eds.). (2009). *Filosofía de la innovación. El papel de la creatividad en un mundo global*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Menchén, F. (2011). *La riqueza del tiempo libre. Cómo activar tu creatividad en el tiempo de ocio*. Ciudad de México: Trillas.
- Moraes, M. C. y Bataloso, J. (2015). *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Romo, M., Sánchez, M. y Alfonso, V. (2017). Creativity and personality across domains: A critical review. *Anuario de Psicología*, 47(2), 57-69.
- SDSN. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Nueva Zelanda: Pacific Edition.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999). *El concepto de creatividad. Perspectiva y paradigma*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torre, S. (2011). *La adversidad esconde un tesoro. Otra manera de ver la adversidad y la vida*. Madrid: Círculo Rojo Investigación.
- Torre, S. (1998). *Cómo innovar en os centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Torre S. y Violant V. (2006). *Comprender y Evaluar la Creatividad*. Málaga: Aljibe.
- Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivo-sexuales para pro-mover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA:

**LA CREATIVIDAD Y SU
REVOLUCIÓN PARA LA MEJORA
EDUCATIVA Y LA JUSTICIA
SOCIAL**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Autopercepción del Profesorado y Equipo Directivo en el Desarrollo de la Creatividad. Un Estudio de Caso Valorado con VADECRIE

Autoperception of Teachers and Direct Team in the Development of Creativity. A Case Study Analyzed with VADECRIE

Saturnino de la Torre ^{1*}

José Luis Marcilla Cebrián ²

Ana María de la Torre Frade ³

¹ Universidad de Barcelona, España

² Skola Klic S.R.O., República Checa

³ INS Escuela de Hostelería y Turismo de Barcelona, España

El objetivo primordial de este trabajo es constatar la autopercepción que tiene el profesorado y equipo directivo de la creatividad en escuela. Valorar hasta qué punto existe un desarrollo creativo de la institución educativa a partir de un estudio de caso. Para ello aplicamos varios parámetros del instrumento "Valoración del desarrollo creativo de instituciones educativas" (VADECRIE) referidos a la dimensión humana: profesorado, equipo directivo y estudiantes. Intentamos conocer sus opiniones y autopercepciones. De ese modo triangularemos la información proveniente de dichas fuentes. La investigación se plantea desde un enfoque o paradigma de la complejidad y se utiliza como metodología el estudio de caso, centrándose en el Colegio concertado Santo Ángel de la Guarda (Albacete, España). Este estudio se realizó con 348 participantes, de los cuales 14 fueron docentes de enseñanza básica, 7 miembros del equipo directivo y 327 alumnos. Los resultados ponen de manifiesto que existe una autopercepción positiva de la creatividad en el Centro.

Descriptores: Creatividad; Desarrollo creativo; Escuelas creativas; Autopercepción creativa; Pensamiento del profesor.

The main objective of this work is to verify the self-perception of the faculty and management team of creativity in school. Evaluate the extent to which there is a creative development of the educational institution from a case study. To do this we apply several parameters of the instrument "Valuing the creative development of educational institutions" (VADECRIE) referring to the human dimension: teaching staff, management team and students. We try to know their opinions and self-perceptions. In this way, we will triangulate and contrast the information coming from these sources. The research is based on an approach or paradigm of complexity and is used as a case study methodology, focusing on the Colegio Santo Ángel de la Guarda (Albacete, Spain). This study was carried out with 348 participants, of which 14 were teachers of basic education, 7 members of the management team and 327 students. The results show that there is a positive self-perception of creativity in the Center.

Keywords: Creativity; Creative development; Creative schools; Creative self-perception; Thought of the professor.

*Contacto: sentipensar@yahoo.es

Introducción

En las últimas décadas, la sociedad actual está viviendo una serie de transformaciones vertiginosas en el ámbito tecnológico, laboral, sociocultural, generando nuevas demandas que necesita satisfacer. Esto ha traído consigo la aparición de procesos adaptativos que no siempre resultan fáciles de asimilar, sobre todo por el temor, la ansiedad y la inseguridad que generan los cambios. No obstante, la sociedad les ha podido hacer frente gracias a sus propios impulsos creativos, los cuales les han permitido abordar este momento de evolución que está viviendo (Torre y Rodríguez, 2009). La intención de este artículo es seguir contribuyendo a esta ola de cambio, de transformación hacia instituciones educativas con planteamientos y prácticas más innovadoras y creativas.

Los sistemas educativos, por su parte, siguen influidos por modelos basados en la instrucción y transmisión del conocimiento, valorándose más los conocimientos y rendimientos que la formación integral de las personas (Torre, 2012). Sin embargo, cada vez son más las escuelas e instituciones comprometidas con una nueva forma de aprender, una forma abierta, comprensiva, integradora y transformadora. "Es preciso preparar a los estudiantes para el cambio mediante el desarrollo de la capacidad creativa que dé soluciones concretas a los desafíos actuales" (Menchén, 1998, p. 13).

Así mismo, debemos hacer frente a la problemática de la desorientación del profesorado, que termina por buscar el camino fácil con el libro de texto, sin tomar ninguna iniciativa creativa. Pero si el componente creativo apenas ha contado durante la preparación y selección del profesorado, lo extraño sería que estas medidas creativas se reflejaran en el aula. Es por ello que necesitamos dotar de experiencias innovadoras a los centros, transformando así la educación y dando lugar a la creación de comunidades abiertas de aprendizaje. La Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) proporciona, a través de publicaciones y Encuentros, experiencias valiosas de Creatividad, Ecoformación y ejemplos de Proyectos creativos ecoformadores (Pitz, Silva y Silva, 2017; Torre y Violant, 2016;). La vivencia de experiencias creativas es una estrategia eficaz para el cambio de conciencia (Costa et al., 2016).

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los Centros escolares a las exigencias sociales, institucionales y personales del propio centro. No hay crecimiento sin cambios. Los cambios y las innovaciones, finalmente, también son necesarios para satisfacer las expectativas de las personas. Por ello, pretendemos constatar la autopercepción creativa del equipo directivo, profesorado y alumnado respecto al modo cómo se desarrolla la actividad educativa del Centro, dentro y fuera del aula. Para ello nos valemos del Instrumento VADECRIE (Valoración del desarrollo creativo del centro educativo), descrito por S. Torre (2012) que nos proporciona indicadores del modo de pensar, sentir y actuar de los principales agentes educativos. La cultura innovadora de un centro, además de parámetro de desarrollo creativo, nos informa del potencial transformador del mismo.

1. Revisión de la literatura

Disponemos de una amplísima literatura sobre la creatividad en general y sus aplicaciones a la educación, la empresa, el marketing, pero poca referida a las instituciones educativas. Es por ello que la fundamentación de la creatividad institucional hemos de buscarla en las organizaciones que aprenden, a través de la visión de la creatividad compleja y

transdisciplinar que vaya más allá de los procesos psicológicos y personales y en un modo de educar basado en el desarrollo humano más que en el rendimiento académico. En tal sentido, la enseñanza a través de Proyectos creativos ecoformadores (Pitz, Silva y Silva, 2017; Torre y Zwierewicz, 2009), de Diálogos analógicos creativos (Torre, 2014) de entornos y escenarios de autoaprendizaje, de solución creativa de problemas... son modalidades que encontramos en las aulas y centros creativos.

En el acta de creación de RIEC, llevada a cabo en el Fórum de Innovación y Creatividad de 2012, se fundamenta la Red “sobre los principios de sustentabilidad, ecología de saberes e integración institucional del conocimiento, superando de ese modo la endémica fragmentación del conocimiento”. En la enseñanza se busca la superación de la fragmentación disciplinar de las asignaturas por propuestas más integradoras en forma de proyectos, talleres, espacios o escenarios de trabajo, estrategias creativas, teniendo como bases teóricas el "Decálogo sobre Transdisciplinariedad y Ecoformación" (Torre et al., 2011). Estos serían algunos de los principios que dan sentido y fundamento a este trabajo.

Según Torre y Violant (2016), el Movimiento de Escuelas creativas, tiene sus referentes teóricos en: a) La escuela como organización viva que aprende y se transforma; 2) La creatividad desde una perspectiva compleja y psicosocial; 3) Los valores y el desarrollo humano como referentes, frente al discurso del desarrollo académico tan extendido; y 4) El pensamiento complejo, Transdisciplinariedad y ecología de saberes, superando de ese modo la endémica fragmentación del conocimiento.

Nos remitimos en este aspecto de fundamentación a las recientes publicaciones de autores como Pujol, Moraes, Torre, Menchén, en la obra digital coordinada por Pujol, Torre y Lorenzo (2015) titulada “Escuelas y aulas creativas. Reflexiones y experiencias”. Los autores mencionados abordan cuestiones relacionadas con la creatividad desde una mirada compleja y transdisciplinar, el acento puesto en el desarrollo humano frente al discurso académico, el concepto de escuelas galácticas como expresión de una mirada planetaria de la educación, abierta al futuro, cargada de valores humanos socio ambientales y trascendentes.

Pero las escuelas, en tanto que organizaciones vivas, forman parte de contextos sociopolíticos y por tanto no siempre los ideales educativos llegan a internalizarse. Los Centros educativos, como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos políticos del momento. Adaptarse al entorno y responder a demandas nuevas es uno de los retos ineludibles de las instituciones que desean actuar satisfactoriamente. Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas. Esa adaptación y ajuste continuos conllevan un ejercicio de análisis permanente de la práctica que permite orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada uno de los ámbitos de gestión en cada caso.

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias sociopolíticas, psicodidácticas, institucionales y ambientales y del propio centro en su enclave. No hay crecimiento sin cambios. Los cambios y las innovaciones, finalmente, también son necesarios para el desarrollo personal y profesional del profesorado.

Torre (2012) entiende las escuelas o centros educativos creativos como:

Organizaciones vivas que van más allá de donde parten (trascienden), que dan más de lo que tienen y sobrepasan lo que de ellas se espera (recrean), que reconocen lo mejor de sus alumnos y profesorado (valoran), que crecen por dentro y por fuera buscando en todo la calidad y la mejora (transforman). En otras palabras, aquellos centros que desarrollan los potenciales creativos de los escolares, valores humanos, sociales, de convivencia, libertad y creatividad. (p. 59)

Dicho autor enumera diez parámetros para describir a las instituciones educativas creativas, que luego agrupa en tres ámbitos o dimensiones: los referidos al potencial humano (profesorado y alumnado, equipo directivo, espíritu emprendedor); los referidos al nivel de conciencia creativa (cultura innovadora, creatividad como valor, visión transdisciplinar, valores humanos); los referidos al plan estratégico y de acción (currículo polivalente, metodología diversificada, evaluación formadora y emergente).

En este trabajo nos centraremos en el potencial humano, que caracterizamos con los siguientes rasgos:

- Liderazgo estimulador y creativo, entendido como la capacidad de la persona que está al frente de la institución para favorecer tanto el desarrollo y crecimiento institucional como de las personas que integran la misma, con actitud positiva y de reconocimiento. La dirección creativa adopta una actitud dialogante y comprometida, impulsando y facilitando proyectos innovadores y creativos.
- Profesorado creativo, entendido como aquel que tiene una alta autopercepción de la creatividad y es capaz de transmitir actitudes creativas, de entusiasmar, inspirar y dejar huella constructiva en el alumnado. Les distingue su actitud abierta, flexible, colaborativa, dialogante y emprendedora. Conciben la educación en términos de competencias para la vida. Aprende de los errores y utiliza estrategias diversas. En dos palabras, posee un espíritu creativo.
- Espíritu emprendedor y de iniciativa. Los miembros de la comunidad educativa conciben la educación y la creatividad como instrumentos de transformación personal, institucional y social, promoviéndose valores como; autoconfianza e independencia, persistencia, sentido de la responsabilidad, fijar metas, etc.

Autores como Gómez y Machado (2010) en su obra "Organizaciones educativas creativas", Menchén (2015) en "La necesidad de escuelas creativas", Robinson y Aronica (2015) en su obra "Escuelas creativas", el Proyecto de Escuelas Creativas de Telefónica utilizando la metodología *eBulli* del cocinero Ferrán Adrià, son indicadores clave de la necesidad incorporar la creatividad en la coyuntura socioeducativa actual. Al tiempo que ponen de manifiesto cómo las escuelas tradicionales matan la creatividad, muestran ejemplos de escuelas e institutos que promueven la creatividad. Encontramos experiencias en muchos países. También encontramos Escuelas creativas reconocidas como tales por RIEC en Goiânia, Tocantins, Sao Paulo, Blumenau (en Brasil), Barcelona o Lima. Todas ellas pertenecen a RIEC.

Digamos, para concluir, que estamos ante un nuevo enfoque de la enseñanza y de la innovación, entendida como un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estrategias de participación colaborativa (Torre, 2012). Esta perspectiva origina, sin duda, múltiples cambios en los

roles de quienes participan en la planificación, ejecución y evaluación de la educación; en la distribución (más equilibrada y justa) del poder; en el diseño de modelos organizativos propios; en los niveles de participación, cooperación y cohesión de los actores; en el logro de aprendizajes que posibiliten la solución de problemas pertinentes, así como la realización de variados recursos existente en el medio.

Problema de investigación

Nadie pone en duda el hecho que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo creativo de los alumnos. Bien podríamos convertir en dicho “Escuela creativa, alumnos creativos”. Tanto Lipton (2014) como Dispenza (2014) mantienen que las estructuras mentales, emocionales y de personalidad se van conformando en los primeros años de vida. De ahí la importancia de crear ambientes estimulantes para el desarrollo de los valores humanos si queremos una sociedad más solidaria, ética y respetuosa con el medio natural y con los demás. De lo contrario, si seguimos manteniendo una escuela basada en el discurso académico, en la estandarización de resultados y ponemos el acento en el dominio de contenidos en lugar de ponerlo en las personas, sus valores y creencias, seguiremos alimentando una sociedad consumista, materialista, insolidaria con los más débiles y marginados. ¿Qué deberíamos hacer?

Los modelos tradicionales de enseñanza han podido funcionar en el pasado; pero ya no se adecúan a un mundo cambiante, global y diverso como el actual. A juicio de numerosos pensadores, sociólogos y pedagogos de nuestros días (Robinson, Laszlo, Gerver, Moraes, Thao, Morin, Menchén, por citar sólo algunos) los sistemas educativos actuales están anclados en prácticas pedagógicas propias de los siglos XIX y XX. Seguimos utilizando una metodología centrada en los resultados, priorizando los contenidos instructivos sobre las competencias transversales, actitudes y valores propios de la sociedad del conocimiento.

Tomando en cuenta lo expuesto, proponemos constatar la autopercepción del profesorado y equipo directivo como concepto que esté presente en la escuela; esto es, valorar la importancia que otorgan a la creatividad en su proceder docente o directivo. Esta autopercepción nos indicará el grado de consideración social otorgado a la creatividad que será contrastada con la percepción que tiene el alumnado de esas mismas conductas. De ese modo conseguimos triangular la información en lo que sería la vertiente humana de un Centro educativo. De ese modo podremos valorar el desarrollo humano creativo del centro objeto de estudio.

Lejos de intentar evaluar, examinar o enjuiciar el nivel de creatividad, el instrumento utilizado está diseñado para valorar la autopercepción y reconocer potencialidades, visiones y prácticas innovadoras de los agentes educativos.

Planteamos los objetivos a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la autopercepción que tiene el profesorado de los indicadores de la creatividad expresados en el instrumento VADECRIE?
- ¿Existe concordancia entre la autopercepción docente y la que tiene el alumnado de sus actuaciones o por el contrario hay discrepancias?
- ¿Cuál es la autopercepción del equipo directivo respecto a la creatividad en el centro?

2. Método

La investigación se plantea bajo el enfoque del pensamiento complejo o paradigma ecosistémicos, tal como lo describe Moraes (2004) sustentado en tres pilares: i) complementariedad de los elementos a considerar, ii) interacción entre ellos y, iii) apertura a la emergencia. La realidad educativa es como un sistema dinámico y abierto que se va construyendo en base a nuevas informaciones e interacciones dando origen a nuevas emergencias. Por tanto, se adopta una metodología de tipo cualitativo, en la que predomina la interpretación sobre el dato en sí y la intersubjetividad sobre la objetividad. Cuestiones como la autopercepción y pensamiento del profesor son realidades lábiles que han de ser abordadas desde un enfoque complejo.

En el diseño se ha utilizado el Estudio de caso (De Miguel, 2006) por responder mejor a nuestro propósito y considerarlo una herramienta de investigación valiosa cuya fortaleza radica en que a través de ella obtenemos evidencias y explicaciones relativas a la problemática planteada, a diferencia de los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de informaciones cuantificables. De acuerdo con De Miguel (2006) el estudio de caso es un método de análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.

Eisenhardt (1989, p. 542) concibe el estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”. De hecho, el estudio de caso nos permite abordar planteamientos complejos de forma interactiva, abierta y dinámica, así como conocer en mayor profundidad un fenómeno o en nuestro caso el centro educativo por lo que respecta a la creatividad como valor institucionalizado. Nos permite conocer a los agentes educativos en sus opiniones, creencias, actitudes, valores y experiencias, que son los que conforman las matrices pedagógicas de las que nos habla Furlanetto (2011) y Torre Frade (2017).

El estudio de caso es, pues, coherente y pertinente con los objetivos del estudio al proporcionarnos una información diversificada, múltiple, contextualizada, adentrándonos en concepciones e impulsos subyacentes de docentes, alumnos y miembros del equipo directivo. Cada uno con sus intereses, roles y preferencias.

El procedimiento metodológico se desarrolló en varias etapas:

Revisión, selección y adaptación de dimensiones, descriptores y criterios: Una vez seleccionado el Centro educativo como base para la elaboración de los cuestionarios, se procedió a escoger las dimensiones, criterios y descriptores (ítems) más idóneos para la investigación. Se pretendía valorar de qué manera el equipo directivo y profesores, desde sus respectivos cargos y funciones, y los alumnos, a partir de sus creaciones, contribuyen al fomento de la creatividad en la comunidad educativa.

Elaboración y adaptación de los cuestionarios: En esta etapa se procedió a la adaptación y elaboración de los cuestionarios (anexos 1, 2 y 3). La elaboración de los mismos estuvo determinada por el instrumento de valoración del desarrollo creativo de instituciones educativas (VADECRIE) de Torre (2012), formado por 10 dimensiones y 40 ítems. El cuestionario entregado al profesorado fue elaborado por Suanno en su tesis doctoral a partir del instrumento VADCRIE de Torre (2012) por lo que atribuimos la autoría a Torre-

Suanno. Al alumnado se le entregó una réplica del cuestionario del profesor, con el fin de obtener un punto de mira complementario.

El Cuestionario de Autopercepción creativa del profesorado y alumnado está construido en base a 10 rasgos que Torre (2012, p. 115) considera fundamentales para describir al profesor creativo. Estos son: 1) convicción, creyendo en lo que hace; 2) reconocimiento de valores y logros; 3) entusiasmo; 4) amplitud de conciencia; 5) capacidad de trascender y transformar; 6) capacidad de impactar, sorprender, incitar; 7) vitalismo, conectar con la vida; 8) originalidad, imaginación, inventiva; 9) sentipensamiento, conectando pensamiento, emoción, acción y transcendencia; y 10) trasmite valores humanos, sociales, medioambientales, planetarios. Dichos rasgos están distribuidos en el cuestionario delo 1 al 10 y reforzados con diferente lenguaje y situaciones en cuatro ítems, consiguiendo de ese modo evitar o identificar las incoherencias y lograr una mayor validez interna del cuestionario. De ese modo, los ítems 1,11, 21, 31, hacen referencia a las convicciones. Los ítems 2, 12, 22, 32 hacen referencia al reconocimiento.... Los ítems 10, 20, 30, 40, confluyen en la trasmisión de valores.

Para estimar la confiabilidad del instrumento, se empleó el método de Alfa de Cronbach de consistencia interna. Este método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición y permite determinar la consistencia interna del instrumento, indicando la coherencia y consistencia del desempeño del sujeto a través de las respuestas. Si los sujetos se desempeñan consistentemente, se dice que el instrumento tiene consistencia interna (Aiken, 1996). La medida de la fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach asume que los ítems miden o valoran un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor alfa de 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Estos ítems fueron organizados en una escala de tipo Likert con 4 categorías: Es habitual ($A = 4$), Frecuentemente ($B = 3$), Ocasionalmente ($C = 2$), Nunca o casi nunca ($D = 1$). Al eliminarse el punto intermedio obliga a situarse a un lado y otro de la escala.

Aplicando el índice Alfa de Cronbach, los niveles de confiabilidad oscilaron entre 0,851 en el cuestionario del alumnado, 0,922 en el cuestionario del profesorado y 0,906 en el equipo directivo. Estos resultados avalan la consistencia interna del instrumento.

La muestra

De acuerdo a los objetivos del estudio, la muestra o unidad de análisis está formada por los miembros del equipo directivo (directores, inspectores y orientadores), profesores y alumnos del Centro Educativo Santo Ángel de la Guarda, ubicado en el barrio de Fátima (Albacete. España). El nivel económico y social del enclave puede calificarse como bueno, contando el barrio con servicios como centros de Educación Infantil y Primaria, biblioteca y ludoteca públicas, zonas deportivas municipales, entre otros. El centro se encuentra actualmente concertado y dispone de un Concierto Educativo para 2 líneas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

El proceso para conseguir que respondieran a los cuestionarios no resultó fácil al considerarse voluntario. Hubo que insistir en reiteradas ocasiones y el proceso se extendió más de un mes. A pesar de las dificultades se logró reunir un total 348 respuestas.

Respecto a la representatividad del profesorado cabe resaltar: 1) respecto al sexo destaca un ligero predominio de mujeres (57,14%). 2) El rango de edad de los docentes que tuvo mayor representación fue el de 34-43 años con 42,86%. 3) Respecto a los años de servicio,

la muestra presentó porcentajes similares para el primer tramo (1-11 años de docencia) y tercero (22-31 años). El porcentaje más bajo, vino representado por los docentes que llevan más de 31 años de servicio.

En el cuadro 1 se presenta la distribución del alumnado por sexo y ciclos. La muestra estuvo marcada por un ligero predominio de niñas. Respecto al Ciclo educativo al que pertenecen, la muestra presentó porcentajes similares, con una ligera mayoría en segundo ciclo, sin que pudiera hablarse de diferencia significativa.

Cuadro 1. Distribución del alumnado por sexo y ciclos

	N = 327	PORCENTAJE
Niños	154	47,09
Niñas	173	52,9
1º Ciclo Educación Primaria (6-7 años)	106	32,42
2º Ciclo Educación Primaria (8-9 años)	114	34,86
3º Ciclo Educación Primaria (10-11 años)	107	32,72

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios fueron analizados con el programa estadístico SPSS 15.0. Para establecer la confiabilidad de los instrumentos a través de su consistencia interna, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach.

3.1 Valoración general del desarrollo creativo del Centro

La puntuación media de toda la muestra en el instrumento VADECRIE fue de 3,4 (DT = 1,94). Con el fin de encontrar diferencias significativas en la autopercepción de la creatividad del centro por parte de los diferentes agentes educativos, se realizaron los correspondientes análisis de diferencias a través del análisis estadístico de varianza (ANOVA) para comparar varios grupos (equipo directivo, profesores y alumnado) y *t-student* para contrastar qué grupos tienen medias significativamente distintas. Al aplicar la función ANOVA, se obtiene el estadístico F con su nivel de significación *p*. Si el nivel de significación entre los grupos es menor o igual que 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de medias, e interpretamos que las diferencias entre ambos grupos son significativas.

De este modo, se encontraron diferencias significativas ($F = 13,553$, $p = 0,002$) entre las puntuaciones totales obtenidas por los docentes (3,78) y por el alumnado (2,86). Tal y como se muestra en la figura 1, ambos obtienen puntuaciones similares en cuanto a la categoría conciencia creativa de la institución y la categoría de Potencial Humano, sin embargo, la gran diferencia se hace patente en la categoría Plan de acción en la que la puntuación de los docentes dobla a la obtenida por los alumnos/as.

Las puntuaciones del Equipo directivo muestran que el desarrollo creativo del centro viene determinado principalmente por las metodologías utilizadas (Plan de acción) seguido muy de cerca por la Conciencia Creativa del centro. A diferencia de los docentes y los alumnos, el equipo directivo consideró que el Potencial Humano es el ámbito que menos aporta al desarrollo creativo del centro con una puntuación de 1,04. Mientras que los docentes y alumnos consideraron que el aporte del personal a la creatividad del centro correspondía a 1,88 y 1,66 respectivamente.



Figura 1. Valoración general del desarrollo educativo del centro
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Autopercepción docente de conductas creativas

Haciendo referencia a las puntuaciones obtenidas por los docentes y especialistas, en la figura 2 se muestra como los primeros tienen una mayor consideración en cuanto al desarrollo creativo del centro, con 3,9 puntos, mientras que los especialistas obtuvieron una puntuación de 3,66. Tanto los docentes como los especialistas consideran que la categoría que menos aporta al desarrollo creativo del centro es la relativa a la Conciencia Creativa de centro (0,75 y 0,53 puntos respectivamente).

Por otra parte, ambos grupos consideran que el principal aporte creativo al centro viene determinado por el Potencial Humano del centro, con unas puntuaciones que van desde 1,95 para los docentes hasta 1,81 para los especialistas.

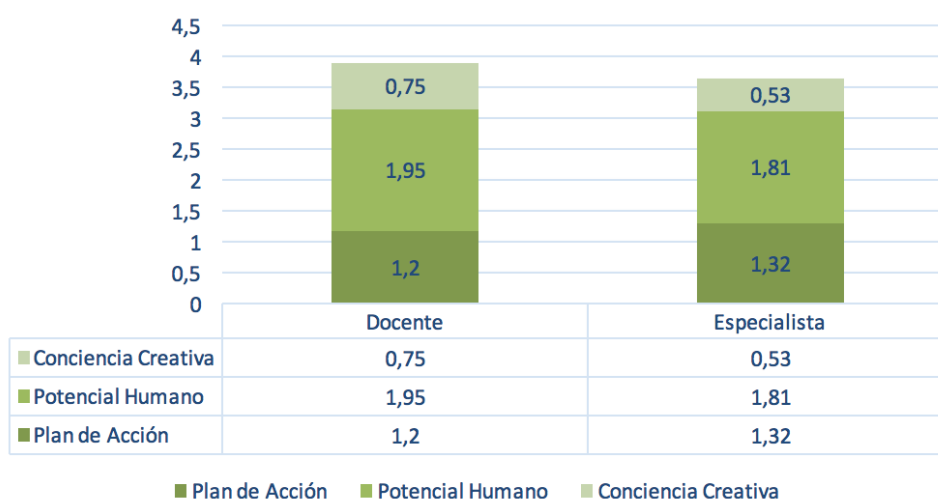


Figura 2. Resultados cuestionario Autopercepción docente
Fuente: Elaboración propia.

3.3. Percepción del Alumnado sobre el profesorado.

Se han encontrado diferencias significativas ($F = 8,659$, $p = 0,016$) entre el 1º Ciclo (3,01) y el 3º (2,75) con respecto a la puntuación obtenida por el centro. El 2º Ciclo tiene una puntuación intermedia entre las anteriores, con 2,83. Cabe destacar que a medida que avanzamos de ciclo disminuimos la percepción del desarrollo creativo del centro.

Como se representa en la figura 3 la categoría relativa al Potencial Humano del centro es la que más puntuación obtiene en los tres ciclos (1,72, 1,65 y 1,52 puntos respectivamente). Al igual que en el apartado anterior, a medida que aumentamos de ciclo esta puntuación se ve rebajada.

Los dos primeros Ciclos coinciden en que la variable que menos aporta al desarrollo creativo del centro es la relativa a la Conciencia Creativa del centro. Mientras que en el 3º Ciclo la categoría que menos puntuación obtuvo fue la referida a los Planes de Acción del centro.

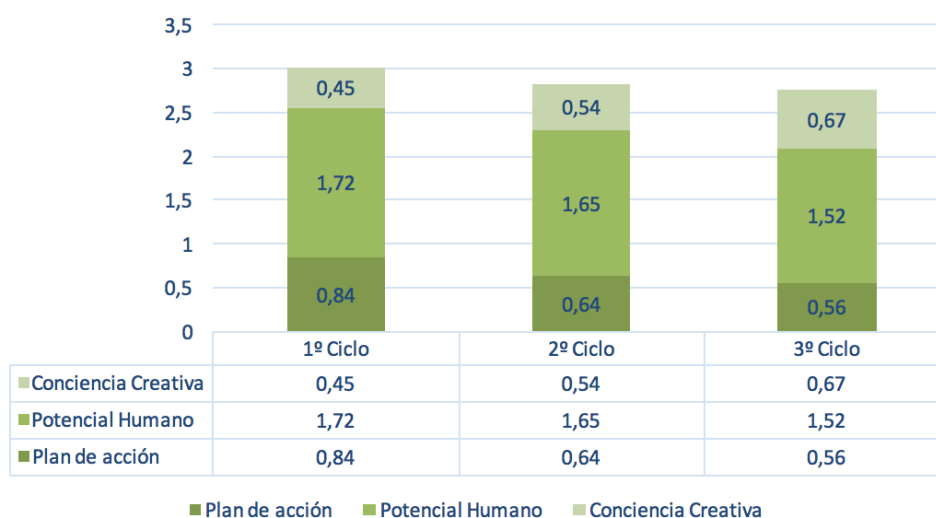


Figura 3. Resultados sobre el cuestionario Percepción del alumnado sobre el profesorado
Fuente: Elaboración propia.

La percepción que tiene el alumnado sobre la creatividad docente es menor que la autovaloración docente. Hasta cierto punto tiene sentido por cuanto el docente se autovalora en creatividad al considerarla como valor educativo y social. El alumnado, en cambio, percibe sus conductas más rutinarias y estandarizadas. Forma parte de la autoimagen atribuirnos rasgos que socialmente son considerados. Ello evidencia el papel estimulador del reconocimiento como principio educativo y creativo, como entiende S. Torre (2017) al escribir: “reconocer es recrear”.

3.4. Análisis de los resultados en cuanto al “sexo” de los participantes.

Tal y como se esperaba, no se han encontrado diferencias significativas en la relación entre el nivel de desarrollo creativo del centro y el sexo de los participantes. En el cuadro 2 se muestran los resultados más relevantes en relación al sexo de los participantes y sus valoraciones. Los hombres del primer grupo obtuvieron una media de 3,75; similar a la obtenida por los varones del equipo directivo (3,47), no siendo esta diferencia significativa ($F = 4,758$, $p = 0,127$).

Por su parte, las mujeres del primer grupo obtuvieron una media de 3,82, mientras que las del segundo y tercer grupo 2,92 y 3,33 respectivamente, cuya diferencia tampoco es significativa ($F = 0,143$, $p = 0,707$).

Cuadro 2. Resultados análisis respecto al sexo de los participantes

	DOCENTES		ALUMNADO		EQUIPO DIRECTIVO	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Media	3,75	3,82	2,78	2,92	3,47	3,33
Desv. típica	1,40	1,19	1,50	1,37	0,94	0,57
Máximo	3,88	4,00	3,76	3,98	3,73	3,61
Mínimo	2,89	3,21	2,55	3,03	2,95	3,24

Fuente: Elaboración propia.

4. Consideraciones finales

En líneas generales, el Centro educativo Santo Ángel de La Guarda (Albacete) pone de manifiesto una autopercepción de la creatividad por parte de la Dirección, del profesorado y alumnado por encima del promedio. En el caso del profesorado la media es de 3,78 puntos –3,75 (H) y 3,82 (M)–, en el del equipo directivo el valor es de 3,38 puntos –3,47 (H) y 3,33 (M)–. Algo más baja es la media obtenida por el alumnado, 2,86 –2,78 (H) y 2,92 (M)–, lo cual nos permite triangular y contrastar la información obtenida. Esta puntuación puede deberse a una menor comprensión de los conceptos y a ser más exigentes que el propio profesorado en cuanto al desarrollo creativo percibido por el alumnado. Como se muestra en algunos estudios sobre escuelas y aulas creativas, el alumnado suele ser más exigente y crítico que el profesorado (Pujol, Torre, Lorenzo, 2015).

Cabe resaltar que la puntuación más baja vino dada por los miembros del equipo directivo (1,04), quienes dieron mayor importancia a la cultura creativa del Centro y a las metodologías utilizadas (1,22 y 1,12 puntos respectivamente). De esta manera, el principal desafío y oportunidad que afronta el cambio hacia una enseñanza de calidad y creativa está en el profesorado. Un profesorado que tome conciencia de su importancia. Y esto pasa por cambiar el modelo instructivo habitual por un modelo vivencial, crítico y creativo. Según se desprende de la investigación realizada por Torre Frade (2017, p. 49) “al entrar el profesorado en contacto con las prácticas pedagógicas y sus trayectorias formativas, se conectan con sus dimensiones vivenciales, pero también con las invisibles y desconocidas de la formación”. La clave del cambio está en una formación vivenciada.

Falta de conciencia creativa: de acuerdo a las puntuaciones obtenidas, el ámbito que menos aporta al desarrollo creativo es la conciencia creativa, referida a aspectos como la visión, misión, cultura y valores. La realidad actual que enmarca y rodea a nuestras instituciones educativas, presenta escenarios de crisis económica, social, cultural, política, que se constituyen en permanentes desafíos que debemos afrontar si no queremos perder el rumbo. La posición de Torre Frade (2017, p. 48) es clara al respecto al afirmar: “la calidad de la enseñanza no viene dada exclusivamente por los recursos materiales, ni por lo elevado del salario, ni por la ratio alumnos/profesor, sino por la toma de conciencia de la importancia de su papel en la educación”.

Los docentes, por su parte, consideraron que las nociones relativas al currículo, a los métodos de trabajo implantados y la evaluación son las que más necesitan ser reformadas para un desarrollo creativo de la institución. No valoran los intereses del alumnado, entendiendo que ha de prevalecer la finalidad de proporcionarles una determinada cultura.

En tal sentido estamos ante un modo de pensar que dista mucho de una actitud creativa (Menchén, 2015). Perciben la creatividad como valor, pero no como elemento integrante del currículo, aspecto que queda destacado al triangular con información con la percepción del alumnado. Respecto a la manera de enseñar, no se suelen contemplar específicamente unos principios metodológicos, sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares, aspecto que coincide con los resultados de la investigación de Torre Frade (2017).

No se encontraron diferencias significativas en la autopercepción del Centro en función del sexo. Ambos grupos, varones y mujeres, están de acuerdo en que el desarrollo creativo del centro es bueno, pero que puede ser mejorado en aspectos como el desarrollo de la creatividad a nivel organizativo y de metodología de enseñanza.

Visto el nivel de partida, sería importante establecer un punto de llegada. Una vez interpretados los resultados a la luz de la teoría y otras investigaciones, sería nuestro deseo que este trabajo fuera un punto de partida para seguir profundizando en la creatividad escolar. No son pocos los autores que escriben sobre la creatividad en el aula, pero precisamos polinizar e internalizarla en el Proyecto educativo de Centro, en la organización de espacios, tiempos y contenidos, en las estrategias didácticas y en el sistema de evaluación. Como ya mencionamos anteriormente, los Proyectos creativos ecoformadores (PCE), los diálogos analógicos creativos (DAC) descritos por Torre (2014), el trabajar con Proyectos, el aprendizaje cooperativo, la implicación de la comunidad educativa, la educación desde y para la vida, ... son opciones que ya vienen utilizándose en muchas escuelas de España e Iberoamérica. Hay que abrir el aula, cambiar la metodología poniendo el foco en el aprendizaje y desarrollar una nueva Conciencia basada en valores humanos, sociales, medioambientales y trascendentes como afirman Torre y Moraes (2006), quienes proponen re-encantar la educación mediante procesos de sentipensar; esto es, poner a trabajar conjuntamente pensamiento, emoción y acción.

La escuela creativa debe aceptar el reto de romper con el modelo educativo reproductivo, estandarizado, y basado en el rendimiento académico, y apostar por el desarrollo humano que implica la creatividad; diversificar y actualizar las alternativas metodológicas; desarrollar proyectos innovadores motivantes. Todo esto demanda que el docente se forme y profesionalice como un mediador creativo con fundamentos, con estrategias y con experiencias y vivencias en la práctica. Las escuelas innovadoras y creativas serían los espacios ideales para la praxis docente, tanto inicial como permanente. Para ello es preciso formar maestros con conciencia creativa. Si el docente es capaz de potenciar la originalidad y el talento en sus alumnos, afirma Ken Robinson (2015), entonces habrá logrado algo tremendamente importante: superar el modelo industrial basado en la homogeneización del producto.

Referencias

- Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y de evaluación*. Ciudad de México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Costa, G., Lorenzo, N. y Dantas, T. (2016). *Inovação e educação. Formação docente e experiências criativas*. Ijuí: Unijuí.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Dispenza, J. (2014). *El placebo eres tú. Descubre el poder de tu mente*. Barcelona: Urano.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Furlanetto, E. (2011). Formação docente transdisciplinar. O encontro coma experiência. En S. Torre, M. Zwirewicz y E. Furlanetto (Coords.), *Formação docente e pesquisa transdisciplinar* (pp. 91-132). Santa Catarina: Nova Letra.
- Gómez, W. y Machado, A. (2010). Organizaciones educativas creativas bajo una perspectiva humanizante. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(35), 95-121.
- Lipton, B. (2014). *El efecto de luna de miel*. Madrid: Palmyra.
- Menchen, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Menchen, F. (2015). *La necesidad de escuelas creativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Moraes, M. C. (2004). *Pensamento eco-sistémico*. Petropolis: Vozes.
- Pitz, J., Silva, V. y Silva, A. (2017). *Projetos criativos ecoformadores na educação básica*. Santa Catarina: Nova Letra.
- Pujol, M. A., Torre, S. y Lorenzo, N. (2015). *Escuelas y aulas creativas. Reflexiones y experiencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Creative schools*. Nueva York, NY: Viking & Penguin.
- Torre, G. y Rodríguez, P. (2009). Autorrealización, creatividad y formación de profesores. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 5(2), 71-89.
- Torre, S. (2012). *Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones creativas (VADECRIE)*. Almería: Círculo Rojo.
- Torre, S. (2014). *Aprender dialogando. Diálogos analógicos creativos*. Almería: Círculo Rojo.
- Torre, S. (2017). *Polinizando mi vida. La trayectoria vital de un profesor*. Almería: Círculo Rojo.
- Torre, S. y Violant, V. (2016). O movimento das escolas criativas: Enraizando no terreno de uma educação transformadora. En G. Costa, N. Lorenzo y T. Dantas (Coords.), *Inovação e Educação. Formação docente e experiências criativas* (pp. 15-34). Ijuí: Unijuí.
- Torre, S. y Moraes, M. C. (2006). *Sentipensar*. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. y Moraes, M. C. (2011). Decálogo sobre transdisciplinariedad y ecoformación. En S. Torre, M. A. Pujol y M. C. Moraes (Coords.), *Documentos para el cambio* (pp. 47-63). Almería: Círculo Rojo.
- Torre, S. y Zwirewicz, M. (2009). *Uma escola para o século XXI. Escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Editora Insular.
- Torre Frade, A. M. (2017). El pensamiento del profesorado en ciclos formativos de turismo respecto a la labor docente. *International Journal of World of Tourism*, 4(7), 37-54.
- Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration. Techniques and applications*. Chicago, IL: Dorsey Press.

Anexo 1. Cuestionario de Auto percepción Docente

Saturnino de la Torre y João Henrique Suanno

- Institución:
- Ciudad:
- Cargo:
- Curso:
- Ámbito o Especialidad:
- Años de docencia:
- E-mail (para informar):
- Sexo M/F:

El presente cuestionario pretende facilitar la toma de conciencia y auto percepción como docente. Se trata de marcar el nivel de frecuencia de aquellas actuaciones y creencias conforme a la siguiente escala

Es habitual (A); Frecuentemente (B); Ocasionalmente (C); Nunca o casi nunca (D)

Procura no dejarte llevar por lo deseable o bien visto. Sé realista y sincero, pues en ello está la mejora.

	ESCALA
1. Creo en mi papel como formador de personas.	
2. Procuero saber lo que los alumnos piensan, sienten y sus valores	
3. Consigo entusiasmar a los estudiantes en proyectos que van más allá del aula y la asignatura	
4. Amplio la conciencia del alumnado en sus relaciones con los otros, la naturaleza, el planeta	
5. Creo que la educación tiene una función transformadora de personas y de la sociedad	
6. Consigo que, en general, el alumnado tenga la sensación de que el tiempo pasa rápido en mis clases	
7. Conecto la enseñanza, mis explicaciones, con la vida, con los problemas y la realidad actual	
8. Busco y valoro lo nuevo, diferente e ingenioso. Actúo con actitud innovadora en el aula	
9. Hago pensar, sentir y actuar. Los contenidos están al servicio de la formación de la persona.	
10. Ayudo a los estudiantes a desarrollar la conciencia de valores ambientales en su vida personal.	
11. Doy más importancia al desarrollo de las capacidades y actitudes de los alumnos que a los contenidos	
12. Procuero saber cuáles son las preocupaciones, gustos y aspiraciones de mis alumnos	
13. Tengo facilidad para dialogar, entusiasmar e implicar a los alumnos en las actividades que propongo	
14. Considero los problemas como una fuente de aprendizaje	
15. Estoy abierto al cambio conectando lo conocido con lo desconocido o que está por conocer	
16. Mantengo conversaciones con los alumnos sobre cuestiones ajenas a la asignatura	
17. Suelo poner en clase ejemplos de la vida y por eso perciben lo que aprenden como algo útil	
18. Me atrae lo nuevo, diferente o ingenioso	
19. Doy tanta importancia a los conocimientos como a las emociones y relaciones humanas	
20. Procuero desarrollar valores como la autonomía, el esfuerzo, la colaboración, la amistad, el amor.	
21. Tengo la convicción de que la educación es la palanca para transformar la sociedad	

22. Reconozco los potenciales que tiene cada uno de los estudiantes, creo en ellos y los estímulo
23. Vivo la enseñanza con entusiasmo y lo transmito a los alumnos
24. Doy sentido a cuanto ocurre o sucede en mi entorno y lo conecto con la asignatura
25. Hablo con los alumnos sobre hechos cotidianos y sacamos conclusiones para su formación
26. Sorprendes al estudiante con preguntas estimulantes despertando su interés y curiosidad
27. Transmites vitalidad y optimismo, y si algo no sale como uno desea, buscas el lado positivo
28. Te consideras una persona original y creativa y lo proyectas en tu actividad docente
29. Promueves aprendizajes integrados utilizando estímulos sensoriales, emocionales, diferentes lenguajes
30. Procuero desarrollar en los estudiantes valores como respeto, tolerancia, igualdad, justicia
31. Tengo en consideración las situaciones emergentes, imprevistas y momentos de especial relevancia
32. En la evaluación de los aprendizajes, utilizo recursos e instrumentos diversificados con el fin de contrastar y triangular la información recibida.
33. Promuevo el aprendizaje autónomo, por descubrimiento: inventan, construyen, indagan
34. Planteo la evaluación como una oportunidad para el análisis, la revisión y el reconocimiento de potenciales, talentos y logros.
35. Propongo tareas en las que los alumnos utilizan funciones de ambos hemisferios y del integrado
36. Intento sacar lo mejor de cada persona, sus potenciales y atributos para los que tiene una mejor predisposición.
37. Pongo de manifiesto que mi papel como educador-a va más allá de enseñar contenidos curriculares
38. Entiendo que la evaluación no es un tema de control sino de valoración
39. Procuero transformar los problemas en oportunidades buscando la mejora siempre que puedo
40. Dejo huella. Percibes que tus ex-alumnos te recuerdan años después con satisfacción

Anexo 2. Cuestionario de Percepción del Alumnado sobre Profesorado

Saturnino de la Torre

- Colegio:
- Ciudad:
- Curso:
- Sexo M/F:
- Fecha.
- Profesorado Tutor/profesorado del curso:
- Puedes identificarte con la fecha de tu nacimiento:

El presente cuestionario busca conocer la percepción del alumnado sobre la actuación del profesorado de su curso en su función docente y estimuladora de la creatividad. Se trata de marcar el **nivel de frecuencia** con que ocurren en el aula determinadas actuaciones y creencias docentes.

Es habitual (A); Frecuentemente (B); Ocasionalmente (C); Nunca o casi nunca (D)

Procura no dejarte llevar por lo deseable o bien visto. Sé realista y sincero, pues en ello está la mejora.

	ESCALA
1. El profesorado que tengo cree que <i>es más importante formar personas</i> que impartir conocimientos.	
2. Se preocupa por <i>saber lo que los alumnos pensamos, sentimos y nos gusta</i> .	
3. <i>Consigue entusiasmarlos</i> en proyectos que van más allá del aula y la asignatura.	
4. Nos hace ver la importancia de <i>las relaciones con los otros, la conservación de la naturaleza, el planeta</i> .	
5. Cree que <i>la educación es transformadora de personas</i> y de la sociedad y no sólo instrucción.	
6. Consigue que tengamos <i>la sensación de que el tiempo pasa rápido</i> en sus clases.	
7. Pone <i>ejemplos en sus explicaciones de la vida</i> , comenta noticias y lo que pasa en la realidad.	
8. Intenta ser <i>innovador en sus clases y sorprendernos con cosas nuevas</i> .	
9. <i>Nos hace pensar, sentir y actuar</i> . (La persona es más importante que los resultados de los exámenes).	
10. Nos ayuda a ver la importancia de <i>conservar la naturaleza</i> y cuidar el medio ambiente.	
11. Cuida tanto del <i>desarrollo de las capacidades y actitudes</i> como de los contenidos de la asignatura	
12. Intenta <i>conocer las preocupaciones, gustos y aspiraciones de los alumnos</i> .	
13. Facilita el <i>diálogo en clase</i> implicando a los alumnos las tareas de aprendizaje.	
14. Considera los <i>problemas como una fuente de aprendizaje</i> .	
15. Está <i>abierto a cosas nuevas</i> , relacionando lo conocido con lo desconocido para el alumnado.	
16. Mantiene conversaciones con los alumnos sobre <i>cuestiones ajenas a la asignatura</i> .	
17. Suele poner <i>en clase ejemplos de la vida</i> y por eso perciben lo que aprenden como algo útil.	
18. Recurre como <i>estrategia de enseñanza a algo sorprendente</i> , diferente o ingenioso.	
19. Da importancia a <i>la parte emocional y humana de los alumnos</i> , sus problemas y conflictos.	
20. <i>Promueve valores personales</i> como la autonomía, el esfuerzo, la colaboración, la amistad...	

-
21. Nos dice que con *la Educación podemos cambiar la sociedad* en la dirección que deseamos.
-
22. *Reconoce los talentos de sus alumnos*, cree en ellos y los anima a desarrollarlos.
-
23. *Vive la enseñanza con entusiasmo* y los alumnos lo notamos.
-
24. Da sentido a cuanto ocurre o *sucede en la actualidad* y lo conecta con la asignatura.
-
25. *Habla con los alumnos* sobre hechos cotidianos y saca conclusiones para la educación.
-
26. Sorprende a sus alumnos con *preguntas estimulantes*, despertando su interés y curiosidad.
-
27. *Trasmite vitalidad y optimismo*, y si algo no sale como desea, busca el lado positivo.
-
28. Se le ve una *persona original y creativa* y lo muestra en su modo de enseñar y relacionarse.
-
29. *Promueve aprendizajes significativos*, que dejan huella, utilizando estímulos sensoriales y emocionales.
-
30. *Trasmite a sus alumnos valores sociales* como respeto, tolerancia, igualdad, justicia...
-
31. Para él/ella, lo más importante es *ayudar y acompañar* al alumno a desarrollar sus talentos.
-
32. Utiliza el *reconocimiento* para motivar a alumnado a superarse y aprender por sí mismo.
-
33. Está convencido de que la *pasión y entusiasmo* por educar es clave en la enseñanza.
-
34. No le importa decir que *su papel es Educar* más que enseñar contenidos curriculares.
-
35. Procura *transformar los problemas en oportunidades* buscando siempre lo mejor para sus alumnos
-
36. *Deja huella*. Sabe que tus ex -alumnos te recuerdan años después con cariño.
-
37. Las *dificultades no le desaniman*, sino por el contrario saca algún provecho de ellas.
-
38. Practica en clase y fuera el *aprendizaje autónomo y por descubrimiento*: inventar, construir, indagar.
-
39. Propone tareas que obligan a pensar y *respuestas que no están en el libro*, insólitas y poco habituales.
-
40. Da importancia a las creencias, *actitudes y valores humanos y sociales* de los alumnos.
-

Anexo 3. Cuestionario de Autopercepción Equipo Directivo

José Luis Marcilla Cebrián y Saturnino de la Torre

- Institución:
- Ciudad:
- Cargo:
- Curso:
- Ámbito o Especialidad:
- Años de docencia:
- E-mail (para informar):
- Sexo M/F:

El presente cuestionario pretende facilitar la toma de conciencia y auto percepción como miembro del equipo directivo. Se trata de marcar el nivel de frecuencia de aquellas actuaciones y creencias conforme a la siguiente escala:

Es habitual (A); Frecuentemente (B); Ocasionalmente (C); Nunca o casi nunca (D)

ESCALA
1. Demostramos un perfil creativo en el contexto de nuestra labor directiva.
2. Proponemos unas metas explícitas y compartidas que generan compromiso entre los miembros.
3. Promovemos metas que llevan implícitas gratificación y reconocimiento.
4. El equipo directivo sabe compartir y consultar las acciones que se llevan a cabo como organización.
5. Procuramos que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la creatividad de profesores y alumnos.
6. Demostramos saber adaptarnos a los cambios y necesidades del entorno.
7. Buscamos, en todo momento, formas de autorregular la toma de decisiones, en su ejecución y evaluación.
8. Promovemos la armonía estructural, interpersonal y de funcionamiento entre los miembros del equipo directivo.
9. Aseguramos la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar la creatividad en docentes y alumnos.
10. Consideramos que la educación tiene una función transformadora de personas y de la sociedad
11. Logramos mantener un clima de relaciones fluidas, de comunicación fácil y seguridad psicológica.
12. Poseemos capacidades para reconocer las debilidades y potenciar las fortalezas.
13. Establecemos relaciones y vínculos con otras instituciones con las que compartimos encuentros, redes o proyectos.
14. Tomamos decisiones fundamentadas, y consideramos enfoques alternativos, a fin de desarrollar la creatividad en docentes y alumnos.
15. Consideramos las adversidades como fuentes de conocimiento y oportunidades de crecimiento
16. Promovemos, entre los docentes, altas expectativas de desarrollo creativo en los estudiantes.
17. Aprovechamos todas las potencialidades de los profesionales que intervienen en el proceso educativo.

-
18. Obtenemos recursos adicionales (humanos, financieros, materiales y técnicos) para apoyar las prácticas docentes que buscan potenciar la creatividad de los estudiantes

 19. Buscamos lo mejor para nuestra escuela facilitando recursos, realizando cursos o seminarios, etc.

 20. Promovemos el compromiso y la participación del personal docente en cada una de las actividades que busquen mejorar la creatividad de los alumnos

 21. Tomamos en especial consideración la formación de nuestro equipo docente. Tienen planes de formación continuada.

 22. Proporcionamos instancias de perfeccionamiento docente para el aprendizaje de estrategias que favorezcan la creatividad de los estudiantes.

 23. Valoramos la diversidad de culturas, creencias y diferencias personales como riqueza y no como discriminación.

 24. Garantizamos el desarrollo de instancias de análisis y reflexión sobre la relación entre las prácticas pedagógicas creativas y los resultados

 25. Promovemos, entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza creativas. Estamos abiertos a las nuevas miradas pedagógicas.

 26. Promovemos, entre los estudiantes, altas expectativas en cuanto al desarrollo de sus capacidades creativas.

 27. Generamos tiempos para determinar criterios y diseñar instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas creativas de los docentes.

 28. Aseguramos la disponibilidad de recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la creatividad de profesores y alumnos.

 29. Nos ocupamos de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando el desarrollo de su perfil creativo.

 30. Establecemos un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientados a desarrollar la creatividad de los estudiantes.

 31. Diseñamos actividades orientadas a dar a conocer a la comunidad escolar el potencial creativo de sus estudiantes.

 32. Establecemos un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientados a desarrollar la creatividad de los estudiantes.

 33. Estamos abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre cómo potenciar la creatividad en docentes y alumnos.

 34. Promovemos la incorporación de las nuevas tecnologías a las aulas.

 35. Diseñamos actividades orientadas a dar a conocer a la comunidad escolar el potencial creativo de sus estudiantes.

 36. Generamos instancias de diálogo, con padres y apoderados, que permitan otorgarles estrategias para el desarrollo de la creatividad de sus hijos.

 37. Estimulamos la participación de los padres y/o apoderados en el desarrollo de la creatividad de sus hijos.

 38. Consideramos que estamos al frente de una institución saludable.

 39. Evaluamos la relación escuela-familia, en cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de la creatividad de sus hijos.

 40. Promovemos el desarrollo de un clima interno propicio a la cultura innovadora donde las ideas y las funciones puedan prosperar en un clima de mejora continuo.
-

Breve CV de los autores

Saturnino de la Torre

Catedrático emérito de la Universidad de Barcelona. Ha sido Coordinador del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD). Impulsor del Seminario de Cine Formativo, miembro fundador de la Fundación para el desarrollo de la Creatividad de UNESCO (1990), Promotor de la Red Internacional de Creatividad (1996), de ASOCREA (2000) y Presidente de la misma en el período inicial (2001-2006). Coordinador de la Red Internacional de escuelas creativas (RIEC). Ha investigado sobre innovación educativa; sobre creatividad, desarrollo y evaluación; sobre estrategias didácticas innovadoras y

creativas y actualmente sobre Escuelas creativas y la Adversidad creadora desde una mirada compleja y transdisciplinar. Encabeza más de 50 libros, 160 capítulos, 60 artículos, 22 prólogos, 33 entrevistas, 75 tribunales de tesis. Página web: www.saturninotorre.es. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3898-0465>. Email: sentipensar@yahoo.es

José Luis Marcilla Cebrián

Profesor de Inglés y Español en colegio de Educación Primaria Skola Klic S.R.O. en Česká Lípa (República Checa). Ha realizado Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) y especialista en creación de materiales educativos. En 2015, finalizó Máster en Formación del Profesorado para alumnos con altas capacidades en la UCLM. Actualmente colabora como preparador de monitores juveniles en proyectos Erasmus + y es mentor de voluntarios en proyectos EVS (European Volunteering Service) en República Checa. Ha participado en la creación, seguimiento y evaluación de intercambios juveniles centrados en la enseñanza por medio métodos alternativos a los tradicionales y facilitador de enseñanza primaria a minorías étnicas y culturales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2737-032X>. Email: jlmc_9@hotmail.com

Ana María de la Torre Frade

Profesora de Ciclos formativos de turismo desde el año 2004 en l'Escola d'Hoteleria i Turisme de Barcelona, habiendo impartido más de 15 asignaturas así como cargos de responsabilidad dentro del centro. Graduada en Turismo en la escuela universitaria CETT, Máster en Innovación Turística en la UB (2011). Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y actualmente realizando la tesis doctoral en la Universidad de Girona sobre Innovación turística. Tiene recientes publicaciones sobre el Pensamiento del profesor de Ciclos formativos en la revista International Journal of World of Tourism (2017). Participa en el proyecto "Qualifica't", un proyecto de innovación educativa gestionado por "Ensenyament " y forma parte del Equipo de Innovación y mejora de Fp Dual. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1612-9426>. Email: atorre47@xtec.cat

Psicobiología de la Creatividad, Emociones y Actitud Creativa

Psychobiology of Creativity, Emotions and Creative Attitude

Julio C. Penagos-Corzo *

Universidad de las Américas Puebla, México

La creatividad como fenómeno psicológico implica procesos moleculares, en el sentido estricto del término, así como procesos globales que pueden contemplar interacción social o cultural. El estudio de la creatividad, desde las neurociencias, ha arrojado hallazgos que van desde lo genético hasta lo neuroanatómico. Sin embargo, es probable que tales hallazgos tengan una comprensión incompleta, o incluso errónea, si no se consideran la mediación de otras variables. El objetivo del presente trabajo es vincular el procesamiento emocional y la actitud creativa con las variables psicobiológicas asociadas a la creatividad. Para ello, se hace una revisión de la literatura en la que se destacan algunas aproximaciones a la creatividad desde las neurociencias. Se consideró que fueran trabajos meta-analíticos o de revisión crítica, así como trabajos empíricos, que en ambos casos estuvieran indizados en Web of Science y que tuvieran al menos dos citas por año, salvo los estudios de 2017. Como resultado del análisis de estudios genéticos, de neurotransmisión y otros a nivel de neuroimagen y electroencefalografía se señalan posibles vínculos con hallazgos de trabajos sobre procesamiento emocional. La actitud creativa a su vez, al orientar los desempeños creativos, da un sentido más comprehensivo a tal vinculación. Finalmente se discuten los hallazgos de la neurociencia en términos la necesidad de brindar marcos de referencia más acotados que permitan mejores explicaciones.

Descriptor: Creatividad; Actitud; Afectividad; Biología; Psicología.

Creativity as a psychological phenomenon implies molecular processes, in the strict sense of the term, as well as global processes that can contemplate social or cultural interaction. The study of creativity, from the neurosciences perspective, has yielded findings that range from the genetic to the neuroanatomical. However, such findings are likely to have incomplete, or even erroneous, understanding if mediation of other variables is not considered. The objective of this work is to link emotional processing and creative attitude with the psychobiological variables associated with creativity. To do this, a review of the literature is made in which some approaches to creativity from the neurosciences are highlighted. It was considered that they were meta-analytic or critical review works, as well as empirical studies, which in both cases were indexed in Web of Science and had at least two citations per year, except for studies of 2017. As a result of the analysis of genetic studies, neurotransmission and others at the level of neuroimaging and electroencephalography, possible links to findings of work on emotional processing are indicated. The creative attitude, in turn, guiding the creative performances, gives a more comprehensive sense to such linkage. Finally, the findings of neuroscience are discussed in terms of the need to provide more limited frameworks that allow better explanations.

Keywords: Creativity; Attitudes; Emotions; Biology; Psychology.

*Contacto: julioc.penagos@udlap.mx

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 3 de septiembre 2017
1ª Evaluación: 15 de diciembre 2017
2ª Evaluación: 7 de enero 2018
Aceptado: 16 de abril 2018

Introducción

La creatividad como fenómeno psicológico implica procesos moleculares, en el sentido estricto del término, así como procesos globales que pueden contemplar interacción social o cultural. Todos los procesos, desde una perspectiva psicológica, terminan en conducta. La conducta creativa se convierte entonces en el producto de las fuerzas que permiten a la creatividad. La conducta creativa es lo que generalmente se ve o se mide. Incluso cuando se habla de pensamiento. El pensamiento creativo es medido en desempeño, es decir en conducta. Así la flexibilidad cognoscitiva (indicador frecuente de creatividad) se transforma, por ejemplo, en la conducta de identificar categorías, permanecer o cambiar entre ellas. El abordaje debe considerarse con sumo cuidado pues es probable que generalizaciones en torno a la creatividad provengan de un indicador, a veces más relevante, a veces menos.

Es frecuente que la creatividad esté definida en términos de lo original y lo útil o relevante (Gajda, Karwowski y Beghetto, 2017; Runco y Jaeger, 2012). Como constructo psicológico su abordaje puede ser diverso. En este sentido, a partir del trabajo de Rhodes (1961), se ha tratado de agrupar tal diversidad en tres aproximaciones teóricas: proceso, persona, producto. Sin embargo, a la fecha tal clasificación resulta acotada pues el nivel de profundidad y análisis en el estudio de la creatividad ha crecido. Por ello, la propuesta de Hennessey y Amabile (2010) probablemente resulta más útil. Estas autoras realizan una aproximación en donde los enfoques en el estudio de la creatividad están ordenados en una especie de círculos concéntricos que relativamente identifica niveles de análisis. Tales niveles van desde lo neurológico (el círculo más interno), hasta las aproximaciones sintéticas (el círculo más externo). Entre estos, en orden ascendente están: entrenamiento/afecto/cognición, personalidad/individuo, grupos, ambiente social y sociedad/cultura. Hennessey y Amabile (2010) claramente indican que los niveles son una forma de simplificación pues éstos se cruzan y la totalidad del proceso creativo es más que la suma de sus partes. Sin embargo, el trabajo antes citado ayuda a dimensionar la multiplicidad de aproximaciones y a ilustrar la complejidad del fenómeno creativo. Pues hace evidente que cualquier aproximación sólo logrará, en el mejor de los casos, clarificar una mínima parte de algún tema específico de uno de los niveles propuestos. Si bien los niveles se entrecruzan, el nivel en el que el investigador de la creatividad trabaje, probablemente sea el que se considere más relevante. En el presente trabajo se aborda básicamente el primer nivel (neurológico) (cuadro 1), pero se trata de esclarecer cómo aspectos de otro nivel (afectivo/cognitivo) no sólo sirven de eslabones sino probablemente contribuyen a la explicación de los niveles con los que más claramente se enlazan.

Para realizar este abordaje se hace, en el presente trabajo, una revisión de la literatura; como criterio relevante para la inclusión de estudios neurocientíficos se consideró que fueran trabajos meta-analíticos o de revisión crítica, así como trabajos empíricos, que en ambos casos estuvieran indizados en Web of Science y que tuvieran al menos dos citas por año, salvo los estudios de 2017. Es importante destacar que en promedio los trabajos analizados cuentan con alrededor de 20 citaciones en revistas con factor de impacto. Estos criterios, pueden ser considerados como indicadores de notoriedad o relevancia académica y/o científica.

1. Indicadores de creatividad en neurociencias

Cuando la creatividad es estudiada desde las neurociencias, en general quedará definida por los procedimientos que se usen para medirla. Sean estos procedimientos tareas o tests. Los investigadores, son cautelosos y es frecuente que señalen que lo que alcanzaron a medir es un indicador de creatividad y no la creatividad misma. Así, con esta óptica se pueden encontrar estudios que tratan de abordar a la creatividad, sin embargo, la medición es de una variable relacionada; por ejemplo, el pensamiento divergente o la flexibilidad (Swartwood, Swartwood y Farrell, 2003). Si bien es bastante aceptado que la flexibilidad es un indicador de creatividad (Runco, 2004), la definición del indicador en mención puede plantear un importante problema. No es lo mismo la aproximación de Guilford en torno a la flexibilidad (Almeida et al., 2008), que hacer un cambio de tareas (*task switching* o *set-shifting*). En este enfoque, la flexibilidad se refiere a una función ejecutiva en donde la atención se cambia de una tarea a otra (Barcelo et al., 2006).

En diversas aproximaciones a la creatividad desde las neurociencias, la forma de atención antes mencionada se ha medido por medio del *Wisconsin Card Sorting Test* (WCST). Dicho instrumento se ha usado para múltiples propósitos, y de manera frecuente para lesiones en lóbulos frontales (Demakis, 2003). Sin embargo, existen cuestionamientos sobre la validez y confiabilidad de dicho instrumento (Barceló y Santomé-Calleja, 2000). Además, su reducida validez ecológica (Chiu et al., 2017) probablemente contribuye a las diferencias encontradas entre diferentes poblaciones (Kohli y Kaur, 2006). Con esta información, resultan por tanto bienvenidas otras formas de medida.

Las tareas de pensamiento divergente son frecuentemente usadas para relacionar variables neurobiológicas con la creatividad. Por ejemplo, se ha reportado que personas bajo entrenamiento en pensamiento divergente cuando son medidas con una tarea de nombrar usos inusuales de un objeto, en comparación con usos ordinarios, muestran mayor activación en las circunvoluciones supramarginal, angular, y media temporal (Kleibecker et al., 2017). En otro estudio, también de estimulación cognitiva, pero en este caso vía la exposición a ideas de otros, se encontró que dicha estimulación tiene efectos positivos en algunos indicadores de la creatividad. Se observaron aparejados a estos efectos el involucramiento de áreas cerebrales relacionadas con los procesos de atención, integración semántica y memoria (Fink et al., 2010). Además de las tareas de usos alternativos, otros procedimientos similares se han usado, tales como invención de nombres. En este caso se les dan a los participantes letras iniciales de personajes ficticios y ellos tienen que inventar nombres tan originales como puedan con estas iniciales. Con estas tareas en comparación con tareas de control se ha observado una sincronización alfa en regiones corticales parietales, así como una alta activación en las regiones frontales del hemisferio izquierdo (Fink et al., 2009). Aun así, la generalización resulta compleja. Es probable que inventar nombres tenga alguna relación con la creatividad en la vida cotidiana, pero en el mejor de los casos es sólo un indicador.

Lo anterior puede ayudar a ejemplificar que cuando se habla de indicadores de creatividad quizá el camino para confirmar tales indicadores es todavía largo. Aunque el problema metodológico que plantea la tarea o el indicador pareciera estar acotado por el nivel de validez de estos, el problema tiene un carácter más sustantivo ¿cuál es el estado afectivo al momento de hacer la tarea? ¿este estado afectivo es diferencial entre un momento creativo de uno que no lo es? Es posible plantear una sencilla aproximación de repuesta: sí lo es. Una respuesta lúdica, de resolución de problemas, o de éxito, se convierte en una

respuesta de logro. Estas respuestas tienen correlatos fisiológicos claros. Uno de ellos es la activación de los circuitos de recompensa, en donde la modulación de la dopamina es de particular importancia (Skvortsova et al., 2017; Vrieze et al., 2013).

1.1. Genes y neurotransmisores asociados a la creatividad

Dentro de lo que se podría llamar estudio molecular de los procesos creativos está la búsqueda de relación entre creatividad y niveles de dopamina (Boot et al., 2017; Flaherty, 2005) o la posible participación del gen receptor dopaminérgico D2 y del TPH1 gen (Reuter et al., 2006). Igualmente se ha explorado la participación del gen que codifica la neuregulina en personas con altos niveles de creatividad (Kéri, 2009). El gen también se ha vinculado con la esquizofrenia, en donde una posible explicación está en la alteración del sistema dopaminérgico (Neddens et al., 2009). Si bien las evidencias son todavía escasas, se han encontrado relaciones entre tareas de pensamiento divergente, asociación remota y frecuencia de parpadeo (*eye blink rate*), que es un marcador clínico de funcionamiento dopaminérgico (Chermahini y Hommel, 2010). Sin embargo, estudios bien controlados sugieren que los resultados deben considerarse con cautela. Por ejemplo, Runco et al. (2011) al investigar las posibles relaciones entre diversos genes y creatividad, encontraron que la relación aparente entre algunos genes (COMT, DAT, DRD4, y TPH1) y creatividad, en realidad tal relación es únicamente con la fluidez ideacional, que no es el mejor indicador de creatividad. Aun así, los resultados son contradictorios, pues en otro estudio se encontraron relaciones entre los genes TPH1, TPH2 e indicadores de creatividad como flexibilidad y originalidad, además de fluidez (Zhang y Zhang, 2007). Lo anterior además abre la posibilidad al papel de la serotonina en la creatividad.

1.2. El papel de las emociones

Como se señaló arriba, la relación entre dopamina y creatividad se ha explorado; no obstante, parece ser menor la exploración entre serotonina y creatividad. Los genes TPH1 y TPH2 son genes serotoninérgicos. Es probable que la relación entre dopamina y creatividad contribuya a la capacidad asociativa. Sin embargo, si la serotonina está implicada (Volf et al., 2009), posiblemente su participación media a la creatividad más en un sentido emocional que en un sentido estrictamente cognoscitivo. De hecho, se ha hipotetizado que la serotonina tiene un papel de integración o modificación de la información emocional (Cools, Roberts y Robbins, 2008) que conduce a un monitoreo conductual que termina por afectar el proceso de la toma de decisiones (Homberg, 2012).

Las implicaciones de esto son relevantes, pues las conclusiones sobre el nivel neurológico explorado de la creatividad quizá no están considerando que el hallazgo tiene una variable concomitante: un estado afectivo que además tiene una psicofisiología asociada. Así, los hallazgos que vinculan a ciertos neurotransmisores con creatividad, quizá sean muestra de indicadores moleculares de otras variables que están presentes en el momento creativo, por ejemplo, un estado de ánimo positivo.

En este sentido existe evidencia que señala una correlación positiva entre niveles de serotonina y estado de ánimo positivo (Young, 2007), así como también hay relación entre afecto positivo y desempeño creativo (Amabile et al., 2005). Algo similar puede observarse en relación con la dopamina. Por ejemplo, Chermahini y Hommel (2012) reportan que es común que se asuma que el estado de ánimo positivo mejora la creatividad y que la dopamina interviene en esta relación. Los datos recolectados por los autores citados se inclinan a esta probable mediación. En su estudio, el índice de parpadeo ocular fue medido

como indicador de dopamina y observan que este indicador tiene un correlato tanto con las emociones como con la creatividad, pero apuntan a que no es el estado de ánimo lo que favorece la creatividad sino la dopamina. Estas conclusiones pueden ser apoyadas por evidencias de tipo experimental en donde se observa que el bloqueo del receptor D2 de la dopamina tiene efectos en el estado de ánimo, en la flexibilidad, así como en la asimetría alfa electroencefalográfica (Wacker, 2017). Este último punto merece una mención aparte.

1.3. Neuroimagen y EEG

Las aproximaciones moleculares en torno a la creatividad son más bien recientes. En cambio, las aproximaciones basadas en EEG o incluso neuroimagen tienen más años de desarrollo y hay abundante información (Penagos-Corzo, 2017). Por sus propias características, tanto los estudios con EEG o neuroimagen han estado más enfocados a los aspectos cognoscitivos de la creatividad que al procesamiento emocional.

En relación con la neuroimagen, es frecuente encontrar estudios enfocados en localizar las regiones encefálicas vinculadas al proceso creativo. Las evidencias en torno a la participación de ciertas regiones son diversas. Sin embargo, se ha sugerido a la corteza prefrontal ventromedial (CPFVM) como el sitio de origen de la creatividad (Chakravarty, 2012), aunque también se ha señalado que tal afirmación puede ser una sobregeneralización debido, entre otras razones, a la falta de evidencias (Prakash y Zhongde, 2013); además, existe abundante evidencia sobre otra región cercana: la corteza prefrontal dorso lateral (CPFDL) (Aziz-Zadeh, Liew y Dandekar, 2013; Gilbert et al., 2010; Liu et al., 2015). Sobre esta región un reciente estudio ha logrado hacer una demostración experimental con estimulación transcraneal. Los autores de dicho estudio encontraron que, en la condición de supresión de la CPFDL, los participantes mejoraron su desempeño en la solución creativa a un problema, en comparación con las condiciones de estimulación o de no estimulación (Luft et al., 2017).

Tanto la CPFVM como la CPFDL tienen un papel relevante en la regulación emocional (Fan et al., 2013); por ejemplo, se ha reportado que al aumentar su actividad existe mayor autocontrol (Hare, Camerer y Rangel, 2009). Lo que resulta congruente con los hallazgos de Luft y colaboradores (2017), pues al suprimir a la CPFDL probablemente hubo menos control inhibitorio que facilitó pensar “fuera de la caja”.

Por otro lado, estudios con EEG, han reportado correlatos entre poder alfa y creatividad (Pidgeon et al., 2016). De hecho, se ha afirmado que la correlación positiva entre el poder de la banda alfa y la creatividad es uno de los hallazgos más robustos y consistentes en el estudio de los procesos creativos desde las neurociencias (Fink y Benedek, 2014). Aquí también destaca la probable mediación emocional en torno a las variables en mención. Por ejemplo, se sabe que el poder alfa en zonas frontales está vinculado a la reactividad emocional (Benca et al., 1999). Además, en un trabajo reciente se indica que en cinco emociones positivas (amor, gratitud, esperanza, inspiración y orgullo) llamadas de “ánimo” o “aliento” por los autores del estudio, se observaron fuertes correlaciones positivas en el poder de las banda alfa y beta (Hu et al., 2017). Al menos una de ellas, la inspiración, resulta claramente relevante en el proceso creativo.

Cuadro 1. Trabajos empíricos representativos de los estudios neurocientíficos

REFERENCIA	MÉTODO	MEDIDAS DE CREATIVIDAD	HALLAZGOS MÁS RELEVANTES
Reuter et al. (2006)	Análisis genético (DNA extraído de células bucales).	Subtest <i>Inventiveness</i> del <i>Berlin Intelligence Structure Test</i> .	Genes DRD2 y TPH están asociados a la creatividad, mientras que COMT no mostró relación alguna.
Kéri (2009)	Análisis genético (DNA fue extraído de una muestra de sangre)	Test Creative Achievement, y el subtest <i>Just Suppose</i> del <i>Torrance Test of Creative Test</i> .	Genotipos promotores de la neuregulina 1, revelaron efectos significativos para cada medida de creatividad
Chermahini y Hommel (2010)	Marcador biológico: Frecuencia de parpadeo (EBR por sus siglas en inglés)	Test de usos alternativos de Guilford	Se encontró una relación en forma de U invertida entre EBR y flexibilidad.
Runco et al. (2011)	Análisis genético (DNA extraído de células bucales).	Test de usos alternativos de Guilford.	Los genes DAT, COMT, DRD4, DRD2 y TPH1 tienen un papel predictor para la fluidez. DAT tuvo efectos en flexibilidad.
Zhang y Zhang (2007)	Análisis genético (DNA extraído de una muestra de sangre).	Test de usos alternativos de Guilford.	TPH1 y TPH2 están relacionados significativamente, con todas las medidas del test.
Aziz-Zadeh Liew y Dandekar (2013)	FMRI, condición creativa vs condición control vs condición descanso.	Tarea de pensamiento divergente para manipulación mental de formas.	La tarea creativa activa significativamente a la corteza parietal posterior, la corteza premotora, la corteza prefrontal dorsolateral (DLPFC) y la corteza prefrontal medial (PFC) del hemisferio izquierdo.
Gilbert et al. (2010)	FMRI, comparación de tareas poco estructuradas.	Tareas de diseño y solución de problemas.	DLPFC tiene un papel importante en tareas poco estructuradas, y muestra mayor actividad en tareas de diseño que en solución de problemas.
Liu et al. (2015)	FMRI. Comparación de dos fases del proceso creativo entre expertos y novatos.	Composición poética.	La corteza medial prefrontal (MPFC) mostró mayor actividad en dos fases relevantes del proceso creativo no así la DLPFC. Los expertos mostraron una desactivación significativamente más fuerte en DLPFC, aunque con patrones generales similares en ambos grupos.
Luft et al. (2017)	Estimulación transcraneal de corriente directa (TDCS) (supresión de la DLPFC).	Problemas aritméticos.	La TDCS sobre la DLPFC izquierda facilita la solución de problemas nuevos, al relajar las normas aprendidas.
Fink et al. (2017)	Electroencefalografía durante ideación creativa convencional y reevaluación cognoscitiva.	Test de usos alternativos. <i>Reappraisal Inventiveness Test</i> .	Tanto la reevaluación cognitiva como la ideación creativa verbal convencional tienen un patrón de poder alfa similar. Sin embargo, la primera tiene incremento significativamente de dicho poder en sitios prefrontales, junto con incrementos alfa menores en los sitios corticales posteriores.

Fuente: Elaboración propia.

Así, es posible denotar, aún más, que los hallazgos sobre creatividad, quizá también están reportando, sin proponérselo, hallazgos vinculados indirectamente al procesamiento emocional en el momento creativo. Fink y colaboradores (2017) abordan directamente esta posibilidad. Para ello, miden el desempeño creativo en un contexto de regulación emocional similar a la vida diaria. Los hallazgos confirman que el poder alfa tiene correlaciones positivas con la creatividad a la vez que incrementos en dicho poder implican efectos en el estado emocional.

2. Actitud creativa

Líneas arriba se citó un trabajo sobre algunas emociones positivas denominadas de “aliento” o de “ánimo” por sus autores (Hu et al., 2017). Tal vez no sea arriesgado ubicarlas a la vez como actitudes. Desde algunos enfoques las actitudes pueden tener componentes cognoscitivos, conductuales y emocionales, además de ser una inclinación a responder de alguna manera (Myers y Twenge, 2012). Así, por ejemplo, la gratitud, citada en el trabajo como una emoción, también aparece como una actitud en otro lugar (Diesen, 2016). Lo mismo puede decirse de la esperanza (Reynolds, 2008) o incluso del orgullo (Haut, Prohl y Emrich, 2016). El señalamiento en torno a las emociones como actitud es relevante, debido a que, si bien el procesamiento emocional parece ser una variable mediadora en el proceso creativo, la actitud creativa resulta tan significativa que se ha sugerido que puede ser el origen de la creatividad misma (Penagos-Corzo, 2014). Es probable que no se pueda demostrar a la fecha un origen de la creatividad (si es que la hay), pero sí identificar variables que juegan un papel de alta relevancia; en este caso, la actitud.

En el acto de crear, las propias creencias sobre la creatividad no parecen ser determinantes para ésta; pues a pesar de que las persona tienen fuertes creencias de cómo facilitar su creatividad, éstas no resultan congruentes con lo que se observa en su experiencia (Baas et al., 2015). Lo anterior refleja lo que se pudiera llamar actitud hacia la creatividad. Tal actitud “hacia” es diferente de la actitud creativa. En ésta, la orientación está imbuida. Lo creativo es un adjetivo o incluso, en su conjunto, un sustantivo que tiene un objeto, por ejemplo, la resolución de un problema. Así, alguien puede tener una actitud creativa cuando se enfrenta a un evento sin respuesta y se ensayan múltiples respuestas para ese evento. Por ello se afirma que la actitud creativa es un conglomerado de evaluaciones, afectos y comportamientos proactivos, primordialmente flexibles, tenaces en la incertidumbre, orientados a la generación de ideas o acciones, que resultan socialmente relevantes (Penagos-Corzo, 2014). En la definición parece faltar un elemento esencial: la originalidad. Ésta será un producto. En la actitud en mención no está la originalidad *per se*, pues es, quizá, una propiedad emergente.

Asumiendo que la actitud orienta los afectos, las cogniciones o las conductas en el acto de crear, la orientación afectiva, de acuerdo al autor de la última cita, incluye el maravillarse o sorprenderse (*wondering*) y a la motivación, principalmente la motivación intrínseca (Penagos-Corzo, Olvera y Pintado, 2017). Sin embargo, quizá este afecto deba incluir, además de la valencia emocional positiva o negativa, emociones más complejas. Incluso se ha encontrado que los tipos de amor propuestos por Sternberg (1986), tienen correlatos con la creatividad (Campbell y Kaufman, 2017); tanto correlaciones negativas (creatividad artística), como correlaciones positivas (creatividad en la vida diaria). Si bien se ha sugerido que estados afectivos negativos como la depresión pueden tener efectos beneficiosos en la creatividad (Heilman, Nadeau y Beversdorf, 2003), la evidencia meta-

analítica indica que los estados afectivos positivos son más favorables (Baas et al., 2008; Johnson et al, 2012).

Evidencias experimentales apuntan a que el estado de ánimo positivo abarca otras esferas de la cognición como un incremento en las capacidades de asociación y atención, probablemente asociados a una reducción en el control inhibitorio durante la inducción emocional positiva (Rowe, Hirsh y Anderson, 2007). En este sentido, se ha reportado que un alto control inhibitorio puede tener efectos negativos en la solución de problemas (Cassotti et al., 2016). Así, no parece ser sólo el estado afectivo lo que favorece la solución de problemas, sino variables que están presentes en el estado afectivo. De hecho, existe evidencia que señala que más que el afecto por sí mismo, es la información transmitida por el estado afectivo lo que modifica la respuesta (Clore y Huntsinger, 2007). Esto puede ser congruente la propuesta de la actitud creativa, que incluye un componente cognoscitivo (Penagos-Corzo, 2014). Tal componente hace referencia a una cognición flexible, abierta y probablemente sobre-inclusiva. La sobre-inclusión cognoscitiva o el pensamiento sobre-inclusivo sucede cuando una persona ubica en una misma categoría elementos que no forman parte de ella (Runco, 2007).

El maravillarse o sorprenderse, aunque vistos anteriormente como afectivos, muestra claramente la intersección con lo cognitivo. Por un lado, los procesos emocionales y cognoscitivos son prácticamente indisolubles (Damasio, 1994), y, por otro lado, la persona cuando se “maravilla”, ve, observa, de forma particular la situación o evento que es objeto de su actitud creativa. En este sentido, se ha postulado que la observación es un mecanismo especial en el proceso creativo que permite relacionar eventos que parecen no estar vinculados y se ven de forma diferente (Gaymer, 1985). Evidencias recientes confirman la última afirmación: en una serie de experimentos un grupo de participantes fue expuesto a diferentes tareas de percepción binocular (Antinori, Carter y Smillie, 2017). Los resultados del estudio antes citado indican que las personas con mayor apertura (un predictor de creatividad) tienen mejores desempeños en las tareas visuales de rivalidad binocular, a la vez que sugieren que las tendencias creativas se extienden hasta los procesos visuales básicos. Más aún, también se encuentra una correlación positiva entre el estado de ánimo positivo y desempeño visual, principalmente en las personas con mayor apertura. Ver algo implica un enfoque de la atención y al hacerlo quien ve elige, no siempre conscientemente, lo que ve. Un ejemplo de esto es la ceguera inatencional. Ésta se produce cuando las personas no se dan cuenta de un estímulo inesperado, pero saliente, que aparece en su entorno inmediato mientras participan en una tarea (O'Shea y Fieo, 2015). Ver implica elegir qué ver y al parecer también cómo ver. Ese “cómo” ver, en la actitud creativa es un ver flexible y abierto.

3. Conclusiones

En este trabajo se propuso dilucidar cómo las emociones pueden ser una variable subyacente en las aproximaciones neurobiológicas en el estudio de la creatividad y cómo la actitud creativa igualmente juega un papel relevante. En este abordaje, la flexibilidad y el pensamiento divergente resultan en indicadores relativamente frecuentes para medir la creatividad. Sin embargo, ambos presentan limitaciones en su validez. A nivel neurobiológico destacan los hallazgos tanto a nivel dopaminérgico como serotoninérgico. En ambos casos es posible establecer conexiones con procesos emocionales. Por otro lado, parece existir abundante evidencia a nivel de neuroimagen sobre diversas regiones,

principalmente la CPFVM y la CPFDL. Tales regiones tienen un impacto en la regulación emocional; además, la supresión de actividad en la CPFDL mencionada anteriormente, sugiere menor control inhibitorio. Estudios con EEG también reportan basta evidencia, principalmente en relación al poder de la banda alfa. En este sentido, se ha sugerido que dicha banda está asociada a emociones positivas. Algunas de las emociones positivas mencionadas en este trabajo, pueden ser vinculadas, o incluso identificadas, como actitudes. Así, es posible señalar que tanto las emociones como las actitudes contribuyen a la explicación de las variaciones encontradas en las variables neurobiológicas asociadas a la creatividad.

Habría que sumar a la discusión la necesidad de contextualizar e incluso acotar los hallazgos de la neurociencia. Por ello, un llamado a la medida sobre el uso de lo “neuro” puede ser oportuno, pues

por muy vistosos que sean los resultados de la investigación con neuroimagen, no está bien confundir a la gente con injustificadas expectativas que no hacen sino ocultar las graves dificultades que comporta el estudio de la mente, sus logros y capacidades, o el estudio de los fenómenos sociales. (García-Albea, 2011, p. 580)

Por otro lado, la actitud creativa, en conjunto con las emociones, quizá estén matizando buena parte de los desempeños creativos observados en el estudio neurobiológico de la creatividad. Si las emociones median el proceso creativo, las actitudes lo orientan y probablemente lo originan. Las implicaciones de esto adquieren otra dimensión si se considera que la actitud creativa no sólo es sustantiva en la persona que realiza el proceso creativo, sino incluso en quien tiene como deber estimularlo en otras personas. Por ejemplo, se ha sugerido que la pertinencia de que los docentes tengan una actitud abierta para estimular el potencial creativo (Chacón, 2005; Klimenko, 2008). Esto es de particular importancia, pues probablemente los procesos de enseñanza pueden ser más justos si se cuida el desarrollo de la creatividad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), a la vez que serán más éticos si se tienden puentes transdisciplinarios en donde colaboren neurocientíficos, psicólogos, educadores y filósofos (Codina, 2014).

Por la complejidad de la actitud creativa, no parece probable que en el corto plazo se pueda vincular a las neurociencias. Además, a pesar de todo el fascinante avance en la psicobiología de la creatividad, considerar sólo lo biológico es sobre-simplificar (Poblano, 1991), a la vez de que es muy importante tener presente que la biología más bien es un marco de acotamiento de lo cognoscitivo y es la cultura la que lo transforma. Entre estos dos grandes niveles, las emociones y la actitud creativa, sirven de eslabones, túneles y puentes.

Otros trabajos han revisado la relación entre diversas variables neurobiológicas y creatividad (Boot et al., 2017; Camfield, 2005; Dietrich y Kanso, 2010; Heilman et al., 2003; Pigeon et al., 2016; Sprugnoli et al., 2017). Sin embargo, las emociones y las actitudes no se han integrado explícitamente en tales revisiones. Empero, sí se ha sugerido la pertinencia de su incorporación en el contexto neurobiológico de la creatividad (Penagos-Corzo, 2017; Sawyer, 2011). Por ello se considera que el presente trabajo contribuye al conocimiento al iniciar una aproximación en dicho sentido. Para terminar, es oportuno señalar que la biología de la creatividad quizá la antecede, la actitud creativa orienta y sostiene a las acciones del proceso creativo; las emociones median este proceso y la cultura lo enriquece y al hacerlo se enriquece.

Referencias

- Almeida, L. S., Prieto, L., Ferrando, M., Oliveira, E. y Ferrándiz, C. (2008). Torrance test of creative thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills & Creativity*, 3(1), 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.003>
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S. y Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403. <https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.367>
- Antinori, A., Carter, O. L. y Smillie, L. D. (2017). Seeing it both ways: Openness to experience and binocular rivalry suppression. *Journal of Research in Personality*, 68, 15-22. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.03.005>
- Aziz-Zadeh, L., Liew, S. y Dandekar, F. (2013). Exploring the neural correlates of visual creativity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(4), 475-480. <https://doi.org/10.1093/scan/nss021>
- Baas, M., Koch, S., Nijstad, B. A. y De Dreu, C. W. (2015). Conceiving creativity: The nature and consequences of laypeople's beliefs about the realization of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity & The Arts*, 9(3), 340-354. <https://doi.org/10.1037/a0039420>
- Baas, M., De Dreu, C. W. y Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Barceló, F. y Santomé-Calleja, A. (2000). A critical review of the specificity of the Wisconsin card sorting test for the assessment of prefrontal function. *Revista de Neurología*, 30(9), 855-864.
- Barcelo, F., Escera, C., Corral, M. J. y Periañez, J. A. (2006). Task switching and novelty processing activate a common neural network for cognitive control. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(10), 1734-1748. <https://doi.org/10.1162/jocn.2006.18.10.1734>
- Benca, R. M., Obermeyer, W. H., Larson, C. L., Yun, B., Dolski, I., Kleist, K. D., ... y Davidson, R. J. (1999). EEG alpha power and alpha power asymmetry in sleep and wakefulness. *Psychophysiology*, 36(4), 430-436. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.3640430>
- Boot, N., Baas, M., Van Gaal, S., Cools, R. y De Dreu, C. W. (2017). Creative cognition and dopaminergic modulation of fronto-striatal networks: Integrative review and research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 78, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.007>
- Camfield, D. (2005). Neurology of exceptionalism. En C. Stough (Ed.), *Neurobiology of creativity* (pp. 53-77). Nueva York, NY: Kluwer Academic.
- Campbell, K. y Kaufman, J. (2017). Do you pursue your heart or your art? Creativity, personality, and love. *Journal of Family Issues*, 38(3), 287-311. <https://doi.org/10.1177/0192513X15570318>
- Cassotti, M., Agogué, M., Camarda, A., Houdé, O. y Borst, G. (2016). Inhibitory control as a core process of creative problem solving and idea generation from childhood to adulthood. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 61-72. <https://doi.org/10.1002/cad.20153>
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30.
- Chakravarty, A. (2012). The neural circuitry of visual artistic production and appreciation: A proposition. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 15(2), 71-75. <https://doi.org/10.4103/0972-2327.94986>

- Chermahini, S. A. y Hommel, B. (2010). The (b)link between creativity and dopamine: Spontaneous eye blink rates predict and dissociate divergent and convergent thinking. *Cognition*, 115(3), 458-465. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.03.007>
- Chermahini, S. A. y Hommel, B. (2012). More creative through positive mood? Not everyone! *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00319>
- Chiu, E., Wu, W., Hung, J. y Tseng, Y. (2017). Validity of the Wisconsin card sorting test in patients with stroke. *Disability and Rehabilitation*, 24(2), 1-5. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1378389>
- Clore, G. L. y Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(9), 393-399. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.005>
- Codina, M. J. (2014). Neuroeducación: Reflexiones sobre neurociencia, filosofía y educación. *Postconvencionales*, 7(2), 164-181.
- Cools, R., Roberts, A. C. y Robbins, T. W. (2008). Serotonergic regulation of emotional and behavioural control processes. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.10.011>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York, NY: Putnam's Sons.
- Demakis, G. J. (2003). A meta-analytic review of the sensitivity of the Wisconsin card sorting test to frontal and lateralized frontal brain damage. *Neuropsychology*, 17(2), 255-264. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.2.255>
- Diesen, P. S. (2016). I feel lucky. Gratitude among young adults with phenylketonuria (PKU). *Journal of Genetic Counseling*, 25(5), 102-109. <https://doi.org/10.1007/s10897-015-9931-8>
- Dietrich, A. y Kanso, R. (2010). A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychological Bulletin*, 136(5), 822-848. <https://doi.org/10.1037/a0019749>
- Fan, F., Tan, S., Yang, F., Tan, Y., Zhao, Y., Chen, N., ... y Zuo, X. (2013). Ventral medial prefrontal functional connectivity and emotion regulation in chronic schizophrenia: A pilot study. *Neuroscience Bulletin*, 29(1), 59-74. <https://doi.org/10.1007/s12264-013-1300-8>
- Fink, A. y Benedek, M. (2014). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 44, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.12.002>
- Fink, A., Grabner, R. H., Benedek, M., Reishofer, G., Hauswirth, V., Fally, M., ... y Neubauer, A. C. (2009). The creative brain: Investigation of brain activity during creative problem solving by means of EEG and fMRI. *Human Brain Mapping*, 30(3), 734-748. <https://doi.org/10.1002/hbm.20538>
- Fink, A., Grabner, R. H., Gebauer, D., Reishofer, G., Koschutnig, K. y Ebner, F. (2010). Enhancing creativity by means of cognitive stimulation: Evidence from an fMRI study. *Neuroimage*, 52(4), 1687-1695. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.05.072>
- Fink, A., Weiss, E. M., Schwarzl, U., Weber, H., de Assunção, V. L., Rominger, C., ... y Papousek, I. (2017). Creative ways to well-being: Reappraisal inventiveness in the context of anger-evoking situations. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 17(1), 94-105. <https://doi.org/10.3758/s13415-016-0465-9>
- Flaherty, A. W. (2005). Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. *Journal of Comparative Neurology*, 493(1), 147-153. <https://doi.org/10.1002/cne.20768>

- Gajda, A., Karwowski, M. y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- García-Albea, J. E. (2011). Usos y abusos de lo 'neuro'. *Revista de Neurología*, 52(10), 577-580.
- Gaymer, R. D. (1985). You are a camera... Some aspects of observation. *The Journal of Creative Behavior*, 19(1), 67-75. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1985.tb00405.x>
- Gilbert, S. J., Zamenopoulos, T., Alexiou, K. y Johnson, J. H. (2010). Involvement of right dorsolateral prefrontal cortex in ill-structured design cognition: An fMRI study. *Brain Research*, 1312, 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.11.045>
- Hare, T. A., Camerer, C. F. y Rangel, A. (2009). Self-control in decision-making involves modulation of the VMPFC valuation system. *Science*, 324(5927), 646-648. <https://doi.org/10.1126/science.1168450>
- Haut, J., Prohl, R. y Emrich, E. (2016). Nothing but medals? Attitudes towards the importance of olympic success. *International Review for the Sociology of Sport*, 51(3), 332-348. <https://doi.org/10.1177/1012690214526400>
- Heilman, K. M., Nadeau, S. E. y Beversdorf, D. O. (2003). Creative innovation: Possible brain mechanisms. *Neurocase*, 9(5), 369-379. <https://doi.org/10.1076/neur.9.5.369.16553>
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Homberg, J. R. (2012). Serotonin and decision making processes. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36(1), 218-236. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.06.001>
- Hu, X., Yu, J., Song, M., Yu, C., Wang, F., Sun, P., ... y Zhang, D. (2017). EEG correlates of ten positive emotions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(26), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00026>
- Johnson, S. L., Murray, G., Fredrickson, B., Youngstrom, E. A., Hinshaw, S., Bass, J. M., ... y Salloum, I. (2012). Creativity and bipolar disorder: Touched by fire or burning with questions? *Clinical Psychology Review*, 32(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.10.001>
- Kéri, S. (2009). Genes for psychosis and creativity: a promoter polymorphism of the neuregulin 1 gene is related to creativity in people with high intellectual achievement. *Psychological Science*, 20(9), 1070-1073. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02398.x>
- Kleibeuker, S. W., Stevenson, C. E., Van der Aar, L., Overgaauw, S., van Duijvenvoorde, A. C. y Crone, E. A. (2017). Training in the adolescent brain: An fMRI training study on divergent thinking. *Developmental Psychology*, 53(2), 353-365. <https://doi.org/10.1037/dev0000239>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2) 191-210.
- Kohli, A. y Kaur, M. (2006). Wisconsin card sorting test: Normative data and experience. *Indian Journal of Psychiatry*, 48(3), 181-184. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.31582>
- Liu, S., Erkkinen, M. G., Healey, M. L., Xu, Y., Swett, K. E., Chow, H. M. y Braun, A. R. (2015). Brain activity and connectivity during poetry composition: Toward a multidimensional model of the creative process. *Human Brain Mapping*, 36(9), 3351-3372. <https://doi.org/10.1002/hbm.22849>
- Luft, C. B., Zioga, I., Banissy, M. J. y Bhattacharya, J. (2017). Relaxing learned constraints through cathodal TDCS on the left dorsolateral prefrontal cortex. *Scientific Reports*, 7(1), 2916-2917. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-03022-2>

- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Myers, D. y Twenge, J. M. (2012). *Social psychology*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Neddens, J., Vullhorst, D., Paredes, D. y Buonanno, A. (2009). Neuregulin links dopaminergic and glutamatergic neurotransmission to control hippocampal synaptic plasticity. *Communicative & Integrative Biology*, 2(3), 261-264. <https://doi.org/10.4161/cib.2.3.7825>
- O'Shea, D. y Fieo, R. (2015). Individual differences in fluid intelligence predicts inattentive blindness in a sample of older adults: A preliminary study. *Psychological Research*, 79(4), 570-578. <https://doi.org/10.1007/s00426-014-0594-0>
- Penagos-Corzo, J. C. (2014). Creativity as an attitude: An approach to origins of creativity. En F. Reisman (Ed.), *Creativity in business* (pp. 162-172). Philadelphia, PA: KIE Books Series.
- Penagos-Corzo, J. C. (2017). Variables psicobiológicas asociadas a la creatividad. Hallazgos y desafío. *Entorno UDLAP*, 3, 15-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.pppw>
- Penagos-Corzo, J. C., Olvera, M. y Pintado, S. (2017). Propiedades psicométricas del work preference inventory (WPI) en una muestra de adultos jóvenes mexicanos. *Universitas Psychologica* 16(2), 5-25.
- Pidgeon, L. M., Grealy, M., Duffy, A. B., Hay, L., McTeague, C., Vuletic, T., ... y Gilbert, S. J. (2016). Functional neuroimaging of visual creativity: A systematic review and meta-analysis. *Brain & Behavior*, 6(10), 41-57. <https://doi.org/10.1002/brb3.540>
- Poblano, A. (1991). Las neurociencias y la filosofía. *Salud Pública de México*, 33(1), 88-93.
- Prakash, R. y Zhongde, D. (2013). More wide-spread approach needed to explore visual creativity. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 16(1), 128-129. <https://doi.org/10.4103/0972-2327.107665>
- Reuter, M., Roth, S., Holve, K. y Hennig, J. (2006). Identification of first candidate genes for creativity: A pilot study. *Brain Research*, 1069(1), 190-197. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2005.11.046>
- Reynolds, M. H. (2008). Hope in adults, ages 20-59, with advanced stage cancer. *Palliative & Supportive Care*, 6(3), 259-264. <https://doi.org/10.1017/S1478951508000394>
- Rhodes M. (1961). An analysis of creativity. En S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 216-222). Buffalo, NY: Bearly.
- Rowe, G., Hirsh, J. B. y Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(1), 383-388. <https://doi.org/10.1073/pnas.0605198104>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. A. y Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A., Noble, E. P., Reiter-Palmon, R., Acar, S., Ritchie, T. y Yurkovich, J. M. (2011). The genetic basis of creativity and ideational fluency. *Creativity Research Journal*, 23(4), 376-380. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.621859>
- Sawyer, K. (2011). The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.571191>

- Skvortsova, V., Degos, B., Welter, M., Vidailhet, M. y Pessiglione, M. (2017). A selective role for dopamine in learning to maximize reward but not to minimize effort: Evidence from patients with Parkinson's disease. *The Journal of Neuroscience*, 37(25), 6087-6097. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2081-16.2017>
- Sprugnoli, G., Rossi, S., Emmendorfer, A., Rossi, A., Liew, S., Tatti, E., ... y Santarnecchi, E. (2017). Neural correlates of eureka moment. *Intelligence*, 62, 99-118. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.03.004>
- Sternberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Swartwood, M. O., Swartwood, J. N. y Farrell, J. (2003). Stimulant treatment of ADHD: Effects on creativity and flexibility in problem solving. *Creativity Research Journal*, 15(4), 417-419. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1504_9
- Volf, N. V., Kulikov, A. V., Bortsov, C. U. y Popova, N. K. (2009). Association of verbal and figural creative achievement with polymorphism in the human serotonin transporter gene. *Neuroscience Letters*, 463(2), 154-157. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2009.07.070>
- Vrieze, E., Ceccarini, J., Pizzagalli, D. A., Bormans, G., Vandenbulcke, M., Demyttenaere, K., ... y Claes, S. (2013). Measuring extrastriatal dopamine release during a reward learning task. *Human Brain Mapping*, 34(3), 575-586.
- Wacker, J. (2017). Effects of positive emotion, extraversion, and dopamine on cognitive stability-flexibility and frontal EEG asymmetry. *Psychophysiology*, 27, 11-36.
- Young, S. N. (2007). How to increase serotonin in the human brain without drugs. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 32(6), 394-399.
- Zhang, S. y Zhang, J. (2017). The association of TPH genes with creative potential. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 2-9. <https://doi.org/10.1037/aca0000073>

Breve CV del autor

Julio C. Penagos-Corzo

Doctor en Ciencias del Lenguaje, con estudios de Doctorado en Investigación Psicológica. Maestría en Calidad de la Educación y Licenciatura en Psicología con especialidad en Psicología Clínica para Adultos, entre otros estudios. Dentro de las asociaciones a las que está afiliado o es miembro, destacan la American Psychological Association, la Society for Neuroscience y la International Society for Comparative Psychology. Ha sido coordinador del Grupo de Trabajo de Psicología Experimental y Comparada de la Interamerican Society of Psychology (SIP) (2015-2017). Actualmente es vicepresidente para la región México, Centroamérica y el Caribe de dicha Sociedad (2017-2019). Dentro de su producción científica puede destacarse la invención (patentada) del dispositivo de observación "Caja de Escape-Exploración-Vitación en Campo Restringido". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4879-3033>. Email: julioc.penagos@udlap.mx

El Aprendizaje Creativo y el Cerebro. Rescatar el Concepto de “Aprehender”

The Creative Learning and the Brain. To Rescue the Concept of “Apprehending”

Francisco Menchén Bellón *

El reto de la educación en las próximas décadas no será, simplemente, el dominio del conocimiento, sino el poder del aprendizaje creativo. La era del aprendizaje repetitivo pertenece al pasado. En el siglo XXI brillará el aprendizaje creativo, que será la herramienta principal del aula. Los alumnos del futuro tendrán que aprehender de forma holística, permanente y creativa. Asociar educación a escuela es un pensamiento propio de la revolución industrial y no de la revolución de la creatividad. Todo cuanto conocemos y sabemos no es más que una creación de la mente humana, fruto del aprendizaje creativo. El hecho de asumir una nueva manera de entender el aprendizaje, lleva consigo la modificación del patrón de comportamiento o los pertinentes algoritmos. Todo depende del sentido que le demos a lo que hacemos. Para implementar en el aula el aprendizaje creativo el docente debe contemplar dos factores: rescatar el concepto de aprehender, y conocer el funcionamiento del cerebro a la hora de enseñar. En consecuencia, el docente debe respetar el ritmo de aprendizaje creativo que tiene cada alumno y además contemplar que, para crear conocimiento es necesario conocer el proceso cerebral que interviene. Para gestionar este cambio, es imprescindible salirse de la zona de confort e inspirar a los alumnos a desarrollar habilidades nuevas y despertar pasión por aprehender.

Descriptor: Creatividad; Aprendizaje; Conocimiento; Cerebro; Aula.

The challenge of education in the coming decades will not be the mastery of knowledge, but the power of creative learning. The era of repetitive learning belongs to the past. In the 21st century creative learning will shine, and will be the main tool in the classroom. Students of the future will have to apprehend in a holistic, permanent and creative way. Linking education to school is a thought of the industrial revolution and not of the revolution of creativity. Everything we know is nothing more than a creation of the human mind, the fruit of creative learning. Assuming a new way to understand the learning process, carries with it the modification pattern of the customary behavior or the pertinent algorithms. It all depends on the sense we give to what we do. To implement creative learning in the classroom, the teacher should contemplate two factors: to rescue the concept of apprehending, and to know the functioning of the brain when it comes to teaching. Accordingly, the teacher must respect the creativity learning pace of each student; In addition, the teacher must consider that to create knowledge is necessary to know the brain process involved. To manage this change, it is essential to get out of the comfort zone and inspire students to develop new skills and arouse a passion for apprehending.

Keywords: Creativity; Learning; Knowledge; Brain; Classrooms.

*Contacto: fcomenchen@yahoo.com

Introducción

Iba caminando con dos amigos... el sol se ponía –el cielo se volvió de pronto rojo– yo me paré... –sobre la ciudad... no veía sino sangre y lenguas de fuego –mis amigos continuaban su marcha y yo seguía detenido en el mismo lugar temblando de miedo –y sentía que un alarido infinito penetraba a toda la naturaleza–.

Edward Munch (1863-1944)

¿Cómo ir más allá del aprendizaje clásico?

Escribiendo este texto me ha venido a la memoria el célebre cuadro “El grito” que Edward Munch pintó con gran expresividad en 1893. El pintor noruego tenía 29 años y se enfrentó cara a cara con la realidad. No hay escape: la revelación o mejor dicho la revolución está delante del célebre artista. Esta visión tan gráfica de un genio es sobrecogedora, hoy día también, pues toca en el ser humano algo profundo, que debe servir para dar sentido al trabajo cotidiano.

La experiencia que produce esta impresionante imagen obligará a los docentes a ver la realidad con ojos diferentes y percibir que el centro de gravedad de un aula debe cambiar. Seguro que tendremos varias alternativas, pero mi propuesta es simple: implementar el aprendizaje creativo en el aula y conocer cómo funciona el cerebro por parte del docente; es una nueva perspectiva que conectará con nosotros mismos y con nuestros talentos. Es la única posibilidad que queda.

Las nuevas generaciones de alumnos tendrán diversas formas de aprender, y esto les posibilitará elegir nuevas experiencias, aprendizajes y conocimientos. La modalidad de aprendizaje que cada uno tiene será muy peculiar: procesarán y generarán la información de manera muy singular; unos sujetos serán capaces de interiorizar y vivenciar lo aprendido, mientras otros se conformarán con experimentar meras sensaciones sensoriales.

La realidad es que muchos centros educativos siguen operando muy por debajo de las posibilidades que hoy día atesoran los alumnos. Pocos alcanzan la excelencia en el aprendizaje creativo. Con ello, no quiero decir que se impida el aprendizaje repetitivo, sino que, hemos de ir más allá y empezar a vivir en una sociedad que promueva el más alto nivel de aprendizaje, de tal forma que, cambie el punto de vista y permita el crecimiento interior. Asociar educación a escuela es un pensamiento propio de la revolución industrial y no de la revolución de la creatividad. Esta novedosa visión que propongo proporcionará un enfoque, completamente, desconocido, pero ya ha empezado a ser el foco de atención de la ciencia, como también debe extenderse a la dimensión educativa del proceso de aprendizaje. En el siglo XXI no se puede seguir sosteniendo la visión reduccionista. Las mentes conectadas están liderando la revolución creativa.

Venimos a este mundo a ser feliz, amar, disfrutar y compartir todas las situaciones de la vida, pero también hemos llegado a este planeta para aprender y enseñar. La vida es un lienzo en blanco y cada momento con nuestras creencias, pensamientos, decisiones y actitudes pintamos el paisaje en el que queremos vivir. Todo cuanto conocemos y sabemos no es más que una creación de la mente humana, fruto del aprendizaje creativo. No hay nada predeterminado de antemano, sino cada uno crea su realidad mediante sus elecciones personales a lo largo de su vida, procurando siempre que sea para un beneficio propio o

colectivo. John Dewey (1859-1952), pedagogo americano ilustre, puso en la órbita educativa el modelo *learning by doing* (aprender haciendo), que, en su evolución natural, hoy se transformaría en “aprender creando”. El ser humano tiene que reinventarse cada día.

Hay una famosa sentencia que dice: “escucho y olvido, veo y recuerdo, hago y comprendo” que nos conduce a pensar que el empleo de la lógica, la razón y los datos no son suficientes. Para alcanzar el aprendizaje creativo se requiere acción, entusiasmo y pasión. El progreso de un país depende del nivel de aprendizaje de su población. En el pasado el aprendizaje clásico marcó la época, generando gran beneficio y bienestar. Pero ahora, es necesario un nuevo enfoque, ya que vivimos en una sociedad en continuos cambios, que innova y se desarrolla a mayor velocidad, por lo que se requiere una redefinición del modelo de aprendizaje y nuevas estrategias.

El contenido de nuestra aportación se inicia con la justificación de la necesidad imperiosa de promover e implementar el aprendizaje creativo, que dé respuestas a las necesidades de una sociedad compleja que avanza desbordada por la incertidumbre que plantea el futuro. Para tal fin hemos rescatado el concepto *aprehender* por considerar que es clave para emprender una nueva forma de crear el conocimiento.

También reflejamos la importancia que tiene para el docente conocer cómo funciona el cerebro y las huellas que dejan las experiencias de aprendizaje en los alumnos. En consecuencia, abordaremos el impacto que esto supone en el campo de la educación.

Objetivos

Afortunadamente, en la actualidad se están multiplicando las investigaciones en este campo, y todas ellas vienen a confirmar que un entorno estimulante fortalece las conexiones entre neuronas, la materia prima del aprendizaje creativo, mientras que un ambiente tenso hace que las conexiones sinápticas desaparezcan. Por todo ello, esta contribución se concreta en los objetivos siguientes:

- Implementar el aprendizaje creativo a las nuevas generaciones de alumnos, y para ello, se requiere rescatar el concepto de “*aprehender*”.
- Conocer el funcionamiento del cerebro es imprescindible para el docente, si pretende que sus alumnos sean capaces de dominar el aprendizaje creativo.

La experiencia nos dice que debemos olvidar lo aprendido y desprendernos de antiguos hábitos, que en su tiempo fueron útiles, pero que ahora han perdido vigencia. Es necesario vaciarse de lo antiguo e incorporar energía actualizada. En definitiva, es la conciencia del sujeto responsable de adaptarse a las nuevas circunstancias, transmitiendo al cerebro las emociones y sentimientos apropiados para influir en el proceso del aprendizaje creativo. Por consiguiente, nuestra propuesta se sintetiza como sigue: para implementar el aprendizaje creativo en el aula, el docente debe contemplar dos estrategias: (i) Rescatar el concepto de “*aprehender*” con el objeto de darle más sentido y profundidad a cualquier tipo de aprendizaje. (ii) Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo es fundamental conocer el funcionamiento del cerebro.

1. Qué entendemos por aprendizaje creativo

El énfasis de la educación no debería estar tanto en lo que deben aprender los estudiantes, sino en qué podrán hacer con lo que aprendan.
(Torrance, 1976)

¿Conoces la esencia del aprendizaje creativo?

Entendemos por aprendizaje creativo, el arte de saber emplear la energía necesaria para conseguir una nueva conexión de las neuronas, que ayuden a reconstruir, reelaborar y ampliar los conocimientos de forma consciente. Esta conexión neuronal debe ir acompañada de una emoción, capaz de producir vibraciones sincronizadas, con frecuencias más o menos elevadas.

El aprendizaje creativo se genera a partir del conocimiento de un objeto, en función de los órganos sensoriales, luego estas percepciones y sensaciones se han de organizar y darle un sentido, pasando posteriormente a confrontar y comparar con la realidad para identificar su vigencia. Es de esta forma como se genera el conocimiento, que con el paso del tiempo cambia, se modifica o perfecciona; es decir, evoluciona. El conocimiento no es estático, cambia continuamente, gracias a las nuevas investigaciones de las ciencias.

El aprendizaje creativo es la mejor forma para construir el conocimiento, siendo imprescindible dominar la materia en cuestión, contar con un pensamiento reflexivo y utilizar una metodología adecuada. Desde tiempos antiguos el hombre ha tratado de explicar todo tipo de fenómenos, creando las herramientas idóneas para adaptarse mejor a su medio ambiente, conocer y transformar la realidad. Gracias a esta modalidad de aprendizaje se han descubierto y creado los viajes espaciales, internet, y drones, entre otros muchos inventos.

Existen infinitas posibilidades para que el docente promueva el aprendizaje creativo, pero en muchas ocasiones está limitado por las creencias y la estrechez mental. Abrir la mente a estas nuevas posibilidades puede derivarse en potenciar un alumno multi-talento, capaz de tomar conciencia de las infinitas capacidades de que dispone. Para conseguir el aprendizaje creativo es imprescindible detectar las señales intuitivas que fluyen por nuestro interior. Para que cristalice un aprendizaje creativo hace falta un impulso mental, más allá del simple deseo, un empeño consciente, que supone una poderosa mezcla entre la conciencia y la voluntad. Sabemos que los pensamientos subconscientes, habitualmente, pueblan nuestra conciencia, y son los que nos pautan la vida, e influyen en el aprendizaje. Los alumnos son los únicos responsables de aprehender o no, dependiendo de las elecciones personales que hagan.

Para que el aprendizaje creativo surja debemos conectar de manera consciente con el inconsciente, reordenando el caos creado por la conciencia cuántica. Por esta razón, el docente deberá prestar atención a la mente subconsciente, mediante la respiración profunda. Lo que pensamos, sentimos e imaginamos debe formar parte del proceso creador de la realidad de cada día. El objetivo final del aprendizaje creativo es que el alumno sea capaz de activar el conocimiento adquirido, y generar buenas preguntas, cuando tenga que actuar en otras situaciones. Se ha demostrado que un conocimiento significativo no se aprende leyendo textos, sino requiere la aplicación de procesos que tengan en cuenta las ideas previas y el modo en que se progresa en dicho conocimiento. Lev S. Vygotski (1896-1934), psicólogo ruso, lo expresa con claridad: “El conocimiento que no proviene de la

experiencia no es realmente un saber”. Cuando un alumno no aprende puede ser, porque su conciencia no encuentra sentido a la enseñanza que recibe, o también por una incapacidad de maniobrar la mente. Si aplicamos la teoría junguiana, podemos decir que, se basa en no tener asumido la expresión “soy capaz”. Cuando el docente ayuda al sujeto a borrar el arquetipo “no puedo” que le impide aprehender, y en su lugar interiorice “sí puedo”, reordenará su mente y forjará una nueva realidad, que cambiará todos los mensajes que circulan por el cerebro, así como los pertinentes nutrientes químicos que alimentarán a las células.

Recomiendo que, el maestro o profesor seleccione, cuidadosamente, el lenguaje, las ideas y las emociones, porque la vibración es poderosa y modela día a día, de forma lenta pero profunda y puede conducir al éxito o bien al fracaso, pues las vibraciones o energía electromagnética que produce una persona hablan sobre su estado interior. Para que exista aprendizaje creativo es esencial que el alumno y el docente estén en sintonía. Esto ocurre, cuando ambas mentes resuenan, sincronizan y mantienen el equilibrio interior necesario para complementarse. Podemos decir que el maestro y el discípulo están confabulados y están fluyendo en la misma onda. Si no cambias puedes quedar atrapado por el arquetipo “no puedo”, con el consiguiente deterioro. Pero si cambias, se ejerce una influencia consciente sobre el entorno inmediato, invisible y subliminal. “Cambiar de arquetipo es un proceso creativo en el que la imaginación juega un papel fundamental” (Saint Aymour, 2015, p. 142).

Hay que romper las cadenas del determinismo que nosotros mismos hemos creado. Nuestro cerebro racional nos boicotea algunas veces. Cuando la conciencia se posa en una nueva idea surge la chispa que desencadena nuevos acontecimientos, generados por el deseo de aprehender, debido al vínculo que se establece entre el pensamiento y el sistema creativo. “El pensamiento determina la acción, la acción determina el pensamiento” (Principio del budismo). El hecho de asumir una nueva relación en la forma de entender el aprendizaje, hace posible la modificación del patrón de comportamiento o los pertinentes algoritmos y, en ese momento se forma una nueva realidad. Todo depende del sentido que le demos a lo que hacemos. El éxito consiste en entrenar las sincronicidades, enfocando con la debida intensidad lo que deseas que ocurra. Es decir, se trata de crear un puente entre el pensamiento consciente, y el inconsciente, a través de la energía.

2. Rescatar el concepto de Aprehender

*Quien mira hacia fuera, sueña;
quien mira hacia dentro, despierta.*
(Carl Jung, 1875-1961)

¿Qué diferencia hay entre aprehender y aprender?

Aprender y aprehender suenan casi iguales y tienen la misma etimología. Ambas palabras proceden del latín *aprehendere*. Con el paso del tiempo aprender perdió la “h” y se usó para incorporar un nuevo conocimiento a la estructura cognitiva y aprehender preservó la “h” originaria que se traduce por “atrapar”. Como rasgos determinantes se puede decir que, cuando un alumno interactúa con el entorno aprehende y cuando estudia aprende; asimismo, los conocimientos adquiridos a través de aprender se pueden olvidar con el tiempo ya que el sujeto no los internaliza, mientras, con aprehender los conocimientos jamás se olvidan. Aprender palabras es muy distintos a aprehender conceptos.

Desde otra perspectiva, se puede decir que la mayoría de los alumnos son puros consumidores de conocimientos que poseen los otros, es el caso del aprendizaje habitual, que consiste en reproducir información –aprendizaje memorístico–; sin embargo, muy pocos estudiantes producen, construyen o fabrican sus propios conocimientos, que se identifican con aprehender, donde la información debe ser asimilada e integrada en los conocimientos anteriores, estableciendo nuevas relaciones –aprendizaje significativo–. Hemos rescatado el concepto de aprehender con la intención de que el alumno atrape el conocimiento desde distintas perspectivas, haciéndolo propio de modo duradero, y no solamente para pasar de curso; se encuentra vinculado al aprendizaje de una actividad o materia, pues se refiere a conseguir comprender algo. Este término es usado también como sinónimo de asir, agarrar, detener, aprisionar, entre otras acepciones.

Todo alumno tiene que tener la mentalidad de aprehender y crear algo nuevo cada día. El verdadero aprendizaje llega al corazón. A través de este proceso se puede contemplar que, todo lo que se hace puede hacerse mejor, bien interactuando o innovando. Es decir, es un sistema que nos capacita para hacer algo que antes no podíamos hacer, a la vez que, amplía la capacidad para crear y formar parte del proceso generativo de la vida. Tratando de actualizar el término “aprehender” he sintonizado con sorpresa con uno de mis gurús: Wilber (2016, p. 137) quien destaca el significado de “tocar”, de tal forma que si tocas y abrazas un objeto lo “aprehendes”. Explica que esta aprehensión (o conexión) también lo “trasciende” porque añade un poco de novedad creativa.

El aprendizaje creativo debe ser un proceso de construcción que supone analizar, comparar, criticar y finalmente, aplicar a casos concretos y descubrir que funciona. Estaríamos hablando del *homo fabers*. En esta modalidad de aprendizaje el alumno construye un nuevo nivel de conocimiento a través de tocar, coger, prender y capturar aquello que tiene sentido para él. Se trata de aprender mejor, con sentido, con eficiencia, con pasión, con ilusión. Todo ello depende de cómo se perciba y se procese el mundo circundante. Este tipo de aprendizaje es distinto del aprendizaje mecánico, basado únicamente en la memoria, cuya única finalidad es aprobar exámenes.

Aprender el conocimiento esencial es tan importante como crear equilibrio entre pensar, sentir y actuar. El ser humano tiene la disposición de aprehender solo aquello que le encuentra sentido o lógica, en este caso, lo percibe conscientemente y lo agarra y conecta para hacerlo suyo. El conocimiento forma parte de un todo, no se encuentra aislado. Motivar al alumno, de forma intrínseca, es la clave para aprehender y conseguir el aprendizaje creativo, ya que despierta la curiosidad intelectual, donde un nuevo pensamiento sirve de catalizador, a partir del cual surgen nuevas ideas y, por lo tanto, aparecerá los hilos que componen la urdimbre del tejido creativo. La motivación intrínseca es mucho más fuerte que las recompensas extrínsecas.

El alumno que tiene dificultades para aprehender puede ser por tener un nivel de aprendizaje bajo o muy bajo, o por el uso de un patrón neuronal mal estructurado. Si queremos alcanzar un nivel excelente hay que cambiar ese modelo y reprogramar la mente mediante un acto de imaginación creativa, mediante la focalización consciente de la idea que deseas conseguir. Si el ser humano tiene el poder de transformar su vida a través de la conciencia, cualquier alumno puede activar este poder interior e influir en el entorno inmediato, con el objeto de conseguir el aprendizaje creativo. Esta experiencia te convierte en un sujeto distinto ya que ha cambiado el modo de actuar.

Los profesores deben saber que un alumno confiado, alegre y lleno de amor responderá positivamente y aprenderá con facilidad. Pero un alumno nervioso o tenso, se comportará mal. La autoestima y la confianza irradian energía y luz para entusiasmarse con su trabajo. La obligación o culpabilidad no son buenas razones para aprender, pues expresan un sentimiento de impotencia.

3. Conocer el funcionamiento del cerebro

*Todo hombre puede ser, si se lo propone,
escultor de su propio cerebro.*
(Ramón y Cajal, 2006)

¿Por qué es importante para el docente conocer los secretos del neuroaprendizaje?

El docente debe saber que, cuando el cerebro se nutre, adecuadamente, los mensajeros químicos que circulan por su interior favorecen el desarrollo armónico de las células y los órganos vitales. El alumno que domina el aprendizaje creativo, vive experiencias enriquecedoras, tanto intelectuales, como emocionales y sociales; ello le permite conectar con la naturaleza y la energía cósmica. El cerebro es un universo fascinante.

El cerebro humano es la estructura más compleja de la creación, que contiene más neuronas, que estrellas existentes en nuestra galaxia. Esta “máquina” casi perfecta dicta toda nuestra actividad intelectual, emocional y creativa. En las últimas décadas la neurociencia, encargada de la organización y funcionamiento del sistema nervioso, ha emergido como una nueva disciplina para entender todos los enigmas que encierra el aprendizaje.

El cerebro posee una capacidad de aprehender y adaptarse a miles de entornos; registra todos los acontecimientos de nuestra vida hasta sus más ínfimos detalles; es el mago más poderoso que pueda existir jamás. Los neurocientíficos han descubierto que el sistema de conexión del cerebro es sorprendentemente plástico, lo que significa que puede ser modificado, y reconectarse según el tipo de experiencia que reciba. Las neuronas que descubrió el inolvidable científico español, Santiago Ramón y Cajal, juegan un papel prioritario en el aprendizaje creativo, pues ellas se ocupan de recibir y conducir los impulsos nerviosos, y se relacionan entre sí según sus funciones, formando infinidad de estructuras y redes neuronales.

Las neuronas, la materia prima del aprendizaje, interactúan entre ellas constantemente, creando redes neuronales o circuitos cerebrales, mediante un proceso que se llama sinapsis, que pueden ser de dos tipos: sinapsis eléctricas, un estímulo pasa de una célula a la siguiente, sin necesidad de mediación química, y sinapsis químicas mediante la intervención de neurotransmisores, como la serotonina, dopamina y oxitocina, entre otras. El cerebro no retrata la realidad como si fuera una máquina de fotos, sino que otorga un significado a las imágenes, retiene lo más importante y descarta los detalles que no le interesa, tanto en forma consciente, como inconsciente. La actividad cerebral interpreta lo que mira.

El cerebro es increíblemente misterioso. Algunos anatomistas han calculado que la corteza cerebral humana media contiene alrededor de treinta mil millones de neuronas. Cada neurona es autónoma e independiente, sin embargo, conecta con otras en un número aproximado de 1000 a 10000 enlaces o sinapsis, a través de las cuales puede dar y recibir

información (Mora, 2002, p. 110). Según estos datos, la corteza cerebral se acercaría a los treinta mil billones de sinapsis.

Es de suma importancia para la educación las neuronas espejo, son aquellas que participan activamente en el aprendizaje, la imitación y la vida social; fue descubierta en 1996, mientras se realizaba un experimento con macacos, un equipo de la Universidad de Parma (Italia). Se observó que estas células no solo se encendían cuando el animal ejecutaba ciertos movimientos, sino también se activaban en el cerebro de los que estaban observando. Estas células tienen una enorme importancia para el desarrollo de técnicas de neuroaprendizaje. Mantener el cerebro activo es esencial para el aprendizaje creativo, pues ello ayudará a ser el escultor de tu propia arquitectura cerebral. Recojo un mensaje de Rodolfo Llinás, citado por Braidot (2014), neurocientífico colombiano, de talla internacional que afirma:

El cerebro requiere que se lo use bien, requiere que se piense, que se lea, que se medite, que se trate de entender el mundo y que se tenga una actitud positiva con respecto al medio ambiente y a la propia existencia. (p. 59)

Por otra parte, el cerebro, morfológicamente, está constituido por dos hemisferios con funciones diferentes, unidos por el cuerpo caloso que hace de puente. El hemisferio izquierdo es el responsable de procesar la información de forma secuencial, verbal, lógica, lineal, temporal, analítica, convergente y se le reconoce funciones que tienen que ver con lo establecido. El hemisferio derecho trabaja en silencio, partiendo de presupuestos "puramente ficticios"; está especializado en la percepción global, holística, figurativa, espacial, asociativa, intuitiva, divergente y se le asigna las potencialidades creativas.

La creatividad resulta de la interacción entre ambos hemisferios y no el de uno solo, por más que la literatura siga identificándola con el hemisferio derecho. Se trata de una complementariedad de funciones (Mora, 2002, p. 52). El alumno tiene que aprender con todo el cerebro, valiéndose de los dos hemisferios, trabajando conjuntamente en equilibrio y armonía. La sinergia intrapersonal funciona cuando un alumno opera con la totalidad de su cerebro, es decir, tiene acceso al hemisferio izquierdo y también al hemisferio derecho.

El *hipocampo*, que tiene forma de caballito de mar, es una de las estructuras más relevantes, que desempeña un papel crucial en el aprendizaje, la formación de la memoria y el reconocimiento de los objetos. Sin un adecuado funcionamiento, el alumno no podrá recordar ni describir lo que ha visto, leído, escuchado o realizado pocos minutos antes. En el cerebro emocional o más conocido como *sistema límbico* se encuentra la *amígdala*, sustancia gris de forma almendrada, que se encarga de orquestar el mundo de las emociones, tan importante para el aprendizaje creativo; está conectada al neocórtex y al hipocampo. Aquí reside el amor y la felicidad, pero también el odio y la tristeza.

Una experiencia emocional puede ir de lo positivo y gratificante a lo negativo y punitivo. Los estímulos positivos generan sensaciones de felicidad y placer. Los estímulos emocionales negativos, que surgen cuando uno se enfada, generan una sensación de pérdida, y de miedo a sufrir un daño posible o real. Actualmente se ha incorporado en el mundo educativo un nuevo concepto: *neuroaprendizaje*, entendido como la capacidad del cerebro para percibir, incorporar y agrupar gran cantidad de información, en patrones neuronales y relacionarlos. Sabemos que los datos que entran en nuestro cerebro están teñidos por la percepción, el contexto emocional y la información almacenada en los sistemas de memoria. El neuroaprendizaje necesita de la percepción activa. Aprender es convertir la información en conocimiento, útil para la vida, el crecimiento y desarrollo

personal. Se trata de vivir y poner en práctica lo aprendido, con el objeto de transformar el conocimiento en sabiduría.

La capacidad para lograr cualquier meta radica en el poder interior que, tristemente, tenemos infrautilizado, incluso desactivado por completo. Hay que restaurar el funcionamiento de nuestro *GPS interior* y elevarlo a su máximo rendimiento. Un ambiente estimulante mantiene el cerebro en forma, igual que ocurre con la práctica regular del ejercicio físico. Una vida pasiva y adormecida es pobre en creatividad. Si el alumno aprende a desactivar los patrones antiguos y sabe activar su energía, estará en condiciones de reprogramar su cerebro y estimular la creatividad, desapareciendo las respuestas automáticas, es decir, los programas mentales de siempre. El desafío es dominar el concepto de aprehender y tener conciencia de los valores energéticos que determinan el aprendizaje creativo.

4. El cerebro y el aprendizaje creativo

No olvides que el cerebro se desarrolla, expande su ramificación dendrítica y sus conexiones sinápticas cuando se mantienen alejadas las rutinas que llevan a automatismos cognitivos y conductuales.
(Braidot, 2014, p. 178)

¿Cómo se construye el aprendizaje creativo?

La construcción cerebral del aprendizaje ha sido investigada con todo detalle, por expertos de gran renombre internacional (Alonso Puig, 2013; Damasio, 1996, 2003, 2010; Delgado-García, 2008; Mora, 2006, 2013; Ramón y Cajal, 2006; entre otros) quienes contemplan que distintas áreas del cerebro están implicadas en el proceso creativo.

El aprendizaje creativo crea nuevas redes neuronales y sincronías, que modifican el cerebro, proceso por el cual se conectan los conocimientos y se actualizan. El cerebro se expande cuando aumentan las conexiones sinápticas y se mantiene alejado de las rutinas, que llevan al automatismo cognitivo y conductual. Este fenómeno interactivo se ve influido no solo por cómo lo percibe el cerebro, sino también por los mapas mentales que se han ido construyendo, como resultado del aprendizaje y experiencias anteriores. Un cerebro habituado es un cerebro inactivo que envejece antes.

Cuando un alumno aprehende algo nuevo se establecen nuevas conexiones entre neuronas. El acto de aprehender genera nuevas dendritas y nuevas conexiones. Cuantas más ideas se atrapen más rico serán los circuitos neuronales. Si rememoramos esos recuerdos, aumentaremos la velocidad y la fuerza de las conexiones. La clave del aprendizaje creativo radica en la capacidad que posee el sistema nervioso para integrar estímulos de distinta naturaleza y generar una respuesta única. Cuando contemplamos un paisaje, no apreciamos formas, colores, tamaño, sonidos, y demás cualidades por separado, sino que todo se nos muestra de una percepción unitaria. La función integradora del sistema nervioso es imprescindible para captar la percepción.

El sistema nervioso autónomo opera por debajo del nivel de conciencia: El sistema simpático envía señales a los principales órganos preparándoles para el combate o la huida; el parasimpático es el responsable de la relajación. Estos dos sistemas están conectados de tal forma que cuando uno sube el otro baja. Para aprehender necesitamos ambos.

A nivel cerebral, este proceso sensorial se desarrolla sin que seamos consciente y se caracteriza por etapas: ante cada estímulo captado por los sentidos, los receptores envían las señales al área correspondiente, después se dirigen al tálamo, y desde allí, al área propia de la corteza sensorial. Si el estímulo percibido evoca algún tipo de emoción participará el sistema límbico, dominado por la amígdala, como ya se ha indicado. Las técnicas de estimulación multisensorial son estrategias educativas que facilitan el aprendizaje creativo. Los neurotransmisores son las sustancias químicas que transmiten información, mediante la sinapsis, en la comunicación que se establece entre las neuronas. Hay sustancias químicas para cada estado emocional: para el amor, la alegría y la felicidad están la serotonina y la dopamina; así como para la tristeza, el odio y el enfado está el cortisol. Y cada vez que se activa el pensamiento (positivo o negativo), el hipotálamo, inmediatamente, libera esa hormona en la corriente sanguínea.

El conocimiento de estos mensajeros es fundamental para comprender el funcionamiento de los procesos cerebrales y optimizar el desarrollo del aprendizaje y la memoria. Por ejemplo, el glutamato participa en las funciones del aprendizaje y la memoria; la dopamina es esencial en la motivación, las emociones y el sentimiento de placer y la serotonina regula el estado anímico, el sueño y el humor. El impacto del estrés, las preocupaciones y el miedo provocan en los alumnos fuertes estados de angustia psicológica y ansiedad que se traducen en un malestar emocional y físico, lo que reduce la actividad de las funciones ejecutivas del cerebro y provocan dificultades en el aprendizaje, atención, concentración, memoria y toma de decisiones.

Todo ser humano nace, crece, aprehende y actúa en un entorno con el cual intercambia energía e información. Durante este proceso, las sensaciones que experimenta son el resultado de la interacción de millones de neuronas que envían y reciben mensajes por una enorme cantidad de redes neuronales interconectadas. Cada sujeto interpreta el mundo en función de lo que le interesa. Todos los procesos del cerebro son complejos, extraordinarios y fascinantes a la vez. Para aprehender de forma óptima se recomienda utilizar todos los sentidos y una variedad de actividades, durante el tiempo que dure el proceso. Cuantas más regiones del cerebro se activen, mayor será la capacidad de procesar, sinergizar y desarrollar nuevos conocimientos. Sabemos por la escuela psicológica de la Gestalt que, el sujeto humano percibe totalidades, no meros agregados de elementos constituyentes.

El arte de prestar atención, requiere una fuerza de voluntad consciente; es imprescindible para una adecuada percepción. Lo que sucede, en realidad, es que el aprendiz no observa de forma concentrada, porque está interesado en otras cosas, que absorbe la mente. Esta es una de las causas por la que el alumno no aprende, mira, pero no ve, debido a que su foco de atención está dirigido hacia algo específico (preocupación, angustia, enfado, soledad, miedo). La percepción es inviable sin la atención. Para que el aprendizaje sea creativo es necesario concentrarse en la tarea durante un tiempo prolongado, activando así los circuitos de la atención sostenida, que luego se traducirá en una mayor facilidad en recordar y memorizar datos o hechos. Cuando se es capaz de reflexionar sobre lo que ocurre, se está en condiciones de abrir la puerta para acceder al mundo que le rodea.

Por lo cual, hay que considerar que el mecanismo cerebral más importantes para realizar el aprendizaje creativo es estimular la capacidad de percibir la realidad, sean hechos, experiencias, conceptos o situaciones. Todo ello implica activar un conjunto de procesos neurobiológicos que permitan comprender el entorno escolar en el que se está, otorgar

significado a lo que ocurre y actuar de una determinada manera. Los docentes, para desarrollar un programa de aprendizaje concreto, deberían aplicar el poder del denominado efecto placebo, igual que hacen los médicos con su paciente y los deportistas y artistas lo emplean para mejorar sus habilidades. El docente debe enseñar y entrenar al alumno a que es posible lograr todo lo que se proponga, siempre y cuando sepa concentrar sus pensamientos en el aprendizaje que quiere alcanzar y visualizar emocionalmente, con todo tipo de detalle, que ya lo ha conseguido. Lo único que hace falta es voluntad y decisión para atraer a los pensamientos positivos. Los individuos tienen el cerebro ralentizado.

5. A modo de conclusión

Cada generación hereda un impulso interior de desarrollo a partir de la generación anterior.
(Chopra, 2006, p. 150)

¿Qué ocurre en el interior del cerebro cuando estamos aprendiendo?

Los niños de hoy, que están sentados en nuestras aulas, pronto estarán configurando el mundo y dirigiendo nuestra sociedad; es nuestra responsabilidad darles una educación holística, de calidad y creativa, que despierte el interés por saber, y alejadas de las cargas de la educación del siglo XIX que todavía se arrastran.

El reto de la educación en las próximas décadas no será, simplemente, el dominio del conocimiento, sino el poder del aprendizaje creativo. Por esta razón, los docentes deberán implicarse y comprometerse con el nuevo paradigma; o dicho de otra forma, los estudiantes que practican el aprendizaje repetitivo, han de transformarse y evolucionar hacia el aprendizaje creativo, quienes disfrutarán de poder elegir qué aprehender, cómo aprehender, teniendo la oportunidad de seleccionar múltiples maneras de hacerlo, según sus circunstancias. La preocupación central de los docentes será potenciar el aprendizaje creativo, y así ampliar las posibilidades para empoderarse. Stiglitz y Greenwald (2016), premio Nobel de Economía en 2001, habla de la creación de una sociedad del aprendizaje.

Los alumnos del futuro tienen que aprehender de forma permanente y creativa, y tienen que hacerlo mejor que aquellos que vivieron en la era industrial, igual que éstos lo hicieron de forma distinta a los que pertenecieron a la sociedad agrícola. El estudiante que sale con su teléfono móvil y se comunica por WhatsApp, no puede aprehender igual que aquel otro que en su tiempo libre jugaba con el trompo. Tienen diferencias notables en las posibilidades cognitivas de sus cerebros. Los centros educativos deben promocionar la cultura del aprendizaje creativo, caracterizada por el poder transformador. Siendo nuestra intención impulsar a todos los docentes hacia un proyecto de transformación, cristalizado en la implantación del aprendizaje creativo en el aula, consideramos clave el cambio de mirada de los docentes, como exponemos a continuación:

Cada alumno tiene su ritmo particular de aprendizaje creativo que debemos respetar: Descubrir la forma de aprehender es la primera tarea didáctica que debe realizar el docente y después, ha de diseñar el camino a recorrer, sorteando las limitaciones y alcanzando, felizmente, cada momento de la evolución. Lo que importa es la búsqueda, no el objetivo. Las expectativas que se crean influyen decisivamente sobre el aprendizaje creativo, así como la atención e intención empleado en el proceso. Es urgente repensar cómo enseñar, cómo aprehender y cómo crear contextos autotélicos, para que los alumnos, que son nativos digitales, saquen provecho a su experiencia de aprendizaje. Cada alumno debe

construir su propio aprendizaje en función de la lupa de su propia percepción, Su responsabilidad será adquirir el compromiso y sentirse implicado y motivado por conectarse con su proyecto vital.

Para que el aprendizaje creativo sea efectivo se requiere que el proceso cerebral empleado funcione con armonía: En el proceso de aprendizaje creativo la autoestima y la confianza es determinante; un alumno comprometido hace que las funciones cerebrales se canalicen hacia el éxito. Si los pensamientos son negativos, configurarán neurocircuitos que, inevitablemente, conducirán al fracaso. El pensamiento dominante crea realidades y tiene tanto poder para atraer felicidad y éxito, como para atraer tristeza y fracaso. El docente debe tener presente que los contenidos del cerebro lo constituyen tres campos: las formas mentales, donde reposa el conocimiento, las formas afectivas, donde se encuentran los sentimientos y emociones y la forma energética, donde la voluntad puede activar las potencialidades. Todos estos contenidos están en un fluir constante de renovación e intercambio. Es necesario estimular los tres campos para que el aprendizaje creativo pueda florecer.

El gran reto del futuro será dinamizar el cuerpo, dosificar la mente y divinizar el alma, única forma de que florezca el magnetismo que el niño trae en su interior. Este torrente de energía que proyecta la naturaleza humana no puede mantenerse en la oscuridad. Para evolucionar es imprescindible que surja el aprendizaje creativo a partir de la acción de aprehender. La escuela e institutos necesitan que los docentes promuevan mejores experiencias, mejores prácticas y mejores talleres.

Reivindicamos el aprendizaje creativo de los alumnos a todos los niveles, desde que se pisa un aula por primera vez, hasta los estudios universitarios. La revolución creativa es responsabilidad de todos. Para que el docente gestione el cambio que proponemos es necesario salirse de la zona de confort e inspirar a los alumnos a desarrollar habilidades nuevas y despertar pasión por aprehender.

Referencias

- Alonso Puig, M. (2013). *El cociente agalla. Sé valiente, cambia tu vida*. Barcelona: Espasa.
- Braidot, N. (2014). *Cómo funciona tu cerebro*. Barcelona: Planeta.
- Ramón y Cajal, S. (2006). *Recuerdos de mi vida*. Barcelona: Crítica.
- Chopra, D. (2006). *Energía sin límites*. Barcelona: Ediciones B.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentidos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo puede el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Delgado-García, J. M. (2008). *El lenguaje del cerebro*. Sevilla: Letra Aurea.
- Mora, F. (2002). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2006). *Los laberintos del placer en el cerebro*. Madrid: Alianza.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saint Aymour, J. (2015). *Conexión cuántica. Claves para convertir lo imaginado en realidad. Cómo sincronizar con todo lo que deseas*. Barcelona: Obelisco.

Stiglitz, J. E. y Greenwald, B. C. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Madrid: Esfera de los libros.

Torrance, P. (1976). *La energía creativa*. Madrid: Santillana.

Wilber, K. (2016). *Meditación integral. Mindfulness para despertar y estar presente en nuestra vida*. Barcelona: Kairós.

Breve CV de autor

Francisco Menchén Bellón

Licenciado en Psicología y en Ciencias de la Educación. Ha sido Inspector de Educación en la Comunidad de Madrid. Actualmente, Explorador y “Curator” de la Creatividad. Cuenta con varios Premios Nacionales de Investigación. Ha dictado conferencias en España, Portugal, México, Brasil, Perú, Colombia y El Salvador. Cuenta con más de una docena de libros relacionados con el mundo educativo. Hace veinte años escribió: *Descubrir la Creatividad. Desaprender para volver aprender*. En 2015 ha publicado *La necesidad de Escuelas Creativas. La Escuela Galáctica. Una Nueva Conciencia*. Próximamente se editará *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores. Sistema Creativo del ser humano*. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0034-6373>. Email: fcomenchen@yahoo.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Inovação no Ensino por Projeto: Um Estudo de Caso de Resolução Criativa de Problemas

Innovation in Teaching by Project: A Creative Problem-Solving Case Study

Fernando Sousa *

Universidade do Algarve, Portugal

Na sequência de outras investigações sobre a aplicação do método de resolução criativa de problemas ao ensino, apresenta-se aqui uma experiência ocorrida no âmbito do ensino pré-escolar, cujos resultados surpreenderam todos os envolvidos, pela sua qualidade, unidade e respeito pelo planeado. O presente artigo enquadra-se na pedagogia construtivista de ensino por projetos. Para que se possa falar de projeto pedagógico, os aspetos metodológicos são essenciais para entender o compromisso e a apropriação do projeto pelo aluno. Relata um estudo de caso desenvolvido no Norte de Portugal com meia centena de crianças, dos ensinos básico e pré-escolar. Desenvolveram-se as fases da construção de projetos, subordinadas ao objetivo do Projeto-Escola, numa adaptação do método de resolução criativa de problemas ao trabalho com grupos grandes. Da implementação resultaram a concretização e a apresentação de seis projetos. Os resultados evidenciam que os participantes aliaram a imaginação ao planeamento e à distribuição de tarefas, sendo demonstrativos da efetiva implementação de resolução criativa de problemas.

Palavras-chave: Estudo de caso; Criatividade; Projeto de educação; Inovação educacional; Metodologia.

Following further research on the application of the creative problem solving method to teaching, we present here an experience that has occurred in pre-school education, the results of which have surprised everyone involved because of their quality, unity and respect for what is planned. This article is part of the constructivist pedagogy of teaching by projects. In order to talk about pedagogical project, the methodological aspects are essential to understand the commitment and appropriation of the project by the student. It reports a case study developed in Northern Portugal with half a hundred children, from basic and pre-school education. The phases of the construction of projects were developed, subordinated to the objective of the School Project, in an adaptation of the method of creative problem solving to the work with large groups. The implementation resulted in the implementation and presentation of six projects. The results show that the participants aligned the imagination with the planning and distribution of tasks, demonstrating the effective implementation of creative problem solving.

Keywords: Case study; Creativity; Educational projects; Educational innovations; Methodology.

*Contacto: cardoso_sousa@hotmail.com

Introdução

Na sequência de outras investigações sobre a aplicação do método de resolução criativa de problemas ao ensino, apresenta-se aqui uma experiência ocorrida no âmbito do ensino pré-escolar, cujos resultados surpreenderam todos os envolvidos, pela sua qualidade, unidade e respeito pelo planeado. Uma vez que o valor esteve na surpresa do acontecimento, não foi concebido qualquer desenho experimental baseado em outros casos idênticos nem são feitas tentativas de generalização dos resultados. Assim, após uma breve contextualização teórica do ensino criativo, das correntes educativas que defendem uma pedagogia de projeto, e da história do percurso seguido na construção da metodologia utilizada, apresentamos o projeto desenvolvido no Centro Educativo de Lagoas, recorrendo a ilustrações do espaço e sobre alguns dos resultados.

1. Fundamentação teórica

1. 1. *Ensino por projeto*

As correntes pedagógicas de referência são favoráveis a um ensino coincidente com a realidade em que se enquadra a aprendizagem, defendendo que o conhecimento científico não deve ignorar o senso comum (Almeida e Edenia, 2005). Já John Dewey, no século XIX, no seu processo de questionamento, defendia que os alunos se empenhariam mais na aprendizagem assente em tarefas com problemas reais e significativos, que simulassem o que os profissionais fazem na realidade (Rocha, Pereira e Gonzaga, 2008). Outros, referidos por Thomas (2000), serviram de base para o desenvolvimento da aprendizagem baseada em projetos, desde a fenomenologia de Husserl ao desenvolvimento sócio-genético de Vigotsky, passando pelas abordagens construtivistas de Piaget e Ausubel.

A pedagogia de projeto tem vindo a ganhar terreno nos vários ciclos de ensino, embora com ritmos de implementação diferentes, de acordo com os países (Reverdy, 2013). Também pode assumir diferenças quanto ao objetivo do projeto, como por exemplo, Boutinet (2005), que distingue quatro níveis: (1) o projeto educativo que procura fomentar a autonomia e a integração social dos jovens, ultrapassando os limites da escola; (2) o projeto de escola cujo objetivo consiste em sustentar a autonomia das escolas, dando coerência às atividades desenvolvidas; (3) o projeto pedagógico situado ao nível da relação professor/aluno, no âmbito da atividade escolar, mais adequado ao tema deste artigo; (4) o projeto que se situa ao nível da formação de adultos.

Para que se possa falar de projeto pedagógico, os aspetos metodológicos são essenciais para entender o compromisso e a apropriação do projeto pelo aluno. Trata-se de um trabalho coletivo, que permite mobilizar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos para construir novas competências, orientado para um “produto” útil e relacionado com práticas sociais. Possui tarefas definidas, que exigem a resolução de problemas novos, com a participação ativa de cada aluno, na medida das suas capacidades e interesses, fomentando a aprendizagem da gestão de projetos e dando sentido aos conteúdos de uma ou mais disciplinas (Perrenoud, 1990).

Assim, a aprendizagem por projetos consiste num processo construtivista que depende dos conhecimentos e competências previamente adquiridos, a partir dos quais os estudantes irão construindo o seu projeto e, simultaneamente, o conhecimento associado. A partir dos erros que vão corrigindo, dos problemas e obstáculos que ultrapassam, vão

surgindo novas interações conceptuais e novos modelos mentais (Helle, Tynjälä e Olkimuora, 2006). Trata-se de projetos colaborativos, que mobilizam os alunos em prol de um objetivo comum, permitindo-lhes tomar consciência da sua responsabilidade e da importância das aprendizagens individuais para o sucesso do projeto.

A teoria construtivista salienta que o contexto da aprendizagem é implicitamente memorizado e que são os elementos do meio envolvente que nos permitem recuperar conhecimentos adquiridos e fazer a transferência da aprendizagem para situações reais. Assim, trabalhar num projeto que implique os participantes numa atividade concreta e realista, tem-se revelado como uma fonte de motivação importante para os alunos, pois faz a ponte entre as atividades da sala de aula e da vida real (Blumenfeld et al., 1991). Também, a possibilidade oferecida a cada um de desempenhar um papel consentâneo com as suas competências e interesses, revela-se como um fator motivador a ter em conta.

Quanto aos efeitos da pedagogia por projetos sobre o resultado dos alunos, Reverdy (2013) cita um conjunto de estudos realizados em diferentes níveis de ensino, que comprovam os efeitos positivos sobre um conjunto de disciplinas, ultrapassando o âmbito estrito da unidade curricular em que se realiza o projeto. Também Dole, Bloom e Doss (2017) estudaram, entrevistando professores, o impacto destas metodologias nos alunos do ensino básico e mostraram a influência ao nível das atitudes face à aprendizagem e a melhoria do *mindset* académico, traduzido no aumento do interesse e investimento pessoal nas atividades do projeto. Ao nível dos comportamentos, os professores referem o aumento da motivação e envolvimento dos seus alunos, bem como da perseverança, criatividade e pensamento divergente. Quanto às preferências de aprendizagem, foram mencionadas a autonomia, em que os alunos assumiram o projeto como seu (*ownership*), bem como a colaboração manifestada pela emergência de competências de comunicação colaborativa e de liderança. Este tipo de abordagem gera uma comunidade de aprendizagem que fomenta o sentimento de autoeficácia (Deci e Ryan, 2008). A relevância do ensino primário sobre os restantes níveis é, inclusive, referida por especialistas como Drucker (2007), que cita exemplos como o do Japão, em termos de importância para o desenvolvimento económico de um país.

Estando assim seguros de que a lógica que prosseguimos se encontra devidamente apoiada em modelos teóricos de referência, limitar-nos-emos ao relato de um episódio passado no âmbito do ensino pré-escolar e primário que, pelo seu fator inédito e sucesso atingido, merece ficar registado.

1.2. Ensino criativo

Neste processo assume-se a perspetiva que a criatividade não pode ser ensinada, mas apenas facilitada, isto é, não se pode levar alguém a ser criativo dizendo-lhe ou mostrando-lhe o que deve fazer. A criatividade prende-se com a descoberta e expressão de algo que é tanto uma novidade para o indivíduo criador quanto para a realização em si mesma (Amabile, 1983), com o conseguir expressar o que se tem dentro de si (Rouquette, 1973), com o tornar o complexo simples (Adams, 1986). O ato de explicar como algo foi inventado pode facultar, a quem o compreenda, a possibilidade de replicar esse invento, mas essa replicação já não pode ser considerada um ato criativo. O mesmo se verifica para qualquer aptidão humana, desde a inteligência à capacidade de exteriorizar sentimentos e emoções.

Não tem, assim, cabimento explicar às pessoas os atos criativos, na esperança de que elas se tornem criativas, e muito menos expor teorias, princípios ou conceitos sobre o

fenómeno criativo, com a mesma finalidade. Seria igualmente inadequado entregar a formação em criatividade apenas a indivíduos considerados criativos, quer pelas razões apontadas, quer porque dificilmente um criativo consegue explicar porque é assim, ou como funcionam os mecanismos que estão envolvidos nos seus atos criativos. Resta-nos partir do pressuposto de que todos somos potencialmente criativos, pelo simples facto de sermos seres inteligentes. O que precisamos, eventualmente, é da oportunidade (ambiente favorável) para expressarmos e desenvolvermos essa criatividade. O papel do agente de ensino é o de "facilitar" a ocorrência dessa oportunidade, isto é, de criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade dos alunos.

A compreensão da criatividade no ensino, entende-se a partir da promoção de uma relação de comunicação eficaz, por parte do professor, sendo essa intencionalidade que acaba por ser percebida como criatividade docente. Neste contexto, a aplicação da noção de criatividade ao agente de ensino e ao ato de ensinar resulta dificultada, como refere Feldman (1987), devido a duas linhas conflitantes de definição do bom desempenho pedagógico - a criatividade (fazer diferente) e a eficácia (obter resultados).

Analisando a literatura relativa à criatividade no ensino, a sua definição aparece ligada a determinados traços ou características de personalidade do professor, como na descrição de Torrance e Safter (1990), ou de Cropley (1992); a comportamentos (Alencar, 1994; Walberg, 1991); ou, em especial, a determinadas técnicas, métodos de ensino, formas de gestão da sala de aula, ou características do ambiente favorecedor da criatividade, como nas descrições de Bozik (1990), Isaksen, Dorval e Treffinger (1993), Torrance, Murdock e Fletcher (1996), ou Ambrose (2005), em tal profusão e complexidade de possibilidades que a designação acaba por perder o seu valor heurístico como constructo teórico. O ensino criativo confunde-se, assim, com o ensino eficaz, nos aspetos relativos à tarefa do professor, em que as descrições das características do professor e das formas de gestão da sala de aula aparecem como semelhantes na literatura relativa a ambos os tipos de ensino como, por exemplo, em Mackinnon (1978), Sundre (1990), ou Grasha (1990), perseguindo ambas –criatividade e eficácia– a imagem do professor ideal.

Outra forma de definição do ensino criativo, na literatura, consiste na sua apresentação como oposto a determinados estilos ou métodos, que recebem designações de tradicional (Isaksen e Parnes, 1992), aprendizagem superficial (Entwistle e Marton, 1989), ou centrado no professor (Zeichner e Liston, 1996), comparando o pior destes com o melhor do primeiro e introduzindo julgamentos acerca de conceções diferentes de ensinar (a palestra é má; o estudo de caso é bom). Tal estratégia dá lugar a uma discussão interminável entre partidários e detratores de cada um dos métodos (Best, 1997; Cropley, 1992; Fernald, 1995), relativamente à eficácia de cada um dos tipos de ensino. Desta forma, a literatura contribui mais para definir aquilo que o ensinar criativamente não é, do que aquilo que é, mantendo sempre presente a armadilha do professor ideal, isto é, a procura de um grau de perfeição impossível de ser atingido e, portanto, com um interesse reduzido em termos de desempenho do papel de docente, sobretudo para efeitos da formação de professores. É esta procura do ideal que aparece criticada com frequência, a propósito da formação de professores, dada a pouca eficácia que parece ter na construção do papel e na melhoria do seu desempenho.

Em todo o caso, parece existir algum consenso sobre o facto do ensino criativo ser orientado para o aluno e para a intencionalidade no estabelecimento de uma comunicação

com este (Mayer, 1989; Slabbert, 1994; Whitman, 1983), proporcionando oportunidades para os alunos desenvolverem a sua própria criatividade, tal como Briggs (1990) explica.

Vista do lado dos professores, a criatividade no ensino diz respeito ao “tentar fazer melhor” de forma continuada (Spector, 1983; Trow, 1997; Zeichner e Liston, 1996), de tal forma que, como refere Fryer (1994), os próprios não se reconhecem, em geral, como criativos, mas apenas como profissionais que buscam a eficácia, mantendo o aluno como orientação principal. Tal ação adquire o significado de eficaz ou de criativa de acordo com os que avaliam a ação do professor, nomeadamente os colegas deste ou os alunos, respetivamente.

Visto do lado de quem observa, o ensinar criativamente é, provavelmente, apenas um critério mais exigente para avaliar as capacidades docentes, em que os alunos tendem a dar prioridade aos fatores relacionais, enquanto que os professores privilegiam aspetos relativos à tarefa. Se bem que se aceite que ambos os atores –alunos e professores– atribuam importância diferente à criatividade e à eficácia docentes, a literatura não faz referência se as perceções são diferentes, por causa do papel desempenhado (aluno ou professor), nem se tais perceções originam ideias distintas quanto ao desempenho docente julgado mais adequado.

1.3. O método de resolução criativa de problemas (RCP)

A eficácia das técnicas de resolução criativa de problemas tem sido objeto de investigação, como relatado por Puccio e outros (2006). Sidney Parnes e Ruth Noller (Parnes e Noller, 1972), por exemplo, trabalharam o método RCP num extenso programa –O projeto de estudos criativos– dedicado à melhoria do pensamento criativo em alunos e à avaliação dos seus efeitos. As implicações educacionais e de formação do método RCP foram o foco principal do trabalho Parnes e Noller, tal como foi o caso de muitos outros estudos (por exemplo, Ellspermann, Evans e Basadur, 2007).

No que diz respeito à estrutura, o método RCP evoluiu a partir do modelo original de três etapas (Encontrar os factos, encontrar a ideia e encontrar a solução), de Osborn (1963), para o modelo de cinco etapas (Encontrar os factos, encontrar o problema, encontrar a ideia, encontrar a solução e encontrar a aceitação), de Parnes (1967). Mais tarde, um sexto passo, anterior a todos os outros (Clarificar a confusão) foi adicionado (Isaksen e Treffinger, 1985) e, mais recentemente, a estrutura foi reduzida para três categorias e cinco passos. As etapas também foram definidas em termos de três grandes categorias: Compreensão do desafio, gerar ideias e preparar para a ação. Essas categorias, na versão de seis etapas, formaram a base da Abordagem Ecológica, projetada por Isaksen, Puccio e Treffinger (1993), também designadas por Clarificação, transformação e implementação, no modelo de Perícias de Pensamento, de Puccio, Murdock e Mance (2005).

Apesar das metodologias de RCP tenderem a seguir os passos clássicos, os práticos costumam fazer adaptações para atender a situações específicas (Buijs, Smulders e Meer, 2009; VanGundy, 1987). Por exemplo, a ênfase pode ser colocada sobre a definição do problema, sobre as ideias, ou sobre ambos (Gordon, 1992). Existem também adaptações em relação ao uso de ferramentas de pensamento divergente (McPherson, 1992), ou convergente (Firestien e Treffinger, 1992). Essas adaptações, no entanto, não influenciam o plano de ação que, apesar de ser crítico para a inovação, é, por vezes, considerado fora do processo criativo (Noller, Parnes e Biondy, 1992). Na verdade, as sessões de RCP são, muitas vezes, dominadas pela etapa de geração de ideias, quer por causa das suas origens relativas ao desenvolvimento de produtos, quer por constituir uma metodologia utilizada

principalmente para formação e educação. Até mesmo as considerações sobre o valor da implementação da ideia, em vez da geração de ideias (West, 2002), ainda não foram incorporadas na estrutura da RCP.

Apesar da sua prevalência em ambientes organizacionais, levantam-se dúvidas, muitas vezes, sobre o valor global da geração de ideias em contexto de equipa (por exemplo, Litchfield, 2008, ou Nemeth e Nemeth-Brown, 2003), o que coloca reticências sobre a eficácia do processo de RCP. Mais especificamente as reticências sobre se o protocolo tradicional da RCP é ou não o método mais eficaz e parcimonioso dos recursos da organização para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de ideias inovadoras. Assim, surge a pergunta: podem ser feitas alterações na estrutura ou a duração do método RCP (incluindo o tempo dedicado à formação) sem perda de eficácia? E foi na tentativa de dar resposta a esta pergunta que demos início a uma série de adaptações do método.

1.4. Adaptação do método para o trabalho com grupos grandes

Sendo a duração das sessões dos métodos de grupos grandes incompatível com o escasso tempo disponível com os alunos, fomos buscar modelos já trabalhados em estudos anteriores, sobre procedimentos de resolução de problemas em grupos com menos de 12 elementos (Sousa et al., 2014) e sua aplicação no contexto do ensino (Sousa, Monteiro e Pellissier, 2015). Estes estudos descrevem a construção de um modelo de quatro passos, compreendendo as etapas de Definir o Objetivo, Definir o Problema, Planear a Ação, e a Ação propriamente dita (figura 1). A sequência de divergência (<) e convergência (>) é mantida apenas durante as etapas de Definição do Objetivo e de Definição do Problema, para que existam mais opções disponíveis para escolher.



Figura 1. O método de resolução de problemas de quatro passos

Fonte: Preparado a partir de Sousa e outros (2014, p. 35).

Este modelo centra os membros da equipa na implementação do plano, recorrendo a medidas de controlo de gestão, comunicação e tarefas relacionadas à aceitação do projeto pela organização. Esta abordagem fornece uma orientação sobre a forma de trabalho requerida para o grupo (definições curtas, ausência de debate e de conversas “laterais”, redução da autocensura e do julgamento das opiniões emitidas), durante a fase divergente da Definição do Problema, seguido por uma ligação emocional entre os membros, graças à concentração de esforços na obtenção de consensos, durante a fase convergente, de modo

a que o grupo possa começar a funcionar como uma equipa. Outro passo de estruturação do grupo ocorre durante o Planeamento da Ação, quando a criatividade dos membros da equipa se exprime durante o desenvolvimento do como? de cada tarefa do plano.

O estabelecimento de uma estrutura de comunicação eficaz dentro da equipa facilita a tomada coletiva de consciência do que cada membro da equipa está a fazer. Além disso, a publicidade feita ao projeto, dentro da organização, reduz a resistência organizacional à realização das tarefas e aumenta a pressão dos colegas para a equipa cumprir as metas e os objetivos do projeto. A designação de um coordenador da equipa, responsável perante a gestão da coordenação do grupo e da realização do projeto, também é muito importante.

Sendo a duração das sessões dos métodos de grupos grandes incompatível com o escasso tempo disponível para os fóruns, fomos buscar o modelo já trabalhados em estudos anteriores, sobre procedimentos de resolução de problemas em grupos com menos de 12 elementos (Sousa et al., 2014). O método mantém os quatro passos, compreendendo as etapas de Definir o Objetivo, Definir o Problema, Planear a Ação, e a Ação propriamente dita. A Definição do Objetivo tem lugar durante uma “pré-consulta” com a comissão organizadora, onde fica igualmente definida a composição do grupo e os detalhes logísticos. Durante a Definição do Problema, o grupo enumera todas as barreiras possíveis para alcançar o objetivo e, em seguida, o presidente do fórum seleciona a definição do problema a trabalhar. Durante o Planeamento da Ação, o grupo começa por listar todas as ações necessárias para resolver o problema definido e, em seguida, coloca-as por ordem de execução. Para cada tarefa, no "como fazer?", a pergunta é definida de forma a incluir todas as ações necessárias para superar as resistências à implementação. Em coordenação com o responsável, cada tarefa é atribuída a uma subequipa, que define os prazos e a entidade responsável pela avaliação do resultado. O último passo, a Ação, tem início após a sessão de planeamento.

2. Método

A aplicação do método a crianças do pré-escolar teve lugar na sequência de um convite de um professor de uma escola pública designada por “Centro Educativo de Lagoas”, perto de Ponte de Lima, no Norte de Portugal, para uma palestra sobre criatividade e inovação a crianças dos 4 aos 10 anos. Explicou o professor Jorge Barbosa que fazerem convites desta natureza a entidades relacionadas com os temas anuais do projeto educativo, eram habituais e costumavam correr bem. Mesmo com essa garantia, era de esperar que a reação à palestra poderia ser, no mínimo, de sonolência, quando não a fuga, a brincadeira e as lutas: numa palavra, o caos total. Ainda por cima em apenas uma hora e meia, com cerca de 200 crianças de diversas idades, dos níveis pré-escolar e 1º ciclo, ou seja, demasiado tempo para uma palestra e tempo demasiado escasso para uma qualquer atividade que se diferenciava do trabalho que costumavam fazer com as educadoras e professoras. Ainda se tentou conhecer melhor o Centro, mas a internet não tinha quase nada que esclarecesse. Nunca se tinha feito nada de semelhante nem trabalhado com públicos tão jovens. Ainda por cima o tema anual era a reciclagem de eletrodomésticos, sobre o qual nada se sabia. Mas, por isso mesmo, era um desafio irrecusável e...aceitou-se.

Preparou-se uma curta introdução, com base num texto inédito do escritor João Aguiar, sobre a reinvenção da caneta de tinta permanente, e um vídeo sobre os robots mecânicos do século XVIII, a que se seguiria uma oficina de resolução de problemas sobre o tema

proposto, tal como no ensino de adultos. Entrevistaram-se educadoras, procurou-se projetos semelhantes, mas nada parecia indiciar algum sucesso sobre a aplicação da criatividade à reutilização de eletrodomésticos avariados, de modo a proporcionar algo inovador. Na verdade, que podemos nós fazer com uma máquina de lavar roupa, uma televisão ou um computador que deixaram de funcionar, para além de os deitarmos fora ou entregarmos a empresas que se dediquem ao aproveitamento de peças ou materiais recicláveis?

No planeamento da sessão, sugeriu-se uma assistência menos numerosa, dividindo os delegados de turma em grupos sentados à volta de mesas pequenas. Cada mesa contaria com a participação de um adulto, com a missão expressa de não intervir, a menos que fosse mesmo necessário.

Vale a pena, antes de prosseguir, apresentar o Centro Educativo de Lagoas, numa envolvente de reconhecido valor ambiental, a Paisagem Protegida das Lagoas de Bertandos e S. Pedro d'Arcos, que tem merecido grande atenção da Câmara Municipal de Ponte de Lima, através da promoção de um projeto colaborativo que juntou vários atores locais num projeto de conservação da natureza, de construção social, desenvolvimento rural e territorial. Junto à escola, a Quinta Pedagógica de Pentieiros proporciona atividades que fomentam a valorização e conservação do espaço natural junto da população e dos visitantes. O Centro Educativo de Lagoas tem vindo a desenvolver várias atividades inovadoras com as crianças, como se pode observar no filme disponível em: <https://youtu.be/tOUqEwl2oaA>

A sessão, devidamente publicitada na escola, iniciou-se à hora prevista, na Biblioteca da escola, previamente equipada com mesas e cadeiras adequadas ao público jovem. Contava-se com cerca de 50 delegados de turma, previamente distribuídos em sete grupos, acompanhados pelos professores ou estagiários. A duração da sessão não poderia exceder os 90 minutos, pois as crianças tinham de apanhar o autocarro.

Relativamente aos objetivos e tal como referido a princípio, a intenção inicial não ultrapassava a possibilidade de levar as crianças a compreenderem como se passava da criatividade (ideia) para a inovação (concretização).

3. Resultados

Após as apresentações, iniciou-se a sessão com a história de João Aguiar e o vídeo escolhido para ilustrar a transformação da criatividade em inovação. Seguidamente, pediu-se a cada grupo que escolhesse um porta-voz para ir relatando o trabalho realizado ao longo da sessão. Os grupos foram desafiados a escolher os eletrodomésticos que iriam tentar reciclar (um por grupo), o que fizeram rapidamente, tendo cada porta-voz informado todos, com ou sem a ajuda do megafone (um cone de sinalização das estradas, figura 2), ou pondo-se de pé na cadeira (figura 3), como foi o caso de uma menina de cinco anos, escolhida pelo seu grupo como chefe.

Na fase de definição do problema incitaram-se os grupos a imaginar em que é que iriam transformar o eletrodoméstico escolhido, sendo esta a fase em que se registaria o salto criativo mais importante. E, para surpresa de todos, em menos de 20 minutos, todos os grupos sugeriram transformações muito interessantes, constantes no quadro 1.



Figura 2. A porta-voz anuncia o eletrodoméstico escolhido com o “megafone”

Fonte: Preparado pelo autor.



Figura 3. A porta-voz anuncia o eletrodoméstico escolhido pondo-se em pé na cadeira

Fonte: Preparado pelo autor.

Com a animação derivada dos resultados obtidos na fase de definição do problema, avançou-se, na fase do planeamento da ação, para a construção de objetos concretos, ilustrando, assim, a transformação da criatividade em inovação. Todos ficaram impressionados com o modo como se deu a concretização das ideias, com a capacidade de liderança e de planeamento da distribuição das tarefas manifestada pelas crianças, que estiveram ao nível do que normalmente se consegue com adultos.

No final da sessão, pediu-se a cada um dos grupos que explicitasse o modo como distribuíram as tarefas definidas no plano de ação e as respostas foram do género: “...o ‘João’ fica de fazer as latas, pois o pai é serralheiro...”; “...a ‘Maria’ trata do arranjo nos tecidos, pois a mãe já foi modista...”. E assim sucessivamente. Também os professores e educadores consideraram que talvez fosse viável a apresentação pública dos projetos executados, no final do ano letivo.

Quadro 1. Planeamento dos grupos para o tema “Reutilização de eletrodomésticos”

GRUPO	OBJETO	REUTILIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
1	Televisão	Fazer um jardim com caixas de composto e pedras, por forma a conseguir um jardim vertical	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
2	Frigorífico	Armário para ferramentas	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
3	Máquina de Lavar roupa	Lavar papel com ar quente, extraíndo-lhe a tinta, para poder reutilizar o papel	Projeto não concretizável - grupo de 4-5 anos
4	Forno	Casota para o cão	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
5	Tablet	Tabuleiro de xadrez	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
6	Telemóvel	Placar com telemóveis para colar personagens da “Alice no País das maravilhas” e contar a história	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
7	Televisão	Corpo para construção de robot, com pernas, cabeça e braços	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão

Fonte: Preparado pelo autor.

Habitualmente, procura-se fazer pelo menos uma sessão de *follow-up* durante fase da Ação. Por motivos logísticos não foi possível realizar uma reunião presencial, tendo-se, no entanto, mantido o contato à distância. Assim, foram sendo recebidas mensagens animadoras, como “Os meninos andam todos empolgados com o trabalho que têm para fazer.” Em inícios de junho, o Centro Educativo de Lagoas organizou uma reunião para apresentação dos trabalhos, projetados na sessão, que contaram com a colaboração de outras crianças que não tinham estado presentes. As figuras 4 a 8 testemunham os resultados obtidos pelas crianças, evidenciando bem como foi possível transformar a criatividade em produtos inovadores, consubstanciando, assim, o objetivo de reciclagem de eletrodomésticos.

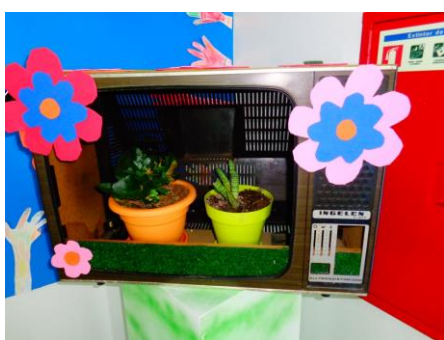


Figura 4. Fotografia do projeto “TV-jardim”
Fonte: Preparado pelo autor.



Figura 5. Fotografia do projeto “Scanner-Xadrês com Batalha de Aljubarrota”
Fonte: Preparado pelo autor.



Figura 6. Fotografia do projeto “Écran de telemóveis como suporte de história do Capuchinho Vermelho”
Fonte: Preparado pelo autor.



Figura 7. Fotografia do projeto “forno para casota de cão”
Fonte: Preparado pelo autor.



Figura 8. Fotografia do projeto “frigorífico-sapateira”

Fonte: Preparado pelo autor.

4. Discussão e conclusões

Toda a orientação tem sido na investigação e experimentação de modelos e ferramentas favorecedoras do trabalho por projeto, que se julga ser um complemento importante para a rotina do dia-a-dia, em termos de transformação do potencial criativo das pessoas em inovação. Em contexto organizacional, este adicional de trabalho é difícil de implementar de uma forma contínua, pois as pessoas estão sobrecarregas e não encontram no trabalho muitos fatores que as animem, nomeadamente na avaliação do desempenho, sistema de recompensas e tipo de liderança.

Tinha-se experiência de trabalho em contexto de ensino secundário e universitário (Sousa, et al., 2014; Sousa e Monteiro, 2015, 2017) mas duvidava-se da capacidade em dinamizar alunos tão jovens quanto os do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo. Face ao convite para a sessão do Centro Educativo de Lagoas, pensou-se em adaptar a metodologia de resolução criativa de problemas, simplificando-a e tornando-a meramente exemplificativa. No entanto, à medida que a sessão se desenvolvia e que os alunos iam trabalhando, foi visível a perceção de que os resultados de investigações de autores como Dole, Bloom e Doss (2017) pareciam desenrolar-se na sala. A motivação e a autonomia dos alunos aumentavam à

medida que se desenrolava a sessão, tendo cada uma das crianças mantido o entusiasmo na realização das tarefas propostas durante a sessão e, posteriormente, na execução das tarefas planeadas, tal como refere Reverdy (2013).

É de notar, ainda, o trabalho colaborativo realizado durante a realização do projeto, em que foram envolvidos outros alunos que não tinham participado na sessão, assim como pais, familiares e amigos, que ajudaram a resolver alguns problemas de execução concreta. Lembre-se que motivação e colaboração foram duas “preferências” emergentes do estudo de Dole, Bloom e Doss (2017). Os autores que estudam o trabalho de projeto salientam que o trabalho centrado no aluno facilita a assunção de papéis diferenciados de acordo com as capacidades e competências individuais. Tem-se observado esta realidade de forma recorrente, nos vários projetos acompanhados, em contexto empresarial, social e educativo, mas não se quer deixar de salientar o modo como este projeto revelou as excelentes competências de liderança de algumas das crianças.

Não se pode generalizar a partir deste caso particular. Mas pensa-se ter mostrado que a metodologia de resolução criativa de problemas se pode aplicar a públicos muito diversificados e a todas as faixas etárias. Este caso beneficiou do apoio e incentivo dos professores, educadores e da direção da escola, sem os quais nada seria possível, como já alertado (Sousa e Monteiro, 2015, 2017).

Em contexto educativo, é possível generalizar o trabalho em projeto, que tem produzido benefícios reais para as aprendizagens dos alunos, sobretudo nos níveis pré-escolar e básico, que estão mais libertos dos constrangimentos da avaliação e separação por disciplinas. No entanto, todos estão conscientes das limitações que dificultam que estas aborgagens se realizem de forma continuada e, por isso, se tais iniciativas forem ocorrendo com maior frequência, tal já constituirá razão suficiente de contentamento. Registe-se, ainda, o salto qualitativo que é dado quando todos os atores desempenham um papel ativo num mesmo projeto.

Referências

- Adams, J. L. (1986). *Conceptual blockbusting*. Nueva York, NY: Wesley.
- Alencar, E. (1994). Creativity in the Brazilian educational context: Two decades of research. *Gifted and Talented International*, 9, 4-7. <https://doi.org/10.1080/15332276.1994.11672781>
- Almeida, N. e Edenia R. (2005). Projetos temáticos como alternativa para um ensino contextualizado das ciências: Análise de um caso. *Enseñanza de las Ciencias*, 7, 1-4.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5533-8>
- Ambrose, D. (2005). Creativity in teaching: Essential knowledge, skills and dispositions. En J. C. Kaufman e J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Best, J. L. (1997). The motivation to teach: Perennial conundrums. En J. L. Best (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Kracjick, J. S., Guzdial, M. e Palincsar, A. (1991). motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3), 369-398. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8

- Boutinet, J. P. (2005). *Anthropologie du projet*. París: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.1080/01626620.1990.10734389>
- Bozik, M. (1990). Teachers as creative decision makers. *Action in Teacher Education*, 12(1), 50-54.
- Briggs, J. (1990). *Fire in the crucible: The self-creation of creativity and genius*. Los Angeles, CA: Jeremy P. Tarcher, Inc.
- Buijs, J., Smulders, F. y Meer, H. (2009). Towards a more realistic creative problem solving approach. *Creativity and Innovation Management*, 18, 4, 286-298. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2009.00541.x>
- Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Deci, E. e Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dole, S, Bloom, L. e Doss, K. K. (2017). Engaged learning: Impact of PBL and PjBL with elementary and middle grade students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), 24-47. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1685>
- Drucker, P. (2007). *Management challenges for the 21st century*. Nueva York, NY: Routlege.
- Ellspermann, S., Evans, G. y Basadur, M. (2007). The impact of training on the formulation of ill-structured problems. *Omega*, 35(2), 221-236. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2005.05.005>
- Entwistle, N. e Marton, F. (1989). The psychology of student learning. *European Journal of Psychology of Education*, 4(4), 449-452. <https://doi.org/10.1007/BF03172709>
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 281-306. <https://doi.org/10.1007/BF00992241>
- Fernald, P. S. (1995). Preparing psychology graduate students for the professorate. *American Psychologist*, 6(50), 421-427. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.6.421>
- Firestien, R. G. e Treffinger, D. J. (1992). CPS and then converge. En J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 127-159). Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Fryer, M. (1994). Management style and views about creativity. En H. Geshka, S. Moyer y T. Rickards (Eds.), *Creativity & innovation: The power of synergy*. Frankfurt: Geschka & Partner Unternehmens Heratung.
- Gordon, W. J. (1992). On being explicit about creative process. En J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 153-170). Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Grasha, T. (1990). The naturalistic approach to learning styles. *College Teaching*, 38(3), 100-113. <https://doi.org/10.1080/87567555.1990.10532207>
- Helle, L., Tynjälä, P. e Olkimuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Isaksen, S. G., Dorval, B. e Treffinger, D. J. (1993). *Creative approaches to problem solving*. Buffalo, NY: CPSB. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1993.tb00704.x>
- Isaksen, S. e Parnes, S. (1992). Curriculum planning for creative thinking and problem solving. En J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem-solving* (pp. 161-189). Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

- Isaksen, S. e Treffinger, D. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Isaksen, S. G., Puccio, G. J. e Treffinger, D. J. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 27(3), 149-168.
- Litchfield, R. (2008). Brainstorming reconsidered: A goal-based view. *Academy of Management Review*, 33(3), 649-668. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.32465708>
- Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. Buffalo: NY. Bearly Limited.
- Mayer, R. (1989). Cognitive views of creativity: Creative teaching for creative learning. *Contemporary Educational Psychology*, 14(3), 203-211. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(89\)90010-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(89)90010-6)
- McPherson, J. H. (1992). The people, the problems and the problem-solving methods. En J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 198-211). Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Nemeth, C. e Nemeth-Brown, B. (2003). Better than individuals? En P. Paulus e B. Nijstad (Eds.), *Group creativity: Innovation through collaboration* (pp. 55-79). Londres: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195147308.003.0004>
- Noller, R., Parnes, S. e Biondi, A. (1992). Implementation expansion: 30 questions. En J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 233-250). Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. Nueva York, NY: Scribners.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative behavior guidebook*. Nueva York, NY: Scribners. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00903.x>
- Parnes, S. J. y Noller, R. B. (1972). Applied creativity: The creative studies project. *The Journal of Creative Behavior*, 6, 11-22.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets. Pourquoi? Comment? *Éducateur*, 14, 6-11.
- Puccio, G. J., Murdock, M. C. e Mance, M. (2005). Current developments in creative problem solving for organizations: A focus on thinking skills and styles. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 15, 43-76.
- Puccio, G., Firestien, R., Coyle, C. e Masucci, C. (2006). A review of the effectiveness of CPS training: A focus on workplace issues. *Creativity and Innovation Management*, 15(1), 19-33. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00366.x>
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet. De la recherche. *Revue Technologie*, 186, 47-55.
- Rocha, S., Pereira, D. e Gonzaga D. (2008). Compreendendo os projetos de trabalho como possibilidade de globalização do conhecimento. *Revista IGAPÓ, Educação*, 7(2), 49-55.
- Rouquette, M. (1973). *A criatividade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Slabbert, J. A. (1994). Creativity and education revisited: Reflection in aid of progression. *Journal of Creative Behavior*, 28, 61-69. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1994.tb00720.x>
- Sousa, F. e Monteiro, I. (2015). *Colaborar para inovar: A inovação organizacional e social como resultado do processo de decisão*. Lisboa: Sílabo.
- Sousa, F. e Monteiro, I. (2017). *Liderança de grupos na resolução de problemas complexos. Um guia para a inovação organizacional*. Lisboa: Sílabo.

- Sousa, F., Mendes, A. e Monteiro, I. (2012). Criatividade, educação artística e resolução colaborativa de problemas. Um estudo de caso. *Revista Trama Interdisciplinar*, 3, 1, 35-68.
- Sousa, F., Monteiro, I. e Bica, J. (2014). Aprendendo com o insucesso. Um estudo de caso de aplicação da resolução criativa de problemas ao projeto educativo. *Estudos de Psicologia*, 31(1), 55-63. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100006>
- Sousa, F., Monteiro, I. e Pellissier, R. (2015). Adapting large group methods to build small world networks in higher education. *The Quality in Higher Education*, 11, 66-87. <https://doi.org/10.7220/2345-0258.11.3>
- Sousa, F., Monteiro, I., Walton, A. e Pissarra, J. (2014). Adapting creative problem solving to an organizational context: A study of its effectiveness with a student population. *Creativity and Innovation Management*, 23, 111-120. <https://doi.org/10.1111/caim.12070>
- Spector, B. (1983). *An analysis of factors encouraging creative teachers to leave the classroom*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Sundre, D. (1990, abril). The identification of the significant dimensions of faculty scholarship. Comunicação apresentada em *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Recuperado de http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- Torrance, E. P. e Safter, N. T. (1990). *The incubation model of teaching: Getting beyond the Aha!* Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Torrance, E. P., Murdock, M. e Fletcher, D. C. (1996). *Creative problem solving through role playing*. Atenas: Benedic Books.
- Trow, M. (1997). The politics of motivation: A comparative perspective. En J. L. Best (Ed.). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 73-89). Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- VanGundy, A. B. (1987). Organizational creativity and innovation. En G. Isaksen (Ed.). *Frontiers of creativity research. Beyond the basics* (pp. 358-379). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Walberg, H. J. (1991). Creativity and talent as ways of creativity. En R. S. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Whitman, N. (1983). Teaching problem solving and creativity in college courses. *Higher Education Research Currents*, 7, 53-69.
- Zeichner, K. M. e Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Breve CV do autor

Fernando Cardoso de Sousa

Doutor em Psicologia Organizacional, pelo ISCTE, é investigador no CIEO/Universidade do Algarve, responsável pela plataforma empresarial PEDAL. Conferencista em universidades e empresas, em Portugal e no estrangeiro, recebeu nomeações e prémios nacionais e internacionais ligados à atividade de investigação e intervenção. Colabora com várias revistas negócios e jornais científicos e os seus últimos livros, em co-autoria "Liderança de Equipas na Resolução de Problemas Complexos e Colaborar para Inovar", foram publicados pela Editora Sílabo, tendo o último recebido o

prémio Quidgest “Decidir Melhor”. É especialista em inovação organizacional, tendo realizado vários projetos de desenvolvimento organizacional em empresas, organizações do Estado e do 3º sector. É coordenador de projetos europeus, colaborou ou foi bolseiro em projetos financiados por várias entidades ligadas à investigação. Responsável pela organização de grandes eventos internacionais, fundou o GAIM-Gabinete Académico de Investigação e Marketing, do qual é presidente da direção, assim como da APGICO - Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4103-2469>. Email: cardoso_sousa@hotmail.com.

La Participación Infantil: La Llave para la Construcción de Ambientes Creativos en la Escuela

Children's Participation: The Key to Creative Environments at School

Denys Serrano Arenas ^{1*}

Yschel Soto Espinosa ²

Evaristo Arcos Miranda ³

Natalia Helena Jarquín Sánchez ²

¹ Universidad Autónoma de Queretaro, México

² Universidad Autónoma Chapingo, México

³ Universidad Abierta y a Distancia de México, México

Las investigaciones sobre la construcción de los ambientes creativos en la escuela destacan dos elementos imperativos: la libertad de creación y la expresión de los niños. La presente investigación profundiza los significados de esas categorías en cada campo del conocimiento, con la finalidad de llegar a entendimientos que permitan mejorar las prácticas educativas. A partir del método de la investigación-acción, se diseñó e instrumentó la intervención docente que promovió ambientes participativos y con ello, develar su relación en la generación de acciones creativas por la infancia, lo anterior, evidenció la complementariedad entre ambos ambientes. Cuando se abrieron los espacios de libertad para construir soluciones para mejorar la escuela, los niños generaron acciones que incidieron de forma positiva. Estas acciones fueron avaladas por sus compañeros, profesores y familiares como creativas. Ante ello, Los niños recibieron reconocimiento recíproco por sus contribuciones, en consecuencia, realizaron acciones, por su propia iniciativa, fuera del entorno educativo, por lo que los espacios para la creación aumentaron.

Descriptor: Participación estudiantil; Infancia; Justicia social; Ambiente de la clase; Creatividad.

Research about the construction of creative environments at school emphasizes two imperatives: the freedom of creation and the children's expression. The current research deepened the meanings of the categories in each field of knowledge, in order to reach understandings that allow improving educational practices. Based on the action-research method, teaching intervention was designed and implemented that promoted participative environments and with it, unveil their relationship in the generation of creative actions by childhood, the above, evidence the complementarity between both environments. When spaces of freedom were opened to build solutions to improve the school, children generated actions that had a positive impact. These actions were endorsed by their peers, teachers and relatives as creative. Faced with this, the children received reciprocal recognition for their contributions, consequently they carried out actions, on their own initiative, outside of the educational environment, so that spaces for creation increased.

Keywords: Student participation; Childhood; Social justice; Classroom environment; Creativity.

*Contacto: dserrano837@gmail.com

Introducción

La creatividad, desde el enfoque sociocultural, es una capacidad que permite la indagación de ideas y la generación de acciones innovadoras cuya finalidad es la transformación social. De esa manera, la creatividad es un diálogo entre los sujetos, su cultura y su medio. Los principales focos de interés son: el producto creativo, el proceso de creación y el ambiente. Partiendo que todas las personas poseen la capacidad innata de ser creativos, es evidente que el principal obstáculo en su desarrollo recae en los ambientes donde interactúan.

Existe un consenso entre los investigadores que han estudiado la creatividad en los entornos educativos desde la perspectiva sociocultural que consideran a la libertad en la acción, la expresión de sus opiniones y el respeto entre compañeros como aspectos imperativos en los ambientes creativos (Amabile, 1996; Glaveanu, 2010; Krumm et al., 2015; Pascale, 2005; Runco, 2002;). No obstante, no hay una profundización de las implicaciones axiológicas en estos aspectos, por tanto, se recae en ambigüedades que obstruyen su entendimiento para la intervención educativa.

Por ello, llama la atención que gran parte de las aproximaciones al estudio de los ambientes creativos en ambientes educacionales han dejado de lado su relación con investigaciones sobre justicia social en educación, pues estos aspectos son analizados con frecuencia, en estudios que retoman a la participación como principal foco de interés. De esa manera, el objetivo principal de este estudio es explicar los aspectos de los ambientes creativos desde una perspectiva teórica de la justicia social, y a partir de ello, construir e instrumentar un proyecto de intervención con niñas y niños de educación primaria entre 10 y 12 años de edad para evidenciar la relación existente entre los ambientes creativos y los justos.

Antes de presentar el proyecto de intervención, conviene revisar brevemente los principales autores que han estudiado los ambientes creativos para identificar las características que destacan, y posteriormente, abordar los aspectos identificados con el campo de la justicia social en espacios educativos.

1. Fundamentación teórica

1.1. Los ambientes creativos escolares

Las manifestaciones creativas están arraigadas en los contextos sociales donde se desenvuelven los niños, pues los marcos de experiencia están determinados según se encuentren conformados. La escuela adquiere vital importancia al ser uno de los principales espacios de socialización de la infancia y donde es común la promoción de la creatividad.

Los ambientes creativos son espacios de reflexión, experimentación, actuación, libertad, entre otros aspectos, evocan al común entendimiento entre las personas y permiten explorar las posibilidades de creación (Amabile, 1996). Es decir, los ambientes creativos incuban las ideas innovadoras y enfocan a la reflexión del entorno que rodea a los niños, lo que genera su incidencia en el medio.

Glaveanu (2010) destaca algunas características esenciales para la generación de productos creativos, estas son: la técnica o el conocimiento de los niños en el campo que pretenden incidir, la expresión de ideas y la libertad de transformar el producto (Glaveanu,

2015). De esa manera, los ambientes creativos permiten la expresión de nuevas ideas e investigación de su entorno (Gozoga et al., 2006; Piske et al., 2017).

Sin embargo, es importante destacar que la validez de un producto creativo recae en la validación de un tercero implicado (Glaveanu, 2010; Pascale, 2005), que toma en cuenta su utilidad en el contexto de inserción, por ello, la idea depende de la interacción entre los sujetos. El juez o validador de un producto creativo es una figura de autoridad en el contexto. Si en la incubación de las ideas creativas hay actitudes de desaprobación ante su expresión, es posible que los sujetos manifiesten temor a expresarse, por tanto, se restringe uno de los canales más importantes para consolidar productos creativos.

En este sentido, los participantes en el medio son los principales actores que delinear y conforman las formas en que se establecen los ambientes creativos., Runco analiza las conductas de los profesores y padres de los niños ante la actividad creativa y concluye que las acciones creativas normalmente son reprimidas en los contextos educativos. Runco (2002) expresa lo siguiente,

Típicamente, los profesores afirman favorecer y elogiar las ventajas que se pueden obtener a través de la exploración, aunque a menudo pueden resistir los esfuerzos creativos de sus estudiantes, Por ello, si una cultura impone severas sanciones negativas contra ciertos comportamientos, la mayoría de los padres tratará de suprimirlos en sus hijos, mientras intentan fomentar aquellos comportamientos de los cuales la cultura aprueba. (p. 62)

De esa manera los docentes cobran un papel primordial en la gestación de los ambientes creativos. De hecho, el foco de interés de los autores mencionados no está en los factores físicos, sino en la intervención educativa y la reproducción de las prácticas culturales. Piske cita a Alencar para enfatizar en las siguientes pautas como imperativas en la intervención docente para generar creatividad. Estas son:

Dejar tiempo para que los estudiantes piensen y desarrollen sus ideas creativas.

Oportunidad a los estudiantes a hacer preguntas, formular y probar hipótesis, no estar de acuerdo, proponer interpretaciones alternativas, evaluar críticamente hechos, conceptos, principios e ideas.

Resalte lo que cada estudiante tiene para ofrecer, informando a cada estudiante fortalezas en su área de especialización.

Diversificar los procedimientos de enseñanza utilizados en el aula.

Proponer tareas que sean interesantes y significativas para los estudiantes.

Permitir que los estudiantes sigan las diversas etapas del proceso creativo. (Piske et al. 2017, p. 67)

Es claro el énfasis de la atención del autor al papel de los profesores en la construcción de ambientes creativos en cuanto a brindar las condiciones y oportunidades para su ejercicio. Las validaciones del producto creativo pueden ser positivas o negativas “las valoraciones negativas podrían convertirse en factores que limitan el potencial creativo, sensación de fracaso, produciendo en el niño frustración y falta de seguridad en su productividad” (Krumm et al., 2015, p. 27).

A partir de la validación de una acción o idea de un tercer actor, con cierta autoridad, se delinear las manifestaciones creativas de los participantes, a la vez que, afecta las manifestaciones que las personas suelen censurar. Las principales figuras con autoridad para la infancia en la escuela son los profesores, la familia y sus compañeros teniendo una

influencia en lo que se produce y lo expresado por el niño, por tanto, las figuras de autoridad son un actor implícito en las expresiones creativas de los niños.

En la argumentación anterior se han presentado los aspectos relevantes de los ambientes creativos en los entornos educativos. A partir de ello, es posible percatarse que las características mencionadas aluden a la libertad de generar productos creativos, de expresarse y el respeto por las opiniones de otros por las manifestaciones creativas. Estos aspectos relacionan la tarea del docente como fundamental para la generación de los ambientes creativos, incluso algunos autores mencionan que la intervención educativa rígida y profesores poco creativos difícilmente construyen ambientes favorables para la creatividad (Amabile, 1996; Glaveanu, 2010; Runco, 2002).

De esa manera, es clara la importancia del ambiente creativo como un factor determinante para el proceso y producto de la creatividad, sin embargo, las investigaciones revisadas no profundizan sobre sus implicaciones en la acción para los actores involucrados, ante esta ambigüedad, la generación de los ambientes creativos corre el riesgo de quedar tan sólo en buenas intenciones.

Por ello, ha llegado el momento de profundizar los aspectos que se han destacado de los ambientes creativos desde el campo de conocimiento de la justicia social en educación y así, llegar a comprensiones más profundas sobre las implicaciones en la generación de ambientes creativos, asimismo, dejar clara su complementariedad en ambos campos de conocimiento.

1.2. El acceso a la justicia de los niños en los entornos escolares

Las políticas sociales con la infancia se abocan a medidas distributivas, es decir, se les considera sujetos a los cuales se les debe proteger y por ello, se provee de las condiciones económicas para evitar su marginación al no tener, por el momento, el desarrollo pleno de sus facultades. Si bien son ciertos los aspectos mencionados, se deja de lado un factor determinante para el ejercicio de la justicia: el reconocimiento.

El reconocimiento denota sus orígenes en la tradición hegeliana (Belavi y Murillo, 2016 Fraser, 2006). Pone especial atención a “las injusticias que interpreta como culturales que supone enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser y Honneth, 2006, p. 22).

En el caso de la infancia, el debate en cuanto a estos tres elementos se ha trabajado desde la sociología de la infancia como un grupo social (representación), contingente por la constante movilidad de sus miembros, con formas propias de expresión y que a su vez tienen derecho a ser escuchados (comunicación), de esa forma, construyen y transforman su medio a partir de su presencia (interpretación). Para el abordaje de estudios desde esta perspectiva se retoma su presente como el centro de análisis de su realidad, es decir, esta postura sustenta el reconocimiento de la infancia como un grupo social.

Belavi y Murillo (2016) citan a Nancy Fraser para hacer referencia a sus trabajos recientes que defienden una tercera dimensión de la justicia social: la participación. Esta dimensión alude a:

la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. (p. 16)

La participación es un camino para brindar reconocimiento a la infancia en el terreno educativo en cuanto a sus prácticas, ello implicaría uno de los principales avances en materia de justicia con la infancia, al considerar sus derechos, oportunidades de actuación y la libertad de elección (Lansdown y Shahroozi, 2014). En este sentido, la justicia no sólo implica dar a cada quien lo que merece, sino, dar reconocimiento y libertades para el ejercicio de su participación.

El enfoque de reconocimiento permite visualizar el principal conflicto para la construcción de la justicia: el contexto donde se desenvuelve el sujeto. Los principales ambientes de la infancia como la escuela son delineados por los adultos que le rodean, de esa manera, sus oportunidades de elección y participación están subordinados a la reflexión y conciencia de los adultos que le rodean.

Puesto que las escuelas difícilmente reflexionan sobre los preceptos que tienen sobre la infancia, más bien, reproducen una estructura social, la niñez debe mostrar una cara a la obediencia desde el primer momento y es reforzado por la familia (Chomsky, 2005). Por tanto, en la participación infantil, la libertad de elección de los niños es ejercida desde la heteronomía, es decir, los niños no tienen la capacidad de elegir lo mejor para sí mismos, así el marco de acción con los niños es limitado y direccionado a las intenciones de los profesores y padres de familia que los rodean.

Dewey considera que la escuela no puede ser una preparación para la vida social, excepto en reproducir, en sí misma, las condiciones cotidianas. La única forma de prepararse para la vida social, es participando (Dewey, 1999). En consonancia con lo anterior, el razonamiento es ligado a la experiencia (Habermas, 1999). Estos planteamientos ubican a la experiencia como la principal fuente del razonamiento, de ese modo, la restricción de la participación no sólo genera inseguridades para expresar las ideas de los niños, sino, dificultades de razonar sobre su entorno, en consecuencia, lo que piensa de sí mismo. Las escuelas forjadas en el común entendimiento centran el foco de atención en abrir marcos de reflexión y actuación para aumentar las experiencias a las que tiene la infancia en la construcción del sentido de justicia a partir del diálogo.

1.3. El reconocimiento erróneo con la infancia

El reconocimiento erróneo se refiere a los patrones institucionalizados de valor cultural que consideran a algunos actores como "inferiores, excluidos, completamente diferentes o sencillamente invisibles" (Fraser, 2006, p. 36). La restricción de la infancia en cuanto a su expresión y el ejercicio de su participación, es justificado en el bienestar del niño, a pesar de las buenas intenciones, estas posturas reproducen un círculo de pobreza de sus capacidades para elegir lo que es mejor para sí mismo y restringir las experiencias a las que tienen acceso.

El reconocimiento erróneo con la infancia es evidente al visualizar la restricción de libertades básicas como la expresión, participación y el ejercicio de su libertad, al colocar a "los niños en una relación de total obediencia y servidumbre hacia los mayores y los somete a la extensión total de las decisiones de los adultos" (Danso, 2010, p. 136). Los entornos educativos tradicionales están fundados en la lógica anterior, por ello, una transformación de estos espacios necesita echar abajo visiones de evolución basadas en teorías de desarrollo, para dar cabida a teorías emancipadoras o participativas que permitan echar abajo falsos supuestos sobre la infancia. Algunos de estos son:

La adultez tiene status normativo.

Los objetivos del desarrollo son universales.

La desviación de la norma representa un peligro para el niño.

La niñez es un largo período de dependencia, en el cual los niños son receptores pasivos de la protección, formación, sabiduría y orientación de los adultos, en vez de contribuir activamente en su ambiente social. (Lansdown, 2005, p.10)

Estas posturas conllevan a un camino de prohibiciones y a un proteccionismo legitimados por la sociedad, donde su invisibilidad, el poco respeto por su expresión y la escasa incidencia en el espacio que habita impera en las sociedades. Lo anterior, permite visualizar las dificultades que tienen para ejercer la libertad de expresión de ideas, libertad de exploración de su medio, al vivir constantes faltas de respeto a su participación es difícil que niñas y niños respeten la opinión de los demás.

1.4. La expresión de los niños

La palabra infancia proviene del latín de la palabra *infans* y significa incapacidad de hablar, por lo que la profundidad de las dificultades que hay para ejercer su participación existe en el propio significado de la palabra.

Esta situación tiene una ruptura ante la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en el artículo 12, el cual menciona que el niño debe ser informado y sus opiniones deben ser tomadas en cuenta en todo proceso que les afecte. Este derecho es un gran avance en materia jurídica para los niños, puesto que su expresión no es un acto de buena voluntad otorgado por los adultos que le rodean, sino es su derecho como sujeto que vive en sociedad. Esta situación implica paridad, este avance en su reconocimiento Fraser le nombra reconocimiento recíproco, al considerar a los “actores como iguales, capaces de participar en paridad con el otro en la vida social” (Fraser y Honneth, 2006, p. 36).

Según Habermas “La comunidad inclusiva no excluye a ningún sujeto capaz de lenguaje y acción en tanto que pueda realizar contribuciones relevantes” (Habermas, 1999, p. 73). La cita anterior trae consigo la pregunta de ¿Qué es una contribución relevante? Una contribución relevante pone dos cuestiones en juego, la exigencia de razonar lo que se pretende comunicar y a su vez, considerar al otro como capaz de construir aportaciones relevantes. En este sentido, ampliar el marco de acción de los niños exige el trabajo de habilidades cognitivas que permitan el diálogo y reflexión de lo que acontece, pues de esta manera, los niños conforman una postura de su entorno y transgreden límites preestablecidos de lo que se considera por infancia y lo que es capaz de hacer., por lo que su opinión es digna de ser valorada al ser cada vez más sensata y aportar al diálogo. Al respecto Dewey comenta:

Libertad de hacer: La libertad en el campo educativo implica una ruptura de la estructura educativa tal y como se conoce, por lo que los mismos niños no aceptarían en primera instancia su libertad, sino que paulatinamente se adquieren nuevos hábitos que conllevan a otras responsabilidades y otro posicionamiento en su entorno. Neil considera que cuando se pierde el miedo a los adultos, su acción está presente en todo espacio de aprendizaje (Neil, 1960). Al igual que Neil, Freire coloca como pilar principal de la educación a la libertad. Los sujetos deben superar su fase de pasividad a través de la racionalidad, entendida como la conciencia de sus limitaciones y lo que depende de otros para alcanzar el conocimiento. “La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar

de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia” (Freire, 2011, p. 88).

Sin embargo, no se debe olvidar que, así como hay una práctica de la libertad, hay una práctica de la dominación (Barreiro, 2011). Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear el móvil actual que es la obediencia y el consumismo en el que se sustenta la sociedad en el terreno educativo, hacia relaciones humanas fundadas basadas en el común entendimiento (Fraser y Honnet, 2006; Habermas, 1999; Nussbaum, 2012; Sen, 2009). El ejercicio de la libertad contiene a la participación pues a partir de la necesidad de apertura de espacios, exige que el niño tome una postura de injerencia en su medio. De esa manera, la promoción de la participación es un avance a la libertad de los sujetos.

El respeto por las opiniones de los demás: El respeto es la base de las relaciones humanas, en enfoques distributivos de la justicia, las relaciones se sustentan en el beneficio mutuo, desde el enfoque por capacidades y el reconocimiento recae en el común entendimiento. En los entornos educativos, las relaciones se basan en el beneficio mutuo pues las personas padecen restricciones a su libertad en favor de un beneficio mayor, la educación. En el caso de la infancia, el respeto debe existir, en primera instancia, por los profesores y la familia en cuanto a tomar en cuenta sus opiniones y abrir espacios de expresión y construcción dialógica, considerando que la participación no sólo es opinar y ser escuchado, sino también es la acción de los niños. En segunda instancia, es necesario el respeto por las expresiones de sus compañeros. Algunos autores destacan el menosprecio por las opiniones de los niños se da por otro niño (Liebel, 2013, Serrano, 2015).

De pretender fomentar ambientes educativos donde impere el respeto, es necesario concebir a los participantes como personas poseedoras de contribuciones relevantes, de ese modo, los profesores no son los que saben, tampoco lo son los niños, sino que existe un diálogo y un reconocimiento recíproco cuanto a diferencias. “El objetivo es crear un clima de respeto a la diversidad, donde los estudiantes aprenden a escuchar con interés, cercanía y empatía las experiencias de sus compañeros. Los estudiantes “derriban” los estereotipos sobre las identidades de sus compañeros” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 18).

2. Método

Como se mencionó anteriormente, hay relación entre los ambientes justos y creativos para construir ambientes que impulsen la creatividad. Con el afán de profundizar en esta relación, se instrumentó una intervención docente con el foco de atención en la promoción los ambientes justos desde el método de la investigación-acción.

Este método se basa un perfeccionamiento sistemático de la intervención docente a partir de la reflexión para la mejora continua (Stenhouse, 2010). Por ello, el momento central de la presente investigación es la intervención docente y la recolección de la información a partir del planteamiento de categorías de información que permite la organización del conocimiento. A continuación, se presenta las cuestiones metodológicas en dos momentos, en el primero, se describen los pasos de la intervención docente y el segundo, las técnicas para la recopilación de la información.

En el primer momento se abrieron espacios de indagación cuya finalidad fue la definición y construcción de soluciones a problemas de la escuela. La intervención constó de dos sesiones a la semana durante seis meses con niños de sexto de primaria (10 a 12 años de edad). La intervención tuvo como finalidad promover la libertad, expresión y respeto desde el ámbito de la participación.

En la fase inicial de la intervención los estudiantes indagaron sobre los principales problemas que concebían en la escuela, posterior a ello, investigaron sobre los problemas que perciben otros niños que asisten a la escuela. Los niños destacaron dos problemas principales:

- La falta de espacios lúdicos para los niños más pequeños de la escuela produce accidentes en el recreo ocasionados por los niños más grandes de la primaria.
- La falta de cuidado de recursos naturales como el agua, de áreas verdes y el reciclaje de basura produce más contaminación.

A partir de preguntas generadoras, los niños acotaron las problemáticas detectadas a forma de llegar a acciones concretas que permitieran disminuir el impacto negativo de estos problemas en la escuela. Las preguntas generadoras fueron: ¿es posible cambiar la situación? ¿Qué recursos tengo disponibles para actuar y mejorar? Posterior a este ejercicio de indagación, las acciones que destacaron del primer problema fueron: pintar diversos juegos alejados de las zonas deportivas de juego donde suelen jugar los niños mayores en la escuela y ampliar la biblioteca escolar durante recreo añadiendo el préstamo de juguetes y diversos materiales lúdicos (similar a una ludoteca).

Las acciones que destacó la infancia para atender la segunda problemática fueron: generar conciencia del cuidado del agua en los salones, implementar medidas de ahorro de agua en la escuela, promover el reciclaje y la limpieza de salones y con ello, encaminar a una transformación de las prácticas que dañen el medio ambiente. Para lograr traducir sus ideas en acciones los niños debían organizar la información. Los niños escribieron las acciones necesarias para lograr las acciones y posteriormente, enumeraron en el orden que debían realizar las acciones para su consolidación.

En el primer problema, los niños solicitaron donaciones de juguetes a la comunidad escolar, colocaron un centro de acopio de juguetes en la plaza municipal y pidieron donaciones a otras escuelas de la zona. Para realizar el patio lúdico, los niños llevaron materiales de casa y la pintura fue donada por la administración escolar, las ideas de juegos fueron investigadas por los niños en internet. En el segundo problema, los niños que pretendieron incidir en el cuidado del medio ambiente, solicitaron al ayuntamiento de su comunidad mandar recolectores de basura de forma periódica para impedir que se quemara la basura generada en la escuela. Otra medida fue que las niñas y niños adoptaron una planta con la finalidad que cuidar las plantas existentes.

Por último, se sometieron las acciones al juicio de un tercero, de esa forma, se avalaron las acciones como productos relevantes por la comunidad escolar, por ende, se dio la valoración de la utilidad de las acciones. Los niños que realizaron la biblioteca y el patio lúdico diseñaron sesiones para mostrar el material a los niños de la escuela, posteriormente, replicaron sesiones lúdicas con sus familiares. Los niños que incidieron en el cuidado del medioambiente realizaron una junta con sus familiares y les explicaron sobre sus acciones y su impacto en la comunidad.

En un segundo momento de la investigación, se recopiló la información del impacto de la promoción de los espacios justos en la generación de ambientes creativos a partir de la clasificación de la información en dos categorías: libertad en el hacer y la expresión de ideas. Para obtener información de la categoría de expresión de ideas se realizaron entrevistas a los niños sobre el significado de expresarse, así como identificar las personas que normalmente escuchan sus puntos de vista, por último, los lugares y por quiénes son censuradas sus opiniones. Las entrevistas se realizaron al inicio y al final del proyecto.

Asimismo, se realizaron entrevistas a los profesores de la escuela y familiares de los niños previo a la intervención docente sobre los momentos en que son tomados en cuenta los puntos de vista de los niños y cuando no, así como las contribuciones relevantes que consideran realizan los niños en la escuela y los obstáculos para la expresión de los niños. Posterior a la intervención, se realizó otra entrevista sobre los mismos aspectos de la entrevista inicial.

Para obtener información sobre la libertad de hacer, se les proporcionó cámaras a los niños, con la cual tomaron fotografías de aquellos momentos que consideraron significativos para la consolidación de sus acciones. Un mes posterior a la intervención, se realizó un grupo focal con los autores de las fotografías y los niños que fueron fotografiados, a fin explorar sobre su experiencia de tener un espacio de libertad para generar soluciones. Las tareas encomendadas en el grupo focal fueron dos:

- Los autores de la fotografía: identificar los motivos por los cuales consideraron ese momento como significativo para la consolidación de sus acciones.
- Los protagonistas de la fotografía: expresar las razones por las cuales creen que sus compañeros consideraron ese momento importante en la consolidación de su trabajo.

3. Resultados

Este apartado tiene la intención de mencionar los principales hallazgos de la instrumentación del proyecto de intervención en cuanto a la información recopilada de las categorías libertad de hacer y expresión de ideas de los niños para desentrañar la relación entre la construcción de ambientes justos con los creativos.

En cuanto a la detección de problemas en su escuela, los niños analizaron el entorno escolar y se posicionaron como los principales agresores de los niños más pequeños, por ello, la principal preocupación fue generar espacios de juego para los niños pequeños, de esa forma, todos los niños en la escuela tuvieran oportunidad de jugar y divertirse en el recreo escolar. Lo anterior se sintetiza en la siguiente frase de una niña:

Nosotros somos los más grandes y los que hacemos la violencia a los demás, por eso decidimos hacer una ludoteca para los niños más chicos tuvieran en donde jugar.

Al realizar acciones donde los niños no se beneficiaron directamente, no persiguen fines egoístas, ejemplificando uno de los principios de la justicia (Nussbaum, 2012; Rawls, 2010; Sen, 2009). De esa manera, el imaginario de los niños como aquellos que no se preocupan de su entorno es derrocado, demostrando ser capaces de preocuparse por otras personas.

En este aspecto, es de interés profundizar en la reestructuración del punto de vista de la familia y los niños respecto a lo que la infancia es capaz de hacer. A los familiares de los niños les sorprendió que los niños no quisieran faltar a la escuela, a pesar de estar

enfermos, porque habían adquirido compromisos con sus compañeros en tareas que sólo ellos podían hacer, de igual manera, los niños consideraron que no iban a concluir con sus acciones propuestas. Esta creencia se validó con comentarios de niños de la escuela y profesores que les decían que no iban a poder hacer nada. Ante ello un niño expresó:

Pensábamos que no lo íbamos a lograr, pero ya está ... al final le dije a un compañero: ¿no que no lo íbamos a lograr? Él dijo huy de veras.

Con lo anterior, se visualiza un cambio en la visión de niños como indefensos que no tienen preocupaciones, por una visión del niño capaz de solucionar, cumplir acuerdos y actuar con sentido de responsabilidad ante los demás, mientras que, en el segundo caso, es visible el empoderamiento de la infancia a partir de ejercer su expresión para generar acciones para el cambio social.

Las acciones que realizaron para mejorar la escuela se gestaron en un terreno de libertad, donde los niños debían ponerse de acuerdo para realizar las acciones para mejorar la escuela, ello fue el principal problema, pues no todos los niños tenían como interés principal mejorar la escuela. Un niño comentó:

El problema de la libertad fue que varios niños jugaban y no querían trabajar y siempre peleábamos. Nos dimos cuenta que si querían hacer su proyecto que lo hagan sino no.

Es importante destacar que cuando los sujetos tienen limitados los espacios de libertad para la creación, es común actitudes de resistencia ante un nuevo escenario que los posiciona fuera de su zona conocida. Por ello, el tiempo que toma vivir con libertad es proporcional al tiempo de opresión. De hecho, las fotos tomadas por los niños destacaron aquellos momentos fuera de sus espacios escolares durante sus tiempos libres, como fines de semana, normalmente ningún profesor los acompañaba, por ello, aquellas acciones que surgen de su iniciativa sin ser influidos por otros sujetos, los niños las consideran con mayor valor.

Cuando los niños asumieron la libertad para generar cambios en el entorno, los niños reflexionaron en otros espacios de libertad, como en el recreo, sobre la conservación de sus acciones pues consideraron que pronto egresarían de la escuela, al ser los niños del grado superior (sexto de primaria). Ante ello, instrumentaron, de propia iniciativa, un proyecto que consistió en “heredar” la biblioteca ampliada con juguetes (similar a una ludoteca) a los niños de quinto año, enseñando sobre su uso y el préstamo de juguetes a los niños. Este proyecto lo realizaron sin la intervención docente, y lo llevaron a cabo durante el recreo escolar. Posterior a la instrumentación del proyecto, algunos niños continuaron realizando acciones de mejora de su medio. Algunos niños pegaron letreros sobre el reciclaje en el transporte público, una niña manifestó:

Yo no voy a dejar mi proyecto porque la gente no entiende (disminuir la contaminación) ... quien me quiera ayudar adelante.

Es evidente que la libertad se relaciona con la creación, los niños en sus tiempos libres generaron ideas de construir iniciativas para mejorar el medio donde se desenvuelven, asimismo, cuando los niños obtuvieron reconocimiento recíproco de generar acciones que ayudaron a la comunidad que fueron de agrado de otras personas se motivó a continuar generando acciones de mejora.

El reconocimiento recíproco lo obtuvieron principalmente de su familia cuando se les presentó el proyecto de la biblioteca con juegos y pidieron se abriera el espacio a todos los

niños de la comunidad escolar con el apoyo de los adultos. Con ello, se hizo alusión al eslabón más prestigiado de la participación, la participación de adultos en iniciativas generadas por niños (Hart, 1992). A partir del posicionamiento del niño como un sujeto capaz de realizar contribuciones relevantes en su medio, los espacios de expresión se abrieron, mejorando su auto-percepción como capaces de generar soluciones útiles para su entorno. Estas son aspectos indispensables en los sujetos creativos (Amabile, 1996; Krumm et al., 2015; Torrance, 1993).

4. Discusión

Existe una relación de complementaria entre la generación de ambientes creativos y los justos, pues las pretensiones de ambos ambientes se direccionan a la transformación de cuestiones culturales. Los autores del campo de conocimiento que asumen la creatividad como transformación social son numerosos (Piske, et al., 2017), como también los son los investigadores del campo de la justicia y la participación en la educación (Larkins, 2013; Murillo y Hernández, 2014; Oraisón, 2016; Resh y Sabbagh, 2014).

En este sentido, el detonador de la manifestación creativa es el interés de resolver una problemática en su medio social, asimismo, como la creatividad sólo existe en la interacción con otros, el reconocimiento en su dimensión participativa es la llave para forjar las relaciones sociales en el común entendimiento. En este sentido, al ser una categoría socialmente construida es necesario generar oportunidades de reflexión, experimentación, actuación, libertad, entre otros aspectos y con ello, generar ambientes creativos que no restrinjan a los niños en su creatividad.

Se encontró que la promoción de la participación en cuanto a manifestar sus opiniones y ser escuchados, permite generar reconocimiento recíproco a la infancia con sus familiares y profesores, este hallazgo es congruente con otras investigación que atribuyen que la apertura de acceso al ejercicio de la participación, permite su valoración por los adultos, lo que permite la apertura a otros espacios de participación (Danso, 2010; Gaítan y Liebel, 2012; Landown, 2014; Liebel y Saadi, 2012; Percy-Smith, 2010; Stokeilin, 2012).

Asimismo, en cuanto a la reestructuración de la visión de los niños, por parte de la familia, como personas capaces de adquirir responsabilidades, abre espacios de participación en casa, aumentando el marco de experiencia de los niños. Aunado a lo anterior, se mostró que el logro de sus iniciativas en su medio influyó en su autopercepción como una persona capaz de incidir en su medio. En este punto es evidente que la participación conlleva a las personas a centrarse en sus potencialidades y no en sus carencias. De esa forma, la apertura de espacios para la expresión, en un ambiente de libertad genera que las niñas y niños forjen sentido de responsabilidad y su empoderamiento, lo que lleva a que los mismos niños abran sus espacios de expresión y participación (Serrano, 2015).

Cuando los niños mostraron tener dificultades para expresar sus ideas y asumir a otro niño como una persona con puntos importantes para la construcción de los proyectos, destacando la importancia a lo que los profesores les “sugerían” por encima de sus compañeros.

El punto anterior denota el arraigo de la heteronomía asumida por los niños para consultar al profesor si una acción es buena o mala y a su vez, “normalizar la práctica de pedir permiso” para realizar las acciones. Puesto que un producto creativo es validado por un tercero (Glaveanu, 2010), en este caso el profesor, ocasiona que el niño no indague en su

creatividad, más bien, encamina sus acciones a la complacencia y obediencia. Por ello, la heteronomía merma capacidades innatas del individuo como la indagación, la exploración, el gusto por aprender, asociarse con otros, opinar y socializar en su medio.

Respecto a la libertad, uno de los principales obstáculos fue que es juzgada de forma severa, muchas veces la familia y los profesores intercedían para “sugerir” iniciativas a los niños, a su vez, el tiempo de gestación de una idea es considerado como ocioso. Por ello, los niños son susceptibles a la manipulación en la expresión y elección por parte de sus cuidadores (Nussbaum, 2012). Sin embargo, no quiere decir que, si cambia la postura de los padres y profesores hacia la infancia, esta situación perpetúe, más bien, depende de las oportunidades reales que tenga el sujeto para generar sus propias opiniones y descubra su medio en un terreno de libertad y reflexión (Gaítan y Liebel, 2012; Liebel y Saadi, 2012; Neil, 1960).

De lo mencionado, deriva la importancia de resaltar que, a partir de la profundización en el entendimiento de las categorías de libertad de hacer y expresar las ideas de los niños, se comprenden los principales problemas de la intervención docente que están arraigados a cuestiones culturales más que en los fundamentos de la evolución del niño. La generación de ambientes justos que promuevan la participación permite generar propuestas creativas para la transformación social (Kruum et al., 2015) al igual que los ambientes justos (Murillo y Hernández, 2014). De esa manera, es evidente que el entendimiento de estos conceptos permite mejorar la intervención educativa para generar ambientes creativos y justos, así, avanzar a un objetivo en común: la transformación del entorno.

5. Conclusiones

El visualizar a la participación como una llave para la creatividad, permite dar otros entendimientos de la justicia más allá de un marco normativo dentro de los entornos escolares, estos entendimientos permiten visualizar pretensiones afines: relaciones entre los sujetos basadas en el respeto y libertad para permitir la expresión de los participantes.

Si se pretende construir una sociedad participativa, crítica e inmersa en lo que acontece en su día a día, es necesario replantear las relaciones entre adultos y la infancia, pasando de la obediencia a escuelas partidarias de una justicia basada en el reconocimiento recíproco. Lo anterior conlleva a relaciones en paridad, lo cual diluye la desigualdad entre las relaciones con la infancia, la familia y los profesores. En ese tenor, la creatividad se convierte en un proceso dialógico entre las ideas innovadoras y el contexto donde se desenvuelven, así, la creatividad es un aspecto construido en conjunto.

En ese sentido, la generación de ambientes creativos no les corresponde a los profesores, sino a la totalidad de los participantes. En el caso de la escuela, tanto, niños, profesores y la familia están involucrados en basar las relaciones en la expresión, que permitan el ejercicio de la participación no sólo en la generación de espacios justos, sino también en los creativos, de lo contrario, la invisibilidad de los niños en su interacción e incidencia en la escuela conlleva a un reconocimiento negativo, fundamento de ambientes escolares injustos.

Referencias

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Londres: Westview press.
- Barreiro, J. (2011). Educación y concienciación. En P. Freire (Ed.), *La educación como práctica de la libertad* (pp. 46-79). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- Danso, A. (2010). The construction of childhood and the socialisation. En B. Percy-Smith y N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation* (pp. 133-140). Nueva York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1999). *Moral principles in education*. Chicago, IL: Cambridge.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gaitán Muñoz, L. y Liebel, M. (2012). *Ciudadanía y derechos de la participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Glaveanu, V. P. (2010). Creativity in context: The ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft. *Psychological Studies*, 55(4), 339-350. <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0056-8>
- Gonzaga de Souza, M. E. y Soriano de Alencar, E. M. (2006). O curso de pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 21-30. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100003>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós básica.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Krumm, G., Vargas Rubilar, J., Lemos, V. y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21-32. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.pcnp>
- Lansdown, G. (2005). *Evolución de las facultades del niño*. Londres: UNICEF.
- Lansdown, G. y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Larkins, C. (2013). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568213481815>
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Antropos*, 39, 123-140.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Prhuén.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Neil, A. S. (1960). *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 89-107.
- Pascale, P. (2005). Where is creativity an approach to Mihaly Csikszentmihalyis sistem model. *Arte Individuo y Sociedad*, 17, 63-86.
- Percy-Smith, B. (2010). A handbook of children and young people's participation. Nueva York, NY: Routledge.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., de Camargo, D., Vestena, C. L. B., Machado, J. M., de Freitas, S. P., ... y dos Reis Taucei, J. (2017). *Creation process during learning of gifted students: Contributions from Jean Piaget. Creative Education*, 8(4), 505-517. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.84039>
- Rawls, J. (2013). *Justicia como equidad*. Barcelona: Tecnos.
- Resh, N. y Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>
- Runco, M. A. y Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity research journal*, 14(4), 427-438. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_12
- Serrano, A. D. (2015). La participación infantil y la convivencia en espacios escolares: una experiencia para su mejora en la educación primaria. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 6(1), 76-90.
- Sen, A. (2009). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. <https://doi.org/10.1177/0907568212466901>
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_17

Breve CV de los autores

Denys Serrano Arenas

Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior con orientación en educación para la sustentabilidad ambiental, graduada con mención honorífica por la Universidad Autónoma Chapingo en México. Las líneas de investigación en que desarrolla investigación son: infancia, participación y justicia social en los entornos educativos. De manera que ha participado en eventos internacionales sobre derechos de la infancia, justicia social y sustentabilidad ambiental en la educación en Japón, España, Colombia, México entre otros países. Profesora de educación primaria y actualmente realiza una Estancia Posdoctoral en la Universidad Autónoma de Querétaro en el programa de Maestría en Educación para la ciudadanía. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>. Email: dserrano837@gmail.com

Yschel Soto Espinoza

Licenciada en Psicología graduada con mención honorífica por la UNAM, Maestra en Procesos Educativos con orientación en diseño y evaluación curricular graduada con mención honorífica por la UACH, Doctora en Educación Agrícola Superior con orientación en diseño curricular graduada con mención honorífica por la UACH. Su trabajo de

investigación comprende como líneas de investigación el diseño y la evaluación curricular, así como la educación agrícola. Ha sido conferencista y expositora a nivel nacional e internacional, ha participado en más de cien eventos académicos relacionados con su formación profesional. Actualmente se desempeña como Profesora investigadora en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2533-6566>. Email: soesys@gmail.com

Evaristo Arcos Miranda

Licenciado en Antropología Social en la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestro en Ciencias en Sociología Rural en la Universidad Autónoma Chapingo, Doctor en Ciencias en Ciencias Agrarias en la Universidad Autónoma Chapingo. Distinción como investigador en el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Guerrero (COCYTIEG). Su experiencia en el ámbito laboral se enfoca en la enseñanza de instituciones de educación Superior en áreas de conocimiento relacionadas con las ciencias sociales y humanidades. Actualmente labora como Profesor en la Maestría en Seguridad Alimentaria en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Líneas de investigación: grupos generacionales con mayor enfoque en el envejecimiento poblacional y problemáticas socioculturales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2474-9046>. Email: clandestino_7manonegra@yahoo.com.mx

Natalia Helena Jarquín Sánchez

Licenciada en Turismo con orientación en Gestión del Patrimonio por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Ciencias en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo y Doctora en Ciencias en Ciencias Agrarias por la misma universidad. Líneas de investigación: Diseño de proyectos productivos para el desarrollo rural, exclusión social, pobreza, turismo, sustentabilidad y educación. Las áreas de desempeño laboral en el terreno educativo han sido educación de la infancia en el nivel primario en temas relacionados con la sustentabilidad ambiental y enseñanza de lengua extranjera, en el terreno del desarrollo rural, he desarrollado proyectos ecoturísticos en zonas de Oaxaca, México. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1321-8570>. Email: nataliahjarquin@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Educación de Adultos e Inclusión Social. Experiencias y Opiniones de un Grupo de Estudiantes

Adult Education and Social Inclusion. Experiences and Opinions of a Group of Students

José Manuel de Oña Cots ^{1*}
Emilio Andrés García Gálvez ²
Ernesto Colomo Magaña ³

¹ Universidad de Málaga, España

² Junta de Andalucía, España

³ Universidad Internacional de Valencia, España

Se enmarca este trabajo dentro de una investigación del Máster de Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, y tiene como objetivo fundamental analizar las opiniones y valoraciones de un grupo de estudiantes que cursan formación para adultos sobre distintas situaciones que les atañen; y saber qué papel puede ejercer la educación en la mejora de dichas situaciones. La educación de adultos ha adquirido una importancia fundamental en los últimos años, en especial en España, y requiere de la atención pedagógica necesaria para ir dando pasos en sus objetivos de trabajo. Para ello hemos realizado una investigación cuya metodología es cualitativa, por medio de un cuestionario creado ad hoc y la realización de un grupo focal. Los resultados que se dibujan tienen que ver con la dificultad que implica estar sin titulación de cara al mercado laboral o la importancia de la motivación como motor de cambio. Por último, se concluye con algunas propuestas en relación a la temática abordada, que como hemos señalado, irán en la línea de cómo profundizar en la optimización del trabajo educativo con adultos.

Descriptor: Educación de adultos; Motivación; Calidad de la Educación; Cuestionario; Justicia social.

This work is framed within an investigation of the Master of Culture of Peace, Conflict, Education and Human Rights, and its fundamental objective is to analyze the opinions and evaluations of a group of students who study for adults on different situations that concern them; and to know what role education can play in improving these situations. Adult education has acquired a fundamental importance in recent years, especially in Spain, and requires the pedagogical attention necessary to take steps in their work objectives. For this we have carried out an investigation whose methodology is qualitative, by means of a questionnaire created ad hoc and the realization of a focal group. The results that are drawn have to do with the difficulty of being without qualifications for the labor market or the importance of motivation as a driver of change. Finally, we conclude with some proposals in relation to the theme addressed, which as we have indicated, will go in the line of how to deepen the optimization of educational work with adults.

Keywords: Adult education; Motivation; Educational quality; Questionnaires; Social justice.

*Contacto: josecots@uma.es

Introducción

En la actualidad asumimos con convencimiento la idea de que la educación es un proceso que ocupa toda la vida (Delors, 1996; Felgueroso, 2015; Flecha, 1990; Mezirow, 2000; Sanhueza, 2014). Este proceso viene a cristalizarse con especial fuerza en lo que llamamos población adulta, personas que tras haber interrumpido en un momento determinado su escolarización, han retomado con el paso del tiempo dicha formación, centrada en actuaciones formativas que promuevan mejoras en el desarrollo de actitudes o comportamientos que propicien su perfeccionamiento personal y su participación en la sociedad (Sárrate y Pérez de Guzmán, 2005).

Es una realidad compleja donde confluyen multitud de dimensiones en las que se combinan una serie de exigencias que van desde las características del propio individuo hasta el entorno en el que lo sujetos se desenvuelven, y que no siempre son comprendidas y afrontadas. Esta doble realidad del ser humano, interna y externa, es lo que entendemos que da lugar a su desarrollo íntegro en su máxima expresión, siempre y cuando sea gestionada de manera óptima. De aquí surgen términos tales como desarrollo personal, desarrollo profesional, aprendizaje permanente, entre otros.

Asistimos a tiempos complicados en los que se han dado grandes cambios sociales que afectan de forma específica a cada uno de nosotros; en este contexto, el colectivo que llamamos “personas adultas” está envuelto en la necesidad de participar en acciones educativas por diversas causas: los cambios en el trabajo y/o su mercado, el aumento del tiempo de ocio, una mayor esperanza de vida, el desarrollo tecnológico, el cumplimiento del anhelo de tener escolarizada toda la franja poblacional que ha de estarlo, el incremento de la demanda de niveles educativos más avanzados, etc. Estos cambios sitúan a esta franja poblacional ante un número considerable de retos y problemáticas, en especial en lo que se refiere a su formación básica o inicial y su necesidad de mejora en lo referente a su capacitación laboral. Además de la importancia de promover en estos sujetos procesos reflexivos y de autoconocimiento que faciliten mayores niveles de madurez y posibilidades de inclusión social.

Tiene el presente artículo el objetivo de analizar las opiniones y valoraciones de un grupo de estudiantes que cursan formación para adultos sobre temas que tienen que ver con ellos, tales como: su situación laboral, sus distintas realidades personales, sus motivaciones, etc. Y qué papel puede ejercer la educación en la optimización de dichas situaciones, obteniendo como fruto una serie de posibles líneas de trabajo pedagógicas.

1. Revisión de la literatura

La educación de adultos se sitúa (Sárrate y Pérez de Guzmán, 2005) en una serie de presupuestos que configuran su sentido y dirección. De entrada, tiene un carácter holístico y trans-sectorial (Naranjo, 2007), abarca una amplia variedad de formas y modelos que se utilizan en función de los objetivos y demandas de la población con la que se va a trabajar. A esto hay que añadir un amplio abanico formativo donde podemos incluir cursos de diversa índole. Por otro lado, y como señalamos anteriormente, pretende facilitar en cada sujeto procesos formativos integrales destinados a desarrollar aptitudes y valores, adquirir distintos conocimientos, destrezas, habilidades y competencias profesionales, etc.

A todo lo anterior, habría que reseñar que son varios los autores a lo largo de los últimos años (Asensio, 2004; Freire, 1995; Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005; Requejo, 2003; etc.) que, no sin razón, promulgan la necesidad de dotar a la educación de adultos de un carácter diferenciado y propio. La etapa adulta posee rasgos específicos, lo que implica metodologías también específicas. En este sentido podemos señalar las propuestas de investigadores como Mezirow (2000), Natale (2003) o Longworth (2005), quienes inciden en la importancia de tener en cuenta la motivación de las personas para aprender, la funcionalidad de los conocimientos, la voluntad y el convencimiento de cada alumno, el hecho de hacer protagonistas a los participantes en el proceso educativo y la promoción de la autonomía en los educandos, entre otros factores.

1.1. El diálogo como forma de aprendizaje

Creemos fundamental recordar, en este momento, la propuesta de los estilos dialógicos y democráticos para la educación de adultos. Dicha propuesta, promulgada entre otros por Freire (1995), Flecha (1997), Habermas (2001), Pannikar (2003) o Méndez-Núñez y Murillo (2017) entre otros, defiende que en el diálogo no es importante la posición académica, sino los argumentos que fundamentan los deseos de los individuos:

La toma de voz de las personas no académicas en los foros públicos, el reconocimiento de que todas las personas tenemos capacidades y por lo tanto podemos gestionar nuestros propios proyectos culturales o educativos (...) son algunas de las transformaciones que se han producido como consecuencia del diálogo entre todas las personas implicadas. (Flecha, 1997, p. 30)

El diálogo, de esta forma, permite profundizar en el conocimiento del otro, en la vivencia de valores democráticos y en un desarrollo humano y social en el que las personas adultas puedan aportar y sentirse protagonistas. Este diálogo debe ser igualitario y entender que cada sujeto implicado en el mismo ha de ser considerado en función de la validez de sus argumentos y no desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico. Dialogar, por tanto, significa participar de una comunicación que se produce entre personas, tratando de interesarnos en saber lo que el otro quiere. No consiste en una exposición fría de alternativas y opiniones, sino que involucra tanto a lo que escuchamos y decimos como a aquello que no queda explícito, pero que, de alguna forma, asoma.

Por todo ello, un verdadero diálogo sólo puede establecerse entre quienes, estando dispuestos a aceptarse por su común condición humana, comparten un mismo espacio convivencial desde el que pueden ampliar sus respectivos horizontes de comprensión para tratar de emprender juntos un camino hacia una experiencia novedosa, de tal forma que se posibiliten soluciones a las distintas problemáticas a las que nos enfrentamos.

Este diálogo, sin duda, ha de llevarnos a la búsqueda de transformaciones de situaciones personales, relacionales y ambientales de cada sujeto. Estos procesos implican que podamos acompañar a las personas a conocer y analizar sus problemáticas, buscando respuestas posibles y sensatas, y analizando las consecuencias que puedan traer las distintas opciones contempladas.

Por último, el diálogo debe estar vertebrado por la solidaridad, un valor de gran trascendencia para el género humano ya que posibilita la creación de redes de apoyo mutuo y puede ser un elemento preventivo ante problemas o dificultades. Entendemos la solidaridad como la convergencia de tres momentos (Aranguren, 2002): en primer lugar, es una reacción ante la injusticia y el sufrimiento de los demás; en segundo lugar, es una determinación por embarcarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de estas

situaciones; y por último es un estilo de vida que pone en juego nuestras posibilidades. Asumir la solidaridad como parte de un diálogo educativo significa apostar por estilos de vida críticos, que cuestionan hábitos de vida de consumo, individualista y excluyente a favor de otras alternativas relacionadas con la justicia, la gratuidad y la corresponsabilidad.

1.2. Retos actuales de la educación de adultos

En la actualidad, los retos a los que se enfrenta la educación de adultos vienen marcados por algunas tendencias ya señaladas de un tiempo a esta parte (Etcheverría, 2009; Leona y Mayo, 2013; Sirvent, 2008; UNESCO, 2009), entre las que podemos destacar las siguientes:

- En primer lugar, ¿Quiénes son los grupos de incidencia prioritarios para la actuación de la educación de personas adultas? Se pueden identificar grupos de población o grupos prioritarios en función de edades, niveles educativos, sectores, etc. A ello habría que unir las áreas socio-culturales y económicas a las que pertenecen.
- En segundo lugar, es importante entender que la educación de personas adultas es, también, una intervención socioeducativa. Y en este sentido cabe preguntarse por dos cuestiones: de entrada, cuál es el perfil académico-profesional de los encargados de dar respuestas educativas en el trabajo con adultos por medio de actuaciones concretas. La formación de dichos docentes debe ser específica, entendiendo y analizando con claridad la cultura actual y las necesidades y motivaciones de los adultos, junto con la búsqueda de metodologías que se adapten a las necesidades y problemáticas de este colectivo.

Por otro lado, hay que preguntarse por la calidad de las relaciones entre las instituciones educativas de personas adultas con otros organismos, instituciones y recursos sociales. No existen dudas acerca de la necesidad de poder implementar acciones basadas en el trabajo entre entidades, el conocido como trabajo en red. La educación implica una acción donde todas las partes implicadas han de tener voz y decisión. Y ese trabajo ha de ser concebido a través de algunas claves (Ballester et al., 2004): en primer lugar, partir de la necesidad de aprender a trabajar juntos (aceptando la diferencia, buscando la colaboración, etc.); también ha de adaptarse a cada realidad local, conociendo las necesidades y demandas, y comprendiendo las dinámicas locales.; y finalmente, buscar un trabajo efectivo a nivel metodológico que nos lleva a poder plantear proyectos realistas y viables.

- A todo esto, habría que añadir cómo la actual sociedad multicultural demanda hoy más que nunca una educación crítica y en valores (Esteve, 2010) con el objetivo de evitar situaciones de discriminación y poder potenciar la convivencia cívica y democrática. Las personas adultas se enfrentan en la actualidad a grandes retos sociales y económicos que requieren de un importante esfuerzo para desarrollar y mantener una buena capacidad crítica, y unos valores en consonancia con los Derechos Humanos que orienten la toma de decisiones de cada sujeto. La defensa de la libertad y la dignidad de la persona será posible si los individuos aprenden a comprometerse con los valores de la democracia, sustentando esta concepción en el conjunto de condiciones y relaciones sociales que hacen posible la igualdad y la participación de todos y cada uno de los sujetos que conforman la sociedad (Pizarro, 2003). Para ello, se revelan como

fundamentales los procesos educativos que faciliten la educación moral, la autonomía, el sentido crítico, la responsabilidad, etc.

- Nos encontramos también con el mundo del trabajo y la relación existente entre producción, formación y calidad de vida. Somos testigos, con preocupación, de profundos cambios en el mundo laboral y su regularización y organización. Claramente, el empleo es considerado como un medio valioso que facilita la inclusión social de las personas y que permite la autonomía personal, la mejora de la autoestima, la estabilidad económica, etc. (Canto, 2010; Foessa, 2008). Por desgracia, en los últimos años asistimos a cambios que tienden a la precarización y a la falta clara de horizontes (Intermon Oxfam, 2012; Pérez, 2014; Zubero, 2010) que puedan proporcionar a las personas la posibilidad de ir construyendo un proyecto vital razonablemente estable y sensato en el tiempo. Creemos significativo señalar cómo la falta de empleo aparece en el 41.5% de las personas que sufren procesos de exclusión en España, afectando principalmente, en un 59%, al colectivo de personas de edades comprendidas entre 18 y 45 años (Foessa, 2014).

En este ámbito, la educación de personas adultas ha de priorizar, de forma simultánea, las competencias, habilidades y cualificaciones de un mercado laboral cambiante y disperso con las capacidades de la población adulta para comprender estas tendencias. ¿Cómo podemos dar pasos efectivos para alcanzar la preparación básica en el desarrollo del aprendizaje durante toda la vida y una oferta suficientemente buena para que se produzca dicho aprendizaje? Se nos plantea un reto a nivel pedagógico que debemos afrontar si queremos dotar de herramientas y mecanismos útiles a la población adulta en proceso de formación.

- Por último, la cuestión de la inclusión social. Nos referimos con ella a la aspiración de promover unas condiciones sociales en las que todo el mundo pueda sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (Echeita, 2008). La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todas las personas, con especial énfasis en aquellos que están el riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones (UNESCO, 2005). La inclusión social dentro del colectivo de los adultos se plantea como algo crucial ya que dentro de dicho colectivo es clave para una buena acción pedagógica el hecho de hacer sentir importantes, valiosos y no excluidos a todos los sujetos con los que se quiere trabajar. Esto nos sitúa en una doble dimensión: por un lado, los profesionales educativos que trabajan con adultos han de desarrollar estilos y metodologías inclusivas, que den protagonismo a los adultos. Y, por otro lado, se necesitan políticas educativas con una clara carga inclusiva (Subirats, Alfama y Oradors, 2009) que faciliten procesos educativos más democráticos, conscientes y participativos.

Partiendo de todas estas premisas y consideraciones, este estudio tiene como fin el analizar las opiniones, reflexiones y valoraciones de un grupo de estudiantes que cursan la formación para adultos acerca de su realidad laboral y personal, y el papel que la educación puede tener para su mejora, sirviéndonos como eje sobre el que vertebrar y formular diferentes directrices pedagógicas a considerar en la configuración de los programas educativos para adultos.

2. Método

Esta investigación nació en el seno de un Centro de Adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Este centro, ubicado en un pueblo cercano a Sevilla capital, atiende distintas demandas del entorno como cursos de Formación Básica, obtención del título de Secundaria, inglés, preparación para la prueba de acceso al grado superior, español para inmigrantes, informática, entre otros; acogiendo a diverso alumnado tanto del pueblo como de otros pueblos de la zona.

Este Centro de Adultos consta de un centro matriz, en el que se desarrolló el estudio, y de nueve secciones adicionales que se ubican en pueblos de la zona. Todos estos centros trabajan de manera interrelacionada y ofrecen al público un amplio abanico de oportunidades con una alta conexión con el mundo laboral.

Los principales objetivos de este centro están relacionados con la idea de ofrecer respuestas a las demandas sociales para la formación de adultos, tanto a nivel laboral como personal; hacer de motor de cambio de las vidas del alumnado u ofrecer un mecanismo sólido de crecimiento social y comunitario. No cabe duda que uno de sus rasgos principales es la vida y actividad que se aprecia diariamente dentro de sus instalaciones.

Dadas las características de nuestra investigación, de la muestra que teníamos y de los objetivos de nuestro estudio, optamos por darle a este trabajo un marcado carácter cualitativo, ya que esto permite mayor flexibilidad, una visión holística de la realidad y facilita la comprensión de un fenómeno social determinado (Canales, 2006): en este caso, un porcentaje de población adulta que decide mejorar su formación para mejorar sus condiciones de vida tanto a nivel personal como profesional.

La metodología cualitativa implica la realización de un esfuerzo comprensivo-interpretativo que reconoce en los sujetos a estudiar su inteligencia y competencia, así como la existencia de contextos referenciales y de prácticas sociales e individuales que configuran una realidad de interacciones, lenguajes, afectos y proyectos que van más allá de lo que vemos a simple vista.

Dentro de los diseños cualitativos, se utilizó un diseño fenomenológico, que se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes (Salgado, 2007). Y es que la fenomenología pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, basándose en el análisis de discursos y temas específicos, entre otros aspectos (Álvarez-Gayou, 2003).

Entendemos que los modelos cualitativos en educación pueden ayudar a mejorar la comprensión de fenómenos socioeducativos, facilitando la transformación y optimización de los mismos (Sandín, 2003). Además, la opción por una metodología cualitativa respondía de una manera precisa a nuestras pretensiones ya que la investigación cualitativa en educación estudia la calidad de actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en determinadas situaciones o problemas, pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad.

Por último, creemos que la metodología cualitativa permite el diálogo entre las partes implicadas en la investigación, tanto entre los sujetos del estudio entre sí, como dichos sujetos con los investigadores. Hemos expuesto anteriormente cómo el diálogo puede ser una forma de aprendizaje educativo para sujetos en edad adulta que facilite la expresión de ideas, la toma de decisiones, el análisis de las distintas realidades y el encuentro

interpersonal. Tomando como referencia esta premisa, hemos querido que nuestra investigación tenga como base un diálogo interpersonal que sirva para escuchar con la máxima claridad posible la voz de los protagonistas del estudio: las personas que acuden al Centro de Adultos.

2.1. Participantes

Todo nuestro trabajo ha querido estar vertebrado por la importancia de dar el protagonismo y el reconocimiento necesario (Sheehy, Nind y Simmons, 2005) a los destinatarios de la acción educativa: en este caso los alumnos y alumnas del Centro de Adultos. Entendemos que es muy importante escuchar la voz de los estudiantes, convirtiendo sus valoraciones e ideas en aspectos sustantivos de las investigaciones para dotar de mayor sustrato pedagógico a las mismas.

Los participantes en esta investigación fueron escogidos por medio de una invitación realizada entre los distintos grupos del centro, citando a aquellos que estuvieran interesados, de forma voluntaria, una mañana en las instalaciones del centro educativo. A dicha invitación acudieron alumnos y alumnas de todos los grupos y cursos que se imparten en dicho centro.

Las características generales de nuestra muestra son las siguientes: 16 personas, 10 mujeres (62,5%) y 6 varones (37,5%); la edad media se sitúa en los 34,2 años. La recogida de datos tuvo lugar en el curso académico 2016-2017 con una muestra intencional dado que los participantes accedieron a la investigación de manera voluntaria, como se ha señalado anteriormente.

El perfil socioeducativo más común que encontramos es el de personas que interrumpieron los estudios a los 16 o 18 años, sin obtener el correspondiente título, y que estos años de crisis han hecho que vuelvan a plantearse la necesidad de obtener dicha titulación como una oportunidad para mejorar su situación ante la falta de empleo. Por lo demás, es un grupo de personas con motivación, aunque con dificultades para el aprendizaje formal de materias regladas.

2.2. Técnicas de recogida de información

La recogida de información se llevó a cabo a través de un planteamiento cualitativo, tratando de recolectar, analizar y vincular datos, mezclando la lógica inductiva, deductiva e interpretativa (Tashakkhori y Teddlie, 2003). Nuestra investigación es de carácter exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y ha hecho uso de dos técnicas distintas: por un lado, la utilización de un cuestionario *ad hoc* para la presente investigación, y por otro la utilización de un grupo focal (Flick, 2004; Krueger, 1994), que nos ofreció la posibilidad de recabar una información más honda acerca de las opiniones y valoraciones de los participantes de este trabajo.

2.2.1. Cuestionario

El cuestionario utilizado recogía en primer lugar una serie de datos sociodemográficos: edad, sexo, situación laboral, nivel de estudios, etc. A continuación, presentaba dieciséis preguntas abiertas divididas en dos bloques: las diez primeras enfocadas a que diesen su opinión acerca de la enseñanza de adultos, y las siguientes destinadas a conocer sus expectativas de futuro desde una propia introspección hacia las nuevas oportunidades que se ofrecían desde su ingreso en este tipo de enseñanza.

Del primer bloque podemos destacar preguntas tales como: “¿Cuál es tu motivación principal para cursar estos estudios?” o “¿Qué puntos fuertes destacarías de esta enseñanza?” En la segunda parte destacaríamos las siguientes cuestiones: “Valora la importancia de la Educación de Adultos para tu aprendizaje” o que ordenasen, bajo su criterio, una serie de palabras en función de su importancia, como felicidad, desarrollo profesional, autoconocimiento, entre otras.

Para la elaboración del cuestionario decidimos seguir los pasos que autores significativos en la materia (Castillo y Cabrerizo, 2003; Fernández, 2001; Pérez, 2004) nos ofrecen para construir herramientas fiables: planificar la construcción del cuestionario definiendo objetivos, definir claramente la información que se desea obtener, elegir la muestra, elaborar el contenido de acuerdo a la información que queremos, etc.

Además, presentamos el cuestionario para su validación a dos grupos de profesionales: por un lado, a miembros del Claustro que trabajan en el centro donde se desarrolló la investigación, y por otro a dos investigadores de la universidad con amplia experiencia en la materia. Las aportaciones realizadas por todos los profesionales fueron en la dirección de conocer sobre qué aspectos pretendíamos investigar: motivación del alumnado, valoraciones personales, capacidad de análisis, entre otros. También hicieron algunos apuntes acerca de la estructura y forma de algunas preguntas. Todo ello dio lugar a la versión definitiva del cuestionario.

2.2.2. Grupo focal

La metodología del grupo focal o *focus group* (Greehaum, 1998), permite obtener con suficiente hondura y profundidad información significativa respecto a conocimientos, sentimientos, experiencias, etc. gracias a la interacción y el debate entre los participantes, en un corto periodo de tiempo (Aignerren, 2002). En el caso que nos ocupa, el grupo de sujetos escogidos se hizo buscando cumplir con un criterio de homogeneidad: ser usuarios de la enseñanza de adultos de forma que los miembros del grupo son comparables en las dimensiones que se buscan conocer en la investigación (Flick, 2004). Cabe reseñar, por otro lado, que uno de los docentes del claustro del centro resultó una figura clave para poder desarrollar notablemente la investigación en las mejores condiciones, ya que trabajaba desde hacía un tiempo con ellos.

La dinámica constaba de seis imágenes relacionadas con distintos problemas sociales. El diseño de estas imágenes fue debatido previamente ya que teníamos la pretensión de que estuvieran relacionadas con su contexto y su realidad cotidiana. Las imágenes se iban mostrando una a una y se iniciaba un debate conducido por un guion semiestructurado, establecido por los investigadores y en coordinación con los docentes del centro. Los temas seleccionados fueron el paro, la igualdad de género, la situación de los refugiados o el logro de metas personales, entre otros.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar en dos sesiones en las mismas instalaciones de este Centro de Adultos a lo largo del mes de febrero de 2017. Los participantes completaron el cuestionario en unos cincuenta minutos. En la segunda sesión, varios días después, se llevó a cabo el grupo focal, comenzando con una presentación general de los temas a tratar, la concreción de las normas a seguir en la sesión y la pregunta inicial “¿Qué os sugieren estas imágenes?” comenzando por una imagen en la que se observa una cola en una oficina de empleo.

Aunque al principio se detectaron algunas dificultades para que el debate fluyera adecuadamente por cuestiones de pudor e inseguridad, poco a poco se fueron superando para dar lugar a una interlocución más que aceptable entre todos los participantes. En un espacio abierto, libre, y una vez que tuvieron la confianza y la seguridad de que el objetivo de la tarea era expresarse de forma natural, se configuró un material de gran valor humano y pedagógico. Insistimos en la necesidad y la importancia que los términos libertad y confianza tienen en este tipo de cuestiones.

La sesión del grupo focal fue grabada en audio, desarrollándose en un clima agradable y con una duración de una hora aproximadamente, constituyéndose como un espacio comunicativo donde se podían trabajar conjuntamente temáticas relacionadas con la propia idiosincrasia de los allí presentes (Carey, 2005).

2.4. Análisis de datos

Dadas las características de nuestra metodología de investigación y las técnicas utilizadas para recoger la información de la muestra, el análisis de datos se hizo por medio de la categorización e interpretación de dichos datos. Para ello se realizó, en primer lugar, un análisis de contenido, con el objetivo de poder establecer conexiones, tendencias y aspectos comunes: “La categorización no es más que una clasificación conceptual de unidades bajo un mismo criterio. La elaboración de categorías debe permitir encajar todos los datos en constructos categoriales que no pierdan de vista una perspectiva holística del fenómeno” (Tójar, 2006, p. 289).

Para poder ofrecer y analizar los resultados obtenidos por medio de estas categorías, realizamos un análisis descriptivo e interpretativo de las mismas, tratando de localizar y relacionar aquellos aspectos más significativos en las respuestas y en las expresiones de nuestros encuestados, exponiendo las líneas generales más importantes y las valoraciones que entendíamos más significativas de las personas que forman nuestra muestra.

3. Resultados

Teniendo en cuenta las distintas respuestas, valoraciones y opiniones que los sujetos de nuestra muestra nos ofrecieron, decidimos organizar la categorización en tres grandes bloques, utilizando las propias palabras de las personas a las que entrevistamos, ya que creemos que esto dota de mayor credibilidad a nuestro análisis. Estos tres grandes bloques son los siguientes:

- La oportunidad de aprender.
- Hay muchos problemas y muy pocas soluciones. La influencia de la crisis económica-política en la realidad social.
- Hay que volver a estudiar. La educación como solución.

A continuación, realizaremos un proceso descriptivo e interpretativo de cada una de las categorías que han compuesto nuestro análisis.

3.1. La oportunidad de volver a aprender

Hay una característica común que vertebra todas y cada una de las entrevistas y expresiones de las personas que participan en esta investigación: la vivencia de la Educación de Adultos como una oportunidad muy importante para aprender y abrir sus

vidas a nuevas posibilidades. Cuando se les pregunta acerca de cómo entienden la enseñanza de adultos, el 100% responde utilizando términos como “Oportunidad”, “Posibilidad”, “Motivación para aprender”, etc. En esta dinámica, y dentro del grupo focal, se nos dice:

Yo creo que necesitamos creer en nosotros mismos, si no creemos en nosotros mismos no podemos hacer nada. Aunque esto es muy difícil porque vas cumpliendo años y ves que se cierran puertas. Por eso estar aquí nos ayuda mucho para creer que tenemos otra oportunidad. (Sujeto 1, grupo focal)

Siguiendo con este argumento, se expresa igualmente otro sujeto:

Volver a estudiar aquí ayuda porque sientes que hay personas que se preocupan por ti. (Sujeto 3, grupo focal)

Nos ha parecido interesante el hecho de poder relacionar la vivencia de la oportunidad con la atención prestada por los docentes en el centro. Al cuestionar a los sujetos dentro del cuestionario por los puntos fuertes de la Escuela de Adultos, el 100% responde con valoraciones positivas tipo “La forma de dar clases”, “El trato cercano”, “Los profesores”, etc. Esta impresión viene a corroborarse después, en el grupo focal:

Es muy importante estar preparado para lograr tus metas, y creo que es verdad que ayuda saber que hay personas que se preocupan por una. (Sujeto 5, grupo focal)

El estilo docente, una metodología y temarios adaptados a esta franja de edad y la flexibilidad horaria son también factores que ponen en valor los sujetos protagonistas del estudio, ya que en más de un 70% de los casos, y ante la pregunta de cuáles son los puntos fuertes a destacar en la escuela, coinciden en dar como respuestas: “profesorado”, “temarios adaptados” u “horarios”.

3.2. Hay muchos problemas y muy pocas soluciones. La influencia de la crisis económica-política en la realidad social

Los sujetos que protagonizan este estudio nos ofrecen algunas pistas vitales que, de alguna forma, han marcado sus trayectorias y los han situado ante sus vidas personales y académicas de forma complicada, alejándolos de los entornos educativos y escolares. Son especialmente destacables los problemas económicos en los grupos familiares de referencia, según las respuestas que se nos dan en nuestro cuestionario: “Dejé de estudiar por problemas económicos de mi familia. Había que ponerse a trabajar”; “Mi madre estaba sola y tuve que ayudar en casa”; “Los recuerdos de mi familia son duros porque muchas veces faltaba lo básico para vivir y mi padre se agobiaba mucho”, etc.

También, y en esta misma línea, se destacan las dificultades de adaptación a la metodología de la escuela “tradicional”: “Estaba siempre desmotivado”; “En el Instituto no encajaba en clase”; “Los profesores casi nunca se preocuparon por mí, lo mío era suspender todo el rato”; o “las cosas que yo estudiaba no se adecuaban a mis necesidades, casi siempre estaba incómodo”.

Por último, podemos destacar también las dificultades de inserción socio-laboral que se nos indican al responder al cuestionario: “He trabajado casi siempre sin contrato en la construcción. En los años buenos ganaba mucho, pero luego siempre era al primero que echaban cuando las cosas se ponían mal”; “He tenido muchos problemas para encontrar un trabajo en condiciones. De hecho, no lo he encontrado. Siempre me decían que me faltaban más estudios y acababa trabajando de vez en cuando, cuando me llamaban”; “Lo poco que

he podido ir trabajando ha sido sin contrato, limpiando casas por cuatro duros y sabiendo que podía estar así un mes y luego ya no me llamaban para nada más”.

Al ponerle al grupo la imagen de una cola del paro dentro del grupo focal, las repuestas no hacen sino incidir en lo expuesto en el cuestionario:

La triste realidad. (Sujeto 2, grupo focal)

Es deprimente y decepcionante. (Sujeto 6, grupo focal)

Yo creo que las personas que estamos ahí sufrimos un desgaste emocional muy grande (...) llegando a deprimirte. (Sujeto 9, grupo focal)

Para mí es la representación de un país. La economía y la política están muy mal. (Sujeto 4, grupo focal)

Una tiene la sensación de que no cuentas para nadie. Y eso hace daño. (Sujeto 8, grupo focal)

Todas las valoraciones venían a coincidir en un mismo punto, al menos de forma transversal: el sentimiento de desesperanza y la consolidación de un proceso de alejamiento de la sociedad que comienza muchos años antes, dentro de los grupos familiares y del propio sistema educativo de cada momento. Y es que tanto unos como otros no supieron o no pudieron romper con la espiral negativa que supone sobre la identidad de cada persona la vivencia de la exclusión.

Por otro lado, y dentro de la reflexión sobre la realidad multiproblemática a la que las personas se enfrentan, quisimos exponer dos imágenes más para tratar de tener una mayor visión de conjunto: por un lado, la imagen de una familia de refugiados, como signo de una precariedad y vulnerabilidad todavía mayor. En este sentido, los comentarios fueron elocuentes:

Esto es una desgracia, cosas que no debería darse. (Sujeto 8, grupo focal)

Yo creo que esto es un drama, me da mucha indignación, ellos sólo buscan una vida mejor. (Sujeto 11, grupo focal)

Es algo como aquí: No queremos verlo, lo ignoramos, pero pasa. (Sujeto 12, grupo focal)

Parece mentira, pero siempre puedo haber alguien que está peor que uno. (Sujeto 9, grupo focal)

Y, por otro lado, la imagen de una mujer tratando de competir con un hombre en la búsqueda de empleo. También aquí los comentarios tuvieron una línea parecida:

Las mujeres estamos todavía en un segundo plano, esto es una lucha constante. (Sujeto 5, grupo focal)

Hay mucha resistencia a la igualdad, mucha discriminación. (Sujeto 13, grupo focal)

Pienso que todavía somos una sociedad muy retrógrada, aún no estamos en la igualdad. (Sujeto 15, grupo focal)

En definitiva, los sujetos de nuestro estudio nos dibujan una realidad muy dura, en la que los problemas se concatenan y suponen una dificultad añadida a las que se ya se tenían anteriormente, dejando a las personas en una situación de alta vulnerabilidad, profundizando en un sentimiento de lejanía social muy duro y quedando ante nuestros ojos una realidad en la que únicamente una parte la población puede afirmar que está libre de los riesgos que suponen la exclusión social.

3.3. Hay que volver a estudiar. La educación como solución

Surge en nuestra investigación una dimensión que consideramos fundamental y que no es otra que la propia actitud de las personas, su convencimiento interno de que son capaces de hacer cosas, de aprender e, incluso, de titular en la ESO para poder tener mejores oportunidades laborales.

En esta línea se expresan nuestros sujetos al ser preguntados por la motivación principal que les ha llevado a la Enseñanza de Adultos. La respuesta que más se da en casi todos los casos es “Tengo ganas de aprender”; “Lograr lo que un día no pude”; “Las ganas de superarse y encontrar más oportunidades en el mundo laboral”, etc.

En este sentido, y al preguntarles dentro del cuestionario qué recomendarían a la gente más joven que ellos en relación a su desarrollo académico, la respuesta más repetidas son: “No abandonar los estudios”; “Formarse y estudiar es muy importante”; “Hay que dar lo mejor de cada uno”; “No hay que desanimarse”, etc. Todos nuestros encuestados nos señalan inequívocamente cómo valoran la importancia de la motivación personal, de encarar este nuevo proceso formativo con la mejor de las actitudes y motivaciones posibles, y con la esperanza de que esta actitud pueda ayudarle a titular y ampliar sus posibilidades laborales.

Quisimos trabajar también esta dimensión en el grupo focal, por medio de una infografía que consistía en una escalera donde cada paso situaba a los sujetos en un estado determinado. Desde un “no lo haré”, hasta llegar a la parte final de la escalera con un “sí, se puede”. Entre medio se ofrecen distintas posibilidades que van evolucionando en positivo, pasando por fases como “quiero hacerlo”, “¿cómo hacerlo?”, etc.

Las respuestas y comentarios de nuestros participantes iban en la siguiente línea:

Esto me recuerda la importancia de creer en nosotros mismos y de intentar siempre superarnos. (Sujeto 14, grupo focal)

Hay que tener interés, esfuerzo y tenacidad en conseguir un objetivo. (Sujeto 2, grupo focal)

Esto es complicado, pero hay que tener superación y muchas ganas de luchar. (Sujeto 5, grupo focal)

No es fácil dar pasos, pero si se quiere, se pueden hacer muchas cosas. (Sujeto 1, grupo focal)

Esto nos sitúa a los profesionales de la educación en la necesidad de lograr conectar con los destinatarios de la acción educativa, tratando de conocer sus inquietudes y expectativas, utilizando metodologías de trabajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que logren despertar esta motivación, haciendo sentir a cada sujeto protagonista de su propio proceso.

4. Discusión y conclusiones

Con este estudio, hemos pretendido dar relevancia a una etapa educativa fundamental como es la educación de adultos ante una realidad continuamente en cambio que precisa tanto de la reactualización de los conocimientos que ya se poseían como de nuevos procesos de aprendizaje sobre ámbitos innovadores y que irán apareciendo en el futuro. Los avances son tan acelerados que todos precisamos reciclarnos, siendo este hecho aún más acuciante en el colectivo que no concluyó sus estudios básicos y se encuentra en la

actualidad con ese déficit a nivel formativo y sin ninguna cualificación que le permita un acceso estable al mercado laboral, como ocurre a los sujetos de nuestra muestra. No podemos obviar que el empleo es considerado en nuestra sociedad como una forma positiva de inclusión social, promoviendo distintos factores que pueden mejorar la calidad de vida de las personas.

Dicho esto, asistimos en la actualidad a lo que parece una consolidación de un modelo social en el que abunda no solo la precariedad laboral, sino también la expulsión directa del mercado de trabajo. Y ambas situaciones acaban por consolidar y profundizar en el sentimiento de lejanía, exclusión y pérdida de horizonte vital de los sujetos que las sufren. Nos encontramos ante un colectivo de personas a los que el actual modelo social ha dejado fuera de prácticamente cualquier oportunidad laboral y de participación social.

Por esta razón, y con el propósito de enriquecer las propuestas formativas para la educación de adultos, les hemos dado voz a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, recogiendo sus valoraciones, opiniones y experiencias. En este sentido, y partiendo de la reflexión sobre cómo debería ser la educación de adultos a partir de la visión de sus protagonistas, recogemos algunas premisas que deben contener dichos programas. Por ello, apostamos por una propuesta sustentada en un proceso formativo plural, personalizado y humano:

- a) Plural. Las acciones educativas y los cursos ofertados deben ser múltiples y variados, permitiendo al estudiante lograr una cualificación profesional para facilitar su acceso al mercado laboral. Debe ser, por tanto, una formación habilitante y capacitadora que incluya los intereses/necesidades de todos los participantes. Como recogíamos en la categoría "Volver a estudiar. La educación como solución", hay que promover procesos que incentiven y motiven a los alumnos para evitar el abandono, entendiendo la educación de adultos como una nueva oportunidad personal y profesional para ellos. Una vía muy interesante sería plantear en los diferentes programas ofertados prácticas profesionales que les permitan ejercer y poner en práctica lo que están aprendiendo y les sirva como experiencia profesional demostrable en la futura búsqueda de empleo.
- b) Personalizada. Como sostienen Herrera y Oña (2017), "la clave de la personalización estará en la cobertura de las distintas necesidades y en el tipo de interacción que se establezca entre los distintos elementos que se conjuguen en cada programa" (p. 352). Para adecuarnos a las características de la población adulta (obligaciones familiares, trabajo, situaciones personales, etc.), es clave apostar por procesos educativos personalizados tanto a nivel formativo (los estilos docentes, los temarios adaptados, la flexibilidad horaria de la enseñanza, etc.) como a nivel metacognitivo (considerar los diferentes ritmos de aprendizaje y de comprensión, las capacidades, las potencialidades, los aspectos a mejorar, etc.).

Esta misma idea quedaba patente en los resultados, donde los participantes expresaban su valoración positiva respecto a la implementación de modelos pedagógicos flexibles, sintiendo así que se les ofrece una nueva oportunidad teniendo en cuenta su idiosincrasia personal y profesional. Para ello, es interesante valorar cada propuesta y el modelo pedagógico a utilizar durante su implementación mediante un análisis DAFO con el fin de profundizar en las fortalezas, apostar por las oportunidades, paliar las debilidades y anticiparse a las posibles amenazas.

- c) Humana. No podemos obviar el factor humano en cualquier proceso educativo, pues favorecer el desarrollo integral del estudiante es uno de los fines de la educación, como señala Fernández (2009): "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). Hay que ser conscientes que en la educación de adultos no estamos en una etapa de construcción de la identidad, si no en un proceso de reconstrucción. Los cambios que se produzcan deben ser fruto de la aceptación personal previa discusión y reflexión interior. Este hecho se pone de manifiesto en la categoría "La oportunidad de volver a aprender", donde son coincidentes las voces que resaltan que volver a estudiar les ofrece la posibilidad de volver a confiar en sí mismos, de ser resilientes ante las dificultades que la realidad les puede deparar y, sobre todo, de ofrecerles la oportunidad de empoderarse.

En este sentido, la inclusión de temas presentes en su realidad vinculados a experiencias vitales y circunstanciales (como la crisis, el paro, la no igualdad entre géneros, etc.) se convierten en elementos culturales para analizar sus creencias y escalas de valores. Ahondar en la vulnerabilidad y la precariedad social conlleva un análisis introspectivo sobre la huella que estos factores dejan en sus historias personales, favoreciendo una reflexión personal sobre una realidad multiproblemática que despersonaliza a los que la sufren y sobre la brecha entre los que gozan de diferentes posibilidades y los que carecen de las mismas. Son estos procesos de autoanálisis los que permitirán iniciar, mejorar o cambiar sus actitudes en pos de un desarrollo holístico y global que les permita tanto su desarrollo personal como una convivencia enriquecedora (sustentada en el respeto, la tolerancia y la libertad) entre todos.

Finalmente, no podemos olvidar la importancia del rol que el docente juega como catalizador (Pérez-Gómez, 2010) de dichos procesos. Como afirma Marcelo (2006), "los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional" (p. 20). En este sentido, al tratarse de un colectivo con particularidades y necesidades definidas, debemos promover una formación específica para estos profesionales, con el fin de poder adecuar su labor a las características evolutivas, intereses, necesidades, habilidades/destrezas de dicho alumnado.

El foco debe partir de las necesidades y campos de mejora que tienen todos aquellos que integran las aulas de esta formación de adultos. Por este motivo, ha sido necesario partir del diálogo como cauce para poder identificar la realidad de los participantes en nuestro estudio, generando espacios donde poder compartir sus experiencias y reflexiones sobre el papel y los beneficios que este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener en su reconstrucción identitaria, tanto a nivel personal como a nivel laboral. No podemos construir procesos educativos sin tener en cuenta a sus protagonistas, sin prestar atención a sus necesidades y sin darles las herramientas y habilidades para su empoderamiento y autonomía. Para mejorar y actualizar la formación de adultos creemos que, necesariamente, debemos dar voz a sus protagonistas, siendo este el interés perseguido con nuestro estudio.

Referencias

- Aigner, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *Revista Electrónica: La Sociología en sus Escenarios*, 6, 1-32.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Aranguren, L. (2002). *Educación en el compromiso. Valores para vivir en sociedad*. Madrid: PPC.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L. y March, M. (2004, octubre). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. Comunicación presentada en el *IV Congreso Estatal de/la Educador/a Social*. Colexio de Educadores Sociais de Galicia, Santiago de Compostela.
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Canto, O. (2010). El impacto de la crisis económica sobre los hogares más desfavorecidos. *Revista Española del Tercer Sector*, 15, 25-38.
- Carey, M. A. (2005). El efecto del grupo en los grupos focales: Planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 30-45). Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Ed.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 5-15.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria*. Madrid: Octaedro.
- Etcheverría, F. D. (2009). *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: Impacto social, humano, y económico de la educación de personas adultas*. Madrid: UCM.
- Felgueroso, F. (2015). *Claves para mejorar la educación y formación de adultos en la post-crisis*. Madrid: FEDEA.
- Fernández, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos, sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 231-269.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona: Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foessa. (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. 2008*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Foessa. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía. Diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Cortez.

- Greehaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781412986151>
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Herrera, D. y Oña, J. M. (2017). La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 349-365. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.020>
- Intermon Oxfam. (2012). *Crisis, desigualdad y pobreza*. Madrid: Intermon Oxfam.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Londres: Sage.
- Leona, M. y Mayo, P. (2013). *Aprendiendo con personas adultas. Una introducción crítica y pedagógica*. Madrid: Ediciones del Crec.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- 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* (pp.15-43). Alicante: CAM.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Indigo.
- Natale, M. L. (2003). *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Pannikar, R. (2003). *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, J. I. (2014). Crisis económica, empleo y salarios. *Documentación social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 169, 12-30.
- Pizarro, M. (2003). Educación, democracia y participación. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 101-105.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sanhuesa, J. (2014). Estereotipos sociales sobre la vejez en estudiantes mayores: Un estudio de caso. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 217-229.
- Sarrate, M. L. y Pérez de Guzmán, M. V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.

- Sheehy, K., Nind, M. y Simmons, K. (2005). *Ethics and research in inclusive education*. Londres: Routledge Falmer.
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos, investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Subirats, J., Alfama, E. y Obradors, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*, 32, 133-142.
- Tashakkhori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos*. París: UNESCO.
- Zubero, I. (2010). Políticas de empleo y cohesión social. *Ekonomiaz, Revista Vasca de Economía*, 25, 250-285.

Breve CV de los autores

José Manuel de Oña Cots

Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Málaga, en el Departamento de teoría e Historia de la Educación y MIDE. Doctor en Pedagogía, Educador Social y Coordinador del Grado de Educación Social de la UAM. Docencia en Educación Social, Pedagogía y Máster, en asignaturas relacionadas con la intervención educativa en ámbito social. Autor de diversos artículos donde se estudian y analizan distintos procesos de trabajo en ámbitos de exclusión social, especialmente en territorios y barriadas. Líneas de investigación relacionadas con el trabajo educativo en red, el acompañamiento a familias y personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1766-9929>. Email: josecots@uma.es

Emilio Andrés García Gálvez

Maestro en Educación Primaria. Licenciado en pedagogía. Máster en Educación, Cultura de Paz, Conflictos y Derechos Humanos. Máster en Didáctica de las Matemática. Máster en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Experimentales y Matemática. En la actualidad imparte docencia como maestro en el ámbito público desde el curso 2014/15. Anteriormente ha trabajado en el sector privado (desde 2012) y entre sus intereses se encuentra el estudio de la Cultura de Paz y su conexión con el desarrollo académico y personal, en base a áreas tan importantes como la educación emocional o las inteligencias múltiples. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4068-0608>. Email: emiliogarciagalvez4552@gmail.com

Ernesto Colomo Magaña

Profesor Ayudante y Director de Grado de Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio (especialidad de Educación Física) y Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas. Sus principales líneas de

investigación se relacionan con los medios de comunicación como recursos didácticos en el ámbito educativo, la educación social y en valores, y la pedagogía de la muerte. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3527-7937>. Email: ecolomo@universidadviu.com

Educación de las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social

Educate the Emotions with a Pedagogical Sense: A Contribution to Social Justice

Felipe Mujica ^{1*}
Claudia Inostroza ²
Nelly Orellana ³

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de Chile, Chile

³ Universidad de Playa Ancha, Chile

La discusión teórica sobre las emociones en educación se encuentra actualmente en un periodo de auge académico. Desde la antigüedad hasta finales del siglo XX fueron consideradas por influyentes teóricos como un factor que dificultaba los procesos cognitivos, de modo que la filosofía dualista era muy adecuada para los fines educativos, no obstante, en el siglo XXI diferentes descubrimientos científicos han consolidado un enfoque que integra la razón y la emoción, como aspectos que se complementan y son indisociables. En el presente ensayo se explica la necesidad de valorar las emociones con un sentido pedagógico en la educación formal, reconociendo de esta forma su contenido subjetivo y vinculación con el razonamiento. Además, se advierte el problema de estandarizar el valor de las emociones en los diferentes contextos educativos, destacando que una misma emoción puede ser considerada positiva o negativa, en relación al aspecto conceptual que sea asociada. Se puede concluir que, para favorecer la construcción de buenas emociones en el alumnado, es indispensable abordar la calidad de los razonamientos y los sentimientos subjetivos ante diferentes situaciones sociales.

Descriptores: Desarrollo afectivo; Calidad de la educación; Justicia social; Docente; Ciencias de la educación.

The theoretical discussion on emotions in education is currently in a period of academic boom. From ancient times to the late twentieth century they were considered by influential theorists as a factor that hindered cognitive processes, so that the dualist philosophy was very suitable for educational purposes, however, in the twenty-first century different scientific discoveries have consolidated an approach that integrates reason and emotion, as aspects that complement and are inseparable. In the present essay, the need to value emotions with a pedagogical sense in formal education is explained, recognizing in this way its subjective content and its connection with reasoning. In addition, the problem of standardizing the value of emotions in different educational contexts is noted, highlighting that the same emotion can be considered positive or negative, in relation to the conceptual aspect that is associated. It can be concluded that to promote the construction of good emotions in the students, it is essential to address the quality of reasoning and subjective feelings in different social situations.

Keywords: Emotional development; Educational quality; Social justice; Teachers; Educational sciences.

*Contacto: fmujica@live.cl

Introducción

En la actualidad, se están desarrollando importantes discusiones sobre la calidad educativa en los diferentes espacios de reflexión y difusión científico-pedagógica. Uno de los motivos que incentivan estas discusiones, son los descubrimientos científicos aportados por las investigaciones provenientes de diversas áreas del conocimiento que evidencian el gran error de sostener una concepción dualista (razón/emoción) del ser humano en educación, debido a que el ser humano es un todo integrado y, en consecuencia, la emoción es indisociable a la razón (Cabezas, 2013; Damasio, 2009; Maturana, 2001; Mora, 2017). La concepción del cuerpo humano, viene siendo discutida desde la Antigua Grecia, donde la tradición médica hipocrática y la filosofía aristotélica lo consideran como una unidad compuesta por diversos elementos, mientras, por otro lado, Platón y los pitagóricos sostenían el dualismo (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2007). Respecto a la emoción, Aristóteles señalaba que es toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma, a su vez, entiende que las dos dimensiones del alma, racional e irracional, forman una unidad, por lo que las emociones poseen elementos racionales como creencias y expectativas (Casado y Colomo, 2006), no obstante para él, no todas las emociones están asociadas a creencias o juicios (Trueba, 2009). Estas dos formas de entender las facultades del cuerpo humano, pueden verse plasmadas en las más importantes corrientes filosóficas modernas.

En el siglo XVII y XVIII en el continente europeo se desarrolló el racionalismo, teniendo como principal referente a René Descartes, pensador que introdujo el dualismo entre la mente y el cuerpo, considerando que la mente se rige por la razón, la cual se considera innata y el cuerpo por las leyes de la realidad física, por lo tanto, cuerpo y mente son dos realidades paralelas que se rigen por leyes distintas. En cuanto a la conducta del hombre, es mediada por complejas interacciones entre ambas realidades, pero tanto la mente como el cuerpo pueden causar la iniciación de la acción. En lo que respecta a las emociones, fueron consideradas como un tipo de pasión y la mente se encuentra sometida a algunas pasiones que proceden de sus propias reflexiones o del cuerpo, las cuales se distinguen de la razón y perturban la capacidad de juicio. No obstante, las emociones son susceptibles de influencia por parte de la razón, a través de los pensamientos. En síntesis, según esta concepción filosófica, el ser humano es un ser racional que producto de su intuición posee ideas innatas, capacidad de lenguaje innato y un instinto innato, que se considera el origen natural de su significación biológica (Grzib, 2002). Producto de esta distinción de mundos, donde lo corporal es un instrumento de la mente, se ha sostenido una concepción educativa dualista, donde los objetivos educacionales están segmentados en cuerpo o mente, con una notable inclinación al desarrollo racional. Dicha corriente de pensamiento distingue entre alma o función pensante, con capacidad de concebir y querer, mientras que el cuerpo es una mera extensión de aquel, al modo de una máquina movida desde el interior (Contreras, 1998), haciendo del proceso educativo un espacio que no necesita incorporar las emociones del alumnado en la programación educativa, ya que más que contribuir, la entorpecen. Como consecuencia de esta perspectiva, el ámbito afectivo se ha infravalorado en relación al racional, expresándose en frases como “la emoción es enemiga de la razón”, o la creencia que ubica la racionalidad en el cerebro y la afectividad en el corazón (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2007).

Esta lógica dualista actualmente se encuentra muy vigente en los sistemas educativos a nivel mundial, ya que los fines de la educación se enfocan principalmente en los supuestos procesos únicamente racionales. Lo anterior está reflejado en la mayor importancia que tienen las asignaturas de matemática, lenguaje, ciencias naturales o ciencias sociales, a las cuales se les asigna un mayor contenido en el currículo escolar, por sobre otras asignaturas que se enfocan en el ámbito motriz o artístico, las cuales han tenido la fortuna de ser consideradas, ya que del ámbito afectivo no existe ninguna. Es evidente, que la calidad de la educación ha sido reducida a objetivos de aprendizaje sobre las asignaturas señaladas y los sistemas nacionales de evaluación fomentan esta limitación conceptual (Murillo y Román, 2010), por lo que la educación a nivel global se encuentra ante el mismo problema de carácter sistémico, el cual produce que las naciones enfoquen con énfasis sus recursos en mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas elaboradas a nivel local o del ámbito internacional.

Una concepción integral de la educación, exige no solamente un equilibrio en los diferentes ámbitos del desarrollo humano (desafío de gran complejidad, ante los diversos conflictos ideológicos y económicos que se encuentran asociados), sino que también se reconozca la integración de los diferentes dominios constituyentes del ser humano. En este sentido, hay que entender que cuando se desarrollan aprendizajes enfocados en el ámbito motriz, también se ven afectados los componentes cognitivos y afectivos, y así sucesivamente, no obstante hay que hablar de una interacción compleja, ya que un buen desarrollo motriz, puede en ocasiones ser positivo a nivel cognitivo y afectivo, y negativo a nivel social, como es el caso de una persona que utilice su potencial corpóreo-motriz para establecer relaciones de poder, como es el caso de la violencia escolar (Velázquez, 2005). Esta concepción integrada, nos demanda utilizar un lenguaje sumamente específico, porque la generalización que promueve el paradigma positivista, no es la mejor opción para el ámbito pedagógico, entendiendo que cada entorno educativo es único, así como cada personalidad humana (directores de centros educativos, alumnado, docentes, padres y/o apoderados o paradocentes), tal como señaló Vygotski (2000), al señalar que es construida en las relaciones sociales caracterizadas por un específico medio ambiente, por lo que desde la psicología histórico-cultural, el ser humano "sólo puede entenderse en su totalidad como sujeto concreto, que se caracteriza como unidad y síntesis de múltiples relaciones que lo definen" (Da Silva y Calvo, 2014, p. 10).

El objetivo de este artículo es explicar cómo algunas interpretaciones del cuerpo humano han perjudicado la consideración de las emociones en el campo educativo y cómo en la actualidad existe un auge científico-académico que demanda reivindicar su valor en la educación. Ante esta situación, se fundamenta la importancia de que las emociones sean valoradas desde una perspectiva pedagógica, que considere su contenido subjetivo presente en las estructuras cognitivas, que es el principal argumento para educar un correcto desarrollo emocional. Finalmente, se analiza el vínculo que tiene la educación de las emociones con el enfoque de la justicia social.

1. Visión integrada del cuerpo humano en la educación

Como se ha señalado, a la concepción dualista espíritu/materia, se le ha atribuido la poca consideración que tienen las emociones en los procesos educativos, idea que se ha ido desplazando con los descubrimientos de las ciencias cognitivas, los cuales describen como el sistema emocional interviene en la deliberación tradicionalmente entendida como

exclusivamente racional (Cabezas, 2013). Como señala Ferrés y Masanet (2017) los descubrimientos más sorprendentes de la neurociencia manifiestan la importancia que tienen las emociones y el inconsciente en los procesos mentales, incluidos los procesos racionales, lo cual impulsa una revolución en el proceso educativo, la cual necesitará mucha reflexión, discusión e investigación, para poder incorporar de forma adecuada estos nuevos saberes en los espacios educativos y así poder beneficiar al alumnado con la actualización de las políticas educativas, que tienen la oportunidad de innovar en materia educativa para producir aprendizajes significativos. Desde la concepción, que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional (Maturana, 2001), hay que investigar en profundidad la percepción emocional del alumnado en la escuela, considerando los factores sociodemográficos del centro educativo, de las asignaturas con sus diferentes contenidos de aprendizaje, de las relaciones interpersonales, del género, de la biografía del estudiante y de las metodologías educativas, entre muchas otras que puedan ser consideradas por los investigadores del campo educativo, ya que no es posible desconocer la influencia del contexto sociocultural en el proceso emocional. La neurociencia que aborda el proceso de aprendizaje ha sido llamada neuroeducación, la cual ha podido esclarecer que “la atención es como un foco de luz que se dirige hacia lo que es emocionalmente significativo, activando mecanismos sinápticos de aprendizaje y memoria” (Tacca, 2016, p. 59), por lo tanto, un docente que incorpora esta premisa en su quehacer, tendrá presente que las ventanas atencionales de su alumnado se abren y se cierran en forma individual durante una clase, exigiéndole personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el mejor de los casos, lograr un entorno protector, estable y estimulante para predisponer una enseñanza efectiva (Béjar, 2014). La relevancia que tiene la comprensión individual del alumnado por parte del docente, nos demuestra lo complejo que es educar y más aún, cuando la cantidad de estudiantes es excesiva, impidiendo que el profesorado pueda gestionar adecuadamente el aprendizaje. La atención es entonces un requisito fundamental para potenciar el rendimiento escolar, la cual, al ser captada por estímulos novedosos y atractivos, que producen emociones positivas, activan neurotransmisores que intervienen en la motivación, la energía y la memoria, en consecuencia, mientras más placentera es la actividad que realiza el alumno, mejor se construye el aprendizaje (Mayorga, 2015). Es posible establecer una dicotomía entre las emociones cuando se hace referencia al aprendizaje, encontrándose las positivas como la alegría, el entusiasmo, la diversión y las negativas, entre las que se encuentran el miedo, la ira, la tristeza, la ansiedad o la vergüenza, que lo obstaculizan y perturban (Salguero, 2015). Los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado, por ende, un entorno que tenga presencia de violencia, ya sea de cualquier tipo, perjudicará el aprendizaje, así como también de situaciones que representen una amenaza para la integridad físico o psicológica del alumnado, ya que un alto nivel de estrés impacta negativamente el cerebro, por ende, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para poder aprender (Campos, 2010). Sin embargo, a pesar de que se hayan establecido asociaciones entre emociones y aprendizaje, la clasificación estandarizada de positivas y negativas ha sido criticada por su simplicidad, señalándose que si bien hay evidencia que coincide con este planteamiento, la función de las emociones tiene un mayor matiz en el aprendizaje, debido a que se ha producido evidencia de cómo el estrés leve puede facilitar el aprendizaje, mientras que niveles moderados o altos lo dificultan, produciendo efectos contraproducentes en los sistemas de memoria (Vogel y Schwabe, 2016), por lo que las emociones clasificadas como negativas pueden desempeñar un papel positivo en el aprendizaje, del mismo modo que las positivas

podrían conducir a la conformidad y a la ausencia de superación personal, por lo que hasta la actualidad no existe una total claridad sobre la influencia que tienen las emociones clasificadas como positivas y negativas en el aprendizaje (Tyng et al., 2017).

Tras revisar algunas de las aportaciones que fundamentan la función de la emoción en conjunto a la razón en el aprendizaje, es posible identificar la necesidad de aumentar los estudios que consideren las subjetividades que componen el entorno educativo y a su vez se cuestione, las propuestas educativas que establecen objetivos y clasificaciones estandarizadas, debido a que se ignoran los significados y factores contextuales. La influencia del entorno social en la emociones es un aspecto que se debe estudiar en el campo educativo, aunque puede resultar una difícil tarea, por la compleja naturaleza de las emociones, no obstante, es posible acercarse a esta realidad afectiva, como lo señala el enfoque construccionista que reconoce el carácter sociocultural de las emociones, bajo el argumento que “la conciencia de la experiencia sentida, psicológica y subjetivamente, combinan una evaluación de la situación, cambios en cuanto a las sensaciones fisiológicas, inhibición o liberación de gestos expresivos y sobre todo un cierto desarrollo cultural” (Fernández, 2011, p. 10). Este fenómeno se puede observar cuando varias personas perciben emociones distintas ante un mismo objeto o estímulo, lo cual es una manifestación de la subjetividad humana, que se puede acotar conceptualmente como “lo que cada sujeto es en esencia como persona, mediado por su legado genético y el aprendizaje social cultural que tiene durante su existencia terrenal” (Molina et al., 2016, p. 109).

2. Componente cognitivo-subjetivo de las emociones

Para comenzar a pensar las emociones en el contexto educativo es menester responder a la siguiente pregunta: ¿Qué son las emociones?, para lo cual se han seleccionado cuatro definiciones de autores que se han encargado de estudiar el tema, los cuales ilustran en el cuadro 1, diferentes significados que establecen fronteras semánticas sobre esta manifestación de la corporeidad.

Cuadro 1. Definiciones de emoción

AUTOR	DEFINICIÓN
Rojas (1989)	Una agitación interior que se produce como consecuencia de sensopercepciones, recuerdos, pensamientos, juicios, y que va a producir una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y unas experiencias cognitivas.
Marina (1996)	Sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitación, palidez, rubor, etcétera).
Reeve (2010)	Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que afrontamos durante los sucesos significativos de la vida.

Fuente: Elaboración propia.

En este ensayo se hará especial énfasis al componente cognitivo-subjetivo que se menciona en las definiciones, el cual explica que las personas puedan sentir sus emociones, sin embargo, es preciso tener en cuenta que no todas las emociones son sentidas, ya que “no tienen por qué ser conscientes” (Marina, 2011), es más para mejorar la capacidad de sentir las emociones se puede desarrollar la competencia de la conciencia emocional. Así como las emociones pueden estar ajenas a la conciencia, las causas de la emoción también, ya

que algunos motivos tienen su origen en las estructuras límbicas inconscientes del cerebro humano, las cuales no se encuentran asociadas con el lenguaje y, por ende, están mucho menos disponibles para la concientización y el informe verbal, en comparación a los que se originan en las estructuras del lenguaje y en la corteza cerebral, los cuales se encuentran fácilmente disponibles para nuestra conciencia, como las metas. Por lo tanto, no todos los motivos y las emociones que regulan el comportamiento humano son obvios o accesibles de inmediato a la conciencia (Reeve, 2010). Estos antecedentes resultan muy útiles para ser tomados en cuenta en el contexto educativo, ya que evitaría reducir la emoción a objetivos estandarizados que no consideren la complejidad con la que funciona el cerebro humano.

Aunque exista certeza sobre el componente cognitivo-subjetivo de la emoción, el término “sentimiento” genera confusión por su delimitación semántica, ya que en el campo de la psicología se utiliza de forma diferenciada los términos emoción y sentimiento, distinguiéndolos por su estructura e influencia en la persona. Desde esta perspectiva, las emociones son consideradas como “reacciones inmediatas relativas a un objeto intencional preciso, cuya duración es relativamente limitada en el tiempo e implican una valoración positiva o negativa del objeto en cuestión” (Rosas, 2011, p. 10), mientras que los sentimientos son concebidos como “estructuras cognitivas afectivamente complejas y duraderas, organizadas bajo la forma de disposiciones afectivas relativas a objetos intencionales, y determinantes de las pautas actitudinales de los individuos que los experimentan” (Rosas, 2011, p. 11). Otra explicación en torno a esta diferencia conceptual señala que las emociones son reacciones breves y se encuentran “relacionadas con la conciencia inmediata, la expresión primera y espontánea, intensa e instantánea en el cuerpo” (Fernández, 2013, p. 37), mientras que los sentimientos duran más tiempo y “pueden resultar aparentemente menos intensos, llegan al cuerpo por la emoción o de la mente con una idea, lo cognitivo, y es cuando ya permanecen el tiempo suficiente como para sentirlos y nombrarlos que se les llega a interpretar” (Fernández, 2013, p. 37). La psicología ha establecido diferencias entre las emociones con los sentimientos, sin embargo, también queda en evidencia su relación, debido a que los sentimientos tienen diversos componentes que lo constituyen y las experiencias emocionales son uno de ellos. Conservando la diferencia y asociación conceptual, se ha indicado que “los sentimientos son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y que duran en el tiempo. Secuelas profundas de placer o dolor que dejan las emociones en la mente y todo el organismo” (Fernández, 2011, p. 3).

Sin desconocer esta delimitación conceptual que se utiliza en la psicología, hay suficientes aportes empíricos y teóricos que afirman que las emociones también generan un sentimiento, pero no es el mismo sentimiento que se habló en el párrafo anterior, sino que es uno con un significado asociado a la sensación que proviene de los sentidos y que además tiene una duración acotada en el tiempo, diferenciándose de un sentimiento que representa un constructo cognitivo que es duradero en el tiempo. Sobre la relación que existe entre la emoción y el sentimiento, se indica que la emoción precede al sentimiento, debido a que “(...) la evolución dio primero las emociones y después los sentimientos. Las emociones están constituidas a base de reacciones simples que promueven sin dificultad la supervivencia de un organismo, y de este modo pudieron persistir fácilmente en la evolución” (Damasio, 2009, p. 34). Este mismo investigador, aclara que los sentimientos son “la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamientos con determinados temas” (Damasio, 2009,

p. 86). Entonces, al afectar las emociones en ciertos momentos el estado del cuerpo y a la vez generar pensamientos y/o recuerdos, existen los sentimientos de las emociones. En síntesis, es posible afirmar que el cuerpo puede sentir la emoción al mismo tiempo que la experimenta, porque los mecanismos neurológicos de la emoción y el sentimiento se desarrollaron en los humanos para permitir conductas apropiadas en situaciones que no requieren pensamiento consiente, las cuales son aprendidas e influenciadas por la cultura (Levav, 2005).

En los procesos de educación formal, el alumnado se encuentra expuestos a múltiples estímulos, los cuales van a ser percibidos y procesados de manera individual, por lo que, si un docente solicita que alguien lea un documento en público, habrá quienes sientan alegría, seguridad, miedo, nerviosismo, entre otras emociones, lo cual influirá en el resultado de la tarea. El factor de la individualidad, es producto de la herencia genética y las experiencias, resultando que cada persona tenga un cerebro único, irrepetible, aunque su anatomía y funcionalidad sean particularmente de la raza humana (Campos, 2010). Este escenario, sitúa a quienes se desempeñan en educación, en un rol que requiere aplicar la investigación educativa, ya que no se puede ignorar la interacción del mundo interno-externo en los educandos, que de cierta forma favorece o perjudica su progreso escolar y a partir del conocimiento que se establezca, se podrán establecer metodologías de trabajo contextualizadas. Desde esta concepción, no sería correcto estructurar en forma estandarizada el aprendizaje antes de conocer y comprender al alumnado, por lo que hay que tener una actitud crítica con los currículos escolares que tienen un fuerte acento positivista. Es urgente que el currículo educativo tenga la suficiente flexibilidad para adaptarse a cada entorno pedagógico, no obstante, es algo que se contradice con una evaluación estandarizada de la educación a nivel nacional e internacional, por lo que existe una grave y compleja problemática, que no propicia considerar la subjetividad del alumnado y en consecuencia su dimensión afectiva (emociones, sentimientos, estados de ánimo).

Repensando la educación, se encuentra la posibilidad de lograr una lógica que se base en las necesidades que surgen desde la realidad docente y estudiantil, respondiendo con eficacia cuando se observa que algunos alumnos experimentan falta de perspectiva académica, puesto que su cerebro ha sido tomado por el sistema límbico y la percepción estresante del entorno incrementa los niveles de cortisol, reduciendo su capacidad de memoria y disminuyendo el potencial cognitivo emocional (Béjar, 2014). Al identificar el efecto perjudicial que pueden producir la percepción de emociones negativas para el bienestar subjetivo (BS) en el aprendizaje, es un desafío para el profesorado despertar el interés, mantener la atención y que tanto el enseñar como el aprender sean experiencias placenteras (Mayorga, 2015).

Las emociones percibidas por el alumnado en su aprendizaje se encuentran implicadas con las interpretaciones de la realidad, por lo que se hará referencia a algunos argumentos que explican la racionalidad de las emociones. Desde la teoría de apreciación cognitiva, las emociones son el producto de la razón, porque se derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en nuestras vidas, en efecto, el modo que la persona evalúa un suceso, determina su forma de reaccionar emocionalmente (Lazarus, 2000). Este proceso de apreciación cognitiva, se relaciona con las metas que tiene cada persona. En su teoría de emoción, Lazarus expone tres componentes de apreciación primaria, que son la relevancia de la meta, la congruencia o incongruencia de la meta y la implicación del yo en la estimación social o en los valores morales. También este autor estableció tres

componentes de apreciación secundaria, que son la adjudicación de la culpa o el mérito de un resultado, el potencial de afrontamiento ante un daño, una amenaza, un reto o un beneficio y, por último, las expectativas futuras positivas o negativas (Grzib, 2002). Resumiendo, esta perspectiva cognitiva, las emociones poseen tanta importancia como los procesos racionales y su influencia puede ser positiva en el aprendizaje, no obstante, dependen sustancialmente de la razón, puesto que no existe emoción sin pensamiento, las cuales son producto de la forma en que se interpreta la realidad (Casado y Colomo, 2006).

A pesar de las aportaciones que se han realizado desde la psicología cognitiva, no se puede dejar de señalar que esa área presenta deficiencias para comprender las emociones del alumnado, debido a que su línea científica tradicional, concibe al ser humano como un ordenador (Parker, 2007), por lo que busca sus respuestas al interior de su aparato cognitivo, el cual no se alteraría en su interacción con el entorno social. Con un sentido más amplio de comprender la constitución del ser humano, diferentes estudios cualitativos han evidenciado una atribución de factores socioculturales en la percepción emocional del alumnado escolar (Mujica et al., 2016; Mujica, Orellana y Concha, 2018). Esta necesidad de integrar dialécticamente la interioridad–exterioridad del ser humano, tanto en el campo psicológico como pedagógico, justifica en parte el surgimiento de la psicología crítica y de la pedagogía histórica–crítica, la cual postula que el alumnado debe ser entendido como un sujeto individual–social, que se encuentra en permanente proceso de emancipación (Bazán, 2014). Desde este enfoque, no habría ni un componente del proceso educativo que se encuentre desvinculado de las emociones que emergen en el alumnado, por lo cual, al momento de investigar la percepción emocional en el contexto educativo, hay que aplicar una visión holística, que considere la interacción constante que sucede entre el individuo y el entorno sociocultural.

A raíz de los hallazgos que se han producido en las últimas décadas, hay más razones para considerar que la emoción y la razón se encuentran en constante interacción, por lo que es inconcebible entender el acto educativo como un proceso que ignora el sentir del alumnado. La subjetividad tiene que ser revalorada en la praxis educativa, reivindicando la esencia del ser humano, para de esta forma potenciar su desarrollo y aceptar sus valoraciones individuales, que son significantes de su herencia biológica y de sus experiencias de vida. En este apartado se ha fundamentado el componente cognitivo–subjetivo de la emoción, el cual explica que las personas sientan sus emociones, convirtiendo en realidad la posibilidad de que el profesorado las evalúe e investigue con el fin de generar un conocimiento que sea útil para el desarrollo integral de sus aprendices.

3. Valoración pedagógica de las emociones

En las últimas décadas el ámbito emocional ha sido reivindicado en el campo de la psicología, lo cual ha repercutido en otras áreas como la educación, observándose en las investigaciones y proyectos educativos, bastante interés por temas como la inteligencia emocional, sin embargo, al analizar este enfoque desde una perspectiva educativa, se reconoce que puede ser útil para el desarrollo humano, pero no representa el máximo potencial que se puede lograr con una educación emocional que incorpore una perspectiva moral. El principal propósito de la inteligencia emocional es desarrollar las competencias de conciencia y regulación de las emociones, lo cual es muy útil para la vida personal y social, sin embargo, representa un enfoque de carácter reactivo ante situaciones conflictivas y la educación debe cumplir un rol principalmente preventivo, por lo que es

insuficiente para desarrollar buenas emociones. Desde un enfoque que se propone prevenir las malas emociones, no se trata de controlar la violencia, sino que de no tener arrebatos violentos (Marina, 2011). En esta propuesta educativa se considera que las emociones deben ser valoradas en término de buenas (positivas) o malas (negativas), después de realizar un análisis contextual del momento en que se originó, de modo que por ningún motivo se pretende establecer una visión exhaustiva o estandarizada del valor emocional en el ámbito educacional.

Algunos autores señalan que las emociones que siente el ser humano tienen una lógica implícita, debido a que ocurren por una razón y con la función social de preparar a la persona para reaccionar con una respuesta automática, muy rápida e históricamente exitosa hacia las tareas fundamentales de la vida, de modo que no existen las emociones “malas”, sino que todas son benéficas porque dirigen la atención y canalizan el comportamiento hacia donde se requiere, dadas las circunstancias de lo que se enfrenta (Reeve, 2010). Es cierto que la percepción emocional en esencia no es ni buena, ni mala, tan solo es el reflejo momentáneo del mundo interno que cada persona ha construido en su existencia, pero en un marco educativo, si es posible valorarlas en términos positivos o negativos, cuando se consideran las causas y consecuencias de esa percepción, ya que estarían favoreciendo o perjudicando otros procesos psico-sociales, como lo son el ambiente de aprendizaje, el BS, el bienestar social, la motivación, así como la inclusión y la justicia social. Por ende, desde la labor docente, es posible investigar los factores personales y socioculturales que inciden en las emociones del alumnado, para de esta forma elaborar estrategias que lo ayuden a desarrollar buenas emociones en forma sistemática, proporcionando las experiencias que contribuyan a afrontar los factores que promueven un inadecuado emocionar. Una de las estrategias que existen para mejorar la percepción emocional, es que el profesorado incorpore el optimismo a su quehacer, el cual no debe ser confundido con la mera palabrería de pronósticos improbables, sino que debería concretarse en dar énfasis a pequeñas metas cuya consecución motiven más al alumno (Béjar, 2014). Un error en la educación es trasladar el valor psicológico de las emociones para el BS a la educación en forma estandarizada, ya que no todo lo que es positivo para el BS es positivo para el desarrollo humano. Un ejemplo, es que la alegría es positiva para el BS, pero si un alumno se alegra al golpear a un compañero por motivo de venganza, es un sentimiento emocional que desde la perspectiva moral sería negativo. Por lo tanto, propiciar emociones positivas para el BS en educación es algo beneficioso, pero siempre que se mantenga en el marco de la ética, con el fin de que se pueda “enlazar el mundo de las emociones con el mundo de la acción moralmente buena” (Marina, 2005, p. 37), o si no se estaría propiciando desmoralizar las acciones a través de un enfoque que se le critica de psicologizar la educación (Prieto, 2018).

Uno de los descubrimientos que modifica la forma de entender la educación en el proceso de escolarización y puede propiciar las emociones positivas para el BS, es el de las neuronas espejos o neuronas de la empatía, que permiten al alumno hacer propios los gestos, posturas, expresiones y emociones del docente, sucediendo lo mismo al revés, donde el docente puede percibir esas expresiones del alumnado (Morris, 2014). Por lo tanto, los estados emocionales son contagiosos, siendo más contagiosas las emociones negativas, por lo cual, si en una clase uno que otro alumno empieza a mostrar desinterés, o agotamiento, habrá una gran probabilidad que posteriormente otros se sientan igual, siendo justo ese el desafío para el educador en el aula (Mayorga, 2015). En consecuencia “potenciar la dimensión emocional en la comunicación educativa comporta diseñar estrategias en las

que se atienda la multiplicidad de intereses diversos que mueven a unos estudiantes y a otros” (Ferrés y Masanet, 2017, p. 60).

La investigación contextualizada de los procesos educativos, es esencial para poder intencionar la percepción de emociones que contribuyan al aprendizaje, por lo que es indispensable aportar los conocimientos, materiales y espacios para que el cuerpo docente que se encuentra inmerso en el sistema educativo, pueda actualizar sus saberes y reflexionar sobre los cambios que deben suceder en la praxis educativa, que signifiquen una mejora del aprendizaje del alumnado. Las emociones son la respuesta del mundo interno, de la individualidad del ser humano, por lo que, si el profesorado desea comprender las emociones de su alumnado, una de sus principales tareas es la de indagar en los pensamientos, creencias, juicios morales o recuerdos, que significan el sentir del escolar. De esta forma se considera que la emoción no solo es un mecanismo que nos ancla al medio ambiente, sino que forma claramente parte de él, siendo además un proceso creativo de la propia individualidad del ser vivo y en particular del ser humano (Mora, 2013). El entorno educativo se encuentra vinculado con las emociones que los escolares perciben; por ende, la inteligibilidad sobre el nivel subjetivo de los procesos humanos no se reduce a lo individual, sino que integra la subjetividad social, la cual es una dimensión de los procesos y formas de organización, que frecuentemente ha sido sacrificada en pro de procesos más objetivos, sensibles a mediciones cuantitativas que crean la ilusión de lo concreto, tan asociada a la idea de control subyacente a toda la psicología moderna (González, 2009). Analizar el significado de las emociones vivenciadas durante la práctica educativa, permitirá identificar la asociación entre los razonamientos y las emociones durante la labor educativa, aportando conocimiento para valorar las emociones desde una perspectiva educativa y cualitativa.

Lograr que el alumnado alcance un avanzado razonamiento moral permitirá que pueda construir una configuración de buenos sentimientos emocionales, que lo inclinen a un correcto actuar, mientras que en sentido contrario, un alumno que no desarrolle su moral puede vivenciar lamentables consecuencias a causa de su inclinación afectiva, debido a que “la genética, la experiencia y la educación hacen que cada persona tenga su propio estilo emocional, sus hábitos del corazón, que pueden ser desajustados o incluso destructivos” (Marina, 2011, p. 148). Educar las emociones con el fin de favorecer los derechos humanos, es una propuesta pedagógica que resguarda las libertades individuales y es consecuente con el vínculo intersubjetivo que tiene cada persona, por lo que es indispensable recordar que las emociones no son ajenas al terreno cultural, político, ético y moral (Calderón, 2014). Por lo tanto, las personas desde su infancia comienzan a configurar sus sentimientos emocionales a través de los modelos familiares, por lo que en una familia que se realice violencia intra-familiar, transmitirá un sentir que causa daño, así como razonamientos que refuerzan el uso de la violencia para resolver conflictos o instaurar relaciones de poder. Las emociones particulares de las personas, han sido significadas con un valor moral intrínseco por diferentes autores, los cuales han señalado que se pueden manifestar solo como respuestas ante el comportamiento moral correcto o incorrecto, lo cual está en contra de los planteamientos mencionados, debido a que una emoción puede desencadenarse en respuesta a una moral correcta o incorrecta (Steinfath, 2014), justificando, que una emoción como la alegría no siempre significa una respuesta deseable en el contexto pedagógico, de modo que si un alumno se alegra por el sufrimiento ajeno, esa emoción no podría catalogarse como positiva, ya que fomenta una moral que es contraria a concepciones humanistas. Una educación que promueve una formación ética

de la ciudadanía, comprende que la formación moral es una condición básica para el bienestar de las sociedades, tanto en el sentido existencial, como de la identidad de las personas (Barba, 2006) y no se puede ignorar que las emociones tienen un rol importante en ese proceso, ya que, para educar moralmente a una persona, hay que preocuparse de su conducta, de su carácter, de sus valores, de su razonamiento y de sus sentimientos (Gómez, 2007).

Educar las emociones con un sentido pedagógico, favorece el desarrollo personal de los sectores de la sociedad menos favorecidos, los cuales se encuentran involucrados en problemáticas sociales, como son la drogadicción, la delincuencia o actos de violencia, que se reproducen en forma cultural y conducen a muchas personas a tener antecedentes penales. En la actualidad, para incorporar las emociones con un enfoque histórico-cultural a la educación, es necesario trascender los currículos escolares reproductivos y tecnocráticos que convierte el acto educativo en un proceso rígido con estructura lineal y vertical, con una docencia que debe procurar no salirse de los márgenes establecido, bajo la lógica de una educación bancaria (Freire, 1978). De esta forma, educar las emociones con un sentido pedagógico, bajo el prisma de la justicia social, es consecuente con una educación comprometida con la comunidad, ya que reflexiona de manera crítica sobre la función de las emociones en los problemas sociales, posibilitando el papel que tiene la educación como transformadora de la sociedad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Aplicar estrategias educativas para potenciar la justicia social, requiere establecer experiencias emocionales significativas en el aprendizaje que colaboren con la inclusión social, debido a que el concepto de justicia implica el acceso y la participación en la vida social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Una escuela justa, tiene que permitir al estudiante ser un sujeto activo en su aprendizaje, otorgándole oportunidades para desarrollar en forma adecuada sus capacidades, talentos y emociones. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se piensa una escuela donde el conocimiento propicie la liberación, debido a que cada niño es un ser único con un potencial infinito, pero que en muchos casos el entorno lo perjudica con un manto cultural inmoral. Es la misión de profesores y profesoras como agentes de transformación social hacer germinar esta semilla, tal como señala Freire (1978), nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Se confía en que la presente reflexión otorgue herramientas para lograr dicho objetivo y de esta manera promover políticas educativas que garanticen el adecuado desarrollo emocional. Es fundamental que en el campo educativo exista una mirada integral del ser humano, que resguarde la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículo, para la construcción de un sistema educativo que contribuya al principio de apoyo diferencial a quién más lo necesita y en consecuencia a una educación esencialmente democrática y solidaria (Belavi y Murillo, 2016). De esta manera, la pretensión es cambiar y mejorar la educación, para con ello, cambiar y mejorar la sociedad, buscando el cooperativismo y el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad ético-colectiva, la dignidad y la inclusión en educación. Resulta fundamental que los sistemas educativos aborden con responsabilidad pedagógica y una mirada científica, la diversidad que se manifiesta en el alumnado, la cual puede estar vinculada al género o a las necesidades educativas especiales. Cada persona de estos colectivos, presenta una particular configuración subjetiva (González, 2009), de modo que no sería correcto ignorar o estandarizar su producción y desarrollo emocional.

4. Conclusiones

En las consideraciones finales, es posible señalar que el aprendizaje escolar es una construcción subjetiva mediada por las emociones que emergen durante el proceso, las cuales responden en parte a una valoración cognitiva que tiene como base los significados históricos culturales de cada persona. Esta concepción del aprendizaje, responde al enfoque de la pedagogía crítica, la cual sostiene que las personas construyen la comprensión y el conocimiento de la realidad, en una constante interacción del individuo con el entorno social. Por medio de la integración subjetiva que realiza el aprendiz, se puede reflejar la red cognitivo-emocional, en el que las emociones influyen en los razonamientos y estos, influyen en las emociones, por lo que es contraproducente que en el quehacer pedagógico se intente separar lo cognitivo y lo emocional, ya que se estaría actuando en contra de la naturaleza humana. Al comprender la integración del ámbito afectivo y racional, es correcto señalar que los educadores para favorecer la construcción de buenas emociones por parte del alumnado, es indispensable abordar la calidad de los razonamientos y los sentimientos subjetivos ante diferentes situaciones sociales.

Según Dewey, la educación del carácter tiene que dirigirse hacia dos sentidos, el intelectual y el emocional (Ahedo, 2018), de modo que en el mismo sentido es necesario construir una formación humana que incluya la educación de las emociones en un marco ético de justicia social y equidad, comenzando por la formación del profesorado, que son los gestores culturales de la escuela, quienes lideran una micro sociedad para el aprendizaje de prácticas sociales, derivadas de las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa. Por lo tanto, ese espacio de formación debe abordar en forma crítica los contenidos del ámbito afectivo, procurando abordar las emociones con un sentido pedagógico, evitando transferir en forma acrítica sentidos psicológicos o de otras áreas del conocimiento. Esto implicará formar personas que sean capaces de convivir en una sociedad cada vez más diversa, construyendo prácticas habituales que favorezcan la participación y la creación de ambientes democráticos, que sean sensibles al sufrimiento ajeno y a las problemáticas sociales de cada comunidad educativa, es decir, bajo el prisma de la justicia social. En este sentido, la justicia social es un concepto dinámico, que se encuentra en constante reflexión y mejora, ya que indaga la construcción de sociedades más justas, para lo cual se hace indispensable el desarrollo moral de los niños y adolescentes, que en un futuro serán los ciudadanos que tendrán la posibilidad de reproducir o transformar las micro y macro comunidades en que tengan participación.

Referencias

- Ahedo, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <https://doi.org/10.14516/fde.510>
- Barba, B. (2006). La educación moral como asunto público. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 95-117.
- Bazán, M. (2014). Tendencias educativas en el actual contexto socio económico y su impacto en el desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes. En A. Bazán y D. Castellanos (Coords.), *Generación y aplicación del conocimiento psicológico en la educación* (pp. 41-54). Colonia San Rafael: Plaza y Valdés.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.

- Béjar, M. (2014). Una mirada sobre la educación. Neuroeducación. *Revista Padres y Maestros*, 355, 49-52.
- Cabezas, M. (2013). Juicios morales y fronteras biológicas: más allá de la frontera razón/emoción. *Revista Arbor*, 189(762), 13-52. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.762n4003>
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista La Educación*, 143, 1-14.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47, 1-10.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: Inde.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: BROSMAC.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26(1), 1-24.
- Fernández, A. (2013). Movimientos y sentimientos. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 5(13), 33-50.
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 25, 51-60. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.
- Marina, J. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. (2011). *El cerebro infantil la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Molina, M., Suárez, D., Eliécer, J., Ibarra, A. y Calvo, C. (2016). Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 103-115. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a10>
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Revista Arbor*, 189(759), 13-34.

- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morris, M. (2014). La neuroeducación en el aula: Neuronas espejo y la empatía docente. *Revista la Vida y la Historia*, 3(2), 9-18.
- Mujica, F., Aránguiz, H., Orellana, N. y González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de educación física y salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6.
- Mujica, F., Orellana, N. y Concha, R. (2018). Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: Análisis de contenido. *Revista Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 31-42.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Parker, I. (2007). Critical psychology: What it is and what it is not. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00008.x>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Santa Fe: McGraw-Hill.
- Rojas, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa.
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31.
- Salguero, D. (2015). Emoción y aprendizaje. ¿Cómo condicionan las emociones el proceso de aprendizaje? *Revista Do-Ciencia*, 3, 36-38.
- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- Tacca, D. (2016). ¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 53-65.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 22, 147-170.
- Tyng, C., Amin, H., Saad, M. y Malik, A. The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Vásquez-Alonso, A. y Manassero-Mas, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica: Evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247-271. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i2.03
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Vogel, S. y Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *Science of Learning*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Vygotski, L. (2000). Psicología concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.

Breve CV de los autores

Felipe Mujica

Licenciado en Educación, Profesor de Educación Física y Magister en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente, es beneficiario de una beca para estudio de doctorado en el extranjero, otorgada por el programa de formación de capital humano avanzado, de la comisión nacional de investigación científica y tecnológica de Chile. De modo que es doctorando del programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad Politécnica de Madrid. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, abordando temas sobre el currículo, la vocación docente, las emociones en la educación física escolar y el razonamiento moral en la etapa escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>. Email: fmujica@live.cl

Claudia Inostroza

Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Fue evaluada por el sistema de evaluación docente chileno como Profesora destacada. Realizó el Diplomado sobre Herramientas para la construcción de sistemas escolares inclusivos en la Universidad Diego Portales. Actualmente es estudiante de Magíster en Educación de la Universidad de Chile y se adjudicó la Beca internacional de Postgrado Universidad Autónoma de Madrid-Santander para realizar el segundo cuatrimestre del Máster Universitario de Educación para la Justicia Social. Durante su trayectoria pedagógica ha participado en la aplicación de Programas de Integración Escolar en contextos de educación pública, utilizando conocimientos de Gimnasia Cerebral, Yoga en el aula, Trabajo Colaborativo, Co-docencia, Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Educación inclusiva y Justicia social. Además, es Instructora de Yoga Integral. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-7917>. Email: clinostroza@ug.uchile.cl

Nelly Orellana

Profesora de estado en Educación Física, Universidad de Chile. Magister en Educación Física, Escuela Superior de Deporte. Alemania. Doctora en Filosofía y Educación. Universidad Nacional a Distancia. España. Doctora en Filosofía. Leibniz Universität. Alemania. Docente de la carrera de pedagogía en educación física, tecnología en deportes y recreación y del magíster en ciencias de la actividad física y del deporte, Universidad de Playa ancha de Ciencias de la Educación. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, abordando temas sobre formación docente y escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5742-4539>. Email: norellan@upla.cl



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Dispositivos Biopolíticos de Integración de la Exclusión Social: El Negocio de la Educación de los Pobres

Biopolitical Devices of Social Integration: The Business of Education for the Poor

Juan Ramón Rodríguez Fernández *
Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad de León, España

Los programas de ingresos mínimos son actuaciones públicas esenciales en la lucha contra la pobreza en la Unión Europea. En este artículo pretendemos mostrar las características de las políticas de ingresos mínimos de lucha contra la pobreza y de las actuaciones formativas vinculadas a ellas en el caso de España. Partiendo de una estrategia analítica basada en los planteamientos de Michel Foucault, analizamos los discursos hegemónicos en estos programas de ingresos mínimos: el discurso social-liberal y el discurso neoliberal. Para ello utilizamos las nociones de racionalidad política y de la sintomatología social. A través de este análisis discursivo encontramos que, en las actuaciones de lucha contra la exclusión social, la educación se configura como una inversión individual para el fomento de la empleabilidad, como un elemento para reivindicar la responsabilidad individual del sujeto en su propio proceso de integración social y como un espacio susceptible de rentabilidad económica mediante su configuración como un cuasimercado educativo. A su vez, y este es uno de los principales resultados de este trabajo, se identifica un emergente discurso hegemónico en la lucha contra la pobreza. Un discurso fruto de la hibridación de los discursos social y neoliberal, que hemos denominado Educación como "santa neocruzada" contra la pobreza.

Descriptor: Política; Discurso; Justicia social; Exclusión social; Empresa.

The minimum income programs are essential public actions in the fight against poverty in the European Union. In this article, we intend to show the characteristics of the minimum income policies for the fight against poverty and the training activities linked to them in the case of Spain. Starting from an analytical strategy based on the approaches of Michel Foucault, we analyze the hegemonic discourses in these minimum income programs: the social-liberal discourse and the neoliberal discourse. For this we use the notions of political rationality and the social symptomatology. Through this discursive analysis we find that, in the actions of struggle against social exclusion, education is configured as an individual investment for the promotion of employability, as an element to claim the individual responsibility of the subject in its own integration process social and as a space susceptible of economic profitability through its configuration as an educational quasi-market. In turn, and this is one of the main results of this work, an emergent hegemonic discourse is identified in the fight against poverty. A discourse resulting from the hybridization of social and neoliberal discourses, which we have called Education as a "neo-crippled saint" against poverty.

Keywords: Politics; Speeches; Social justice; Social exclusion; Enterprises.

*Contacto: jrodrf@unileon.es

1. Las políticas sociales de lucha contra la exclusión social: Las rentas mínimas de inserción

Los principales programas socioeducativos de lucha contra la pobreza en los países de la Unión Europea son las RMI-Rentas Mínimas de Inserción. Estos programas surgen a principios de la década de los años 90 mediante la Recomendación del Consejo 92/441 de 24 de junio de 1992, que insta a los países miembros de la UE-Unión Europea a desarrollar programas que garanticen unos ingresos mínimos a su ciudadanía.

A lo largo de la década de los años 90 y principios del siglo XXI los diferentes países de la UE han ido desarrollando este tipo de programas, con una gran heterogeneidad en términos de cuantía económica, requisitos, duración, etc. (Malgesini, 2017). Siendo sus destinatarios aquellas personas con ingresos inferiores al umbral de la pobreza, para cuyo indicador se toma como referencia el 60% de la mediana de la distribución de los ingresos en una determinada zona, región o país. Según este estadístico, en la UE en el 2016 había un 23% de la población por debajo de este umbral, el país con la tasa más alta de pobreza sería Rumanía con un 38,8% y el país con la menor Islandia con apenas un 13%. Mientras que España rondaríamos el 28% (EUROSTAT, 2018).

A pesar de la gran heterogeneidad existente en estos programas de ingresos mínimos, tanto en el contexto europeo como en el caso concreto español (Frazer y Marlier, 2016), podemos señalar la existencia de una doble estructura común: a) un ingreso económico con carácter periódico. Y, b) la vinculación de la cuantía económica con la realización de diversas actividades dirigidas a la inserción social y laboral de la persona beneficiaria de la prestación económica. Actividades que se desarrollan en diversas áreas (familiar, personal, salud, educativa, laboral...) a través de un Itinerario Personalizado de Inserción, el cual incluye diversos compromisos consensuados con el titular de la prestación para participar y realizar las actividades propuestas por los profesionales de los servicios sociales. Entre las que destacan especialmente la realización de cursos de formación para el fomento de la empleabilidad y la activación laboral.

1.1. Las limitaciones de las rentas mínimas de inserción

Es en el contexto del Modelo Social Europeo asentado en sistemas públicos de bienestar social (Esping-Andersen, 2000) en el que surgen originalmente las RMI, como propuestas socialdemócratas destinadas a favorecer la integración de los sectores marginales y empobrecidos en la sociedad. Sin embargo, a pesar de tener entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, el aumento de la cohesión social y la protección social de la ciudadanía, han tenido una serie de limitaciones y problemas inherentes a su propia naturaleza. Limitaciones que han sido acrecentadas por el influjo y las transformaciones que el discurso hegemónico neoliberal está operando en estos programas (Díez Gutiérrez, 2007). Transformaciones que pueden entenderse bajo el desplazamiento que ha ocurrido desde los planteamientos del *welfare*, basados en los derechos sociales universales de ciudadanía, a el *workfare*, en el cual se supedita estos derechos sociales al paso e inserción activa en el mercado laboral.

Esta evolución puede verse reflejada en algunas de las siguientes características de las RMI: En primer lugar, es necesario apuntar la escasa cobertura social que ofrecen estas

medidas. La cuantía media de las RMI en España en el año 2015 era de 435,80€ (Ministerio de Servicios Sociales, 2015), cuantía insuficiente para cubrir gastos básicos como los de alojamiento y manutención, solamente el precio medio de una vivienda en alquiler en España supera esa cuantía. En el año 2012, en los años más duros de la crisis capitalista del 2008, únicamente se dedicaba un 0,49% del presupuesto de las comunidades autónomas españolas a la financiación de las RMI, siendo el País Vasco la comunidad con mayor porcentaje dedicado a las RMI (3,28%) y Extremadura la que menos dedicaba con un 0,03% de gasto público (Arriba González de Durana, 2014). El módulo básico de la prestación económica se sitúa siempre por debajo del umbral de la pobreza, con lo que podemos afirmar que las políticas sociales para pobres, sobre todo en estos tiempos de emergencia social y de austeridad neoliberal, son políticas sociales pobres.

Otra cuestión crítica en estos programas de RMI es el carácter estigmatizador y burocrático que tienen al focalizar su atención en el colectivo de personas pobres y no dirigirse al conjunto de la ciudadanía. La puesta en marcha de estos programas de ingresos mínimos implica la creación de todo un entramado burocrático y administrativo – impulsado por la aparición de nuevas tecnologías y aplicaciones informáticas que permiten controlar y cruzar datos de los usuarios con mayor precisión– dedicado a la evaluación, supervisión y control de las condiciones económicas, familiares y sociales de las personas que solicitan estas prestaciones (Raventos, 1999). Una evaluación dirigida a la comprobación de recursos y de requisitos exigidos para el acceso a este derecho que favorece la burocratización de las tareas de los profesionales, en detrimento de un trabajo verdaderamente educativo con los usuarios de esta prestación. A su vez, es un proceso que abre además las puertas a posibles intromisiones por parte de la administración pública en la vida y circunstancias privadas de las personas solicitantes, que genera lentitud y retrasos en la tramitación de estas ayudas y que por su naturaleza (lenguaje, formato, etc.) actúa como batería de trabas y barreras burocráticas ante los colectivos más desfavorecidos (Oliver, 2013).

Otro aspecto es su tendencia a considerar la pobreza desde un punto de vista individual, cuando se trata de una problemática cuyo origen aparece fundamentalmente en el plano social. La puesta en marcha de un itinerario individualizado de inserción en el que se trabajen aquellas áreas de la persona con déficits y carencias que dificulten su integración social y laboral contribuye a reforzar la idea de que la exclusión social es una problemática de la propia persona, de sus características y de sus carencias. Al enfatizar la búsqueda de soluciones en el plano individual, se tiende a soslayar el carácter político y estructural que tiene la pobreza y la desigualdad social (Bauman, 2004).

Por último, desde el Tratado de Lisboa del año 2000, las políticas europeas de lucha contra la exclusión se han ido sustentando cada vez más en esta idea de la activación individual a través del fomento de la empleabilidad y del emprendimiento. Para lo cual, la educación y la formación desempeñan un papel central como elementos impulsores de la inserción laboral y del crecimiento económico. Como la propia Comisión Europea (2010) señala en el documento *Estrategia Europa 2020*: “...un mejor nivel educativo ayuda a encontrar trabajo y los avances en el aumento de la tasa de empleo ayudan a reducir la pobreza”.

Siguiendo a Michel Foucault (2009), son dispositivos biopolíticos dirigidos a la gestión gubernamental de determinados colectivos de la población. Instrumentos que integran y hacen más fácilmente asumible para la opinión pública el problema social de la marginalidad y la exclusión.

2. Análisis político del discurso educativo en los programas de ingresos mínimos

Las actuaciones de formación son una de las medidas más importantes dentro de los itinerarios de inserción desarrollados en los programas de RMI a la hora de fomentar la inserción de las personas en riesgo de exclusión. En este sentido, es posible señalar que las acciones de formación insertas en las RMI y dirigidas a colectivos en riesgo social, tienen una serie de características y asumen unos principios cada vez más influenciados por el pensamiento hegemónico neoliberal (Gómez Sánchez, Navas Saurín y Bernard García, 2005; Rodríguez Fernández, 2013).

El proceso de implementación de las diferentes políticas sociales y educativas en todo el mundo, debe ser entendido como resultado de la extremadamente compleja interacción entre dos racionalidades políticas hegemónicas en nuestras sociedades¹. Por un lado, estaría la racionalidad política social-liberal o ilustrada, heredera de los principios filosóficos de la Ilustración, hoy en día está en claro retroceso, pero que aún conserva vigor y representación en las visiones y discursos actuales con sus planteamientos sobre la equidad, la justicia social y el papel privilegiado de la educación como motor del desarrollo personal y social dentro del marco establecido por un capitalismo regulado por el Estado²; y por otra parte la racionalidad política neoliberal, en la actualidad claramente dominante y que se asienta en los principios del libre mercado, la libertad individual, la competencia y el crecimiento económico. Es en el debate hegemónico entre estas dos concepciones donde es posible entender buena parte de las transformaciones que estamos presenciando en las políticas educativas y sociales, y en concreto en las políticas socioeducativas de lucha contra la exclusión, como los programas de ingresos mínimos.

Siguiendo a autores como Michel Foucault (2009), Ernesto Laclau y Chantal Muffe (1987) o Rosa Buenfil Burgos (1996) la interacción dinámica entre estas dos racionalidades políticas, interacción que puede asumir diversas formas: cooperación, oposición, adaptación mutua, etc., en un determinado campo genera una serie de dispositivos gubernamentales –los programas de rentas mínimas de inserción se pueden considerar como ejemplos de estos dispositivos–, y da lugar a una serie de efectos sociales. Este imaginario social está siendo constantemente disputado por otros discursos alternativos con racionalidades políticas y tecnologías de gobierno diferentes, que en ocasiones se oponen frontalmente a los discursos hegemónicos y en otras ocasiones son asumidas e incorporadas por el discurso dominante en una suerte de hibridación de discursos.

El conjunto inseparable e interrelacionado que forman las racionalidades políticas, los dispositivos biopolíticos y sus efectos sociales es lo que podemos denominar *discurso*, entendido no como una mera alocución o producción escrita, sino como una práctica social e histórica con efectos performativos, tanto en plano social, como en los procesos de subjetivación a través de los cuales nos construimos como personas (Gómez Sánchez, Navas Saurín y Bernard García, 2005).

¹ Y no solamente a través de los discursos hegemónicos, sino también a través de las diversas interpretaciones que los sujetos hacemos a la hora de ponerlas en práctica en contextos singulares, históricos y concretos, es decir, cómo las transformamos cuando las convertimos en prácticas, actuaciones, expresiones o modos de comportamiento, etc. (Ball, 2012).

² En la actualidad uno de los más destacados defensores de esta racionalidad es el psicólogo social Steven Pinker (2018).

En el ámbito de las actuaciones formativas en los programas de ingresos mínimos para colectivos en riesgo de exclusión social encontramos la siguiente sintomatología, que actualmente está siendo fuertemente cuestionada debido a los problemas que tiene a la hora de dar respuesta a los problemas de nuestras sociedades.

2.1. La educación como elemento de inversión individual y progreso social

La educación en los programas de rentas mínimas de inserción se apoya en los presupuestos económicos de la Teoría del capital humano (Becker, 1985). Para esta teoría, la educación es una inversión de carácter individual con valor de cambio en el mercado de trabajo (Schultz, 1962). Para esta teoría la educación no solamente aumenta la empleabilidad de la persona, sino que es un elemento directo a la hora de mejorar la productividad, el crecimiento económico y, de esa manera, aumentar la calidad y el volumen de los puestos de trabajo disponibles. Desde este planteamiento, y como señalan las principales estrategias y directrices europeas en la lucha contra la pobreza y la exclusión, las personas pobres tendrían que formarse y adquirir conocimientos, habilidades, competencias requeridas por el sistema productivo, que les permitieran aumentar su empleabilidad y así poder insertarse efectivamente en el mercado de trabajo (Muñoz de Bustillo y Bonete, 2009). La cuestión central para fomentar la inserción social y laboral de estas personas, sería la de formar en las competencias profesionales más demandadas por el sistema productivo.

Sin embargo, estos planteamientos tienen serias dificultades para cumplir sus objetivos. En primer lugar, es cuestionable la existencia de una relación directa y mecánica entre formación, inserción laboral, aumento de la productividad y mejora de las condiciones laborales como resultado del crecimiento económico que generan los y las trabajadoras mejor formadas (Chang, 2012). Hoy en día nuestras sociedades tienen la juventud más y mejor formada y no por ello el desempleo o la precariedad se han visto reducidos en los últimos años. Las condiciones de trabajo y el volumen de puestos de trabajo de un país o de una determinada zona no dependen de los niveles de formación alcanzados o del sistema educativo, sino de la relación de fuerzas entre el capital y el trabajo, equilibrio que se ha visto radicalmente alterado a favor del primero mediante las políticas económicas neoliberales y especialmente desde la crisis del 2008 (Harvey, 2012).

En segundo lugar, la educación asume un rol pasivo dentro del subsistema laboral, dedicada únicamente a formar en las competencias requeridas por el mercado. Así, la educación es vista en sí misma, en todos los niveles del sistema educativo, ya sea educación primaria o secundaria, ya sea educación formal o no formal, como un elemento cuya función principal es la preparación y la competición para el mundo laboral. Desde este punto de vista, la metodología didáctica que resulta más funcional a estos planteamientos es el modelo por competencias, modelo que ha colonizado los planes de estudio en todos los niveles educativos y las prácticas y subjetividades del profesorado. Este modelo parte de la asunción de que es posible parcelar en diferentes técnicas una determinada profesión, pudiendo derivar posteriormente acciones formativas concretas para cada competencia o técnica. Se trata de una concepción simplista de la esfera profesional, en la cual ésta se ve reducida a un mero stock de competencias profesionales y al trabajador como un mero técnico. Con esta concepción técnica, se pierden de referencia los factores éticos, sociales y culturales que afectan a las profesionales y se ofrece una imagen artificial y simplificadora de la complejidad de las tareas y procesos todo trabajador pone en marcha

en su trabajo, los cuales no pueden reducirse meramente al conocimiento y puesta en marcha de competencias profesionales (Schön, 1992).

En tercer lugar, la educación pasa a ser considerada como un producto de consumo, con un valor de cambio en el mercado laboral que aumenta la empleabilidad de la persona que lo adquiere, en la competición con otras personas dentro del mercado de trabajo. Esta visión contribuye a favorecer el consumismo en educación y la organización de los sistemas educativos según los principios del mercado y de la libre competencia. La idea de educación a lo largo de la vida contribuye a reforzar ese consumismo, en el que todos y todas estaremos abocados a consumir educación durante toda la vida para poder seguir siendo personas productivas y empleables, asumiendo personalmente los gastos de esa formación “a lo largo de toda la vida”. Configurando así la educación como un nicho de negocio privado más, similar en términos de explotación económica al de la empresa internacional del automóvil (Hill, 2013).

Por último, la Teoría del capital humano en educación ofrece una visión meramente técnica y meritocrática de la relación entre empleado y empleador, sin considerar los aspectos ideológicos y estructurales que condicionan las condiciones de contratación laborales en los puestos de trabajo (Bowles y Gintis, 1983). Esta teoría que fundamenta las políticas socioeducativas de lucha contra la pobreza, otorga a la educación un rol central, al considerar que es el elemento central a la hora de favorecer la inserción sociolaboral del sujeto. Así, la pobreza y la desigualdad social son problemáticas sociales que se pueden solucionar, simplemente, con más educación y sobre todo con una educación más estrechamente vinculada al mundo del trabajo. Desde esta visión, el desempleo y la pobreza son problemas cuyo origen está o bien en que la educación no formal de manera adecuada en función de los requerimientos y demandas del mercado (como si ese fuera el objetivo de la educación), que los docentes no forman con las metodologías didácticas adecuadas al modelo de gestión empresarial para el que se quiere “entrenar” (como si esa fuera la metodología adecuada), o bien en que la persona en situación de exclusión social o en condiciones laborales precarias no ha sabido aprovechar las oportunidades formativas, educativas, laborales... que ha tenido a lo largo de su vida (la culpa de su situación y de su pobreza acaba siendo de la propia víctima, re-victimizándola).

2.2. La educación como redención del pobre

En el marco de los programas de ingresos mínimos, las personas pobres se caracterizan por tener una serie de lagunas y carencias que suponen barreras para su integración social, muy especialmente su integración activa en el mundo laboral. Así, las acciones formativas insertas en los itinerarios de incorporación social deben orientarse al fomento de las habilidades profesionales para la empleabilidad. Desde esta perspectiva son actuaciones formativas habituales las siguientes: cursos de formación pre-laboral, cursos de formación específica, cursos de cómo elaborar un currículum vitae, cómo afrontar las entrevistas de trabajo, cómo buscar empleo por Internet, cursos sobre cómo emprender y crear tu propio negocio y un largo etcétera de acciones que se orienten a favorecer la empleabilidad de estos colectivos. En esta misma línea se sitúan las medidas dirigidas a dotar de habilidades sociales y actitudinales: mejora de la autoestima, habilidades personales, inteligencia emocional, higiene personal, organización y economía doméstica, etc. En un contexto laboral donde el trabajo es escaso y precario (Standing, 2013) se enfatiza la inserción social de estos colectivos fundamentalmente a través de la inserción en el mundo del trabajo, mediante la adquisición de competencias profesionales de bajo rango y habilidades sociales

y actitudinales. Porque, como todos sabemos, las personas pobres lo que necesitan son cursos de autoestima porque suelen estar deprimidos, de economía doméstica, porque no saben llevar las cuentas de un hogar y de inteligencia emocional porque no saben cómo procesar emocionalmente su situación de precariedad o exclusión social.

Aunque las acciones formativas en los programas de ingresos mínimos tienen como objetivo formal mejorar la empleabilidad y favorecer la participación en el mercado laboral. Sin embargo, cumplen sobre todo una función diferente y es la actuar como elemento redentor del pobre. Participando en estos cursos formativos las personas en exclusión social han de demostrar fehacientemente a la sociedad su buena predisposición a insertarse en las condiciones y normas establecidas por la propia sociedad que les excluyó previamente. La participación en la formación actúa como un mecanismo que permite diferenciar aquellos pobres que se esfuerzan y que merecen recibir la ayuda económica, quienes muestran en términos neocatólicos: “contrición, arrepentimiento, dolor de sus pecados, propósito de la enmienda y cumplir la penitencia”. Lo cual les diferencia claramente de aquellos otros pobres que no demuestran esforzarse lo suficiente (no muestran suficiente arrepentimiento, dolor de sus pecados y propósito de la enmienda) y que, por lo tanto, no son merecedores del “perdón” y la prestación económica. Es una manera de volver a las concepciones medievales sobre la caridad, los pobres verdaderos y los pobres fingidos. El derecho de ciudadanía social (Marshall, 1950) por el cual todo ciudadano y ciudadana tiene derecho a un mínimo de subsistencia, deja de ser un derecho reconocido, para pasar a ser algo que hay que ganarse mediante la predisposición a participar en itinerarios de inserción y mediante la realización de acciones de formación.

2.3. Las acciones formativas para personas pobres como forma de alienación

La educación bajo estas propuestas es dudosa que pueda ser considerada un instrumento que facilite la igualdad social, ni mucho menos que se oriente a la emancipación social y a la búsqueda de condiciones que fomenten la justicia social. Las acciones formativas que se sitúan dentro de los programas de ingresos mínimos en el territorio español, pero también en toda Europa desde el Tratado de Lisboa de 2000 con el desarrollo de políticas sociales de activación (Fernández et al., 2014), contribuyen a la alienación de las personas pobres mediante la inculcación de las siguientes nociones como si fuesen ideas de sentido común.

En primer lugar, se acepta la idea por la cual mayores niveles educativos de la ciudadanía implican mayores cotas de igualdad social. La esencia de las acciones formativas insertas en los programas de ingresos mínimos se asienta en la lógica por la cual la educación es siempre buena per se y que la inmensa mayoría de los problemas sociales pueden ser solventados si conseguimos extender la educación a todas las capas sociales. Desde este punto de vista, la solución para buena parte de los problemas sociales (desempleo y pobreza, pero también racismo, violencia de género, etc.) sería únicamente el desarrollo de acciones formativas especialmente diseñadas para solucionar tales problemáticas, no siendo necesarias otro tipo de actuaciones estructurales para remover las causas profundas en las que se originan estas problemáticas. Como planteaba el ex primer ministro inglés Tony Blair: “Educación, educación y más educación” (Wrigley, 2005). De esta forma, la precariedad y el desempleo son problemas achacables fundamentalmente a la educación, que no forma adecuadamente, o a las propias personas que no tienen las competencias profesionales requeridas, las actitudes más adecuadas o que no se esfuerzan (emprenden) lo suficiente o a los propios formadores y educadores que no enseñan siguiendo adecuadamente el modelo por competencias. Sin embargo, es necesario apuntar que,

aunque haya mayores niveles formativos en el conjunto de la ciudadanía, o la educación sea de más calidad o se extienda a todas las capas de la sociedad, no necesariamente nuestras sociedades van a ser más justas como plantea la racionalidad ilustrada.

En segundo lugar, estas propuestas formativas contribuyen a reforzar el predominio de los valores de la competitividad y el individualismo exacerbado como valores nucleares para el progreso del individuo y el desarrollo social según el pensamiento neoliberal. La pertenencia social es una cuestión individual de adquisición de competencias o habilidades profesionales, donde las personas compiten entre sí con sus credenciales formativas por los puestos de trabajo. Así, se asume la noción del hombre empresa (Foucault, 2009) por la cual el sujeto se autorrealiza en la libre competición con los demás mediante la inversión en sí mismo, en este caso en capital humano.

Al enfatizar el carácter individual del proceso de inserción social, y al soslayar las bases estructurales de la pobreza y el desempleo, se subraya la responsabilidad individual del propio sujeto en su situación social –si eres pobre o tienes un trabajo precario es porque no te has esforzado lo bastante o no has aprovechado las oportunidades que la sociedad le ha ofrecido–. Así, se abre la puerta a la culpabilización y al tratamiento punitivo de la marginalidad social (Wacquant, 2010), las personas pobres son pobres porque son vagas, porque no se esfuerzan lo bastante, algunas de ellas son delincuentes... y por ello, el estado público tiene que reducir o eliminar las ayudas dirigidas a estos colectivos y/o en todo caso sustituirlas por mecanismos punitivos y de control social. Como decía Mitt Romney el candidato a la presidencia de los Estados Unidos en el 2012 en plena campaña electoral: “Mi trabajo no consiste en preocuparme por esas personas (en referencia a los trabajadores pobres y a los beneficiarios de ayudas sociales). Nunca les convenceré de que deben asumir sus responsabilidades personales y ocuparse de sus vidas” (Krugman, 2012). Esta noción del pobre, del excluido, es la cara reversa del modelo neoliberal actual de éxito social: el emprendedor aquella persona que con su esfuerzo individual y en lucha y competición con sus congéneres, ha sabido interpretar y aprovechar las oportunidades que el mercado le ha dado para lograr el éxito.

En tercer lugar, se ahonda en la mercantilización de la educación y en el negocio de la pobreza. La formación para las personas beneficiarias de rentas mínimas, al igual que otros servicios públicos, es vista por parte del pensamiento neoliberal como una mercancía con posibilidades de generar beneficios económicos, a través de la financiación pública de entidades privadas encargadas de dar la formación requerida a estos colectivos. Sin duda alguna no es un nicho de mercado tan lucrativo como lo puedan ser las pensiones públicas, la atención residencial a las personas mayores, o la educación superior. Sin embargo, sí tiene el suficiente interés como para que diversas entidades y fundaciones acudan al negocio de la pobreza, a través de la organización de las acciones formativas organizadas mediante sistemas de cuasimercado (Whitty, Power y Halpin, 1999). En este marco, las instituciones públicas se encargan de planificar y organizar las acciones formativas, las cuales son posteriormente realizadas por entidades del tercer sector, fundaciones de formación, empresas, sindicatos, etc. mediante convenios de financiación pública.

2.4. Hacia una Santa NeoCruzada por la educación de los pobres

En los últimos años, hemos sido testigos de la compleja construcción de un nuevo discurso educativo, basado tanto en el discurso humanista como en el discurso neoliberal. Es un nuevo discurso que los autores hemos denominado una Santa NeoCruzada por la

Educación de los pobres y que proviene de la interacción entre la racionalidad ilustrada y las racionalidades neoliberales dominantes (Rodríguez Fernández, 2016).

En este nuevo discurso, la educación es vista como algo bueno per se, como herramienta clave para combatir y erradicar la pobreza, el desempleo y casi todos los problemas sociales. Y al mismo tiempo como una oportunidad de negocio en donde cada servicio público debe ser gestionado mediante lógicas de beneficio económico a través de la privatización. Desde la atención sanitaria a la educación superior, desde las pensiones sociales a los servicios sociales. Incluso la atención social para los pobres puede, y debe ser, ser un nicho rentable.

Este discurso tiene una extraordinaria posición hegemónica porque une dos fuertes discursos que dominan el debate social ideológico actual. Por un lado, el viejo discurso humanista que todavía considera la responsabilidad social del gobierno para sus ciudadanos menos afortunados y por esa razón considera la educación como una herramienta fundamental para resolver los problemas sociales. Pero, al mismo tiempo, con un lado potencialmente paternalista y caritativo, donde la educación actúa como redención y “penitencia” para los pobres.

Pero, por otro lado, está el discurso neoliberal que considera que todo, incluido la educación debe ser considerado una mercancía a través de la cual conseguir rentabilidad y crecimiento económico. Un discurso que a su vez enfatiza la estigmatización y la responsabilidad individual del sujeto.

Estas dos grandes concepciones, han dado lugar en el campo de la atención social a una Santa NeoCruzada por la Educación del pobre. Por un lado, es "santa" porque siguiendo el viejo discurso humanista, la educación siempre es buena, una herramienta mágica para resolver todos los problemas sociales. La educación es lo que nos hace ciudadanos responsables, está en la base del pensamiento humanista ilustrado (Pinker, 2018). Y es que, ¿quién puede estar en contra de la educación y de su extensión a mayores sectores sociales? Una idea que la UE ha asumido mediante la expresión "Aprendizaje a lo largo de la vida". Pero, por otra parte, es una “cruzada”, porque al mismo tiempo y siguiendo los preceptos neoliberales, la educación –incluso para pobres– contribuye a la creación de espacios en los cuales el capital privado pueda desarrollar actividades lucrativas y de negocio privado. El formato más habitual para ello es el de los cuasimercados (Apple, 2013), en donde el estado financia económicamente a entidades privadas para que estas ejecuten y pongan en marcha actividades, bajo la supervisión administrativa de las administraciones públicas.

Esta hibridación entre discursos hegemónicos es la que hace que la idea de la Santa NeoCruzada por la educación sea tan potente. Para mucha gente porque asume los principios neoliberales de la libre competencia, de la privatización de lo público como la mejor forma de gestión, de la inversión en uno mismo y del crecimiento económico; y, por otra parte, para otra mucha gente porque sigue los principios humanistas de la educación como panacea universal a los problemas sociales. Panacea que no requiere un análisis problemático de las cuestiones estructurales que generan tales problemas sociales.

Sin embargo, ambos discursos que fundamentan esta Santa NeoCruzada deben ser problematizados: En primer lugar, porque la privatización de la educación pública no contribuye necesariamente a mayores niveles de igualdad ni de cohesión social, al revés favorece la generación de guetos sociales (Apple, 2002); y en segundo lugar, porque la

educación pública y estatal en sí misma es un poderoso aparato de reproducción ideológica y legitimación del orden social (Althusser, 2004), solamente una educación pública que sea contrahegemónica, es decir, que contribuya a través de la relación educativa a desvelar los mecanismos de opresión y de legitimación puede contribuir verdaderamente a la justicia social (Apple, 2013).

3. Dislocación de discursos: La renta básica

En este último apartado vamos a proponer un camino diferente al marcado por las políticas tradicionales de los Estados de bienestar social. Un camino fundamentado en racionalidades políticas y discursos alternativos a los hegemónicos actualmente. Se trata de discursos sociales marginados, no porque la historia haya demostrado que no son válidos a la hora de ofrecer respuestas a las necesidades y problemas sociales, sino porque han sido marginados por otros discursos en la disputa por la hegemonía a la hora de dar respuestas y sentido al mundo que nos rodea. Entre otros, los estudios de Thomas Piketty (2014) y de David Harvey (2013) muestran las dificultades del pensamiento liberal, en su forma neoliberal, a la hora de proporcionar las bases para sociedades más justas e igualitarias. Por ello, es preciso buscar propuestas y medidas asentadas en otro tipo de concepciones.

Una de estas propuestas se trata de la propuesta de la Renta Básica. Bajo esta propuesta la educación rompe con los principios neoliberales del Capital humano y de la empleabilidad, abriéndose a otras concepciones y prácticas educativas orientadas a la consecución de ciudadanos y ciudadanas capaces de entender críticamente los problemas actuales de nuestras sociedades.

3.1. La renta básica de ciudadanía (RB)

La RB es una propuesta que va más allá de las RMI. No se limita a abordar asistencialmente la pobreza, sino que es en sí misma una herramienta dirigida a la transformación social, la cual surge de las contradicciones y problemáticas que genera el sistema capitalista: desempleo, pobreza, marginación, precarización de las condiciones laborales, etc. A su vez, para algunos autores como Ryan Avent (2017) es una medida que tiene su justificación en la creciente automatización y robotización de puestos de trabajo en el mercado laboral, proceso que originará un volumen importante de puestos de trabajo redundantes.

En todo caso, se trata de un ingreso económico de carácter periódico que el Estado da a cada ciudadano como derecho social. Es una propuesta que surge originalmente en el mundo académico con los trabajos de Van Parijs durante la década de los años 80, en el contexto español se comienza a debatir durante la década de los 90 con las aportaciones de Daniel Raventós Panella (1999) y de José Iglesias Fernández (2002), entre otros, y que a lo largo de las décadas siguientes ha ido ganando espacio político y público. Así mismo, en estos últimos años se han elaborado diversos estudios que abordan la viabilidad técnica y económica de las RB en el territorio español (Pérez, 2015). Así como experiencias piloto, siendo la más destacada la iniciativa puesta en marcha por el gobierno finlandés en el

periodo 2017-18 para estudiar los efectos de la implantación de un sistema de renta básica en el país³.

La RB tiene las siguientes características básicas estructurales (Iglesias Fernández, 2002): Es individual, pues se otorga a la persona y no a la unidad familiar como ocurre con las RMI. Es universal e incondicional abarcando a toda la ciudadanía y se reconoce como un derecho social. Las RMI no son derechos universales pues se dirigen únicamente a colectivos en riesgo social. A su vez no tiene en cuenta la situación y la condición de la persona a la hora de recibir el ingreso. Las RMI realizan una valoración y comprobación de los bienes y situación individual de las personas beneficiarias, dando lugar a la creación de un complejo entramado burocrático y administrativo. Por último, es suficiente para poder cubrir las necesidades sociales y vitales básicas situándose su cuantía para ello por encima del umbral de pobreza. Las RMI no ofrecen una cuantía superior al umbral de pobreza y por ello no permiten dar respuestas a necesidades sociales básicas. Son siguiendo a Antonio Negri (1998), una asalarización de la pobreza, dirigidas a evitar la revuelta social ante el problema estructural de la pobreza.

3.2. Algunas posibilidades de la renta básica de ciudadanía

La primera y más obvia de las posibilidades es que la implantación de una RB contribuiría poderosamente a la erradicación de la pobreza derivada de la falta de ingresos (Raventós Panella, 1999). La RB implica una redistribución de la riqueza con mayor alcance que la conseguida por los programas de ingresos mínimos, puesto que tienen un carácter universal y están sólidamente inspiradas en el apoyo mutuo y en una solidaridad fuerte. Es una propuesta dirigida al conjunto de la ciudadanía, no es una medida dirigida a las personas pobres, es universal y no es estigmatizadora.

La segunda de las posibilidades es que contribuiría a reestablecer el equilibrio de fuerzas entre el mundo del capital y el mundo del trabajo, al fortalecer la posición social de los trabajadores de cara a las negociaciones laborales (Standing, 2013). De esta forma, se potenciaría la mejora de las condiciones laborales y se reduciría la precariedad, al existir un colchón económico que permitiera al trabajador el escoger libremente los puestos de trabajo.

Otro de los objetivos que se relacionan con la implantación de la RB es el fomento de la participación ciudadana y de formas de organización basadas en el cooperativismo (Wright, 2001). A su vez favorece el desarrollo de iniciativas emprendedoras, al garantizar un soporte económico básico que permita el desarrollo de proyectos laborales basados en el cooperativismo y que en el contexto económico actual tienen que afrontar grandes dificultades para su puesta en marcha: incertidumbre en relación a su éxito futuro, su posible rentabilidad o la dificultad para acceder a financiación por parte de las entidades bancarias.

Otras posibilidades relacionadas con la implantación de una Renta Básica es la reducción de la economía sumergida y de la trampa de la pobreza, que generan los programas de ingresos mínimos. La Renta Básica por su carácter incondicional y universal no requiere la comprobación de medios, ni la incompatibilidad con otros ingresos económicos. Mientras que los programas de ingresos mínimos están supeditados a las condiciones

³ Para más información sobre esta experiencia piloto véase: <http://www.kela.fi/web/en/basic-income-objectives-and-implementation>

económicas de las personas beneficiarias, lo que favorece la aparición de actividades laborales informales ubicadas dentro de la economía sumergida.

Por último, la Renta Básica se puede concebir como un vector más dentro de una compleja estrategia de transformación social, que incluiría diferentes acciones en diversas esferas interrelacionadas pero sin un centro nuclear (participación política, decrecimiento, ecofeminismo, municipalismo, educación para la emancipación...) que pueden contribuir a la transformación social mediante la gestación de un nuevo orden, dentro de las contradicciones, problemáticas y grietas del (viejo) orden social dominante (Holloway, 2010).

3.3. Implicaciones para la educación

Desde la plataforma que ofrece la Renta Básica, el mundo de la educación se distancia de los principios del Capital humano por los cuales toda educación se entiende como formación profesional y como un subsistema del tejido productivo que provee las competencias requeridas por éste último. Este tipo de fundamentación teórica se relaciona estrechamente con el desarrollo de metodologías didácticas expositivas, en donde el educador transmite las técnicas/habilidades/competencias profesionales y el alumnado las adquiere de forma pasiva, bien de forma teórica, bien mediante la práctica directa instrumental de tales habilidades profesionales. Esta concepción de la educación delimita rígidamente los roles del educador y del alumnado y separa las dimensiones de la teoría y de la práctica, entendiendo esta última como una mera aplicación instrumental de lo teórico. Estamos ante una concepción técnica del currículum educativo, en la cual las personas beneficiarias de Renta Mínima de Inserción tienen unos déficits y unas carencias diagnosticadas por los profesionales de los servicios sociales que participan en el diseño de las acciones de formación y en los itinerarios de inserción.

Al romper con la sumisión al mundo empresarial y con la centralidad de la empleabilidad, la educación se abre con mayor facilidad a otro tipo de planteamientos. Planteamientos en los cuales sea posible introducir contenidos de relevancia social y de carácter contrahegemónico que sirvan para desvelar las falsedades y las tergiversaciones de la ideología dominante, que sirvan para analizar la utilidad social y los potenciales efectos sociales de los diferentes puestos de trabajo y que sirvan para fomentar otro tipo de valores sobre los que construir nuestras sociedades, valores diferentes a los pregonados por el pensamiento neoliberal y que se sustenten en el apoyo mutuo y la solidaridad.

La educación en general, y la formación para personas adultas en situación de exclusión social de manera concreta, si quiere estar orientada a la transformación social tiene que incluir contenidos que fomenten la reflexión crítica sobre aquellas cuestiones que afecten directamente a las personas implicadas en la acción educativa, tanto educadores como educandos. Por ejemplo, la formación de carácter profesional que se realiza dentro de los subsidios de las RMI tiene que incluir, si quiere ser verdaderamente contrahegemónica, aspectos como el origen y las consecuencias de la precariedad laboral, sobre la utilidad social de los oficios para los que se está formando, sobre la privatización de la educación y otros servicios públicos, sobre el origen y el papel de la pobreza en nuestras sociedades capitalistas, entre otros aspectos y contenidos que sean relevantes socialmente para las personas participantes y para la propia comunidad donde toma lugar la acción educativa.

En esta línea, es necesario reestablecer el equilibrio entre el valor de uso y el valor de cambio en la educación, desequilibrio que con las teorías del capital humano no hace más

que: a) devaluar las credenciales formativas (cada vez es más necesario tener más titulaciones, certificados y diplomas para obtener un puesto de trabajo precario), y b) considerar la educación como un mero medio para obtener algo a cambio, perdiendo de referencia los aprendizajes o el disfrute personal que se pueda conseguir y cayendo en la espiral del consumismo educativo (Cascañe Fernández, 2018). En ese sentido, la Renta Básica se muestra como un mecanismo especialmente potente a la hora de reducir la hegemonía de las ideas basadas en la empleabilidad y en la mercantilización de la educación.

También las propuestas metodológicas y de organización de la educación toman un carácter diferente desde estos planteamientos, distanciándose de los modelos expositivos en donde unos (el personal educador) diseñan, seleccionan los contenidos y los transmiten, mientras que otros (el alumnado) los reciben y asimilan de forma más o menos pasiva. Se enfatiza las metodologías didácticas basadas en la interacción grupal, en los debates y en los diálogos, en los cuales el alumnado adquiere un rol mucho más activo, tanto en el desarrollo de la acción educativa como en la planificación previa de la misma. Desde este punto de vista, se difumina la separación entre técnicos expertos y alumnado, porque quienes enseñan, aprenden y quienes aprenden, enseñan. Metodologías propias de esta perspectiva son los círculos de lectura y las comunidades de aprendizaje (Flecha, 1990), los centros de interés, los procedimientos de investigación-acción (Kemmis y Carr, 1993) o los círculos de enseñanza dialógica (Freire, 1971). Metodologías que tratan de incluir en su desarrollo tanto el papel de las estructuras sociales, como los propios intereses y valores de las personas participantes mediante la interacción, el debate y el diálogo sobre contenidos y temas de enseñanza de carácter académico y/o profesionalizador.

4. Conclusiones

En este artículo se ha discutido cómo las políticas tradicionales de lucha contra la pobreza y las acciones formativas insertas en ellas no consiguen ofrecer respuestas válidas a los problemas sociales existentes en este momento histórico. Peor aún, como muestra Oxfam (2017), las transformaciones que el ideario neoliberal está imponiendo en los estados de bienestar están haciendo que nuestras sociedades sean cada vez más desiguales, menos solidarias y más empobrecidas. Ante esta situación, es urgente buscar discursos y prácticas alternativas que rompan con los planteamientos neoliberales, pero que también supongan un avance frente a los caducos procedimientos de intervención socioeducativa típicos del pensamiento humanista.

La Renta Básica es una propuesta que no se dirige meramente a paliar la pobreza, sino que, partiendo de las contradicciones y problemáticas sociales actuales, busca la transformación social. Bajo esta propuesta la educación rompe con los principios del capital humano, de la privatización y del consumismo educativo, y se abre a otras concepciones y espacios de desarrollo tanto en el plano metodológico, como en el curricular, como en la propia concepción de la relación educador-educando.

Para concluir creemos necesaria plantear la siguiente reflexión, y es que desde el 2011 al 2015 se han dedicado más de 7.000 millones de euros al desarrollo de cursos formativos dentro de las políticas sociales de activación y fomento de la empleabilidad. Ese dinero pudo haberse dedicado a la creación directa de puestos de trabajo con utilidad social y con adecuadas condiciones de integración social o al asentamiento de una sólida cobertura de

ingresos mínimos para los sectores sociales más precarios. ¿Por qué no se hizo? Porque entonces la educación para pobres dejaría de ser un mecanismo de redención y de castigo para el pobre, y ya no sería una oportunidad de negocio para el sector privado, negocio al que acuden tanto ONG, empresas, fundaciones, asociaciones, entidades sindicales, colegios oficiales, etc. Unas siguiendo principios filantrópicos y humanistas, y otras siguiendo principios mercantilistas. Pero en todo caso, todas ellas acudiendo juntas a la llamada del negocio de la pobreza.

Referencias

- Althusser, L. (2004). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En S. Zizek (Comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (2002). *Educando como dios manda: Mercado, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* Londres: Routledge.
- Arriba González de Durana, A. (2014). *El papel de la garantía de ingresos mínimos frente a la crisis*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Avent, R. (2017). *La riqueza de los humanos: El trabajo en el siglo XXI*. Madrid: Alianza.
- Ball, S. (2012). *Global education. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (2004). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. (1985). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano. Una crítica marxista. En L. Toharía (Comp.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza.
- Buenfil Burgos, R. (1996). Foucault y la analítica del discurso. *Topos y Tropos*, 2, 1-12.
- Cascante Fernández, C. (2018, julio). Education as a common good use. Value and exchange value of educational goods. Comunicación presentada en *VIII International Conference on Critical Education*. University of East London, Londres.
- Chang, H. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Madrid: Debate.
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Los fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- EUROSTAT. (2018). *People at risk of poverty or social exclusion*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_50
- Fernández, G., Martínez Virto, L., Pérez, J., Pérez, B. y Sánchez, E. (2014). *Qué hacemos para construir una sociedad más igualitaria y contra el aumento de la exclusión social y la pobreza*. Madrid: Akal.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona: Roure.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.

- Frazer, H. y Marlier, E. (2016). *Minimum income schemes in Europe. A study of national policies*. Bruselas: Comisión Europea.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez Sánchez, L., Navas Saurín, A. y Bernard García, J. (2005). Sujetos flexibles: Racionalidades neoliberales y políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 44-67.
- Harvey, D. (2012). *The enigma of capital: And the crises of capitalism*. Oxford: University Press.
- Harvey, D. (2013). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. Oxford: University Press.
- Hill, D. (2013). Class struggle and education. Neoliberalism, (neo)-conservatism, and the capitalist assault on public education. *Critical Education*, 10(4), 23-54.
- Holloway, J. (2010). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Barcelona: El viejo topo.
- Iglesias Fernández, J. (2002). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*, Barcelona: El Viejo Topo.
- Kemmis, S. y Carr, W. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Krugman, P. (24 de septiembre de 2012). Desdén por los trabajadores. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2012/09/23/actualidad/1348418999_156122.html
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Estrategía y hegemonía socialista. Radicalización de la democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura.
- Malgesini, G. (2017). *Developments in relation to minimum income schemes*. Recuperado de <https://eminetwork.files.wordpress.com/2013/04/spain-minimum-income-update-2017.pdf>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Servicios Sociales. (2015). *Informe de rentas mínimas de inserción. Año 2015*. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/>
- Muñoz de Bustillo, R. y Bonete, R. (2009). *Introducción a la UE: Un análisis desde la economía*. Madrid: Alianza.
- Negri, A. (1998): *El exilio*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Oliver, P. (2013). *Burorrepresión. Sanción administrativa y control social*. Albacete: Bomarzo.
- Oxfam. (2017). *An economy for the 99%*. Recuperado de https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-en.pdf
- Pérez, C. (2015). *Renta básica universal. La peor de las soluciones (a excepción de todas las demás)*. Madrid: Clave intelectual.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la ilustración Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Barcelona: Paidós.
- Raventós Panella, D. (1999). *El derecho a la existencia*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2013). Las políticas de lucha contra la exclusión social y su relación con la pedagogía social. Los programas de rentas mínimas de inserción y la propuesta de las rentas básicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(40), 43-68. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n40.2013>

- Rodríguez Fernández, J. R. (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica político-ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Albacete: Bomarzo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Schultz, T. W. (1962). *Investment in human beings*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Standing, G. (2013). *El precariado: Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- Wright, E. O. (2001). Propuestas utópicas reales para reducir la desigualdad de ingresos y riqueza. En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps.), *Razones para el socialismo* (pp. 97-125). Barcelona: Paidós.
- Wrigley, T. (2005). Blair's vision for education: Business, business, business. *International Socialism*, 106, 35-57.

Breve CV de los autores

Juan Ramón Rodríguez Fernández

Licenciado y doctor en Pedagogía (2015) por la Universidad de Oviedo. He realizado estancias académicas en las siguientes instituciones: State University of New York (USA), University of Essex y Anglia Ruskin University (UK). Ha trabajado como educador y pedagogo en diversos centros de servicios sociales en la Consejería de Bienestar Social de Asturias. Actualmente es pedagogo en el Instituto Asturiano de la Administración Pública "Adolfo Posada" y profesor asociado en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Tiene publicaciones en revistas especializadas y ha participado en varios congresos internacionales de Educación y Pedagogía. Autor del libro "Entreteniendo a los pobres. Una crítica político ideológica de las medidas de lucha contra la pobreza" (2016). Editorial Bomarzo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2523-0681>. Email: jrodrf@unileon.es

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Proyectos de investigación I+D: 2015-2017: «Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples», MINECO. Referencia: EDU2014-51961-P. Publicaciones: Neoliberalismo educativo (Octaedro, 2018), La educación que necesitamos (Akal, 2016), Qué hacemos con la Universidad (Akal, 2014), Qué hacemos con la educación (Akal, 2012), Educación Intercultural (Aljibe, 2012), "Decrecimiento y educación" en Decrecimientos (Catarata, 2011), La Memoria Histórica en los libros de texto (2012), Globalización y Educación Crítica publicado en Colombia (Desde Abajo, 2009). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>. Email: ejdieg@unileon.es

Un Estudio de Validación de una Escala de Evaluación del Constructo de Justicia Social Percibida en Educación Primaria y Secundaria

Validation Study of an Evaluation Scale of 'Perceived Social Justice' in the Primary and Secondary Education

Anna Jordina Llorens *
Jesús Miguel Jornet
Purificación Sánchez-Delgado
Universitat de València, España

La evaluación educativa se ha basado fundamentalmente en el éxito académico. Sin embargo, estudios recientes han valorado estudiar la percepción que el propio alumnado tiene sobre otros aspectos como, por ejemplo, el de la justicia social. Así pues, el objetivo general de nuestro trabajo es el diseño de un instrumento que permita evaluar la percepción que crea el alumnado sobre justicia social educativa (JSP-E) a partir de las interacciones y relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado. El constructo "Justicia Social Percibida en la Educación" se incluye dentro de la dimensión de equidad del modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos definido en Jornet (2012) dirigido a valorar la aportación de la educación para el desarrollo personal y la transformación social. Para ello, los jueces llevarán a cabo diferentes fases de valoración (relevancia, adecuación, susceptibilidad de cambio y claridad), en donde se considerarán cada uno de los criterios para recoger dicha percepción. Finalmente, también, se reflejan en este artículo las puntuaciones de valoración de los jueces y la propuesta final de la escala que queremos trabajar.

Descriptor: Justicia social; Docente; Percepción; Evaluación; Método de evaluación.

The educational evaluation has been based fundamentally on academic success. However, recent studies have valued studying the perception that the students themselves have about other aspects such as, for example, that of social justice. Therefore, the general objective of our work is the design of an instrument that allows evaluating the perception that students create about educational social justice (JSP-E) from the interactions and relationships established between students and teachers. The construct "Social Justice Perceived in Education" is included within the equity dimension of the model of evaluation of institutions and educational systems defined in Jornet (2012) aimed at assessing the contribution of education for personal development and social transformation. To do this, the judges will carry out different phases of assessment (relevance, adequacy, susceptibility to change and clarity), where each of the criteria for collecting said perception will be considered, and finally, this article will also reflect the evaluation of the judges and the final proposal of the scale that we want to work.

Keywords: Social justice; Teachers; Perceptions; Evaluation; Evaluation methods.

*Contacto: anjorllo@alumni.uv.es

Introducción

En trabajos anteriores (Jornet, Sancho y Bakieva, 2015a; Llorens, 2016) avanzamos en la definición de un constructo relativo a la percepción de justicia social que el alumnado va construyendo a partir de sus vivencias escolares. El constructo “Justicia Social Percibida en la Educación (JSP-E, en lo sucesivo)” se incluye dentro de la dimensión de equidad del modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos definido en Jornet (2012) dirigido a valorar la aportación de la educación para el desarrollo personal y la transformación social. Desde esta misma concepción de equidad, es como nosotros concebimos la evaluación como justa (Hidalgo, 2017), independientemente del método de recogida de información que se establezca.

Ya en Llorens (2016) comenzamos a diseñar las bases del instrumento JSP-E. En este caso, nuestro interés se orienta a medir la percepción individual de justicia de los alumnos, respecto a la interacción y las relaciones que establecen con otros agentes educativos. A partir de Llorens (2016), pudimos perfilar la definición inicial de Jornet, Sancho y Bakieva (2015a) incidiendo en el valor del efecto de las interrelaciones que se dan entre los agentes involucrados en la escuela.

Como constructo, entendemos que la JSP-E se configura precisamente a partir de las vivencias que tiene el alumnado en la escuela, tanto con sus iguales, como en relación con el profesorado. Por lo tanto, se trata de una construcción personal que, naciendo desde las emociones y las percepciones, se va convirtiendo en sentimiento arraigado y se va constituyendo en una forma de asumir su relación con el mundo, orientando sus actos, previendo sus consecuencias y valorando si las mismas son contingentes con las expectativas que cada cual se crea. Es importante considerarlo así, porque –como hipótesis interpretativa que orienta esta propuesta– entendemos que se relacionará con el esfuerzo, con la implicación que el alumnado pueda estar dispuesto a ofrecer, con el Valor Social Subjetivo que se le da a la educación (VSE-S; Sancho, Jornet y González-Such, 2016), con la resiliencia y con la motivación. Se trata pues de un constructo socio-afectivo, de carácter evolutivo y que puede llegar a condicionar la acción del alumnado, creando una visión facilitadora u obstaculizadora. Con independencia de las consecuencias inmediatas para la vida escolar, es posible que contribuya a la visión global que, como persona, se configura cada cual acerca de la justicia social en mayúsculas; es decir, aquélla que nos encontraremos o no, a lo largo de toda la vida. Obviamente, ello es un aspecto que va más allá de cualquier pretensión de investigación a corto plazo, puesto que su estudio requeriría de un seguimiento longitudinal que no podemos prever si sería posible realizar en algún estudio a medio-corto plazo como éste. Por ello, nos centramos en lo inmediato, en aquello que es aprehensible en el escenario escolar.

Así pues, este modelo hace referencia a cómo nos afecta el contexto en que vivimos y cómo sus cambios pueden crearnos expectativas personales que nos influyen en nuestra manera de pensar y de concebir el mundo que nos rodea. Tal y como hemos señalado, pensamos que las vivencias de justicia/injusticia social que se dan en el contexto educativo van permeando en el alumnado a través de sus emociones y van construyendo el sentimiento de lo que consideran como existencia o inexistencia de justicia social.

Por otra parte, es conveniente insistir en los puntos de vista que compartimos con diversos autores (Connell, 1997; Hidalgo, 2017; Jornet, 2012; Lundgren, 2013) acerca de las reflexiones básicas para evaluar los sistemas educativos, además de las competencias

cognitivas que todos aquellos constructos psico-socio-afectivos deben tener para promover la finalidad principal de la educación: el desarrollo integral de la persona¹. Es por ello que fomentar valores más allá de las materias académicas² es uno de nuestros intereses principales a la hora de promover evaluaciones de sistemas educativos justos. En definitiva, la tarea educativa debe trabajar para desarrollar mejores personas para que, a su vez, puedan mejorar la sociedad. Otros autores dirían que nuestra perspectiva trata de fomentar una educación orientada hacia una concepción de Sostenibilidad Social. Llámese como se considere, promover evaluaciones justas es nuestra preocupación principal y por ello queremos recoger las percepciones del alumnado para que, a partir de ahí, podamos iniciar una propuesta de evaluación diferente a la actual, una evaluación que sin duda nosotros consideramos como justa y en la que el alumnado sea el verdadero protagonista no sólo como fin, sino como individuo que necesita ser comprendido, escuchado y valorado. Porque si de verdad creemos que los educandos son los protagonistas de la educación, ¿por qué la mayoría de las veces sus percepciones quedan ninguneadas a la hora de aplicar cambios educativos? ¿Hasta qué punto quedan reflejados sus intereses en los informes de calado internacional?

Así pues, el objetivo general del trabajo que aquí presentamos es el diseño de un instrumento que permita evaluar la percepción que tiene el alumnado de la Justicia Social Percibida en Educación (referida a la escuela o a la justicia escolar; JSP-E), a partir de las interacciones y relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado. Los objetivos específicos son:

- Realizar una aproximación al estado del arte acerca del desarrollo teórico, investigador y evaluativo de la JSP-E por el alumnado.
- Establecer una definición operativa del constructo, y su traducción en dimensiones, indicadores e ítems de evaluación.
- Aportar una primera evidencia de validación de constructo (y de contenido) a partir del análisis de expertos o jueces.
- Diseñar una escala que permita su posterior análisis empírico en cuanto a sus propiedades métricas y evidencias de validación.
- Establecer una propuesta final que pueda ser aplicada en un estudio piloto.

1. Revisión de la literatura

Desde la propuesta de Connell (1997), pasando por las propuestas más actuales de Murillo e Hidalgo (2015), hemos considerado oportuno tener en cuenta la definición del término de JSP-E validada por Jornet, Sancho y Bakieva (2015a, p. 118)³ y en base a ella matizamos su operativización en Llorens (2016, p. 42):

¹ Véase que las opiniones y las percepciones del alumnado ya se tenían en cuenta para el ámbito de la evaluación educativa dentro de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom y otros (1956).

² Téngase en cuenta, por ejemplo, las fundamentaciones que promulga la ética del cuidado. Respecto a ella, véanse las aportaciones de autores como Neufeld (1992); Fernández Herrería y López López (2010); Murga-Menoyo y Novo Villaverde (2014), entre otros.

³ Téngase en cuenta que esta definición se realiza dentro del modelo de evaluación para la Cohesión Social (Jornet 2012) por lo que los límites de la definición de este constructo se establecen en relación a las definiciones de los demás constructos, por lo que pueden haber variables que se asocien a estos otros constructos también.

La imagen que se construye de ésta (JSP-E) a partir de las relaciones y las interacciones que se crean en el ámbito escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en el contexto académico.

Como características intrínsecas del concepto aquí definido, nótese que se enfatiza de la siguiente manera:

- Se trata de una percepción del alumnado, por lo que los mismos acontecimientos o situaciones no necesariamente tienen que ser interpretados de la misma manera por todo el alumnado, sino que cada cual filtra la realidad según sus construcciones personales, a la par que los nuevos acontecimientos pueden ir reconfigurando tales construcciones⁴.
- Se construye a partir de las relaciones e interacciones personales/sociales que se dan en el entorno escolar.
- No se circunscribe a lo que se produce respecto al alumno particular que responde como protagonista de la acción, sino que incluye todo lo que observa y le impacta en su forma de ver e interpretar lo que sucede en el mundo escolar en el que se desarrolla.

La preocupación por el desarrollo de la justicia social en la escuela implica el desarrollo global de la persona considerando, además de los conocimientos cognitivos necesarios, los valores cívico-éticos, democráticos y sociales a adquirir (Connell, 1997). Como constructo socio-afectivo se desarrollará construyendo el entramado de construcciones personales que definirán la forma de ser y estar de la persona en el mundo; es decir, de una u otra manera formará parte del proceso de configuración de su personalidad.

Primeramente, para poder iniciar nuestro estudio de JSP-E hemos realizado una revisión pormenorizada de aquellos trabajos que presentan un instrumento que pretende analizar de alguna manera la justicia social percibida en ámbitos educativos. Es por ello que en el cuadro 1 hemos querido recoger una síntesis de aquellos estudios que consideramos relevantes y que están estrechamente vinculados con la propuesta de JSP-E. De entre los revisados asumimos como puntos de partida para la operativización del constructo y diseño del instrumento los trabajos de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008) y Jacott y otros (2014) (cuadro 1).

En concreto, para comenzar con el diseño de nuestro instrumento, se ha procedido a seleccionar la información teórica más relevante a partir del trabajo de Connell (1997), aunque éste no presentara ningún instrumento, hasta pasar por aquellos más actuales que sí presentan un instrumento.

Respecto a las bases teóricas del constructo, principalmente se han tenido en cuenta las reflexiones de Jornet, Sancho y Bakieva (2015b) y de Fraser (2008) para valorar la justicia educativa como “reconocimiento”, ya que sus propuestas también se han identificado en otros trabajos posteriores con preocupaciones similares (Hidalgo, 2017).

⁴ En definitiva, nos basamos en la Teoría de los Constructos Personales (TCP), formulada por Kelly (1955) y que dio origen al denominado *alternativismo constructivista* en las teorías de la personalidad, descrito por Rivas, Alcantud y Gaya (1994).

Cuadro 1. Selección de investigaciones que consideran la Justicia Social dentro del ámbito educativo

INSTRUMENTOS	INTERÉS DEL INSTRUMENTO	AUTOR/ES Y FECHA
Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social.	Se evalúan las actitudes docentes hacia el aprendizaje de la Justicia Social en el ámbito educativo.	Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008).
Escala de Justicia Social para los futuros maestros.	Se analizan los principios de equidad, sensibilidad social, responsabilidad social y percepción de situaciones de discriminación.	Turhan (2010).
Escala LTSJ-B.	Actitudes docentes y creencias sobre la Justicia Social en el ámbito educativo. Con ella se recogieron datos de 304 profesores australianos en formación.	Cochran-Smith y otros (2012).
Escala LTSJ-B mejorada.	Actitudes docentes y creencias sobre la Justicia Social en el ámbito educativo.	Ginns y otros (2014).
Cuestionario de Justicia Social.	Evaluación de las concepciones sobre Justicia Social en el ámbito escolar por docentes y alumnado de Educación Primaria y Secundaria.	Jacott y otros (2014).
Cuestionario de Justicia Social percibida para alumnado universitario en el contexto estadounidense.	Escalas valoradas sobre creencias y percepciones en: Justicia en el Mundo Racismo simbólico Neosexismo Motivación por los Servicios Públicos Los resultados y las implicaciones de estos análisis son analizados y discutidos en el mismo artículo.	Torres-Harding y otros (2014).
Modelos evaluativos que parten de la observación analítica: <i>Learning Record</i> .	En el estudio se valoran aquellos métodos evaluativos que perpetúan injusticias sin tener en cuenta las necesidades y características particulares del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Syverson (2009). Barr y Tagg (1998)

Fuente: Elaboración propia a partir de Jornet, Sancho y Bakieva (2015a, p. 119).

Por otra parte también, para poder comprender adecuadamente la definición de este constructo, debemos tener en cuenta cuáles son las dimensiones en las que JSP-E se divide o en qué escenarios se enmarca dentro de la vida escolar. Esto son: a) el centro, como macro-escenario en el que se producen las interacciones más alejadas y difusas, pero en el que se manifiesta un clima de relaciones que puede llegar a ser percibido por el alumnado, y b) el aula, micro-escenario más cercano al alumnado, en donde éstos interactúan con semejantes y profesorado respecto a tareas y normas específicas. Sin ninguna duda, ambos escenarios constituyen las dimensiones de análisis situacional del constructo de JSP-E.

Además, en el estudio de la JSP-E, no podemos dejar de lado a los profesionales de la educación, sobretodo, a los docentes. Porque son ellos quienes constituyen el modelo de referencia en el proceso educativo formal. Son quienes, mediante sus interacciones, sus mensajes y sus conductas proyectan sobre el alumnado conocimientos, sentimientos y experiencias. Son quienes pueden reconducir las situaciones educativas. Pero, ¿qué pasa cuando las circunstancias impiden que el alumnado logre lo que desee lograr? ¿La docencia otorga las mismas oportunidades de actuación a todo el alumnado? ¿Qué

facilidades aporta el profesorado o qué ayudas aportan éstos a sus alumnos? ¿Se muestra al alumnado cuáles son sus derechos, obligaciones y libertades? Otra de las preocupaciones que nos concierne, y que coincide con la declaración de Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2012), es de si se trata a todo el alumnado de manera equitativa, independiente de su origen étnico, género o características particulares. Y lo que es más importante, ¿se les otorga el mismo respeto a todos? Y otra duda más, ¿todo el alumnado se siente igual de valorado por todos sus profesores? Éstas y otras son las cuestiones centrales a evaluar en un sistema educativo justo (Hidalgo, 2017), y por ello queremos conocer qué percepción tiene el alumnado respecto a estas cuestiones. Además, a la hora de aplicar nuestra propuesta, debemos tener en cuenta que consideramos al profesorado como un modelo esencial de autoridad del que, de su buena o mala acción, dependerá el ejercicio de justicia (asumiblemente distributiva) y que, en consecuencia, el alumnado percibirá de manera positiva o negativa.

2. Método

A continuación, indicamos las fases de valoración y los criterios trabajados que se han tenido en cuenta para el diseño del instrumento final (figuras 1 y 2). Respecto a los análisis métricos, este estudio se enmarca en el enfoque de análisis de evidencias de validez desde una concepción unitaria (APA, AERA y NCME, 2014), que se describen en Leyva (2004), Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff (2006), Bakieva (2016) y Jornet, González-Such y Bakieva (2017) (figura 3).

2.1. Participantes

En las figuras siguientes (cuadros 2 y 3) se presenta un desglose pormenorizado de las características personales de los jueces que han participado en las diversas fases de valoración. El único filtro que se ha realizado para escoger a los jueces ha sido la consideración de que en su conjunto debían cubrir todos los ambientes educativos. Para ello, se ha intentado trabajar con un grupo de profesionales que posea una experiencia profesional amplia y variada, en donde los jueces participantes tienen bagaje teórico-práctico de al menos una de las siguientes profesiones: orientador, maestro de infantil y primaria, profesor de secundaria y FP, profesor de universidad, educador social, orientador y otros campos (inspector de educación, logopeda, psicólogo, etc.).

En total son 30 los jueces que han valorado la escala de relevancia y susceptibilidad de cambio y 26 los que han valorado la escala de claridad y adecuación.

En la fase de valoración de relevancia y susceptibilidad de cambio, respecto a los jueces participantes distribuidos por edad, encontramos que el grupo mayoritario corresponde al intervalo de 21 a 30 años (37%), seguido del intervalo de 31 a 40 años (30%), del intervalo de 51 a 60 años (20%) y finalmente del intervalo de 41 a 50 años (13%). Por tanto, podemos decir que es un grupo de jueces relativamente joven.

En cuanto a la profesión de los jueces participantes en esta fase, el grupo más numeroso corresponde a los profesores de universidad (33%), seguido del grupo “otros” en el que se incluyen profesiones tales como psicólogos, logopedas e inspectores de educación (27%), seguido del grupo de maestros de infantil y primaria (13%), profesores de secundaria y FP (13%) y el grupo de orientadores y educadores sociales (13%).

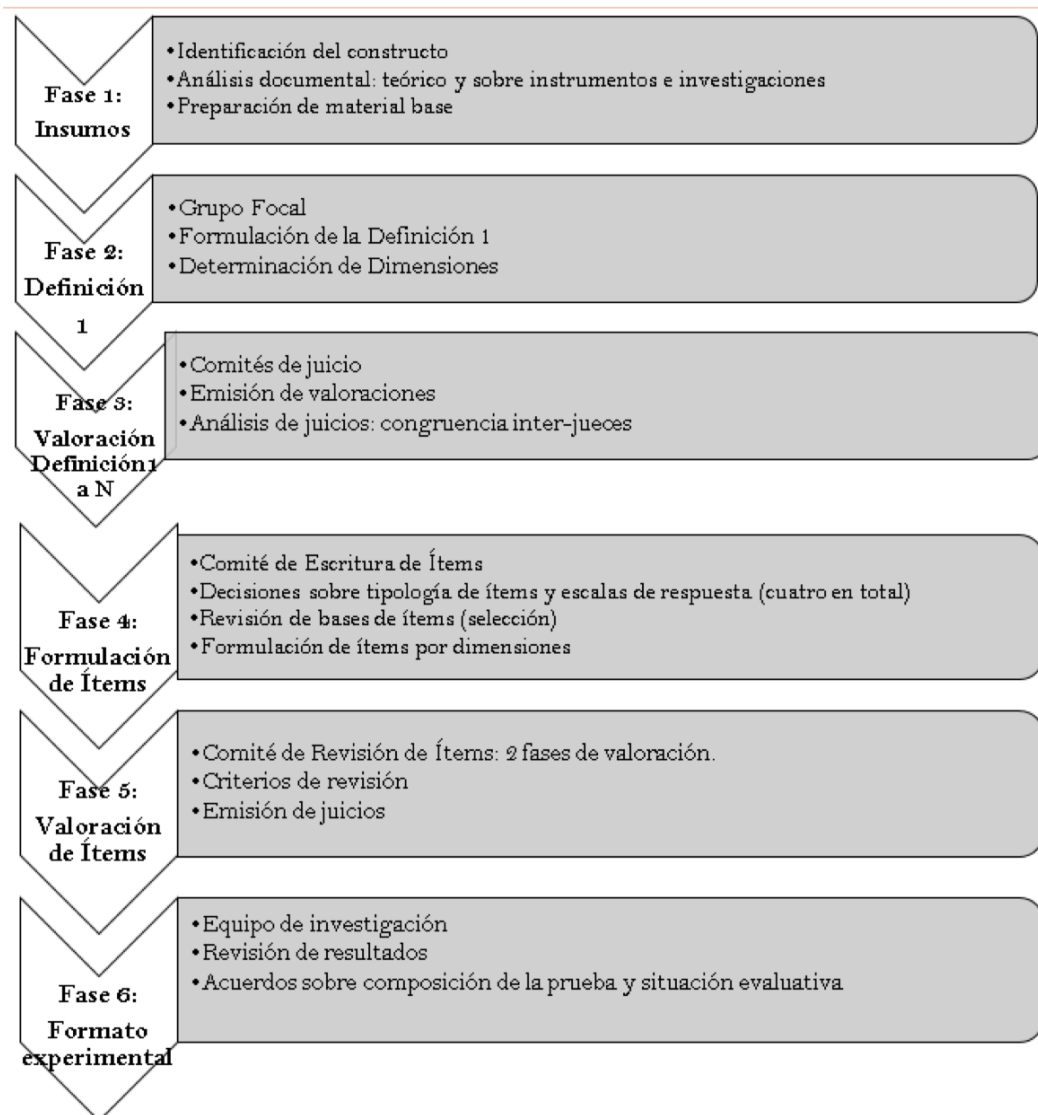


Figura 1. Fases para la definición y operativización de constructos para instrumentos de medida

Fuente: Elaborado a partir de Jornet, González-Such y Bakieva (2017).

En cuanto a los años de experiencia profesional, podemos decir que es un grupo de participantes compuesto sobre todo por profesionales de corta experiencia (56%), lo que significa que han trabajado hasta 10 años. Así, el 44% de participantes son profesionales con más de 10 años de experiencia profesional.

En la fase de valoración de claridad y adecuación, los jueces participantes distribuidos por edad, tienen características similares al caso anterior, puesto que el grupo mayoritario corresponde al intervalo de 21 a 30 años (35%), seguido del intervalo de 31 a 40 años (27%), del intervalo de 51 a 60 años (23%) y finalmente del intervalo de 41 a 50 años (15%). Por tanto, podemos decir que también es un grupo de jueces relativamente joven.

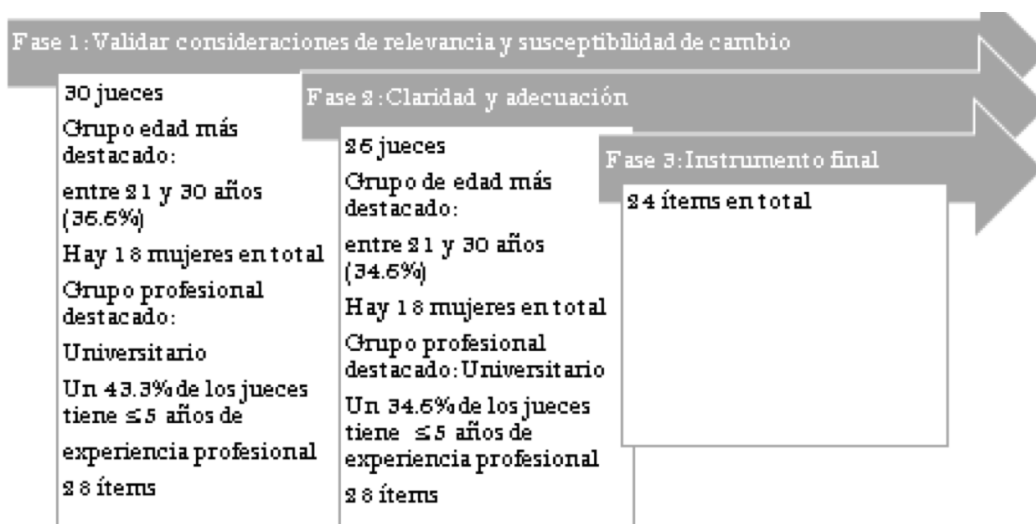


Figura 2. Proceso de valoración y grupos de jueces
 Fuente: Elaboración propia.

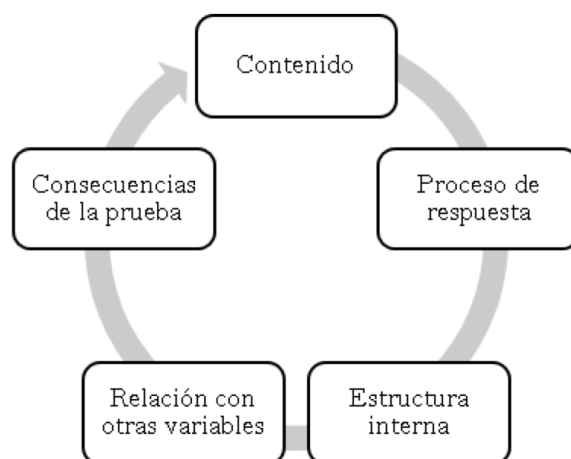


Figura 3. Validez como concepto unitario (APA, AERA, y NCME, 2014)
 Fuente: Recuperado de Bakieva (2016, p. 140).

En cuanto a la profesión de los jueces participantes en esta fase, el grupo más numeroso corresponde a los profesores de universidad (38%), seguido del grupo “otros” en el que se incluyen profesiones tales como psicólogos, logopedas e inspectores de educación (23%), profesores de secundaria y FP (15%), maestros de primaria (12%), y especialistas como orientadores y educadores sociales (12%).

Por último, en cuanto a los años de experiencia profesional, podemos decir que es un grupo de participantes compuesto tanto por profesionales de corta experiencia (51%), como por profesionales de más de 10 años de experiencia (49%).

Cuadro 2. Grupo de jueces para valorar escalas de relevancia y susceptibilidad de cambio

		HOMBRE		MUJER		TOTAL	
		N.	%	N.	%	N.	%
Edad	51-60	3	10	3	10	6	20
	41-50	1	3,3	3	10	4	13,3
	31-40	4	13,3	5	16,6	9	30
	21-30	4	13,3	7	23,3	11	36,6
	<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>18</i>	<i>60</i>	<i>30</i>	<i>100</i>
Profesión	Orientador	1	3,3	1	3,3	2	6,6
	Infantil			1	3,3	1	3,3
	Primaria			3	10	3	10
	Secundaria	2	6,6	1	3,3	3	10
	FP	1	3,3			1	3,3
	Universidad	5	16,6	5	16,6	10	33,3
	Ed. Social	1	3,3	1	3,3	2	6,6
	Otros	2	6,6	6	20	8	26,6
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>18</i>	<i>60</i>	<i>30</i>	<i>100</i>	
Experiencia Profesional (años)	>26	3	10	1	3,3	4	13,3
	21-25						
	16-20			4	13,3	4	13,3
	11-15	2	6,6	3	10	5	16,6
	6-10	3	10	1	3,3	4	13,3
	<5	4	13,3	9	30	13	43,3
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>18</i>	<i>60</i>	<i>30</i>	<i>100</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Grupo de jueces para valorar escalas de claridad y adecuación

		HOMBRE		MUJER		TOTAL	
		N.	%	N.	%	N.	%
Edad	51-60	3	11,5	3	11,5	6	23,07
	41-50	1	3,8	3	11,5	4	15,3
	31-40	3	11,5	4	15,3	7	26,9
	21-30	3	11,5	6	23,07	9	34,6
	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>38,4</i>	<i>16</i>	<i>61,5</i>	<i>26</i>	<i>100</i>
Profesión	Orientador			1	3,8	1	3,8
	Primaria			3	11,5	3	11,5
	Secundaria	2	7,6	1	3,8	3	11,5
	FP	1	3,8			1	3,8
	Universidad	5	19,2	5	19,2	10	38,4
	Ed. Social	1	3,8	1	3,8	2	7,6
	Otros	1	3,8	5	19,2	6	23,07
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>38,4</i>	<i>16</i>	<i>61,5</i>	<i>26</i>	<i>100</i>	
Experiencia Profesional (años)	>26	3	11,5	1	3,8	4	15,3
	21-25						
	16-20			4	15,3	4	15,3
	11-15	2	7,6	3	11,5	5	19,2
	6-10	3	11,5	1	3,8	4	15,3
	<5	2	7,6	7	26,9	9	34,6
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>38,4</i>	<i>16</i>	<i>61,5</i>	<i>26</i>	<i>100</i>	

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

Para el desarrollo de las diversas fases de consulta a expertos, se ha procedido según se describe en Jornet, González-Such y Bakieva (2017). El análisis documental se ha tomado como insumo para el ajuste inicial de la definición del constructo, sustentando el trabajo

sobre un grupo focal o comité total de jueces expertos. Las valoraciones realizadas por comités de juicio se han estructurado en cada caso (indicadores de la definición e ítems) en escalas de valoración tipo Likert, de 4 puntos. Las escalas de valoración a considerar han sido: relevancia (importancia en la definición del constructo), susceptibilidad de cambio (grado en que el aspecto medido es susceptible de cambio mediante una intervención educativa orientada a la mejora), claridad de la formulación (de los ítems en relación a la población objeto de análisis), y adecuación (grado en que la formulación de los ítems es pertinente al problema y situación educativa).

De este modo, para el trabajo con los comités de juicio se ha desarrollado un cuestionario que incluye: datos personales, sin identificación nominal, los indicadores/ítems a valorar, según los cuatro criterios mencionados anteriormente, e ítems abiertos para recoger las propuestas de reformulación, observaciones o indicaciones acerca de posibles sesgos en la formulación (en total, $28 + 6 = 34$ ítems).

2.3. Análisis de la información

Para el análisis de la información se ha procedido inicialmente, a nivel teórico, al análisis de contenido. Para el estudio derivado de los comités de juicio se ha trabajado los diferentes elementos valorados mediante los análisis descriptivos; y para el análisis de la consistencia/congruencia inter-jueces se ha llevado a cabo el coeficiente W de Kendall y los valores resultantes de la correlación intra-clase. Asimismo, finalmente, se ha procedido a un análisis de conglomerados de K-medias para identificar perfiles de juicio, en relación con los criterios de valoración utilizados por los jueces.

3. Resultados

La presentación de resultados la organizamos en los siguientes apartados: bases teóricas, congruencia y consistencia inter-jueces (fiabilidad de juicio), características de los indicadores o ítems según los comités y análisis de conglomerados de K-medias.

3.1. Bases teóricas

Respecto al trabajo con el grupo focal, las categorías de formulación de indicadores que se tomaron de manera inicial se presentan en el cuadro 4.

La operativización de estas categorías para poder formular una escala aplicable, y, por lo tanto, comprensible, para el alumnado de educación primaria y secundaria obligatoria, dirigió la formulación de los ítems que posteriormente fueron valorados por los comités de expertos. Entre ambas dimensiones, inicialmente se identificaron 28 indicadores/elementos, 11 pertenecen a la primera dimensión y 17 a la segunda, establecidos ya en Jornet, Sancho y Bakieva (2015a), de los que prácticamente no han sufrido ninguna variación destacable). De este modo, con el fin de no ser reiterativos, tras los análisis realizados la traducción de los indicadores en ítems únicamente implicó la formulación de éstos al estilo de pregunta en un lenguaje adaptado a la población objeto. De esta manera, omitimos el listado de indicadores posterior y presentamos directamente los ítems tal y como quedaron diseñados previo y posterior al proceso de valoración de jueces (cuadros 6, 7 y 8). Por ello, téngase en cuenta que los ítems que se vayan a destacar a continuación en el proceso de valoración de jueces corresponden a los ítems reflejados en estos cuadros. Concretamente, su correspondiente traducción se realiza teniendo en cuenta que todos ellos son ítems de redacción previa a la valoración de jueces (es decir, en

los cuadros 6 y 8 quedan indicados en la columna de la parte izquierda). Recordamos que el total de los ítems para esta fase es de 28 (a los que después se les suma 6 ítems más de carácter cualitativo).

Cuadro 4. Categorías de definición de ítems

DIMENSIÓN 1. LA JUSTICIA SOCIAL PERCIBIDA EN EL CENTRO COMO ORGANIZACIÓN

Ejercicio de la autoridad por parte de los docentes (respeto de normas en el centro educativo).
Reconocimiento mutuo (entre todos los agentes implicados).
Respeto a la diversidad (orientación inclusiva).
Imparcialidad para el ejercicio de la autoridad.
Ausencia de factores de discriminación.
La influencia del contexto social (barrio, zona en la que residen, etc.)

DIMENSIÓN 2. LA JUSTICIA SOCIAL PERCIBIDA EN EL AULA

Ejercicio de la autoridad por parte de los docentes (respeto de normas en el aula).
Gestión de conflictos en el aula.
Imparcialidad para el ejercicio de la autoridad.
La contingencia en la respuesta docente (apoyo, premio, castigo).
Ausencia de factores de discriminación Reconocimiento mutuo (entre todos los agentes implicados).
Autocontrol flexibilidad del profesorado.
Flexibilidad del profesorado (reconocimiento de sus propios errores).
La evaluación como demostración de justicia.
Respeto a la diversidad (orientación inclusiva).

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Valoración de jueces: Congruencia y consistencia inter-jueces

A continuación, hemos llevado a cabo el proceso de valoración de los jueces. Las opciones de valoración de las escalas (figura 2) se han presentado en una escala Likert de 4 opciones, siendo la opción 1 “nada” y la opción 4 “mucho”. De las valoraciones obtenidas, hemos analizado los indicadores de congruencia y consistencia. Estos indicadores se han tomado como garantía para la selección posterior de elementos, buscando así un consenso inter-subjetivo de jueces. Y, posteriormente, de los criterios que se establezcan en este consenso saldrá la propuesta piloto. Por lo que refiere a la valoración de jueces que hemos llevado a cabo, en Jornet, González-Such y Bakieva (2017) comentamos la conveniencia de realizar análisis con procesos de juicio de forma iterativa de manera que se pueda identificar si en los comités (grupos totales) existen grupos de jueces de opinión concordante (grupo depurado) o de si se dan divergencias asociadas a subgrupos (grupo diferencial). De todos ellos hemos obtenido también los valores de congruencia y consistencia. En definitiva y para todos los casos, aportamos como indicador de consistencia la Correlación Intra-clase y para congruencia el coeficiente W de Kendall. El objetivo con dichas valoraciones es comprobar si se aportan resultados coherentes entre las diversas perspectivas (grupo total, depurado y diferencial) como evidencia de validación.

En el primer análisis, respecto a las escalas de relevancia y susceptibilidad de cambio (cuadro 5), vemos que la fiabilidad obtenida para el comité total en ambos casos es media-baja. En el comité depurado sube en ambos casos, sobre todo en el caso de relevancia, aunque los resultados respecto a la escala de susceptibilidad total respecto al comité diferencial y sobre fiabilidad son los más óptimos. Observamos que en todos los casos al menos obtenemos significación de al menos 0,05 (*). Respecto al indicador de congruencia, observamos que en ambos comités depurados el resultado es más alto que la correlación intra-clase y que en todos los casos obtiene una significación asintótica bilateral significativa del 0,001 (***) lo que significa que existe acuerdo. En el comité depurado,

mejora su puntuación de manera que se eleva y mantiene su significación. Sin embargo, en el grupo diferencial de la escala de relevancia observamos que baja su puntuación y así mismo pierde también la significación, mientras que en la escala de susceptibilidad mantiene estos valores de manera muy similar a los del comité depurado. Sin ninguna duda, los resultados más óptimos se encuentran en el grupo diferencial de la escala de susceptibilidad de cambio.

Cuadro 5. Indicadores de congruencia y consistencia intra-jueces de relevancia y susceptibilidad de cambio

RELEVANCIA (FASE 1, COMITÉ 1, N=30)								
COMITÉ TOTAL (N = 30)			COMITÉ DEPURADO (N = 12)			DIFERENCIALES (N = 18)		
R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2
0,42***	0,58***	473,616**	0,62***	0,67***	392,29***	NE	0,39	77,45**
SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO (FASE 1, COMITÉ 1, N=30)								
COMITÉ TOTAL (N = 30)			COMITÉ DEPURADO (N = 7)			DIFERENCIALES (N = 23)		
R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2
0,37*	0,66***	449,99*	0,46**	0,65***	344,33***	0,95***	0,64***	166,44***

Nota: * significativo al 0,05. ** Significativo al 0,01 *** Significativo al 0,001.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los estadísticos de estas dos primeras escalas (cuadro 1 del anexo) observamos medias muy altas con respuestas muy homogéneas en la mayoría de los casos (teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el cociente de variación, en lo sucesivo CV). El único juez que presenta respuestas más dispares es el juez 27 para la escala de relevancia. Los mayores resultados estadísticos obtenidos se encuentran en los jueces 7, 12, 16 y 20 para la escala de relevancia (con un 3,96) y en el juez 7 para la escala de susceptibilidad (con un 3,96 también). Las medias más bajas se encuentran en ambos casos en el juez 9 (con un 2,29).

En el segundo análisis, respecto a las escalas de claridad y adecuación (cuadro 6) vemos que la consistencia inter-jueces obtenida para el comité total en ambos casos es baja. En el comité depurado sube en ambos casos y, sobre todo, en el caso de adecuación, siendo éste el resultado más óptimo de consistencia de todas las escalas valoradas. Observamos también que sólo en la escala de claridad se obtiene una significación de 0.05 o del 95% (*). Respecto al indicador de congruencia, observamos que en ambos comités depurados el resultado es más alto que la correlación intra-clase y que en todos los casos obtiene una significación asintótica bilateral significativa siendo en la escala de adecuación de 0,001 (***) y en la de claridad de 0,05 (*). Tanto en el comité depurado como en los diferenciales, el W de Kendall mantiene su puntuación de manera muy similar al comité total. Sin ninguna duda, los resultados más óptimos se encuentran en la escala de adecuación, tanto en el comité depurado como en el diferencial, donde además todos los valores obtienen significación del 0,001 (***) que denotaría la interpretación de un consenso mayor.

Respecto a los estadísticos de estas otras escalas (cuadro 2 del anexo) observamos de nuevo medias muy altas con respuestas muy homogéneas en la mayoría de los casos (teniendo en cuenta los resultados obtenidos en CV). Los mayores resultados estadísticos obtenidos se encuentran en el juez 7 para la escala de claridad (con un 3,96) y en los jueces

13 y 18 para la escala de adecuación (con un 3,97). Las medias más bajas se encuentran en ambos casos en el juez 9 (con un 2,29).

Cuadro 6. Indicadores de congruencia y consistencia intra-jueces de claridad y adecuación

CLARIDAD (FASE 2, COMITÉ 1, N = 26)								
COMITÉ TOTAL (N = 26)			COMITÉ DEPURADO (N = 8)			DIFERENCIALES (N = 18)		
R Intra- clase	W Kendall	χ^2	R Intra- clase	W Kendall	χ^2	R Intra- clase	W Kendall	χ^2
0,34*	0,70*	490,99*	0,51***	0,73***	410,59***	NE	0,61***	68,43*
ADECUACIÓN (FASE 2, COMITÉ 1, N=26)								
COMITÉ TOTAL (N = 26)			COMITÉ DEPURADO (N = 9)			DIFERENCIALES (N = 17)		
R Intra- clase	W Kendall	χ^2	R Intra- clase	W Kendall	χ^2	R Intra- clase	W Kendall	χ^2
0,28	0,64***	449,99	0,96***	0,63***	366,79***	0,93***	0,63***	73,34***

Nota: * significativo al 0,05. ** Significativo al 0,01 *** Significativo al 0,001.

Fuente: Elaboración propia.

En general, observamos que la mayoría de los jueces expertos en cuanto a sus valoraciones sobre relevancia, susceptibilidad, claridad y adecuación, obtienen medias elevadas, en torno a 2,29 hasta 3,97 y con un CV bastante homogéneo. Ello significa que los jueces han otorgado valoraciones similares en sus respuestas y que podemos fiarnos de las medias estadísticas, teniendo en cuenta que éstas son altas o muy altas. Además, aunque el criterio de consistencia de la correlación intra-clase sea bajo para algunos casos, al realizar el análisis de las puntuaciones sobre el nivel estadístico de W de Kendall observamos cómo el resultado sí que es elevado y donde también presenta significación de al menos un 95%. Es por ello que de manera general se considera que los ítems son valorados de forma homogénea por el conjunto de jueces. Esto es positivo porque denota que todos presentan una opinión similar sobre los criterios trabajados.

3.3. Análisis descriptivos de criterios: Revisiones por ítems

De manera general podemos observar que los resultados de las medias de los ítems son muy altos. Respecto a la escala de relevancia (cuadro 3 del anexo) el ítem con mayor media es el número 18 (3,77) y el ítem con menor media es el número 4 (3,4). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son muy homogéneas. Ello quiere decir que existe bastante acuerdo a la hora de valorar. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos en el grupo de depurados respecto a los diferenciales, observándose que en los diferenciales se da mayor variabilidad si tenemos en cuenta el CV. Es decir, en el grupo de depurados se presenta mayor valoración a la vez que mayor consenso. Pese con todo, en ambos grupos (depurados y diferenciales) las valoraciones son elevadas. Además, al realizar la U de Mann Whitney observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y en ningún ítem, por lo que podemos asumir que la valoración del grupo total es representativa.

Respecto a la escala de susceptibilidad de cambio (cuadro 4 del anexo) los ítems con mayor media son el número 18 y el 25 (3,73) y el ítem con menor media es el número 17 (3,33). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son también muy homogéneas. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos en el grupo de diferenciales respecto a los depurados, aunque observándose que en los diferenciales se da mayor variabilidad si observamos el CV. Es decir, en el grupo de diferenciales se presenta

mayor valoración, pero no obtienen un mayor consenso. Aun así, en ambos grupos las valoraciones son elevadas. Además, al realizar la U de Mann Whitney observamos que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y en ningún ítem. De nuevo podemos asumir que la valoración del grupo total es suficientemente representativa.

En lo que refiere a la escala de claridad (cuadro 5 del anexo) los ítems con mayor media son el número 18 (3,77) y el ítem con menor media es el número 17 (3,35). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son nuevamente muy homogéneas. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos esta vez en el grupo de depurados respecto a los diferenciales donde, además, si tenemos en cuenta el CV, es donde también obtenemos mayor consenso. De igual manera, ambos grupos presentan valoraciones elevadas. Una vez más, al realizar la U de Mann Whitney observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y en ningún ítem. Nuevamente podemos asumir que la valoración del grupo total es representativa.

Respecto a la escala de adecuación (cuadro 6 del anexo) los ítems con mayor media son el número 18 (3,77) y el ítem con menor media es el número 7 (3,42). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son también muy homogéneas. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos en el grupo de depurados respecto a los diferenciales, sin embargo, si tenemos en cuenta el CV es donde obtenemos menor consenso. Pese a todo, en ambos grupos las valoraciones son elevadas. Además, al realizar la U de Mann Whitney observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, pero sí respecto a algunos ítems. Encontramos diferencias significativas en el 95% en los ítems 13, 14, 19 y 20. Aun así y con todo, podemos asumir que la valoración del grupo total es también suficientemente representativa.

3.4. Análisis de conglomerados de K-medias

Finalmente, para presentar de forma más precisa las puntuaciones más extremas de los grupos valorados, se realiza el análisis de conglomerados k-medias. Este análisis pretende concretar en torno a qué puntuaciones se concentran las puntuaciones diferenciales y a la vez pretende explorar cual es el número óptimo de grupos que se puede proponer para el diseño y validación del instrumento con el que pretendemos evaluar la JSP-E. En este sentido, los resultados obtenidos destacan que la propuesta más óptima se debe llevar a cabo con 2 grupos (resultados en el cuadro 7).

Además, la figura 4 ofrece los dos centros de conglomerados finales, es decir, los centros de conglomerados tras el proceso de iteración. La figura resume los valores centrales de cada conglomerado, observándose valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3 para el primer conglomerado, es decir, los participantes están entre el “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con respecto a la escala Likert utilizada. Sin embargo, en los resultados del segundo conglomerado vemos que la respuesta oscila entre el “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”. La interpretación del primer conglomerado es que los expertos acogen de manera positiva el instrumento atendiendo a las diferentes dimensiones que se han propuesto. Por otro lado, el segundo conglomerado indica que la recogida de información sobre la percepción de los alumnos de justicia social puede, a través de las diferentes dimensiones, llegar a ser más baja. Estos resultados se interpretan de esta manera, pero hay que tener en cuenta que no llegan a ser significativos.

Cuadro 7. Conglomerados de K-medias

	N° DEL CONGLOMERADO	CLÚSTER DE K MEDIAS (CONGLOMERADO DE K MEDIAS)	
		2 clúster	3 clúster
Relevancia (30 jueces)	1	19	19
	2	11	10
	3	-	1
Susceptibilidad (30 jueces)	1	22	22
	2	8	7
	3	-	1
Adecuación (26 jueces)	1	20	20
	2	6	5
	3	-	1
Claridad (26 jueces)	1	20	20
	2	6	5
	3	-	1

Fuente: Elaboración propia.

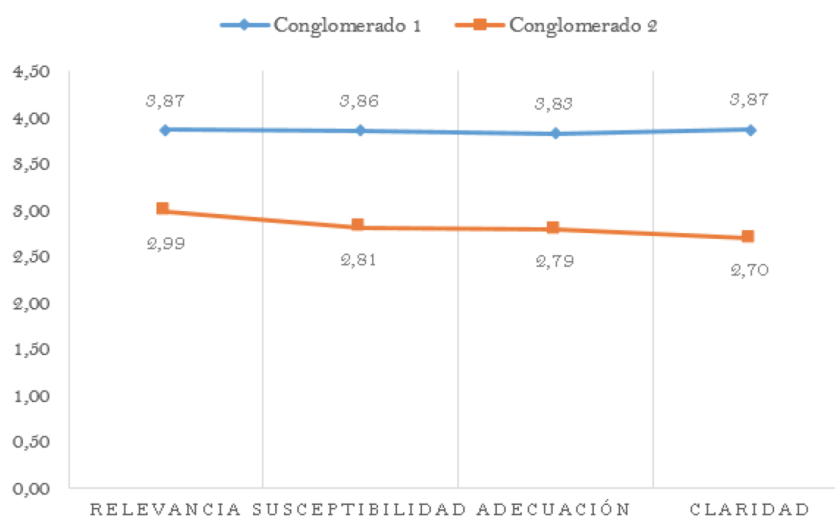


Figura 4. Centro de conglomerados finales

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Instrumento final

En definitiva, todos los ítems han sido valorados de manera muy homogénea por el conjunto de jueces en todos los criterios que se han considerado en la revisión. Obsérvese que todos los cocientes de variación son inferiores al 33% y, en muchos casos, no llegan tan siquiera al 20%. Ello constituye una evidencia acerca de que los jueces han valorado cada elemento, respecto a todos los criterios trabajados, de forma muy similar por lo que las medias de cada reactivo pueden entenderse como muy representativas. El resultado obtenido es muy positivo ya que indica que por lo general hay una buena valoración de los criterios propuestos y ello es lo que nos va a permitir que podamos continuar diseñando nuestra propuesta. La versión final del instrumento se presenta a continuación. En los cuadros 8 y 10, se muestra una comparativa entre la propuesta previa a la valoración de jueces y cómo queda dicha propuesta tras la valoración.

Cuadro 8. Comparativa instrumento previo y final a la valoración de jueces. Dimensión 1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización

PREVIO A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES	POSTERIOR A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES
1. Las personas que dirigen el cole hacen que se respeten las normas de convivencia.	1.1. ¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?
2. Los maestros/as de tu cole te ayudan a solucionar las peleas que tenéis entre compañeros/as.	Eliminado
3. Crees que en tu colegio todos los/as maestros/as son igual de importantes.	1.2. ¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?
4. Has visto a maestros/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión, etnia o país.	1.3. ¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?
5. Crees que hay maestros/as que tienen a alumnos/as favoritos/as.	Eliminado
6. El colegio permite que tus compañeros/as te acepten tal y como eres.	1.4. ¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres
7. Hay maestros/as que no quieres que te den clase porque son demasiado exigentes.	Eliminado
8. Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)	1.7. ¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?
9. Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio.	Reformulado: 1.8. ¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?
10. Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades.	Eliminado
11. Los/as maestros/as hablan con los/as alumnos/as de manera individual cuando alguien lo necesita.	Eliminado

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 9 se presentan otros ítems que han surgido durante el proceso de reflexión. Los jueces han estimado oportuno añadirlos tras las modificaciones o eliminaciones realizadas o simplemente por el hecho de que el instrumento no había tenido en cuenta, en su forma previa, criterios similares a ellos.

Cuadro 9. Ítems que han surgido durante el proceso de valoración y que se añaden después al instrumento

1.5. ¿Hay maestros que te riñen demasiado?
1.6. ¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Respecto al diseño del instrumento, dentro del marco de discusión académica, hemos tenido en cuenta otras escalas que han trabajado las consideraciones de la justicia social percibida en el ámbito educativo (cuadro 1). Para ello, y principalmente, nos hemos centrado en las aportaciones de las investigaciones de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith

(2008) y Jacott y otros (2014), las cuales desarrollan cómo la percepción de los agentes educativos puede llegar a ser fiable para medir la JSP-E dentro del ámbito escolar.

Cuadro 10. Comparativa instrumento previo y final a la valoración de jueces. Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula

PREVIO A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES	POSTERIOR A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES
12. Crees que tus maestros/as tienen alumnos/as preferidos/as.	2.1. ¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?
13. Crees que tus maestros/as tienen manía a algunos/as alumnos/as.	2.2. ¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?
14. Crees que tus maestros/as de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as.	2.3. ¿Crees que tus maestros de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?
15. Tus maestros/as son justos/as cuando solucionan problemas entre alumnos/as.	2.4. ¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?
16. Tus maestros/as se enfadan si los/as alumnos/as se equivocan.	2.5. ¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?
17. Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas.	2.6. ¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?
18. Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas.	2.7. ¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?
19. Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros/as.	2.8. ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?
20. Crees que compañeros/as de tu clase aprueban sin merecérselo.	Eliminado
21. Tus maestros/as ponen mejores notas a los alumnos/as que les caen bien.	2.9. ¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?
22. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando haces algo bien.	Reformulado: 2.10. ¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?
23. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando trabajas bien.	Reformulado: 2.11. ¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?
24. Tus maestros/as reconocen sus propios errores en clase.	2.12. ¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?
	Reformulado:
25. Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto.	2.13. ¿Te ayudan tus maestros a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia)
	2.14. ¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?
26. Crees que hay injusticias en tu barrio que te afectan.	Reformulado:
27. Crees que hay injusticias en el mundo que te afectan.	1.9. ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
28. Tus maestros/as te animan a participar en las actividades de clase.	2.15. ¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?

Fuente: Elaboración propia.

Los últimos autores, por ejemplo, ya destacaban la escasez de estudios cuantitativos que trabajasen las representaciones de los estudiantes y de los profesores acerca de la justicia social y respecto a las implicaciones que ésta puede tener dentro del proceso evaluativo (Hidalgo, 2017). De manera diferente a la nuestra, ya que nosotros proponemos el diseño de un cuestionario, Jacott y otros (2014) presentan un instrumento basado en dilemas. Sin embargo, y al igual que nosotros, lo desarrollan a partir de la teoría de justicia social para el ámbito educativo de Fraser (2008), teoría considerada dentro de la escuela crítica y

nuevas teorías del siglo XX y XXI (clasificación realizada por Llorens, 2016). Así pues, ellos diseñan ítems relacionados con las tres dimensiones de dicha teoría: la distribución, el reconocimiento y la representación. En nuestro trabajo destacamos que la dimensión más reflexionada ha sido la de reconocimiento y dentro de ella hemos trabajado sobre todo la consideración de llevar a cabo una evaluación justa (Hidalgo, 2017) que refleje la existencia o inexistencia de equidad de oportunidades y reconocimiento de las acciones que el profesorado lleva a cabo con el alumnado. En concreto, en el estudio de Jacott y otros (2014) se mencionan los resultados obtenidos, pero no especifican de manera pormenorizada el procedimiento de creación del instrumento o al menos, no de una manera en que nosotros podamos realizar comparaciones. Sin embargo, para nosotros ha sido importante dar a conocer el número de jueces que han valorado cada una de las escalas al igual que hemos querido reflejar su experiencia profesional y académica, la paridad en el sexo y otras variables interesantes como es la edad. Estos datos los hemos querido dar a conocer para poder comprobar, en futuros estudios, si dichas variables han podido influir y de qué manera en las respuestas de los jueces. En esta línea, una de las pocas consideraciones que se explicitan en Jacott y otros (2014) son los orígenes académicos de los expertos que han participado en su estudio. Tanto en su propuesta como en la nuestra, vemos que los resultados métricos son muy positivos y ello lo demuestra la homogeneidad de respuestas que han llevado a cabo los jueces durante todo el proceso. Por otra parte, uno de los estudios que sí que ha explicitado de manera pormenorizada, al igual que nosotros, el proceso de validación de su instrumento de valoración (en concreto una escala de creencias) es el de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008), donde intentan demostrar cómo los análisis de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) pueden llegar a ser mucho más fiables que los de TCT (Teoría Clásica de los Tests) para el campo académico de las percepciones. Desde nuestra perspectiva, esta puede ser una de las líneas futuras de investigación a tener en cuenta. Además, y principalmente de manera singular, en este trabajo hemos querido destacar qué subgrupos de jueces se han formado para aportar mayor validez a nuestro instrumento, dividiendo así las respuestas más homogéneas en el grupo que hemos llamado “depurado” y las respuestas dispersas en el grupo que hemos llamado “diferencial”.

Por otra parte, aunque el estudio de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008) va remitido al profesorado, tienen en cuenta algunos de los criterios que a nosotros también nos interesan, como son: las actitudes de respeto e inclusión por parte del profesorado hacia la multiculturalidad, si el profesorado ayuda o no a los educandos con dificultades, la responsabilidad de los equipos educativos por mantener hábitos educativos o de si existen relaciones justas en las instituciones. Este estudio lo hemos considerado fuertemente vinculado a nuestro interés de investigación ya que, ellos al igual que nosotros, pretenden fomentar una educación crítica que no sólo deba quedarse enmarcada dentro de la propia institución educativa sino también en la sociedad o en el contexto en el que vive el alumnado. De manera semejante a la nuestra, estos autores pretenden estudiar si las percepciones que se obtengan de su estudio pueden llegar a proyectarse en la personalidad futura de los participantes y de si ello pueda llegar a afectarles en las relaciones sociales futuras que les toque vivir.

Además, en nuestro trabajo los jueces han valorado las escalas de relevancia, susceptibilidad de cambio, claridad y adecuación. La consideración de dichos criterios en su conjunto se encuentra en muy pocos trabajos, puesto que sólo la podremos encontrar en aquellas escalas que enmarquen su instrumento dentro de la búsqueda de la Cohesión

Social (Jornet, 2012). Por ejemplo, el criterio de susceptibilidad de cambio (educativo) lo hemos introducido como un aspecto inherente al concepto de evaluación en el sentido de cómo pueden influir las percepciones del alumnado en el proceso educativo y cómo éstas pueden orientar al cambio o la mejora de dicho proceso. Éste es el sentido de equidad y mejora educativa que previamente se ha estudiado y desarrollado en estudios como Jornet (2012) o Hidalgo (2017).

En lo que se refiere a las conclusiones, realizaremos una reflexión global para evitar ser reiterativos y no volver a desarrollar las preocupaciones ya tratadas en otros apartados. En concreto, respecto a las características de nuestro instrumento, hemos tenido en cuenta las implicaciones que puede tener la Educación para trabajar la Justicia Social (Fraser, 2008; Hidalgo, 2017; Jornet, Sancho y Bakieva, 2015b; Murillo y Hernández, 2011, entre otros) y de ahí hemos pasado a desarrollar nuestra propia propuesta. A partir de los intereses educativos que tratan dichos autores en sus respectivos estudios, hemos tenido en cuenta cuáles de éstos podían ser los más próximos a nuestra propuesta de JSP-E y los hemos reflejado en el instrumento, considerando algunos tales como el aprendizaje colaborativo, crítico y reflexivo, y otras valoraciones que tengan que ver con la motivación del alumnado, su rendimiento (Bravo et al., 2008), su inclusión, su respeto, sus emociones y opiniones, etc.

Respecto a las valoraciones emitidas por los jueces, vemos que los resultados métricos son óptimos. Por ejemplo, la escala de susceptibilidad muestra que los jueces entienden que todos los aspectos valorados por los ítems son susceptibles de cambio, es decir, que podríamos orientar programas de intervención educativa para su mejora. En general, y para todas las escalas, existe acuerdo entre los expertos respecto a los criterios analizados y esto es un aval para pensar que estamos en una buena dirección al traducir la definición teórica en ítems, es decir, al operativizar el constructo en un instrumento de medida (una escala, en concreto, sería la traducción de nuestra propuesta). Hay que destacar que las medias obtenidas en el proceso de valoración han sido muy altas, pues ninguna baja de 3 puntos respecto a una escala de Likert de 1 a 4 puntos. El ítem con media inferior en la mayoría de los casos es el ítem número 17 (Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas). De igual manera, si consideramos estos resultados comparándolos directamente con los análisis que hemos llevado a cabo para interpretar la consistencia inter-jueces del constructo (W de Kendall) obtenemos que son positivos. Únicamente, los resultados extraídos en el ítem 17 muestran que los jueces podrían pensar que el alumnado no va a poder valorar cómo el maestro puede transmitir las normas de clase porque quizá no siempre todas las reglas se hagan explícitas o no siempre se transmitan con total claridad. Aquí los jueces pueden haber estado asumiendo que el alumnado necesita un nivel cognitivo mayor para poder juzgar cada una de las normas de clase. Independientemente de este resultado, consideramos que este criterio puede seguir estando bien planteado ya que puede haber profesores o maestros que sí que dejen claras y explícitas cuáles vayan a ser las normas de clase y, por lo tanto, en este caso, la percepción podría ser más fácilmente identificable.

De manera general, para poder consensuar éstas y otras explicaciones relativas a los criterios finales hemos establecido el consenso intersubjetivo de jueces como base de objetividad teniendo en cuenta cada uno de los criterios valorados. Hay que destacar que durante el proceso de valoración no ha habido ninguna propuesta llamativa de cambio en la definición ni tampoco ninguna valoración negativa de sesgo. De esta manera, podemos

argumentar que este proceso aporta una aproximación inicial de validez a nuestro futuro instrumento.

En definitiva, respecto al proceso de valoración, los jueces consideran que los ítems propuestos pueden llegar a medir las acciones del profesorado que, por parte del alumnado, puedan ser percibidas como justas. Es por ello que a partir de todas las propuestas de cambio que los jueces han establecido para cada uno de los ítems (cuadros 8, 9 y 10), concretamente la columna de la derecha, se redactará un instrumento (una escala) que pueda llegar a ser utilizable para un futuro ensayo piloto.

Aun así y de manera concluyente, la Justicia Social Percibida o JSP-E requiere de un largo trabajo de estudio empírico y reflexivo. En ese sentido, nuestro trabajo no termina aquí. Consideramos que el instrumento aún puede depurarse mucho más. Asimismo, los análisis de propiedades métricas deben continuar, además, de que deben ser realizados sobre muestras de jueces representativas. Queda para el futuro también poder desarrollar un ensayo piloto que refleje las consideraciones de los propios estudiantes. Además, otra de las hipótesis futuras a comprobar sería si la percepción de justicia que van interiorizando los neófitos durante su proceso de enseñanza-aprendizaje podrá afectar a su consideración sobre las relaciones y la justicia en su vida social futura.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D financiado por el MINECO (España) “Sistema educativo y cohesión social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades” (Ref. Secs_Evalnec, nº 37437).

Referencias

- APA., AERA. y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la Colegialidad Docente*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1998). *De la enseñanza al aprendizaje: Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Nueva York, NY: Longman.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O’Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Ginns, P., Fryer, L., Amazan, R., McCormick y Loughland, A. (2014). Evaluation of the learning to teach for social justice-beliefs scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, 95(3), 1-13.

- Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). *Representations of social justice amongst Spanish teachers and students*. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education* (pp. 122-139). Londres: CiCe.
- Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Bakieva, M. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. Enfoque teórico y metodología. Comunicación presentada en el 6º *Congreso Ibero-Americano em investigação qualitativa and 2º International Symposium on Qualitative Research*. Portugal.
- Jornet, J. M., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015a). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Jornet, J. M., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015b). Validación del constructo de justicia social percibida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York, NY: Norton.
- Leyva, Y. (2004). *Validez de constructo en la evaluación de competencias médicas mediante pruebas referidas al criterio*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Llorens, A. J. (2016). *Diseño de una escala para evaluar la justicia social percibida en la escuela*. Trabajo fin de Máster. Valencia: Universitat de València.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice beliefs scale: An application of rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 40(4), 194-211. <https://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 16-29.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Rivas, F., Alcantud, F. y Gaya, C (1994). *La técnica de rejilla: Manual de construcción, aplicación y tratamiento de la información*. Valencia: Programa GOLIAT.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Sancho, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2016). El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Syverson, M. (2009). Social justice and evidence-based assessment with the learning record. *Forum on Public Policy*, 1(29), 5-27.
- Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F. y Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship & Social Justice*, 1(9), 55-66. <https://doi.org/10.1177/1746197914520655>
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. París: UNESCO.

Anexos

Cuadro 1. Estadísticos de los elementos y total-elemento de relevancia y susceptibilidad

JUECES	RELEVANCIA			SUSCEPTIBILIDAD			RELEVANCIA		SUSCEPTIBILIDAD	
	Med.	Des. típica	CV	Med.	Des. típica	CV	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correl. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Juez1	3,89	0,31	8,09	3,79	,63	16,64	,11	,419	-,13	,425
Juez2	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez3	3,43	0,88	25,63	3,71	,60	16,15	-,08	,481	,00	,386
Juez4	3,75	0,44	11,76	3,68	,61	16,63	-,27	,475	,00	,387
Juez5	3,00	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez6	3,39	0,69	20,20	3,93	,38	9,62	-,08	,463	,38	,309
Juez7	3,96	0,19	4,77	3,96	,19	4,77	,02	,427	,43	,334
Juez8	2,57	0,69	26,84	2,36	,62	26,37	,11	,418	,26	,311
Juez9	2,29	0,85	37,38	2,29	,85	37,38	,62	,235	,15	,344
Juez10	3,68	0,48	12,93	3,93	,26	6,68	,52	,340	,14	,358
Juez11	3,93	0,26	6,68	3,93	,38	9,62	-,05	,435	-,29	,426
Juez12	3,96	0,19	4,77	2,82	,61	21,69	-,21	,443	,21	,327
Juez13	2,96	0,19	6,38	2,96	,51	17,13	-,04	,431	,22	,330
Juez14	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez15	3,14	0,65	20,70	3,68	,48	12,93	,27	,377	,43	,281
Juez16	3,96	0,19	4,77	3,86	,36	9,24	,02	,427	,11	,359
Juez17	3,86	0,36	9,24	3,89	,57	14,56	-,24	,462	,10	,359
Juez18	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez19	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez20	3,96	0,19	4,77	3,39	,50	14,66	,02	,427	-,14	,413
Juez21	3,39	0,50	14,66	2,75	,52	18,84	,28	,385	,01	,382
Juez22	2,75	0,66	23,47	3,68	,48	12,93	-,00	,444	,22	,331
Juez23	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez24	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez25	3,32	0,77	23,25	3,93	,26	6,68	,23	,383	,14	,358
Juez26	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367

Juez27	3,11	1,13	36,47	3,89	,31	8,09	,24	,374	,18	,350
Juez28	3,64	0,49	13,39	3,64	,49	13,39	,19	,402	,08	,363
Juez29	3,07	0,60	19,67	3,07	,60	19,67	,44	,339	,03	,379
Juez30	3,25	0,44	13,57	3,21	,50	15,51	-,03	,439	,08	,364

Nota: N ítems: 28. N válido según lista =30 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Estadísticos de los elementos y total-elemento de claridad y adecuación

JUECES	CLARIDAD			ADECUACIÓN			CLARIDAD		ADECUACIÓN	
	Med.	Des. típica	CV	Med.	Des. típica	CV	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Juez1	3,79	0,63	16,64	3,89	0,31	8,09	-,03	,380	,28	,232
Juez2	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez3	3,71	0,60	16,15	3,43	0,88	25,63	,19	,303	,05	,294
Juez4	3,68	0,61	16,63	3,75	0,44	11,76	,16	,312	-,09	,313
Juez5	3,00	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez6	3,93	0,38	9,62	3,39	0,69	20,20	,36	,278	-,00	,303
Juez7	3,96	0,19	4,77	3,96	0,19	4,77	,42	,306	-,06	,290
Juez8	2,36	0,62	26,37	2,57	0,69	26,84	,25	,280	,126	,249
Juez9	2,29	0,85	37,38	2,29	0,85	37,38	,00	,388	,393	,083
Juez10	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez11	3,93	0,26	6,68	3,68	0,48	12,93	,29	,310	,565	,113
Juez12	3,93	0,38	9,62	3,93	0,26	6,67	-,17	,390	,142	,262
Juez13	2,82	0,61	21,69	3,97	0,19	4,77	,34	,245	-,056	,290
Juez14	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez15	2,96	0,51	17,13	2,97	0,19	6,37	,13	,325	,019	,281
Juez16	3,68	0,48	12,93	3,14	0,65	20,70	,44	,237	,157	,236
Juez17	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez18	3,86	0,35	9,24	3,97	0,19	4,77	,07	,341	,095	,273
Juez19	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez20	3,89	0,57	14,56	3,86	0,36	9,24	-,03	,373	-,179	,324
Juez21	3,39	0,50	14,66	3,96	0,19	4,77	-,36	,451	,019	,281
Juez22	2,75	0,52	18,84	3,39	0,50	14,66	-,01	,366	,058	,275

Juez23	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez24	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez25	3,68	0,48	12,93	2,75	0,65	23,47	,14	,322	-,126	,348
Juez26	3,93	0,26	6,68	3,32	0,77	23,25	,07	,342	-,001	,309

Nota: N ítems: 28. N válido según lista =26 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos. Escala de relevancia

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Rel	2	4	3,57	0,57	15,91	3,62	,590	16,298	3,44	,527	15,319
It2Rel	1	4	3,47	0,82	23,60	3,52	,873	24,801	3,33	,707	21,231
It3Rel	1	4	3,5	0,82	23,43	3,52	,873	24,801	3,44	,726	21,104
It4Rel	1	4	3,4	0,93	27,41	3,33	1,017	30,54	3,56	,726	20,393
It5Rel	2	4	3,5	0,68	19,49	3,48	,680	19,54	3,56	,726	20,393
It6Rel	2	4	3,63	0,62	16,94	3,71	,561	15,121	3,44	,726	21,104
It7Rel	2	4	3,37	0,72	21,31	3,38	,740	21,893	3,33	,707	21,231
It8Rel	1	4	3,43	0,86	25,01	3,33	,966	29,009	3,67	,500	13,623
It9Rel	1	4	3,4	0,72	21,29	3,43	,746	21,749	3,33	,707	21,231
It10Rel	3	4	3,7	0,47	12,59	3,76	,436	11,595	3,56	,527	14,803
It11Rel	3	4	3,63	0,49	13,50	3,67	,483	13,16	3,56	,527	14,803
It12Rel	1	4	3,53	0,78	21,98	3,57	,746	20,896	3,44	,882	25,639
It13Rel	1	4	3,5	0,78	22,20	3,52	,680	19,318	3,44	1,014	29,476
It14Rel	2	4	3,57	0,57	15,910	3,57	,507	14,201	3,56	,726	20,393
It15Rel	3	4	3,7	0,47	12,59	3,71	,463	12,479	3,67	,500	13,623
It16Rel	1	4	3,47	0,82	23,60	3,48	,873	25,086	3,44	,726	21,104
It17Rel	1	4	3,33	0,88	26,55	3,29	,956	29,057	3,44	,726	21,104
It18Rel	3	4	3,77	0,43	11,41	3,86	,359	9,3	3,56	,527	14,803
It19Rel	2	4	3,6	0,56	15,64	3,57	,598	16,75	3,67	,500	13,623
It20Rel	1	4	3,43	0,82	23,82	3,38	,865	25,591	3,56	,726	20,393
It21Rel	1	4	3,43	0,90	26,18	3,33	1,017	30,54	3,67	,500	13,623
It22Rel	3	4	3,7	0,47	12,59	3,76	,436	11,595	3,56	,527	14,803
It23Rel	2	4	3,6	0,62	17,25	3,76	,539	14,335	3,22	,667	20,714

It24Rel	2	4	3,57	0,63	17,53	3,57	,676	18,935	3,56	,527	14,803
It25Rel	2	4	3,7	0,54	14,46	3,71	,561	15,121	3,67	,500	13,623
It26Rel	2	4	3,6	0,56	15,64	3,76	,436	11,595	3,22	,667	20,714
It27Rel	2	4	3,47	0,63	18,13	3,57	,598	16,75	3,22	,667	20,714
It28Rel	2	4	3,63	0,62	16,94	3,81	,402	10,551	3,22	,833	25,869

Nota: válido según lista =30 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos. Escala de susceptibilidad de cambio

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Sus	2	4	3,67	0,55	14,90	3,70	,559	15,108	3,57	,535	14,985
It2Sus	2	4	3,67	0,61	16,51	3,70	,559	15,108	3,57	,787	22,044
It3Sus	2	4	3,57	0,73	20,39	3,57	,728	20,392	3,57	,787	22,044
It4Sus	2	4	3,6	0,68	18,75	3,57	,728	20,392	3,71	,488	13,153
It5Sus	2	4	3,67	0,66	18,011	3,61	,722	20	3,86	,378	9,792
It6Sus	1	4	3,5	0,86	24,60	3,39	,941	27,758	3,86	,378	9,792
It7Sus	1	4	3,5	0,78	22,20	3,48	,790	22,701	3,57	,787	22,044
It8Sus	1	4	3,43	0,82	23,82	3,35	,885	26,417	3,71	,488	13,153
It9Sus	1	4	3,53	0,68	19,29	3,48	,730	20,977	3,71	,488	13,153
It10Sus	2	4	3,67	0,55	14,90	3,70	,470	12,702	3,57	,787	22,044
It11Sus	2	4	3,67	0,55	14,90	3,65	,573	15,698	3,71	,488	13,153
It12Sus	1	4	3,53	0,73	20,68	3,48	,790	22,701	3,71	,488	13,153
It13Sus	1	4	3,43	0,77	22,57	3,52	,593	16,846	3,14	1,215	38,694
It14Sus	2	4	3,6	0,56	15,64	3,57	,590	16,526	3,71	,488	13,153
It15Sus	2	4	3,63	0,56	15,32	3,61	,583	16,149	3,71	,488	13,153
It16Sus	1	4	3,53	0,73	20,68	3,48	,790	22,701	3,71	,488	13,153
It17Sus	1	4	3,33	0,84	25,35	3,22	,902	28,012	3,71	,488	13,153
It18Sus	3	4	3,73	0,45	12,06	3,70	,470	12,702	3,86	,378	9,792
It19Sus	3	4	3,7	0,47	12,59	3,70	,470	12,702	3,71	,488	13,153
It20Sus	2	4	3,63	0,62	16,94	3,61	,656	18,171	3,71	,488	13,153
It21Sus	1	4	3,6	0,68	18,75	3,57	,728	20,392	3,71	,488	13,153
It22Sus	2	4	3,57	0,73	20,39	3,61	,656	18,171	3,43	,976	28,454

It23Sus	2	4	3,47	0,73	21,04	3,48	,665	19,109	3,43	,976	28,454
It24Sus	2	4	3,57	0,57	15,91	3,57	,590	16,526	3,57	,535	14,985
It25Sus	2	4	3,73	0,52	13,97	3,65	,573	15,698	4,00	,000	0
It26Sus	2	4	3,53	0,68	19,29	3,61	,656	18,171	3,29	,756	22,978
It27Sus	1	4	3,47	0,82	23,60	3,57	,843	23,613	3,14	,690	21,974
It28Sus	2	4	3,67	0,61	16,51	3,61	,656	18,171	3,86	,378	9,792

Nota: válido según lista =26 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos. Escala de susceptibilidad de claridad

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Cla	2	4	3,65	0,56	15,40	3,72	,575	15,456	3,50	,535	15,285
It2Cla	2	4	3,69	0,55	14,88	3,83	,383	10	3,38	,744	22,011
It3Cla	2	4	3,58	0,70	19,64	3,61	,608	16,842	3,50	,926	26,457
It4Cla	2	4	3,65	0,69	18,88	3,78	,548	14,497	3,38	,916	27,1
It5Cla	2	4	3,69	0,68	18,40	3,78	,548	14,497	3,50	,926	26,457
It6Cla	1	4	3,5	0,91	25,89	3,56	,856	24,044	3,38	1,061	31,39
It7Cla	1	4	3,58	0,76	21,17	3,67	,767	20,899	3,38	,744	22,011
It8Cla	1	4	3,46	0,86	24,83	3,50	,786	22,457	3,38	1,061	31,39
It9Cla	1	4	3,58	0,70	19,64	3,67	,485	13,215	3,38	1,061	31,39
It10Cla	2	4	3,69	0,55	14,88	3,78	,428	11,322	3,50	,756	21,6
It11Cla	2	4	3,69	0,55	14,88	3,72	,575	15,456	3,63	,518	14,269
It12Cla	1	4	3,58	0,76	21,17	3,67	,594	16,185	3,38	1,061	31,39
It13Cla	1	4	3,5	0,76	21,77	3,67	,594	16,185	3,13	,991	31,661
It14Cla	2	4	3,65	0,56	15,40	3,67	,594	16,185	3,63	,518	14,269
It15Cla	2	4	3,65	0,56	15,40	3,67	,594	16,185	3,63	,518	14,269
It16Cla	1	4	3,58	0,76	21,17	3,67	,594	16,185	3,38	1,061	31,39
It17Cla	1	4	3,35	0,85	25,25	3,44	,705	20,494	3,13	1,126	35,974
It18Cla	3	4	3,77	0,43	11,41	3,78	,428	11,322	3,75	,463	12,346
It19Cla	3	4	3,73	0,45	12,12	3,78	,428	11,322	3,63	,518	14,269
It20Cla	2	4	3,65	0,63	17,23	3,78	,428	11,322	3,38	,916	27,1
It21Cla	1	4	3,65	0,69	18,88	3,78	,428	11,322	3,38	1,061	31,39

It22Cla	2	4	3,5	0,76	21,77	3,39	,850	25,073	3,75	,463	12,346
It23Cla	2	4	3,5	0,76	21,77	3,39	,850	25,073	3,75	,463	12,346
It24Cla	2	4	3,58	0,58	16,15	3,56	,511	14,353	3,63	,744	20,495
It25Cla	2	4	3,73	0,53	14,29	3,78	,428	11,322	3,63	,744	20,495
It26Cla	2	4	3,5	0,71	20,20	3,50	,707	20,2	3,50	,756	21,6
It27Cla	1	4	3,42	0,86	25,06	3,44	,856	24,883	3,38	,916	27,1
It28Cla	2	4	3,62	0,64	17,60	3,67	,594	16,185	3,50	,756	21,6

Nota: válido según lista =26 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Estadísticos descriptivos. Escala de susceptibilidad de adecuación

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Ad	2	4	3,54	0,58	16,44	3,53	,624	17,677	3,56	,527	14,803
It2Ad	2	4	3,58	0,64	17,96	3,65	,606	16,602	3,44	,726	21,104
It3Ad	1	4	3,5	0,81	23,20	3,41	,870	25,513	3,67	,707	19,264
It4Ad	1	4	3,5	0,86	24,57	3,59	,870	24,233	3,33	,866	26,006
It5Ad	2	4	3,58	0,70	19,64	3,71	,588	15,849	3,33	,866	26,006
It6Ad	2	4	3,69	0,62	16,75	3,71	,588	15,849	3,67	,707	19,264
It7Ad	2	4	3,42	0,70	20,56	3,59	,618	17,214	3,11	,782	25,144
It8Ad	1	4	3,46	0,91	26,16	3,53	1,007	28,526	3,33	,707	21,231
It9Ad	1	4	3,46	0,76	21,99	3,59	,795	22,144	3,22	,667	20,714
It10Ad	3	4	3,73	0,45	12,12	3,76	,437	11,622	3,67	,500	13,623
t11Ad	3	4	3,69	0,47	12,76	3,76	,437	11,622	3,56	,527	14,803
It12Ad	1	4	3,54	0,81	22,91	3,71	,772	20,808	3,22	,833	25,869
It13Ad	1	4	3,54	0,76	21,50	3,76	,562	14,946	3,11	,928	29,839
It14Ad	2	4	3,65	0,56	15,40	3,82	,393	10,287	3,33	,707	21,231
It15Ad	3	4	3,73	0,45	12,12	3,82	,393	10,287	3,56	,527	14,803
It16Ad	1	4	3,5	0,86	24,57	3,53	,943	26,713	3,44	,726	21,104
It17Ad	1	4	3,46	0,81	23,44	3,53	,874	24,759	3,33	,707	21,231
It18Ad	3	4	3,77	0,43	11,41	3,82	,393	10,287	3,67	,500	13,623
It19Ad	2	4	3,65	0,56	15,40	3,82	,393	10,287	3,33	,707	21,231
It20Ad	2	4	3,58	0,70	19,64	3,76	,562	14,946	3,22	,833	25,869

It21Ad	1	4	3,54	0,81	22,91	3,65	,862	23,616	3,33	,707	21,231
It22Ad	3	4	3,69	0,47	12,76	3,71	,470	12,668	3,67	,500	13,623
It23Ad	2	4	3,58	0,64	17,96	3,65	,606	16,602	3,44	,726	21,104
It24Ad	2	4	3,69	0,55	14,88	3,71	,588	15,849	3,67	,500	13,623
It25Ad	2	4	3,73	0,53	14,29	3,76	,562	14,946	3,67	,500	13,623
It26Ad	2	4	3,54	0,58	16,44	3,59	,507	14,122	3,44	,726	21,104
It27Ad	2	4	3,46	0,65	18,70	3,47	,624	17,982	3,44	,726	21,104
It28Ad	2	4	3,58	0,64	17,96	3,65	,606	16,602	3,44	,726	21,104

Nota: válido según lista =30 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Breve CV de los autores

Anna Jordina Llorens

Magister en Política, Gestión y Dirección de los Centros Educativos por la Universitat de València (con Premio Extraordinario) y graduada en Magisterio Primaria con Mención en Educación Física en la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana. Actualmente colabora como investigadora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, y es miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-EduCo (www.uv.es/gem/gemeduco). Actualmente desarrolla su investigación de doctorado en torno al tema de evaluación de la dimensión de Justicia Social Percibida por el alumnado de primaria y secundaria, en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-5129>. Email: anjorllo@alumni.uv.es

Jesús Miguel Jornet Meliá

Licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Catedrático de la Universitat de València, desde 2006. Coordinador del Grupo GemEduCo y miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE. Ha sido miembro Consejo Técnico del INEE, y actualmente pertenece a diversas asociaciones nacionales y europeas de investigación y evaluación educativas (SEP, AIDIPE, EERA, AEOP, RIIED) y es asesor de diversas revistas de investigación y evaluación educativas. Líneas de investigación: de medición (construcción y validación de instrumentos) y evaluación (diseño y desarrollo de sistemas de evaluación) en educación. Para más información <http://www.uv.es/gem/gemeduco/>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>. Email: jornet@uv.es

Purificación Sánchez Delgado

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora de la Universitat de València del área de Medición y Evaluación Educativa. Ha impartido docencia en el área de la educación y sobre evaluación e intervención y metodología de evaluación de programas en el área de la logopedia. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición (GEM) (www.uv.es/gem). En el ámbito de la medición educativa trabaja en el desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje. En el ámbito de la evaluación, trabaja tanto en evaluación de sistemas educativos como evaluación de aprendizajes y competencias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>. Email: purificacion.sanchez@uv.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica

Paulo Freire's Contributions to the Research and Critical Reading

Jesús Morales *

Universidad de Los Andes, Colombia

Los aportes de Paulo Freire a la educación del siglo XXI han conseguido significativa aceptación por su invaluable vigencia. Sus implicaciones en la enseñanza de la investigación y la lectura crítica han sido reconsideradas por la evidente promoción de habilidades cognitivas desde las cuales posibilitarle al sujeto romper con los esquemas impositivos de una educación reproductora. Atendiendo a la relevancia de la obra de Freire, se realiza una revisión de los aspectos significativos en los que dejan entrever a la lectura crítica y a la investigación como herramientas que persiguen la transformación y el desarrollo de habilidades sociales y competencias educativas como herramientas fundamentales el ejercicio de valores democráticos, cuya contribución implícita no es otra que la educación ciudadana necesaria para la práctica de valores tales como: la autonomía, el respeto la tolerancia, la responsabilidad y el reconocimiento del otro como co-constructor y parte integral de su experiencia transformadora. Se exponen los esquemas de investigación y de lectura crítica propuestos por Freire, en un intento por destacar aspectos elementales para la formación académica del presente siglo, como lo son: el desarrollo del pensamiento crítico, la promoción de la indagación como habilidad necesaria para problematizar el mundo y el uso de la criticidad como herramienta al servicio de una recurrente objeción y reflexión sobre la realidad teniendo como elementos determinantes la autonomía y la libertad, como medios necesarios para accionar de manera trascendental y efectiva en su propio contexto.

Descriptores: Investigación; Lectura crítica; Formación; Educación; Justicia social.

Paulo Freire's contributions to the education of XXI century have attained significant acceptance owing to its invaluable validity. Its implications in the teaching of researching and critical reading have been taking into account because of its promotion of cognitive abilities which allow the individual to achieve break the imposing schemes of a reproductive education. Attending to the relevance of Freire's work, a revision of the significant aspects in those that hint at critical reading and research as tools that pursue the transformation and improvement of social abilities and educational competences as fundamental tools for exercising democratic values which implicit contribution is the civic education necessary in order to practice values such as: autonomy, respect, tolerance, responsibility and to recognition of the other as a constructor and integral part of her or his transformation experience is done. Freire's proposal of research schemes and critical reading are exposed in an intent to highlight elemental aspects of academic formation in this present century, such as: the development of critical thinking, the promotion of inquiry as a necessary ability in order to question the world and the use of the critique as a tool to the service of a recurrent objection and reflection about reality keeping as determining elements the autonomy and the freedom as essential means to operate in transcendental and effective ways their own context.

Keywords: Research; Reading; Training; Education; Social justice.

*Contacto: lectoescrituraula@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 6 de septiembre 2018
1ª Evaluación: 9 de octubre 2018
2ª Evaluación: 18 de octubre 2018
Aceptado: 3 de noviembre 2018

Introducción

La enseñanza de la lectura en el siglo XXI ha conseguido en Freire uno de los referentes más importantes, pues sus aportes se han centrado en determinar que el acto de acercarse al conocimiento no responde a un proceso automático, sin reflexión, en solitario ni ingenuo, sino colectivo en el que los más experimentados son capaces de interactuar con otros con el propósito de llevarlos a descubrir nuevas maneras de construcción el mundo y la realidad, a través de la promoción y uso del pensamiento en sus modos críticos, reflexivos y analíticos como instrumentos fundamentales para transformar de manera autónoma el saber, así como buscar razones y explicaciones sobre lo que acontece en su propio contexto (Freire, 1991).

A partir de esta premisa es posible afirmar que, en Freire la concepción de lectura y en especial de lectura crítica, se aprecia como una herramienta al servicio de la liberación del hombre, es decir, como un medio a partir del cual percibir intenciones de dominación como resultado de la manipulación histórica, sino además como un proceso cuya continuidad favorece el falsear el conocimiento tradicional como parte de su propia construcción responsable del mundo y de la cual va a depender la elaboración de reflexiones firmes y sólidas que le posibiliten para ejercer transformaciones pertinentes, efectivas y trascendentales en el contexto del que hace parte.

Por tal motivo leer como proceso social entraña el potencial para modificar las estructuras de dominación que históricamente han aquejado al hombre, posibilitándole el desarrollo de habilidades propias del pensamiento que le cooperen en la búsqueda y detección de contradicciones en el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005) con el propósito de ir más allá en un proceso de profundización que lo prepare para luchar contra las fuerzas opresivas que intentan llevarlo a la repetición de modelos preestablecidos, que la mayoría de las veces sino en todas, responden a recetas carentes de relevancia, pertinencia y adecuación a las necesidades del sujeto y su realidad (Morales, 2017).

Lo expuesto implica entonces que, el leer viene a constituirse según Freire en un instrumento para el desarrollo de la sensibilidad individual cuyos cometidos intentan llevar al sujeto a la construcción conjunta de mejores formas de vida, en un operar activo fundado en el uso de la autonomía y de la libertad de pensamiento, como medios que le permitan problematizar el mundo y buscar recurrentemente de razones y explicaciones desde las que le sea posible según Freire (1991) el “abrir los ojos a la exploración de su propia realidad, de la que muchas veces solo tiene nociones o simplemente ignora como resultado de una cultura acrítica impuesta históricamente” (p. 15).

De esta manera, la obra de Freire ha sido asumida por los críticos de la educación impositiva y reproductora como una alternativa para la transformación integral del ser humano, que procura mejorar la condición humana al llevar al hombre a explorarse y, por ende, a conocerse de manera reflexiva asumiendo un rol protagónico que lo lleve a desarrollar modos de pensamiento y de acción cónsonos que procuren la transformación propia y de su realidad (Daros, 2009; Freire, 2002), como procesos permanentes, constantes y extensibles para la vida (Torres, 2006). Para ello parte de sus cometidos se han enfocado en el fortalecimiento de un pensamiento acucioso con tendencia hacia la criticidad y a la reflexión como habilidades a partir de las cuales problematizar su realidad en una búsqueda caracterizada por la elaboración de hipótesis e interrogantes, predicciones e inferencias como actividades necesarias para responder a las interrogantes

que emergen de su relación con el mundo (Argudin, 1995; Freire, 2002; Goodman, 1996; Smith, 1983; Solé, 1997; Ulloa, s/f).

En atención a estos planteamientos, el presente ensayo tiene como propósito realizar una revisión de las apreciaciones y aportes desarrollados por Paulo Freire sobre la lectura crítica y la investigación como actividades indispensables en todo proceso educativo, entre cuyas funciones se encuentra la creación de condiciones que favorezcan la consolidación de importantes habilidades cognitivas y sociales, que por medio del acompañamiento como proceso propiamente educativo e indispensable que lleve al individuo a una liberación consciente y reflexiva como condición fundamental para desarrollar su potencial en sociedad (Daros, 2009; Freire, 1967).

1. Disertación temática

El aprendizaje como un proceso que prepara al ciudadano para la vida ha conseguido en la teoría crítica de la educación y en las concepciones recientes de la alfabetización académica (Freire, 2004; Torres, 2006) los fundamentos que defienden la idea de promover el desarrollo del pensamiento como el instrumento desde el cual operar sobre el mundo de manera autónoma y responsable. En atención a esta premisa, la lectura crítica se ha posicionado como una herramienta enfocada en promover el desarrollo de habilidades cognitivas que posicionan al hombre como sujeto histórico capaz de asumir postura desde la crítica y la reflexión de su entorno con el propósito de generar nuevas aportaciones que diversifiquen la comprensión del mundo.

En este sentido, los aportes de Paulo Freire vistos desde el enfoque pedagógico y social, se han configurado en una respuesta contestataria frente a las prácticas e imposiciones emanadas de los sistemas educativos tradicionales cuyo objetivo no ha sido otro que someter al sujeto a los efectos de las fuerzas históricas de dominación. Por ende, su pensamiento libertador y fecundo ha dinamizado el proceso educativo valiéndose de la inserción de actividades reflexivas, encaminadas hacia la transformación de los actos de enseñar y aprender, al despertar en sus integrantes el sentido crítico necesario para generar cambios medulares en los procesos de comprensión del mundo y su carácter dinámico. Esta pretensión como se expone a lo largo de sus diversas obras, ha perseguido la construcción de condiciones para el desarrollo del pensamiento como medio para que el hombre se haga más humano (Daros, 2009; Delors, 1994; Freire, 2002).

En este sentido, el pensamiento pedagógico de Freire ha conseguido aceptación por el hecho de revolucionar el proceso educativo como escenario estratégico desde el cual promover el redescubrimiento del hombre y su conocimiento profundo como acciones de las que dependen rompimiento de las imposiciones y los efectos nocivos derivados de los diversos esquemas de dominación. Lo expuesto a significado un giro en la concepción del educador quien se asume como actor elemental, sobre el cual recae el compromiso de guiar al ciudadano hacia nuevas formas de vida, construidas como resultado del operar crítico y reflexivo sobre su propia realidad.

En apoyo a esta posición Freire ha planteado que los cometidos de la educación deben enfocarse en llevar al hombre progresivamente a profundizar sobre sus orígenes, con la finalidad de que éste desarrolle su conciencia histórica desde la cual ser capaz de manejar objetiva y racionalmente su interacción con el mundo y combatir las manipulaciones sociales, políticas e ideológicas (Freire, 2002). Esta premisa desde la formación ciudadana

implica el rompimiento de relaciones represivas y los efectos de la imposición histórica, que han conseguido en la educación el instrumento para cercenar la libertad, la autonomía y la responsabilidad como valores suficientes para preparar al ciudadano para la vida (Fons, 2006) la transformación y el accionar social, así como la reformulación de ideas vistas hasta ahora de forma monádica y para la reconstrucción activa del mundo desde una actitud crítica y reflexiva que le permita según López (2013) el “enfrentar los retos de la vida y el ir más allá, hacia la búsqueda de alternativas verdaderas y reales que den cabida a la transformación” (p.47).

Estos planteamientos demuestran que la obra de Freire constituye una contrarespuesta a los modelos educativos tradicionalmente impositivos que, por su rigidez, han cerrado la posibilidad de desarrollar el pensamiento como instrumento para el ejercicio de la libertad (Valera y Escobar, s/f). De allí que sus apreciaciones educativas además de generar polémica dentro del campo de la pedagogía, también han representado una invitación a la formación de ciudadanos con la disposición crítica a objetar, refutar prácticas y ofrecer las posibilidades para que el hombre trascienda de la mera valoración de la realidad hacia niveles de reflexión que propicien la transformación de su propio entorno a través del uso de valores socialmente aceptados y reconocidos como lo son la convivencia democrática, la tolerancia y el reconocimiento del otro (Cassany, 2004; Jurado, 2008; Morales, 2017; Santiuste, 2001).

Estas propuestas educativas consiguen en la obra de Freire asidero teórico-práctico por el hecho de entrañar como pretensiones el despertar la conciencia del hombre y la facultad de reconocer los factores que han constituido socio-históricamente mecanismos de imposición. Frente a ello la pedagogía crítica ha propuesto la necesidad de tomar distancia como un acto cognitivo que le permita al sujeto identificar su objeto y, de manera objetiva y reflexiva su autoridad para generar cambios significativos en su ámbito de acción. Este compromiso implica trascender mediante el ejercicio permanente de habilidades del pensamiento crítico, instrumento que por su forma de operar le permite al sujeto emprender acciones intencionales que le lleven a juzgar todo lo que hace parte de su escenario de actuación inmediato, así como a revisarse en su proceder con el objeto de evitar la reproducción de acciones de dominación (Freire, 2002).

Esta actitud frente al mundo y sus semejantes, se interpreta como la asunción de una postura crítica capaz de elaborar juicios y razonamientos sobre la realidad, sobre su mundo, con la disposición intelectual de ofrecer alternativas y tomar de decisiones de elevado impacto social. De ello se infiere su compromiso con las necesidades propias de su entorno sobre el que es capaz de actuar combatiendo cualquier pretensión impositiva, mediante la construcción de escenarios para la comunicación y el democrático como condiciones que procuran la participación del otro, el intercambio de ideas y el diálogo como instrumentos necesarios para persuadir con razones fundadas en el respeto y la igualdad, así como con argumentos válidos y consensuados que favorezcan la co-construcción de diversas maneras de ver la realidad (Arnaux, 2002).

Lo expuesto llevado al campo de la lectura, representa para Freire una herramienta con el potencial para llevar al pensamiento a operar en sus modos crítico y reflexivos, pretensión que persigue la preparación del sujeto para enfrentar el poder domesticador y el manejo impositivo de intereses y procesos ideológicos (Freire, 1991). En otras palabras, la lectura vista desde Freire puede entenderse como el medio idóneo para la construcción crítica del conocimiento, cometido del que se espera la asunción de una posición autónoma capaz de

integrar diversos puntos de vista que evaluados con rigurosidad, permiten ofrecer aportes veraces, útiles y creíbles. Atendiendo a tal objetivo Freire (2010) propone el desarrollo de una sensibilidad especial que le coopere al sujeto con “la evaluación del contexto, lo que significa el reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué, premisas que se pueden lograr a través del uso de su pensar crítico” (p. 32).

En este sentido los postulados de Freire (2004) definen que la lectura exige “que el lector se comprometa con el texto, en una actitud capaz de desentrañar significados, verdades escondidas, intencionalidades y propósitos, para lo cual es necesario el pensamiento crítico que le permita llegar a lo más profundo” (p. 14). Todo esto implícitamente hace referencia a un lector revestido de una actitud rigurosa y una conciencia crítica como habilidades que favorecen hendir en la búsqueda de las razones que justifican y sustentan las afirmaciones de terceros, condición que desde la lectura crítica significa valorar profundamente el saber cómo punto de partida para la construcción crítica de su realidad (Jurado, 2008; Kincheloe, 2008; Kurland, 2003) partiendo de la profundización en las relaciones dadas en este espacio, de su dinámica y de sus problemas (Arias, 2015) como insumos necesarios para entender en profundidad así como ofrecer explicaciones innovadoras (Aisenberg, 2007; McLaren, 1994; Pérez, 2004).

Esta elaboración del mundo implica en palabras de Freire (2002) la existencia del "diálogo auténtico, reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro, es decisión y compromiso para colaborar en la construcción del mundo común" (p. 16). Desde el punto de vista social y educativo esta afirmación deja por sentado la invaluable función que la co-construcción de la realidad tiene dentro de los procesos de aprendizaje, debido a que en ella se encuentran comprometidas habilidades que favorecen la re-significación como operación mental que persigue elaboración de innovadoras y significativas apreciaciones (Zemelman, 2005). Por su parte Santelices (s/f) coincide con Freire al afirmar que la lectura crítica permite entre otras cosas “adquirir información adoptando una actitud crítica de tal manera que el lector sea capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p. 1). Ello define que leer en modo crítico, entraña entre otras cosas la formación de un lector con una actitud irreverente capaz someter al juicio y al razonamiento y objetar al mundo y al conocimiento de manera recurrente como condiciones para asumir académica y científicamente posición.

Todo esto desde la educación liberadora, deja entrever el papel relevante que juega el introducir al sujeto en espacios abiertos a la divergencia de pensamiento, lo que en Freire es visto como un proceso que persigue la generación y transformación de la conciencia hacia niveles superiores, mediante la asunción de una postura que objetiva y objetadora del conocimiento, actitud que no debe ser valorada desde una connotación peyorativa, sino interpretada como condición elemental para consolidar el sentido crítico e irreverente que persigue revestir al lector de la autoridad para refutar acciones y afirmaciones científicas (Cassany, 2004; Freire, 2002) sin despreciar al que opina diferente, sino asumiéndolo con respeto y entendiendo su posición entraña otras visiones que sometidas al diálogo posibilitan el encuentro y la generación análisis reflexivos como actividades enriquecedoras del conocimiento científico (Sanmarti, 2011).

Para ello Freire entiende a la criticidad como una forma de promover el pensamiento divergente, objetivo y analítico desde el cual resignificar, construir nuevas perspectivas, elaborar juicios y maneras de ver el mundo, actividades mentales que por sus

repercusiones llevan a romper con las posturas tradicionales que entrañan procesos opresivos que obligan a comprender las relaciones dadas en mundo de manera única. Frente a este lastre histórico, la pedagogía crítica ha planteado la transformación de la praxis educativa con la pretensión de formar para la libertad y la divergencia como herramientas que llevan a tomar una posición tolerante pero contestataria, que no deja de ser profunda, crítica y reflexiva, que persigue generar cambios y proceder con la convicción necesaria para enfrentar los mecanismos de dominación, así como la complejidad desde las más diversas visiones y perspectivas existentes sobre los fenómenos que emergen de la dinámica social (Daros, 2009).

De ello se infiere, el compromiso del hombre como sujeto dotado de un pensamiento activo que entraña entre otras cosas la capacidad para autorreflexionar y hacer uso de su conciencia para profundizar sobre las relaciones causales que históricamente han sumido a la sociedad en la más exacerbada dominación, inhabilitándola para pensar por sí misma y de manera divergente como requerimientos que para la educación del siglo XXI representan condiciones favorables de independencia, solidaridad y libertad, además de valores que deben mediar los procesos formativos que procuran motivar el compromiso y la integración del sujeto en la transformación social hasta lograr según Freire (1991) el “establecer la vinculación analítica entre lo que se lee y la realidad, lo que hace posible llevar a cabo un verdadero proceso de conocimiento transformador propio y del mundo” (p. 18).

Desde esta perspectiva, leer e investigar vienen a constituirse en medios idóneos cuyo potencial le permiten al hombre según Freire (2002) el “ejercer actos de compromiso social y el trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo hasta conseguir transformaciones significativas en un compromiso con el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres” (p. 4). Ello indica que la lectura y la investigación además de fomentar procesos de exploración de la realidad, también propician la profundización en el conocimiento como una responsabilidad ciudadana que consiste en someter a revisión principios universales, de falsear ideas y de mover la conciencia del individuo hacia procesos reflexivos.

Todo esto desde el punto de vista educativo tiene repercusiones positivas, entre las que se destacan: la autonomía para expresar ideas propias, construir soluciones originales, da pie al pensamiento divergente, el cual a su vez tiene dentro de sus atribuciones el potencial de objetar, emitir juicios e inducir a la participación activa en procesos decisorios, que según López (2013) buscan el promover el desarrollo de capacidades tales como “opinar y manifestar el punto de vista personal con la fundamentación suficiente para revertir lógicamente ideas falaces en una actitud contestaría que intenta desvelar lo verdadero y cierto dentro del conocimiento científico” (p. 43).

En atención a lo expuesto, la lectura en Freire se entiende como una herramienta para problematizar situaciones emergentes de vínculos sociales, actividad que implica la continua y recurrente elaboración de interrogantes sobre los fenómenos suscitados en su realidad, en un intento por buscar respuestas y relaciones causales como insumos desde los cuales construir explicaciones profundas y rigurosas. Esta actitud desde el pensamiento crítico, amerita del desarrollo de un dialogo recursivo que derive en la resolución de contradicciones, la producción de aportes teóricos a partir de situaciones complejas que requieren de intervención, de cambio y transformación como actividades que persiguen mejorar la calidad de vida (Freire, 2002).

Este posicionamiento implícitamente define, la repetida y constante disposición a indagar (Freire, s/f) habilidad que se vale de reflexión para mejorar la percepción y comprensión del mundo. De allí que, problematizar debe ser vista como la postura que asume el investigador y con tendencia consiste en percibir y captar la dinámica de su entorno, como punto de partida para transformarlo y, del mismo modo generar desde su compromiso social constituirse en un agente activo, autónomo y responsable capaz entender su posición en el mundo como punto de partida para el descubrimiento, la interacción y el dialogo con terceros que pudieran fungir como mediadores de su proceso de aprendizaje.

En atención a lo expuesto, problematizar como una actividad que permea la obra de Freire, integra dentro de sus bondades el estímulo de la indagación y la reflexión, herramientas que por su relevancia educativa son vistas como habilidades intelectuales que favorecen procesos creativos que permiten operar sobre el escenario social a través de acciones innovadoras. Para conseguir tales cometidos, las tendencias recientes sobre la lectura postulan que el lector debe involucrarse en actividades que promuevan el desarrollo de la criticidad, herramienta de transformación al servicio del pensamiento, que procura revestir al individuo de la sensibilidad y compromiso social (Freire, s/f) para proceder al servicio del colectivo como expresión de su empoderamiento, de la capacidad reflexiva y del pensamiento elaborado que le asiste para asumir responsablemente y con el compromiso como elemento mediador en la generación de mejores condiciones de vida presentes y futuras (Dewey, 1989).

2. Lectura crítica desde la visión de Freire

La lectura como proceso social e inherente a la producción de conocimiento científico, ha conseguido en Freire los fundamentos teóricos necesarios para entenderla como una herramienta que favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje significativos, a partir de la construcción de nuevas maneras de ver el mundo y las relaciones que emergen del mismo. Ello significa entonces, que los aportes de la pedagogía crítica a la lectura giran en torno a la ampliación del sentido crítico como instrumento que permite diversificar las miradas sobre la realidad como requerimiento para trascender los reduccionismos teóricos que han históricamente han dominado el entendimiento de las relaciones sociales.

En atención a lo expuesto, es preciso comenzar afirmando que en Freire la concepción del proceso de alfabetización es compartida por tendencias recientes sobre la misma, que la conciben como un elemento mediador del aprendizaje en el siglo XXI. Ello significa que la alfabetización académica, se asume como la puerta de ingreso e integración del individuo a una nueva cultura, compuesta por un conjunto de prácticas y convenciones que giran en torno a la relación significativa del lector con el texto y su contexto (Freire, 1991; Fons, 2006) con el propósito de acercar al lector a los géneros académicos, a la producción de conocimiento y, a las maneras como las comunidades científicas presentan los hallazgos de sus indagaciones.

La apreciación de Freire sobre la lectura y en especial de la lectura desde la concepción crítica, se evidencia en el hecho de posibilitarle al individuo la oportunidad de participar de manera democrática dentro del ámbito social. Ello implica, que la lectura es vista como una herramienta de empoderamiento y transformación que le posibilita al ciudadano ser capaz de comprometerse con la creación de condiciones en las que se interese no solo por entender el mundo y generar valoraciones, sino de crear juicios que trasciendan hacia la

elaboración de esquemas racionales, principios y proposiciones que sirvan para explicar fenómenos y construir acciones de intervención con repercusiones sociales (Cassany, 2004; Daros, 2009; Freire, 2002; Pagès, 2009; Serrano, 2008) como evidencia de su sensibilidad social y académica que le asisten y que lo compromete con el contexto del que hace parte (Carlino, 2003; Freire, 2002).

Esta forma de entender a la lectura deja entrever su potencial para la construcción y la adhesión a valores democráticos, condición que demanda la necesidad de hacer a un lado el individualismo y el aislamiento por no representar condiciones favorables para la asunción de una posición crítica (Freire, 2002). Por tal motivo, se concibe a la interacción y la relación con el mundo como procesos mediadores y a su vez como requerimientos para ejercer influencia sobre la realidad de forma activa y con la responsabilidad de poner al servicio de la sociedad el uso del conocimiento como instrumento de transformación que favorezca la generación de cambios fundados en la reflexión, el análisis y la crítica como procesos necesarios para trascender hacia un accionar mediado por la autonomía y la originalidad (Ulloa, s/f). Lo expuesto indica que, la lectura además de permitirle al sujeto profundizar sobre su realidad para comprender su dinámica, también lo hace capaz de volverse participe de su re-significación como la manera de otorgarle fundamentos lógicos a los procesos de intervención colectiva y de indagación como habilidades sociales de significativo valor (Peña, 2007).

Para Freire (2004) la lectura crítica tiene dentro de sus cometidos

la promoción de la curiosidad, la búsqueda de nuevas formas de ver el mundo, el despertar el espíritu hacia nuevos niveles intelectuales que le permitan cuestionar el conocimiento, así como de asumir una posición objetiva y crítica de manera permanente. (p. 7)

La lectura es entonces, la búsqueda inquieta de razones mediante el uso del pensamiento y la criticidad, habilidades desde las cuales ingresar rigurosamente al saber y a las diversas miradas existentes sobre su objeto de aprendizaje. En este sentido, la lectura además de mostrarse como una herramienta que favorece la profundización en el conocimiento, también representa una de las maneras para promover la tolerancia y el reconocimiento del otro, aspectos que llevan al entendimiento de la dinámica social y de las relaciones históricas que han impedido su relación efectiva con otros y su liberación (Freire, 2002; Larrosa, 1998) así como la autonomía necesaria (Aisenberg, 2007) para construir y reconstruir nuevas visiones y maneras de actuar, dejando a un lado su actitud pasiva a la que se le atribuye su escasa capacidad para enfrentar la manipulación (Cassany, 2004; Prieto, 2008).

Todo ello puede ser asumido como una el resultado de la transformación experimentada por el individuo en su contacto con la realidad. Por lo tanto, es oportuno mencionar que Freire coincide con los aportes de la lectura crítica, al exponer que esta permite la formación ciudadana al favorecer que el lector comprenda la posición del otro, en una relación compartida que intenta la convivencia, el respeto y el hacer extensiva la transformación hacia terceros que hacen parte de su contexto (Freire, 2002). Esto es visto implícitamente como la evidencia de un nivel elevado de conciencia propiciados por el acercamiento crítico al conocimiento, proceso al que se le atribuye el ser propulsor del compromiso social y de generar actitudes democráticas centradas en el entendimiento del otro, así como en la creación de espacios que lo lleven a adherir a ese tercero tanto en la praxis como en el accionar de su propia libertad.

Dicho de otra manera, la lectura crítica como promotora del entendimiento entre partes divergentes, persigue trascender del intercambio de ideas al compromiso de integrar al otro como parte integral del mundo, con el afán de propiciar el desarrollo de una conciencia capaz de percibir e ir más allá sorteando los obstáculos, superando los límites y las imposiciones que el conocimiento aportado por la realidad entraña, propósito que persigue el conseguir aportes informativos implícitos de los cuales depende la comprensión significativa del mundo (Alarcón y Fernández, 2006; Freire, 2002). En tal sentido, el lector crítico como actor social y dotado de una amplia visión de la realidad, debe buscar hallazgos en el conocimiento del pasado como punto de partida para analizar en prospectiva y hacerse un esquema mental que le permita anticiparse desde una postura crítica, reflexiva y autónoma a posibles situaciones futuras (Aisenberg, 2007; Morales, 2017; Serna y Díaz, 2015).

Para ello la lectura en su concepción crítica facilita la creación de un marco conceptual como aspecto favorable dentro del proceso valorativo de la realidad, debido a que permite la producción de apreciaciones sustentadas, de razonamientos sólidos y de aprendizajes significativos (Bazerman, 1988; Carrasco y Kent, 2011; Ulloa, s/f) como insumos desde los cuales aproximarse idónea y profundamente como operaciones al entendimiento de los pronunciamientos y posicionamientos científicos hechos por terceros (Freire, 2002). Por esta razón Freire asume el rol de la lectura como la propulsora del pensamiento crítico, instrumento del cual depende la elaboración de aportes reflexivos que le posibilitan al lector operar con seguridad y libertad teniendo como pretensión de romper con la dependencia inculcada históricamente y a la cual se le han hecho atribuciones negativas como las de imposibilitar el cambio y transformación.

Esta premisa el lector es visto como agente activo capaz de usar la lectura como medio para asumir una actitud crítica y reflexiva, con la madurez suficiente para ver en el conocimiento y el mundo lo que es útil, comprobable y necesario de aquello que es superfluo. Interpretando a Freire, la lectura en modo crítico permite que el individuo consiga realizar disertaciones, diálogos y pronunciamientos coherentes que den cuenta de la transformación vivenciada como resultado del interactuar con su propio contexto y con la información (Fons, 2006; Freire, 2002; Peppino, 2006) operaciones que favorecen el desarrollo de la conciencia social necesaria para hacer uso de su pensamiento en modo divergente y autónomo. Esta posición es compartida por Alarcón y Fernández (2006) quienes asumen que el lector crítico debe ver en la lectura “una herramienta para profundizar y ampliar los conocimientos y la capacidad aportar significativamente otras áreas del mundo social y académico” (p. 4).

Esta actitud implica, que el lector además de ir más allá en su proceder frente al conocimiento, debe sentirse identificado con su contexto al intentar con su actuar la búsqueda del bien común en una actitud empática que persigue llevar a la sociedad a ser más humana, participativa y equitativa, como resultado de la sensibilidad aportada por su interacción con el conocimiento y con el medio social (Freire, s/f; Martínez, 2004). Ello indica que los recurrentes cambios sociales exigen del lector el ejercitar sus habilidades sociales y sus competencias críticas para actuar en forma coherente y oportuna, adentrándose en el manejo de la crisis y ofreciendo alternativas que permitan sortear los obstáculos y vicisitudes que se le presentan, para lo cual va a requerir de una disposición reflexiva que lo lleve a actuar de manera innovadora y creativa (Freire, 2004).

Lo expuesto lleva deducir que leer en modo crítico representa un proceso intelectual caracterizado por la asunción de un compromiso formativo, capaz de profundizar sobre el conocimiento existente o acumulado (Zemelman, 2005) sobre el cual opera con el propósito de detectar ideas subyacentes y posturas ideológicas que determinan la asunción de una u otra posición frente al saber y, de las cuales va a depender la construcción de nuevas apreciaciones con profundas repercusiones en el accionar transformador del mundo. En palabras de Freire (2002) el resultado de esta actitud crítica no es otro que “llevar al sujeto a asumir una posición capaz de objetar activamente el conocimiento, deslastrándose de su conciencia ingenua como requisito para interactuar en un compromiso auténtico que le permita transformar e incidir de manera significativa sobre su contexto” (p. 5).

En este mismo orden de ideas, otras perspectivas de la pedagogía crítica coinciden con Freire al asegurar que la lectura debe ser vista como un proceso que favorece el aprendizaje de múltiples e innovadoras de entender la dinámica social, pero además como una herramienta que hace posible ingresar al conocimiento y a la información provechosamente a través de un dialogo interactivo entre el lector, el autor y el contexto (Prieto, 2008; Ulloa, s/f) en el que el primero busca desentrañar la tesis, las ideas y los argumentos usados por el segundo para sostener su posición frente al tema que aborda. Para Freire (2004) este modo de hacer lectura, constituye la posibilidad de crear condiciones para que el sujeto haga uso del conocimiento desde un enfoque social que le permita “lograr la igualdad, transformar e incluirse dentro de procesos de mejoramiento de la humanidad, con el objeto de sentar los fundamentos para liberar a otros y articular esfuerzos de manera colectiva” (p. 2).

Aunado a ello, apreciaciones sobre el pensamiento reflexivo coinciden al afirmar esta manera de hacer lectura consiste en un proceso constructivo en el que el lector establece una relación profunda y recursiva con el conocimiento, a lo que Daros (2009) define como “un ir y venir sobre la información, en una actitud seria que le permite buscar la verdad, verificar las premisas sobre las que se sustenta el conocimiento y, a partir de allí generar soluciones que trasciendan a otros escenarios sociales” (p. 35). Este énfasis en la comprensión crítica hace referencia a las competencias críticas que lector debe manejar para realizar formulaciones que trasciendan lo teórico para convertirse en acciones prácticas cuyo alcance social originen transformaciones reales y significativas (Freire, 2004; Morales, 2017).

Frente a estas demandas sociales Hawes (2003) del lector crítico se espera el despliegue de estrategias para “manejar y buscar información con el propósito de localizar e ingresar al conocimiento como medios para construir alternativas que favorezcan la resolución de problemas” (p. 14). Ello indica que la lectura crítica dentro de sus atribuciones cuenta con el posibilitar la valoración profunda y acuciosa del conocimiento, procesos que desde el aprendizaje significativo son necesarios para producir ideas rigurosas y relevantes (Díaz, 2015). Por su parte Santelices (s/f) coincide con Freire al esgrimir que la lectura le aporta al desarrollo del pensamiento crítico aspectos importantes tales como: la posibilidad de problematizar la realidad en búsqueda de razones que justifiquen la existencia de determinadas situaciones; la capacidad para elaborar construcciones teóricas a partir de la evaluación y el análisis de ideas; el potencial para producir ideas innovadoras como aportes teóricos a través de los cuales conseguir la resolución lógica y coherente de problemas sociales, y finalmente, buscar relaciones causales dentro del conocimiento con el propósito

de dar con la verdad a través del cuestionamiento del saber acumulado históricamente (Zemelman, 2005).

Desde la posición de Freire (2004) se trata de preparar al sujeto para que “se interese en adentrarse profundamente en el conocimiento, en la comprensión de los hechos, en el análisis de posiciones antagónicas, en la búsqueda de soluciones a problemas desde diversas perspectivas mediante el uso de la criticidad” (p. 9). Ello requiere del lector un elevado nivel de compromiso académico e intelectual, capaz de hacer uso de sus competencias para construir ideas y, a su vez transferirlas con autenticidad al campo de la praxis social como escenario al que debe abocarse para realizar mejoras significativas que trasciendan en el tiempo y garanticen el anhelado bienestar colectivo.

En consecuencia, los postulados de Freire posicionan a la lectura como parte medular de la educación de todos los tiempos y como un proceso cognoscitivo encausado hacia la liberación, cometidos que demandan el acompañamiento y la guía constante que prepare al lector para la vida (Fons, 2006; Márquez y Prat, 2005; Torres, 2006). Ello implica que la lectura guiada debe ser vista como una herramienta al servicio del acercamiento al conocimiento, pues la misma favorece que el lector se inicie significativamente en la construcción de nuevos aprendizajes que le lleven a apropiarse de las prácticas y convenciones propias de cada disciplina, así como de la forma como se organiza y estructura el conocimiento y la información (Carlino, 2002). Esta intervención del docente implica que el acompañamiento puede ser visto como una estrategia que el docente puede manejar para ir estrechando la elaboración de interpretaciones sólidas lo más ajustadas posible a los textos (Aisenberg, 2007).

3. Esquema de lectura crítica propuesto por Freire

El esquema que se presenta a continuación, intenta aproximarse a la propuesta de lectura crítica que permea gran parte de las obras de Freire. El mismo sigue la siguiente estructura:

- La lectura de la realidad, para Freire el sujeto antes de comprender el código escrito pasa por la lectura del mundo, del cual toma los primeros referentes que constituirán sus representaciones mentales de la dinámica, funcionamiento e interacción entre los objetos y sujetos que hacen parte de su contexto.
- La búsqueda inquieta de relaciones, vínculos y relaciones causales constituyen el siguiente proceso que experimenta el lector y, que según Freire responde a una expresión de su pensamiento crítico que le insta a establecer un diálogo profundo y acucioso con su espacio de convivencia y con los que hacen parte del mismo.
- La identificación de contradicciones, hace referencia a un nivel más elevado de criticidad que persigue dilucidar las inconsistencias lógicas contenidas en la información con la que tiene contacto y que representan formas reduccionistas de ver el mundo. En este aspecto Freire coincide con los postulados de la lectura crítica como aquella actividad que involucra habilidades cognitivas enfocadas en valorar la veracidad, consistencia lógica y credibilidad de la información.
- La construcción de marcos de referencia en los que el lector integra los elementos teóricos y conceptuales como fundamentos que le sirven para apoyar

la elaboración pronunciamientos consistentes y propias opiniones lógicas como elaboraciones su pensamiento autónomo y divergente, cualidades que aluden a un sujeto inmerso en procesos de transformación.

- La generación de nuevos aprendizajes como resultado de la interacción profunda con la realidad, condición de la que se derivan acciones de intervención que procuran la participación del sujeto en la resolución de problemas colectivos, actitud que refiere a su sensibilidad social y a la generación de cambios en su contexto.
- Como resultado del desarrollo de sus modos de pensamiento crítico y divergente, el lector viene a constituirse en constructor de ideas innovadoras a partir de las cuales accionar de manera independiente y responsable como operaciones recurrentes que le asisten en la búsqueda de mayores niveles de autonomía frente a los intentos de manipulación e imposición ideológica.

4. La investigación en Freire

La propuesta pedagógica de Freire y de la pedagogía crítica en general, tiene como enfoque ofrecer los medios y condiciones necesarias para contribuir con la formación ciudadana con sentido de pertenencia, reflexiva, libre y capaz de llevar a cabo procesos de indagación que le permitan descubrir nuevas maneras de apreciar el mundo. Esta premisa indica que, la investigación como actividad que transversaliza a la educación como proceso de liberación, implica el desarrollo de competencias y habilidades científicas que involucran al pensamiento como instrumento desde el cual construir un discurso válido, riguroso y coherente con las necesidades sociales.

Este cúmulo de exigencias hace referencia a un sujeto revestido de la sensibilidad para problematizar a partir de los fenómenos suscitados en su propia realidad y en cual identifica sus componentes, relaciones y repercusiones, en un intento por ofrecer apreciaciones propias rompan con posiciones científicas monádicas y tradicionales. Tal manera de abordar el mundo según Freire (2004) es vista como actitud que persigue entre otras cosas “la observación imparcial, objetiva y segura de los hechos y acontecimientos como parte de su proceder ético y científico” (p. 16).

En este sentido la investigación en Freire es vista como un proceso que estimula y favorece el descubrimiento y la curiosidad como actividades intelectuales cuya importancia se centrada en posibilitarle al sujeto acercamientos críticos a la realidad con el propósito de percibir intelectualmente su dinámica, operaciones que entrañan la identificación de relaciones causales, actores involucrados e implicaciones, lo que significa someter su fenómeno de estudio a procesos de revisión profunda cuyo resultados lleven a la producción de conocimiento nuevo (Alarcón y Fernández, 2006; Freire, s/f).

De esta manera, la investigación como actividad inherente a la formación de un pensamiento elaborado según Freire (2002) tiene como propósito el “estimulo del pensamiento autentico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema” (p. 54). Esta actitud implícitamente hace referencia a un proceso minucioso que se enmarca en el estudiar la realidad desde una posición sistémica que persigue integrar la relación de cada situación con otras, entendiéndola como un todo y a su vez fragmentada en componentes sobre las que existen indefectiblemente nexos.

En este sentido, del investigador como agente crítico se espera la construcción innovadora de aportes científicos derivados de su experiencia con la realidad y del ejercicio de acciones reflexivas recurrentes como operaciones mentales que procuran trascender los actos reproductivos y la repetición los resultados de discusiones, hasta construir por sí mismo su propia manera de ver la realidad y, como consecuencia favorecer la búsqueda de la verdad, evitando con ello la imposición de concepciones, razonamientos y apreciaciones carentes de veracidad (Ulloa, s/f). Tal compromiso hace referencia al investigador como lector de la realidad, cuya disposición valorativa le posibilita para determinar los fundamentos sobre los que se sustentan razonamientos o juicios expuestos en la información aportada históricamente para determinar su credibilidad (Arnaud, 2002).

De ello se infiere según Freire (2002) el verdadero rol del investigador con respecto a la realidad, el cual se centra en "buscar aprehenderla en su riqueza, en su significado, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica" (p. 80). Este accionar sobre el mundo hace referencia a un proceso activo que se vale de la criticidad y de la reflexión como habilidades de uso recurrente (Martínez, 2012) que impulsan al investigador a ir más allá de lo que se pueda preciar superficialmente, hasta profundizar, aprehender e identificar aspectos sobre los cuales elaborar explicaciones y ofrecer soluciones coherentes y con la relevancia oportuna (Alarcón y Fernández, 2006; Blaxter, Hughes y Tight, 2002; Freire, 2002; Prieto, 2008).

Este conjunto de competencias científicas es vistas en Freire como medios encargados de orientar el quehacer del investigador, quien es capaz de comprender la totalidad de los elementos incursos, relacionándolos directa e indirectamente y dejando ver sus vínculo y la interdependencia como resultado de su análisis profundos y de la formación crítica que le aportan la experticia para dar cuenta de su entorno. Lograr tales cometidos demanda del investigador según Freire (2002) el lograr la "escisión de la situación figurada que posibilita el descubrir la interacción entre las partes y el todo escindido" (p. 89).

Lo expuesto indica que el investigador se constituye en un observador crítico que aprecia no solo los cambios que sufren los objetos de estudio, sino además de las transformaciones que sus propias precepciones van sufridas a lo largo de su acercamiento a estos. Esta disposición implica el uso del análisis y de la interpretación como actividades mentales que hacen posible entender los diversos estadios por los que ha pasado su fenómeno. Este proceder implícitamente hace referencia a la disposición académica de la que depende la revisión de su propio proceso reflexivo y sistemático, que le lleva a verificar la evolución que sufre su formación como investigador, condición que demanda el hacer revisión introspectiva para determinar los cambios experimentados y, como consecuencia de ello agudizar sus habilidades para valorar significativamente los fenómenos de los que se ocupa.

Este acercamiento objetivo a la comprensión del mundo, demanda la identificación de las relaciones emergentes como punto de partida para la producción de nuevos planteamientos que vienen a constituirse en reconstrucciones significativas del conocimiento que se deben a un acto cooperativo (Freire, 2004) que intenta a su vez transformar a los actores que hacen parte de su proceso investigativo. En Freire lograr tales pretensiones exige del investigador la elaboración de criterios que dirijan el acercamiento y la valoración de su objeto, operaciones mentales que integran aspectos como la rigurosidad, sistematicidad y el uso de la criticidad para captar conclusiones

coherentes y lógicas (Campanario y Moya, 1999; Corrado y Eizaguirre, 2003; Dewey, 1989; Freire, 2002; Konrr, 2010; Martínez, 2004; Pagès, 2009).

En consecuencia, la propuesta de Freire sobre la investigación científica debe ser considerada con detenimiento, debido a que se asume desde dos perspectivas relacionadas, por un lado como actividad académica y por el otro como una herramienta social, que pretende llevar al investigador a la construcción de ideas cercanas a la verdad, una verdad co-construida o elaborada socialmente, que intenta dejar en evidencia las contradicciones e inconsistencias existentes en el conocimiento dado y en las posiciones que intentan erigirse como verdades absolutas. Ello se traduce como el accionar sobre la realidad haciendo uso de la problematización como habilidad cognitiva de la que depende el entendimiento de las relaciones entretejidas en los conflictos sociales (Freire, 2002) ante lo que el investigador según expone Daros (2009) debe asumir una postura dada a “la construcción reflexiva y abstractiva de la experiencia” (p. 6).

5. Esquema de investigación propuesto por Freire

Una de las herramientas al servicio de la formación crítica y del pensamiento divergente lo constituye la investigación, idea que en Freire representa la manera en que el sujeto establece contacto con el mundo a través de la problematización y valoración de sus experiencias como la manera de comprender aquello que aprecia conflictivo, complejo e interesante. Desde esta perspectiva, investigar tomando como referente la pedagogía crítica, consiste en formular de manera responsable una serie de planteamientos a partir de la comprensión reflexiva de los hechos, postura que implica dejar a un lado la reproducción ingenua para trascender a producción de conocimiento.

En atención a lo expuesto Freire (2004) propone que la investigación como proceso científico, requiere de un elevado nivel de compromiso intelectual que le permita “comparar situaciones, constatar la veracidad de sus hallazgos y evaluar las premisas sobre las que se sustentan las afirmaciones propias y las de terceros, operaciones que facilitan la elaboración de conclusiones veraces” (p. 20). Atendiendo a tales cometidos, se describen algunas ideas que se acercan al esquema de investigación propuesto por Freire:

- Observación de la realidad, para Freire esta fase le permite al investigador apreciar a través de los sentidos todo lo que sucede en su entorno, asumiendo para ello una actitud crítica de la que depende la detección de situaciones que satisfagan su curiosidad.
- Delimitar su contexto de estudio constituye para Freire definir la situación de estudio con precisión y atendiendo a aspectos como la relevancia y la pertinencia social.
- La escogencia de un tema generador consiste en la valoración crítica de una situación preferiblemente de su propio contexto, condición que permitirá aproximarse, estudiar y entender con mayor facilidad su fenómeno de estudio.
- El proceso de problematizar en Freire no es más que revisión profunda de una situación con la que se interactúa y establece un diálogo que persigue apropiarse de su funcionamiento, dependencia histórica, relaciones causales y posibles efectos que se generarán a partir de su permanencia en el tiempo.

- La construcción dialógica de su experiencia, este proceso de apoyo en la sistematización y organización del conocimiento derivado de su convivencia con la situación objeto de estudio, así como de los aportes de terceros que cooperaron en el proceso de investigación.
- Como resultado de lo anterior, Freire propone que el potencial de la investigación se desprende de la dinámica que el sujeto establezca entre la acción y la reflexión, operaciones que a su vez son contentivas del poder transformador necesario para cambiar la realidad.

6. Conclusiones

Entender la formación integral del hombre desde la perspectiva de Freire, exige la revisión de sus propuestas teóricas, cuya vigencia permanece intacta al ser aceptada elevado compromiso con el desarrollo y la transformación del ser humano. Esta condición se aprecia en planteamientos que dejan ver la necesidad de crear condiciones educativas en las que el ciudadano logre maximizar su potencial cognitivo e intelectual, requerimientos coyunturales sobre los que cimienta su función social al fomentar el sentido de pertenencia y la inserción en actividades transformadoras que lo lleven a participar de manera autónoma, activa y desde un compromiso reflexivo que derive en la construcción de condiciones de vida equitativas y apegadas al bien común (Freire, 2002).

En este sentido, la propuesta educativa de Freire deja ver a la formación ciudadana como ideal que persigue humanizar al hombre, proceso en el que la lectura y a la investigación constituyen medios que hacen posible el operar sobre la realidad desde una actitud exploratoria y curiosa en la que participan otras habilidades propias del pensamiento crítico como la valoración, la comprensión y la reflexión que le permiten al sujeto establecer conexiones lógicas y explicativas de las relaciones que se dan en su espacio de convivencia.

Por ende, la lectura crítica y la investigación en Freire responden a actividades científicas al servicio de la liberación, debido que estas entrañan entre otras cosas el desarrollo de una actitud crítica y responsable como operaciones mentales que coadyuvan con la construcción de apreciaciones e interpretaciones y sólidas sobre la realidad y la información. Todo esto hace referencia lo propone la teoría crítica, a un sujeto con las competencias para explorar, valorar, elaborar juicios y producir razonamientos que den cuenta de un pensamiento autónomo capaz de objetar el mundo en búsqueda de explicaciones y respuestas a partir de las cuales diseñar acciones de intervención social generadoras de cambio y transformación.

Por consiguiente, leer e investigar en Freire constituyen medios de reflexión que le permiten al sujeto el comprender en profundidad el mundo y las relaciones dadas en el mismo. Esto en palabras de López (2013) consiste en entender que “la investigación y la lectura favorecen en el individuo el desarrollo de habilidades cognitivas como el problematizar, el juzgar la credibilidad y fiabilidad de las afirmaciones históricamente tomadas como ciertas, así como formular hipótesis, comprobarlas y generar conclusiones” (p. 44). Parafraseando a Freire este proceso es el resultado de la interacción profunda con el conocimiento en la que el lector es capaz de “realizar construcciones significativas que le permitan trascender hacia mayores niveles de comprensión que abran la brecha para generar verdaderos cambios” (p. 4).

En síntesis, la lectura y la investigación en Paulo Freire se asumen como herramientas de transformación del pensamiento, cuyas repercusiones determinan el accionar crítico del hombre sobre el mundo, posibilitando entre otras cosas: tomar conciencia a través del uso de la reflexión como habilidad que le reviste de autoridad para combatir arbitrariedades; desarrollar competencias críticas que le comprometan con el rompimiento de los esquemas impositivos de dominación histórica, proceso a partir del cual va a depender la construcción una identidad propia que le inste a conseguir la transformación propia y de terceros que hacen parte de su realidad.

Referencias

- Aisenberg, B (2007). Ayudar a leer en sociales. *Revista Quehacer educativo*, 83, 42-45.
- Argudin, L. M. (1995) *Aprendiendo a pensar leyendo bien*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Alarcón P. y Fernández P. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Revista Graffylia*, 6, 46-55.
- Arnaux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bazerman, C. (1988). The problem of writing knowledge. En W. Connolly (Ed.), *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science* (pp. 4-17). Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Ciudad de México: Editorial Gedisa.
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? principales tendencias y propuestas. *Investigación Didáctica*, 17(2), 179-192.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 7(2), 57-78.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Cassany, D. (2004). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Corrado, R. y Eizaguirre, M. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-8.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Delors, J. (1994). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 11-23.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ciudad de México: Paidós.
- Díaz, P. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(4), 139-158. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.006>

- Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Freire, P. (s/f). *Educación y cambio*. Recuperado de http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, 2, 78-89.
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Santiago de Chile: Universidad de Talca.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó.
- Konrr, P. (2010). *Estrategias para el abordaje de textos. Material didáctico de apoyo a la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- Jurado, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Márquez, C. y Prat, A. (2005). Enseñanza en clase de ciencias. *Innovaciones Didácticas*, 23(3), 431-440.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Idep.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Cali: Eduteka
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 265- 282.
- Pagès, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: Reflexiones casi al final de una década*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Peña, L. (2007). *El proyecto: Leer y escribir en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71-88.
- Prieto, J. (2008). Pensamiento crítico y universidad: Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. *Revista Investigación y Ciencia. Universidad de Aguascalientes*. 42(4), 36-42.

- Sanmarti, N. (2011). Leer para aprender ciencias. Recuperado de http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f
- Santelices, L. (s/f). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Santiuste, V. (2001). *Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie*. Bruselas: Seminario de Filosofía.
- Serna, J. y Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180.
- Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 1-13.
- Ulloa, J. (s/f). La lectura y la escritura ¿Se deben aprender en la universidad? *Programa de Formación de Académicos*, 10, 1-7.
- Valera, H y Escobar, M. (s/f). *Introducción de la importancia de leer y el proceso de liberación*. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Breve CV del autor

Jesús Morales

Politólogo y Abogado de la Universidad de Los Andes (ULA). Magister en Educación Mención Orientación Educativa por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Magister en Educación Mención Lectura y Escritura por la Universidad de Los Andes (ULA). Candidato a Doctor en Antropología. Docente de pregrado de las Escuelas de Criminología y Derecho de la Universidad de Los Andes (ULA). Docente del Programa de Actualización Docente de la Universidad de Los Andes (ULA). Líneas de Investigación: orientación educativa, lectura y escritura académicas y violencia en escenarios escolares. Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación de la Universidad de Los Andes (ULA). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8756-5420>. Email: lectoescrituraula@gmail.com



RECENSIONES



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Vergara, J. J. (2018). *Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el ABP*. Madrid: SM. 224 páginas. ISBN: 9788491076643

Reyes Hernández-Castilla *

Universidad Autónoma de Madrid, España

Pocos minutos corriendo por las calles vacías lo llevaron a la entrada del colegio. Se dirigió a la puerta principal que estaba entreabierta. El acceso y los pasillos se encontraban desiertos; sin embargo, no cesó en su empeño de llegar a tiempo. Necesitaba entrar. Necesitaba que le miraran, que estuvieran esperándole... un "buenos días". Saber que estaba donde y con quien debía estar. Sin embargo, solo encontró una puerta cerrada. La empujó como pudo, pero nadie respondió. (...) En su fantasía se veía objeto de patadas o desprecios. Sin embargo, sabía que debía aguantar.(...). Es difícil vivir en un cuerpo adolescente teniendo que cumplir normas, horarios y sentir constantemente una correa que te impide volar. Sin más que hacer, buscó un baño. Bebió de wáter y se arremolinó al lado de la puerta del aula. No podía hacer otra cosa. Deseaba que Luis le permitiera entrar cuando creyera oportuno. Era su condición de perro. (Vergara, 2018, p. 28)

Narrar el aprendizaje, este es el sugerente título del nuevo libro de Juan José Vergara, pedagogo, soñador, provocador e innovador impenitente. Con esta publicación continua con un paso más allá en la propuesta de enseñanza tras su exitosa publicación *Aprendo porque quiero* (Vergara, 2015). En ella profundiza y extiende su apuesta por el *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Nuevamente se trata de una publicación que está dirigida a los docentes porque surge desde y para el aula. Incorpora lo aprendido en el anterior trabajo sobre ABP y avanza hacia un nuevo planteamiento didáctico denominado *Aprendizaje Basado en el Pensamiento*.

Vergara dedica una parte extensa de su libro a la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para la Educación para la Justicia Social. Lleva al lector a un viaje hacia la transformación de las personas y las organizaciones que están comprometidas con la Justicia Social. Conecta y narra la experiencia de la Red de Escuelas Hermanadas (2017) por la Educación para la Justicia Social.

Narrar el aprendizaje no es solamente una exposición de los beneficios que este aprendizaje basado en el pensamiento reporta. Es un modelo de enseñanza que conecta con otras aportaciones innovadoras como *Design Thinking* y *Design for Change*. Sin embargo, estos otros dos modelos describen procesos de enseñanza con fases muy definidas y encorsetadas para su implementación que dificultan una solución creativa que pretenda abordar una necesidad real. *Narrar el aprendizaje*, va más allá, es más innovador y

*Contacto: reyes.hernandez@uam.es

creativo, más flexible dado que permite a los docentes enfrentarse a sus propios retos y retomar esta estructura en función de lo que cada uno quiere “narrar”.

La propuesta se diferencia de otras por las herramientas que utiliza como el juego o las tecnologías (ej. gamificación, realidad aumentada, *mobile learning*, etc.) o, por ejemplo, el *Art Thinking*, pero incluye además técnicas de trabajo grupal como el aprendizaje cooperativo, rutinas de pensamiento, técnicas de creatividad y de participación –*art of hosting*– inteligencias múltiples, pensamiento visual, etc.

Está redactado *desde y para* los docentes. En la obra se identifican los distintos momentos de desarrollo del proyecto poniendo la atención en cuál es el papel del docente que lo propone y lo lidera. Estos momentos se describen de manera atractiva y práctica.

El libro está organizado en dos partes y seis capítulos. En la primera parte se describen las fases del proyecto educativo de manera narrativa. En ella se manifiesta la importancia de construir un relato de “aprendizaje”. El autor se sitúa en el papel del profesor que ha de liderar este proceso proporcionando recursos que puede usar y establece un paralelismo con el lenguaje cinematográfico y cómo éste puede apoyar a la construcción de una narrativa del aprendizaje. Cada capítulo se describe como un “acto” en el sentido teatral de la palabra: el primero busca una historia; en el segundo sumerge a los protagonistas en la aventura de aprender; en el tercero, se plantea cómo se llena la “mochila” de aprendizaje, y el cuarto cómo construir nuevas historias de aprendizaje.

Tiene como fin, esta primera parte, desvelar cuál es la potencia educativa de la historia. La propuesta del autor es que los estudiantes sientan el escenario en el que habitan: cada experiencia de aprendizaje es única, singular. El hecho de ver la realidad desde otro lugar condiciona su modo de enfrentarse a la cotidianidad. Se sitúa el aprendizaje como una introspección, dado que las respuestas no están en el exterior sino en los propios estudiantes. Juan José Vergara nos enseña que aprender es una aventura, personal, única, pero compartida. Explica la propia vida, el propio entorno, barrio, sus emociones y relaciones. Una experiencia que habla de sí mismos.

En la segunda parte, Vergara resume cómo son las etapas de una narración educativa, y proporciona una serie de herramientas didácticas que pueden ser útiles para llevarlas al aula. En ella se habla de la “*pronarración*” como la preparación para la narración mediante el uso de estrategias de programación en el aula. Describe el proceso de construcción de la narración y lo acompaña con las fases tradicionales de ABP.

Existe una estructura común a todos los proyectos. En ellos el aprendizaje es activo ya que el estudiante se suma al proceso de manera participativa. No es una transferencia de saberes sino una construcción conjunta entre profesores y estudiantes. En este modelo de aprendizaje se invita a los futuros “aprendices” a participar en la aventura de aprender y actuar. Para hacerlo necesitarán trabajar junto a otras personas, diseñar estrategias, ensayarlas y finalmente llevarlas a la práctica.

En resumen, en este libro se ve la herencia y la trayectoria en el ámbito de la educación formal, pero, además, asume el enfoque de la intervención social con sus fases: el análisis inicial, el diseño de implementación y evaluación. Se relaciona este modelo de enseñanza también con la animación sociocultural y con otros más actuales emparentados con el emprendimiento social o el “*pensamiento del diseño*” cuya meta es la transformación social.

La idea que propone conecta directamente con las teorías críticas de la enseñanza que ponen un componente ético de la educación. Se entiende que el aprendizaje ha de implicar a la persona con el contexto en el que vive de modo se comprometa con su contexto y tenga una mirada crítica y propositiva hacia el barrio y su entorno. El aprendizaje es un motor de cambio social, y por tanto se compromete e implica con la promoción de la Justicia Social.

No se puede pasar por alto una propina de este libro, el prólogo del F. Javier Murillo, un lujo por su profunda y extensa trayectoria como investigador, que ha dedicado esta última década a investigar sobre Educación para la Justicia Social. El prólogo aporta a este libro, en primer lugar, una mirada desde la investigación más académica. Así, por ejemplo, reconoce que no hay suficiente investigación que aporte evidencias empíricas sobre los beneficios, y limitaciones del ABP. Aunque a partir de las aportaciones de Bell (2010), David (2008), Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016) o Lam, Cheng y Choy (2010) se puede concluir que el ABP aumenta la colaboración, las actitudes favorables a la innovación y el deseo de los profesores y profesoras por seguir aprendiendo.

Este prólogo se centra en dos aspectos: por un lado, el ABP como estrategia de cambios escolar y, por otro, el enfoque de ABP para la enseñanza de la Justicia Social. Murillo sugiere des-pensar los criterios con los que combatimos estas injusticias, tal y como propone Boaventura de Sousa Santos (2017). Enfrentarse a las relaciones de opresión para cambiar las relaciones en equitativas, justas que se arriesguen a “pensar” nuevas teorías frente a la actual hegemonía conceptual de la pedagogía de las clases dominantes.

Murillo (2018) nos recuerda que para enseñar sobre Justicia Social es necesaria una reflexión sobre qué es Justicia Social. Y, aún sin pretender profundizar en el debate (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014) la Justicia Social es un camino, no una meta. Saber qué es Justicia Social nos ayuda a proponer cómo llevar a cabo este proceso para lograr una mejor sociedad.

Finalizamos con las palabras de Murillo al prologar esta obra:

El libro es lo que enseña, una aventura. Y el desenlace es que te quedas con ganas de hacer, con ganas de que tus clases, tu escuela, sean diferentes. Una escuela mejor que contribuya a una mejor sociedad y más justa socialmente. (Murillo, 2018, p.15).

Referencias

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- David, J. (2008). What the research says about project-based learning. *Educational Leadership*, 65(5), 81-83. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Hermanadas por la Educación para la Justicia Social. (2017). La red de escuelas Hermanadas por la Justicia Social: Usando ABP de forma colaborativa y con compromiso social. *Comunicación y Pedagogía*, 303-304, 67-76.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y. y Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>

- Murillo, F. J. (2018). Narrar el aprendizaje para cambiar la sociedad. En J. J. Vergara, *Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el ABP*. Madrid: SM.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Santos, B. D. S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

Breve CV de la autora

Reyes Hernández-Castilla

Profesora de Métodos de Investigación y Evaluación Educativa en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), miembro del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) desde su fundación, Coordinadora del Máster Universitario en Educación para la Justicia Social, Directora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social y miembro del Instituto Universitario Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (UAM).

Licenciada en Filosofía y Letras, sección Ciencias de la Educación (1986), licenciada en Psicopedagogía (1999), doctora en Ciencias de la Educación (1996). Desde el 2003 trabaja a tiempo completo en la Universidad Autónoma de Madrid. Anteriormente fue docente en Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Complutense de Madrid.

Ha participado en 11 proyectos de Innovación reconocidos por la UAM. Ha participado en más de 40 proyectos de investigación financiados en convocatorias competitivas nacionales e internacionales, en dos de los cuales como IP: “Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social” (EDU2014-56118-P) y “El cambio educativo desde dentro: El papel de los orientadores en los procesos de mejora en los institutos de enseñanza secundaria” (CCG10-UAM/HUM-5583). En los últimos diez años se ha centrado en investigar sobre “Educación para la Justicia Social” participando en los siguientes proyectos I+D+i: “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social” (EDU2017-82688-P), “Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social” (EDU2014-56118-P), “Escuelas para la Justicia Social” (EDU2011-29114) y “Liderazgo educativo para la Justicia Social” (EDU2010-18224). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3431-641X>. Email: reyes.hernandez@uam.es

Recensión:

Villena Higuera, J. L. y Molina Fernández, E. (Coords.). (2015). *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad*. Barcelona: Graó. 209 páginas ISBN: 978-84-9980-573-3

Jessica Cabrera *
Pablo Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid, España

Se presenta la reseña de la obra *Ciudades con Vida: Infancia, Participación y Movilidad* (Graó, 2015) coordinada por, José Luis Villena Higuera, de la Universidad de Granada y delegado del Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo, Cicode, y Elvira Molina Fernández de la Universidad de Granada y autora del programa ALEHOP, con el patrocinio de la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla.

El libro ofrece un compendio de autores de reconocido prestigio en torno a la reflexión de la infancia y el espacio urbano como contexto para la educación y calidad de vida. Presenta un recorrido que va desde los derechos de la infancia a la ciudad, pasando por diversos tópicos del desarrollo humano, pedagógico, políticos y de transformación social.

Uno de sus principales propósitos da cuenta de la valiosa aportación del potencial de los ojos de la infancia, para reflexionar hacia una interacción urbana más amable e inclusiva, donde, además, las escuelas se sientan con el derecho político de participar en el devenir de sus entornos. Sus autores nos plantean la necesidad de construir ciudades más sostenibles, a la vez que modernas, considerando un enfoque que tienda a un diálogo con la infancia, las escuelas y la ciudad.

Los autores y autoras de la obra, donde encontramos a destacados profesores, pedagogos, investigadores, arquitectos, geógrafos, entre otros relevantes especialistas de la educación, el urbanismo y el municipalismo, nos plantean una serie de reflexiones y experiencias para que los propósitos de una ciudad amable con su infancia sean posible. En una primera parte, se nos invitan a reflexionar desde la mirada de la educación.

Tonucci destaca la importancia de la autonomía y movilidad de los niños de primaria en el recorrido casa-escuela, lo cual tiene una serie de ventajas en términos de experiencias tanto físicas como de superación de obstáculos, de reconstrucción de la atención por la seguridad, la participación de vecinos, la movilidad sostenible y una ciudad adecuada a las necesidades humanas. Se nos invita a poner atención a aquellos espacios donde los niños construyen sus identidades, espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños, como también donde son excluidos. La ciudad también le pertenece a la infancia, y constituye un derecho político, social, cultural, donde se debe tener cuenta su valor educativo. En un sentido pedagógico, se destaca la importancia de los contenidos de educación vial y

*Contacto: jessica.cabrera@uam.es

educación ambiental como fundamental para la educación primaria. La invitación es a experimentar el espacio urbano, ampliando la mirada en su arquitectura, distribución espacial y características culturales que favorecerán el pensamiento crítico y desarrollo personal.

Desde la mirada de la ciudad, se plantea revisar la lista de olvidos a través de los espacios urbanos no edificados y la relación de la percepción del espacio público y las dinámicas sociales, especialmente del niño, la movilidad sostenible y la cualidad espacial de los rincones urbanos y de sus calles, esto es, que se reconozcan los tiempos y los espacios para el juego, la jardinería, los paseos, la contemplación, entre otros.

La sociedad en su permanente dinámica de cambios exige a las escuelas, su profesorado y alumnado, una permanente adaptación y preparación a ellos. Por otro lado, los nuevos paradigmas de la educación se proponen con un enfoque que incluye: un currículum que de relevancia al entorno; contenidos que potencien aprendizajes y competencias transversales, metodologías participativas que tengan en cuenta la contingencia social, económica y política de la que se forma parte; espacios de mayor interacción e inclusión dentro y fuera de la comunidad. En tal sentido, la escuela no sólo se adapta a su entorno, sino que tiene la capacidad y el derecho a transformarlo para beneficio de los niños y niñas que la habitan.

Hoy en día se desarrollan iniciativas de vecinos que empiezan a apropiarse de espacios abandonados, convirtiéndolos en centro de actividad diversas, de economía colaborativa, con huertos, mercadillos y diversas actividades artísticas y culturales. Desde la investigación, se organizan congresos internacionales de ciudades creativas, con la finalidad de repensar la ciudad como un patrimonio que integre los diversos ámbitos de interés para la ciudadanía, sus recursos, su identidad, sus valores.

La educación en la construcción de la ciudad, marca con certeza un punto relevante en la agenda de la investigación, las decisiones políticas y la participación ciudadana. Es por ello, que la presente obra se define de un inestimable valor que aporta sentido y nos ofrece lineamientos claros para el mejor desarrollo y convivencia de sus habitantes. Al respecto, será de interés para toda la ciudadanía, y para todos quienes sigan apostando, con su labor y compromiso, en transformar la ciudad para la calidad de vida de la infancia y su ecosistema.

Breve CV de los autores

Jessica Cabrera

Profesora Titular Interina del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Acreditación ANECA, Profesor Contratado Doctor. Coordinadora de Practicum del Master de Calidad y Mejora de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid en el programa de Doctorado en Creatividad Aplicada, Mención de Calidad y con Mención Europea. (2011). Primer Premio en Investigación sobre Creatividad e Innovación Educativa por Universidad Nacional Autónoma de México (2011). Premio Iberoamericano en Creatividad e Innovación otorgado por la Red Creativa de Iberoamérica, el Instituto Iberoamericano para la Innovación y Desarrollo y el Path Leadership Center, México (2013). Magister en Ciencias de la Comunicación. Universidad

de la Frontera, Chile. (2002). Graduada en Pedagogía en Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile. (1989) (Título Homologado en España a Licenciada en Pedagogía, 2011). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-0776>. Email: jessica.cabrera@uam.es

Pablo Rodríguez

Doctor en Educación (2012), con premio extraordinario de doctorado por la UAM. Master en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Licenciado en Psicología (UCM). 2º Premio de Investigación en los “V Premios de Investigación e Innovación sobre Personas con Discapacidad Intelectual” (2014) de la Fundación Ampans (únicos premios de investigación en España en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual). Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Grupo de Investigación “Inclusión social y laboral de personas con diversidad funcional de tipo cognitivo”. Acreditado por la ANECA en las figuras de Prof. Ayudante Doctor y Prof. Contratado Doctor. Sus líneas de investigación se centran en la inclusión educativa, la mejora de la formación y calidad de vida de personas con discapacidad, la innovación educativa o la pedagogía de la muerte. En estos ámbitos, ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos e I+D, y contribuido en congresos a través de más de 30 comunicaciones o ponencias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1425-4680>. Email: pablo.rodriguez@uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz.* Albolote: Editorial Comares. 115 páginas ISBN: 978-84-9045-488-6

Fernando Rubio Alcalá *

Universidad de Huelva, España

María Martínez Lirola, investigadora y docente de dilatada experiencia y profusa producción científica y profesional, presenta una obra en la que se analizan diversos factores fundamentales en el sector educativo, es decir, aquellos referidos al discurso del docente y a actividades encaminadas hacia la educación para el desarrollo en la igualdad de género y la construcción de la paz. En definitiva, aún en esta obra, diversas temáticas que encajan perfectamente en lo que se puede considerar la buena práctica docente, a saber, aquellas que se refieren directamente al crecimiento como persona y a las competencias que permiten desarrollar tareas y trabajos en un ambiente más constructivo y con una mayor madurez en la resolución de conflictos por parte de todos los agentes en la comunidad educativa. Este libro indudablemente contribuye a comprender la realidad educativa en la educación superior conjugando elementos interdisciplinarios y los hace operativos para que puedan ser aplicados al aula.

La reseña de esta publicación va estructurarse en tres apartados conforme a los contenidos principales del libro: uno primero, referido a aspectos discursivos y la importancia de ser capaz de poder llevar a cabo análisis críticos; un segundo apartado conectado al anterior en el que se explican contenidos sobre la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz; y, por último, cómo poner en práctica los conocimientos antes expuestos para poder llevar a cabo en el aula implementaciones de corte transversal enmarcadas en el género y la paz, con actividades que han sido realizadas con éxito por la misma autora.

La obra contiene principalmente dos ejes temáticos, uno la importancia de ser crítico atendiendo al discurso oral y textos multimodales, y otro la educación en valores referidos a la educación para el desarrollo de las sociedades, la igualdad de género y la construcción de la paz, tanto a nivel local como internacional. Ambos ejes convergen en un mismo objetivo: su introducción en el aula como eje transversal, en este caso en las aulas de enseñanza universitaria para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

*Contacto: fernando.rubio@dfing.uhu.es

En esta obra, con una extensión de algo más de cien páginas, la autora consigue utilizar un lenguaje claro y conciso, manteniendo rigor académico y llegando brillantemente al mismo tiempo a diverso tipo de lector, que pueda estar ejerciendo docencia en otros niveles educativos o en otras áreas de conocimiento. De tal modo, ofrece un material muy válido que puede ser implementado en otras áreas, tanto lingüísticas como no lingüísticas.

El libro se vertebra en dos partes coherentemente subdivididas en cinco capítulos. En la primera se ofrece una introducción al análisis crítico del discurso y a la gramática visual en un enfoque educativo basado en competencias. En la segunda se introducen las temáticas de educación para el desarrollo, para la igualdad de género y para la construcción de la paz, para acabar con un quinto y último capítulo que es el colofón de la obra, pues convergen todos los capítulos en la aplicación pedagógica de las temáticas anteriores basándose en una mirada crítica y analítica.

En el primer capítulo de la primera parte se clarifica la importancia de la enseñanza por competencias para el desarrollo de la capacidad crítica. Así, el aprendizaje no se relega a cuatro paredes de un aula, sino que trasciende a un aprendizaje aplicado que pueda ayudar a los discentes a fomentar mejores ambientes sociales y laborales. Sin entrar en una prosa demasiado compleja para el tema tratado, se explican en el segundo capítulo los procesos que permiten llegar a la reflexión crítica de la información mediante el análisis crítico del discurso, reseñando cuestiones claves, como la comprensión del texto, la ideología contenida y las intenciones de poder insertas, que, como apunta la autora permitan “profundizar en las dimensiones discursivas relacionadas con el abuso del poder por su importancia para desenmascarar y visibilizar injusticias y desigualdades” (p. 21). En el tercer y último capítulo de la primera parte se incluyen la explicación del texto multimodal y el modo de interpretar sus elementos. Estos, consistentes en la conjugación de texto e imagen (en ocasiones también sonidos y otros estímulos), están estratégicamente integrados para conseguir un efecto o una influencia o manipulación sobre el observador. Según la autora, el alfabetismo multimodal consiste en saber detectar los elementos que se integran y poder deconstruir dichos elementos. La posición, distribución, formato o prominencia de dichos elementos pueden influir en el significado. Por ejemplo, en la parte superior se coloca lo ideal, asociado a la fantasía, y en la inferior lo real, o cotidiano. O el uso de los colores puede atañer a los sentimientos del observador (y puede variar según la cultura); así, el rojo implica emoción y atrevimiento, y el verde lo natural y sano.

La segunda parte consta de dos capítulos, el referido a las áreas temáticas mencionadas anteriormente y el quinto, y último, a las diversas aplicaciones pedagógicas. Siguiendo con la misma estrategia formativa de los contenidos que se tratan, María Martínez Lirola explica de forma precisa en qué consiste la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. Empieza por construir el marco de referencia entroncado en un enfoque basado en derechos humanos y la educación para la ciudadanía global, y continúa haciendo un repaso diacrónico de las cinco generaciones de la educación para el desarrollo. Valiéndose de Ortega (2007), la autora explica que esta quinta generación “apuesta por la educación para la ciudadanía global generadora de una cultura de solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (p. 62-63). El capítulo prosigue con una aproximación a la educación con perspectiva de género, y, como hace a lo largo de la obra con los diversos contenidos, informa al lector de documentos de trabajo, así como dónde encontrarlos. En este caso, como ejemplo, expone la Carta Magna de los derechos de las mujeres, o los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. En

definitiva, se aboga por una educación inclusiva que esté presente tanto el currículum explícito (documentos oficiales: proyecto educativo, etc.) como en el oculto. Por último, para forjar una educación para la paz la autora aclara que la paz no únicamente se entiende como la antítesis de la guerra, sino también un modo de justicia social basado en la escucha activa, la negociación o el respeto a la diversidad, que también se ha denominado en las aulas como educación para la liberación y el empoderamiento, educación para la resolución de conflictos, la comprensión internacional y los derechos humanos, etc.

Una vez que el lector se ha familiarizado con el análisis crítico del discurso, la gramática visual y los textos multimodales, así como la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz, llega el último capítulo, catalizando y aplicando todo ello en una propuesta pedagógica, fruto de su experiencia con alumnado de lengua inglesa del tercer curso del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. Como apunta la autora, la mayor parte de los egresados de esta titulación pretenden trabajar como profesores de inglés en el futuro, o dedicarse a trabajar en empresas realizando labores de traducción e interpretación.

En este capítulo se explica cómo se planifica, diseña y desarrolla la asignatura en función de la adquisición de competencias con punto de mira en el desarrollo de visión crítica de los textos de las temáticas educativas propuestas. Para ello, la autora y profesora realiza sesiones breves informativas sobre ello y utiliza textos reales, como discursos de Martin Luther King o Nelson Mandela y otros textos multimodales, como portadas de revistas de ONGS. Así, el alumnado se encuentra perfeccionando el idioma mediante un uso no consciente del mismo, es decir, centrándose en los contenidos más que en las formas, lo que les lleva a una mayor motivación e implicación en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, mediante el uso de aprendizaje cooperativo se forman grupos con asignaciones de roles y responsabilidades que desarrollan el liderazgo en un modo de trabajo constructivo. La autora describe exhaustivamente toda su experiencia pedagógica, desde aspectos metodológicos (desarrollo de competencias en dichas actividades) como procedimentales (análisis de textos multimodales realizados o la escritura de ensayos). Todo ello con el pertinente seguimiento de tutoría y asesoramiento grupal e individual.

Quizá uno de los aspectos más relevantes del libro para el docente de idiomas es la inferencia sobre la necesidad de sustituir el tradicional libro de textos de idiomas, normalmente basado en un enfoque comunicativo y diseñado para aprender las destrezas de un modo poco integrado, por un enfoque centrado en contenidos, también denominado AICLE. Este tipo de metodología activa el aprendizaje del alumnado y lo hace responsable y consciente del proceso de aprendizaje, y se necesita del descubrimiento y de la exploración para llegar a reflexiones y conclusiones que puedan transcribirse al desarrollo de competencias. Esta metodología no es incompatible, pero es opuesta a aquella docencia basada en el abuso de la exposición oral y a la pasividad del alumnado en su aprendizaje. Asimismo, el rol del docente se convierte en guía y facilitador del aprendizaje, acompañando al alumnado por la mejor ruta para adquirir los conocimientos y desarrollar competencias. Estos aspectos metodológicos están claramente indicados en la obra y parten de la experiencia docente de la autora. De hecho, algunas de estas experiencias han formado parte de proyectos de innovación y han sido posteriormente publicados, por ejemplo, en Martínez Lirola y Rubio-Alcalá (2009).

Para finalizar la obra, la autora añade unas conclusiones de manera que el lector pueda consolidar su lectura y centrarse en los aspectos más reseñables anteriormente expuestos.

En conclusión, estamos ante una obra muy valiosa para el docente que contribuye a fomentar el cambio social y la igualdad desde el aula. La lectura se hace fluida en todo momento, está perfectamente argumentada y se ofrece una implementación realista, que ha sido diseñada y llevada a cabo por la autora. No cabe duda de que todavía se necesita trabajar más para forjar más justicia social y utilizar metodologías activas, y por ello la aportación de María Martínez Lirola es relevante y significativa en la materia.

Referencias

- Martínez Lirola, M. y Rubio-Alcalá, F. D. (2009). Students' beliefs about portfolio evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context. *International Journal of English Studies*, 9(1), 91-111.
- Ortega, M. (2007). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Breve CV de los autores

Fernando Rubio Alcalá

Profesor Titular de Filología Inglesa en la Universidad de Huelva. Sus líneas de investigación son: Lingüística Aplicada: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunas de sus últimas publicaciones son: " Grado de voluntariedad de estudiantes y profesorado universitario de participar en un programa de educación bilingüe: Estudio descriptivo" en Revista de Psicología y Educación, " Foreign Language as a social instrument in the European Higher Education Area" en SKASE Journal of Theoretical Linguistics, o "Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe" en Porta Linguarum. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1478-2168>. Email: fernando.rubio@dfing.uhu.es

Recensión:

Torre, S. de la (2017). *Polinizando mi vida. La trayectoria vital de un profesor*. Barcelona: Círculo Rojo. 194 páginas. ISBN: 978-84-9160-688-8

Jessica Cabrera *

Universidad Autónoma de Madrid, España

*No hay cosa más hermosa y valiosa en la vida
que dejar en los demás la huella creativa
con la que queremos ser recordados.*
(Saturnino de la Torre)

La presente obra del catedrático emérito de la Universidad de Barcelona, Dr. Saturnino de la Torre, referencia internacional en Creatividad, nos aporta un recorrido en primera persona, sentido y profundo, de la historia de vida de un investigador y profesor universitario, sus reflexiones, aprendizajes y aportaciones científicas, junto al proceso evolutivo de las mismas. Un metarrelato que nos dejará valiosas enseñanzas desde una mirada lúcida, humilde y generosa de quien asume con responsabilidad y convencimiento la tarea de investigar, formar y difundir el conocimiento con base en los valores que aporten a una sociedad más crítica, creativa y consciente.

El autor, es reconocido internacionalmente por su gran producción científica en ámbitos como Didáctica y Currículum, con relevantes aportaciones en la creación de modelos e instrumentos didácticos; Creatividad e innovación educativa, en publicaciones sobre teoría, estrategias, estimulación y evaluación; Cine formativo; Aprender de los errores; todo ello sumado a sus más recientes producciones orientadas a las Escuelas creativas y a la Adversidad creadora desde una postura epistemológica compleja y transdisciplinar. Ha sido coordinador del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD) (1992-2009); Impulsor de Seminario de Cine formativo y del Seminario de Innovación universitaria; Miembro de la Fundación para el desarrollo de la Creatividad (1990), Promotor de la Red Internacional de Creatividad (1996), Promotor de la Asociación para la Creatividad (2000) y presidente (2001-2006), Impulsor de la línea de Foros INCREA y Congresos internacionales sobre Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación; Inspirador e impulsor de la Red Internacional de Ecología de Saberes y de la Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC). Tiene más de 50 libros, 160 capítulos de libros, e innumerables artículos, prólogos, entrevistas, tribunales de tesis doctorales y conferencias y entrevistas dadas en diversos países.

La organización de la obra la encontramos en tres secciones. Primero el autor nos aporta el descubrimiento de sí mismo, con certeza, un proceso de autoconocimiento fundamental en la vida de quien se precie como formador. Luego se combina también con la percepción

*Contacto: jessica.cabrera@uam.es

que tienen en su entorno de él, cuestión que aporta el equilibrio que permite combinar, según su experiencia, salir de la autorreferencia, a la vez de no generar dependencia de la opinión externa. La esencia de este apartado se centra en las convicciones pedagógicas de su trayectoria de vida hasta el presente, como aprendizaje de la consciencia necesaria en la vida de un profesor que quiere dar lo mejor de sí a sus alumnos. En tal sentido, sus opciones docentes, estuvieron marcadas por su espíritu perseverante hacia la innovación y desarrollo de la creatividad, el valor que otorga al reconocimiento y a la evolución de consciencia. Cuando se cree y reconoce a los alumnos, señala, crecen en conocimientos y personalidad. Algunas de sus convicciones pedagógicas y vitales son: "creer que la Educación es determinante; la esencia de educar es ayudar a Ser; la misión del docente es propiciar la emergencia de diversos potenciales; el poder transformador del reconocimiento; la satisfacción es un buen indicador de aprendizajes significativo; el poder de educar en la creatividad, la bondad y la ética, entre otras". Luego nos comparte diferentes experiencias docentes, de investigación y creación (modelos, estrategias, programas) que dan cuenta de su espíritu educador e innovador. Nos encontramos también con un apartado de gran interés, en lo que llama, su "Evolución de conciencia", en él nos deja testimonio de su proceso científico y las transformaciones epistémicas en el transcurso de investigaciones, viajes, y experiencias docentes que marcaron su carrera, no sólo a nivel humanístico-científico, sino también a nivel espiritual. Nos comparte, luego, sus tres misiones de vida que confluyen en tres planos interconectados: el plano de crecimiento y desarrollo interior; el plano relacional y social y el plano de una consciencia global, planetaria y cósmica. Termina el apartado con una auto entrevista teniendo como foco principal la Creatividad, por ser el eje principal de su trayectoria personal y profesional.

El segundo capítulo de la obra se denomina "Huellas", en palabras del autor, es una expresión sintética de la creatividad, es decir, dejar algo valioso, que nos proyecte a los demás y hacia el futuro, junto a las obras y realizaciones, que son fruto también de lo que otros autores y personas influyeron en la visión y transformación de su forma de pensar, sentir, actuar y trascender (Moraes, Morin, Nicolescu, Laszlo, Bohm, Maturana, Lipton, Goswami, Dalai Lama, Prigogine, Chopra, F. Capra, Robinson, Dispensa, Mc Taggart, Wilber, Sheldrake, Braden, Pinaau, Motta, Galvani, entre otros). Encontramos aquí información de su principal producción académica científica, lo aprendido en los proyectos de investigación e innovación competitivos que dirigió y participó, algunos de los cuales tuvieron impacto internacional conectando universidades españolas y de diversos países de Latinoamérica, como también las innumerables aportaciones al estudio de la Creatividad y encuentros en congresos y universidades como Harvard (con autores como Sternberg, Michel Resnick, Teresa Amabile, entre otros) y otras tantas de los países de Latinoamérica visitados, (como por ejemplo, Venezuela, México, Chile, Brasil, Colombia, Perú, Bolivia, Costa Rica, Argentina). Destaca además entre sus publicaciones, una valiosa línea de aprendizaje personal y de gran valor didáctico reflejadas en las experiencias y reflexiones al reconocimiento de los errores experimentados en la enseñanza. Para los docentes investigadores y en formación, es un valioso aporte del autor, pues en sus palabras, "reconocer los errores engrandece al docente". Encontramos también en su producción, el resumen de una ingente cantidad de aportaciones de "Estrategias creativas y didácticas para Sentipensar" las cuales han sido aplicadas con mucho éxito, así como otras tantas publicaciones en portugués, en revistas, conferencias, prólogos, entrevistas en medios de comunicación, coordinador de revistas monográficas, y otras obras en

preparación. En su carrera hasta obtener la Cátedra de Didáctica e Innovación (1992), desempeño diversos cargos y gestiones, como la Dirección de programas de Doctorado y la coordinación de grupos y redes de conocimiento y polinización creativa. Termina el capítulo aludiendo no sólo a las huellas de autores y personas a nivel intelectual, emocional, moral y espiritual, sino a las huellas dejadas en su paso por 45 años de docencia, los "depoimentos" impactos o testimonios que ha dejado tras la realización de conferencias, cursos, seminarios o encuentros.

En el tercer apartado, llamado "Sentipensar", concepto basado en la obra compartida con la Dra. Moraes, la cual funda las bases teóricas (2004, 2015) donde el autor, nos aporta una síntesis sensible y creativa de sus pensamientos educativos y de vida, a través de diferentes propuestas para estimular la conexión pensamiento-emoción- acción. Estas propuestas se ven reflejadas en relatos, diálogos analógicos, poemas y acrósticos. La invitación es un claro ejemplo de cómo se pueden vincular en la formación, lo cognitivo, lo emocional y lo pragmático. Este apartado proporciona materiales de elaboración propia para fines educativos, como también, se propone como medio inspirador para la creación de materiales utilizando recursos variados como el cine, la música, la simulación, el juego, el humor, entre otros.

De la identificación inicial analógica del autor, nos comparte una serie de conceptos que nos acercan a su identidad. En el caso de "Una ilusión", es ver funcionando una gran red de escuelas creativas. Confiamos en que esta valiosa y completa publicación de su trayectoria, junto a la revelación de su proceso interno como persona y académico universitario, pueda seguir polinizando saberes que contribuyan a la realización de las huellas de este autor, quien es una referencia en su campo, reconocido por sus pares, admirado y querido por cuantos le conocen y han tenido y tienen la suerte de ser parte de su constelación de trabajo y afectos. La obra del Dr. Saturnina de la Torre, quien se considera "maestro de algunos y alumno de todos", es un precioso testimonio que puede inspirar a nuevas generaciones en la contribución a la transformación y mejora educativa soñada por el autor. Es una obra que aporta esperanza y sentido a la Pedagogía y a la formación. Terminamos con sus propias palabras: "Al polinizar mi vida, lo que pretendo es socializar mis reflexiones y experiencias compartiéndolas con otras personas que al recibirlas puedan germinar cambios personales, profesionales y sociales".

Breve CV de la autora

Jessica Cabrera

Profesora Titular Interina del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Acreditación ANECA, Profesor Contratado Doctor. Coordinadora de Practicum del Master de Calidad y Mejora de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid en el programa de Doctorado en Creatividad Aplicada, Mención de Calidad y con Mención Europea. (2011). Primer Premio en Investigación sobre Creatividad e Innovación Educativa por Universidad Nacional Autónoma de México (2011). Premio Iberoamericano en Creatividad e Innovación otorgado por la Red Creativa de Iberoamérica, el Instituto Iberoamericano para la Innovación y Desarrollo y el Path Leadership Center, México (2013). Magister en Ciencias de la Comunicación. Universidad

J. Cabrera

de la Frontera, Chile. (2002). Graduada en Pedagogía en Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile. (1989) (Título Homologado en España a Licenciada en Pedagogía, 2011). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-0776>. Email: jessica.cabrera@uam.es