



Cuestiones Pedagógicas

Nº 28
2019



Editorial Universidad de Sevilla

doi: <http://dx.doi.org/10.12795/cp>



Cuestiones Pedagógicas

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

CUESTIONES PEDAGÓGICAS

Nº 28, 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/cp>

© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS

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

CONSEJO EDITORIAL

EDITOR JEFE: Miguel Ángel Ballesteros Moscosio. *Universidad de Sevilla*

EDITORAS ASOCIADAS: Verónica Cobano Palma (*Universidad de Sevilla*), Patricia Delgado Granados (*Universidad de Sevilla*), Clara Romero Pérez (*Universidad de Sevilla*).

CONSEJO CIENTÍFICO

José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
Guido Benvenuto (Universidad La Sapienza, Italia)
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
María Herrera. Universidad Liverpool-Hope (Reino Unido)
Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
Amélia Lopes (Universidad de Porto, Portugal)
Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
José Manuel Mata Justo (Universidad Lusitana de Lisboa, Portugal)
Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia, España)
Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
Gabriela Ossenbach Sauter. UNED (España)
Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
Mônica Pereira dos Santos (Universidad Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Fátima Pereira (Universidad de Porto, Portugal)
María del Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo (España)
Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
Carlos Alberto Torres. University of California-Los Angeles (UCLA)
Mercedes Vico Monteoliva. Universidad de Málaga (España)

CONSEJO DE REVISORES (Número 28, 2019)

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio (Universidad de Sevilla) miguelanba@us.es

Patricia Delgado Granados (Universidad de Sevilla) patdelgado@us.es

Lourdes Belén Espejo Villar (Universidad de Salamanca) lbev@usal.es

Macarena Esteban Ibáñez (Universidad Pablo de Olavide) mestiba@upo.es

Esther García González (Universidad de Cádiz) esther.garcia@uca.es

Erika González García (Universidad de Granada) erikag@ugr.es

Isabel María Grana Gil (Universidad de Málaga) imgrana@uma.es

María Puig Gutiérrez (Universidad de Sevilla) mpuig@us.es

Antonio Matas Terrón (Universidad de Málaga) amatas@uma.es

José Manuel Ríos Ariza (Universidad de Málaga) jmriosariza@gmail.com

Juan Antonio Rodríguez Hernández (Universidad de La Laguna) jrodruz@ull.es

Eduardo Romero Sánchez (Universidad de Murcia) eromero@um.es

Agustin Palomar Torralbo (IES La Madraza (Granada) agupalomar@yahoo.es

CONSEJO TÉCNICO

EDITOR TÉCNICO: Víctor Manuel Moya Orozco (*Biblioteca de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla*)

REVISORA LINGÜÍSTICA DE TEXTOS EN INGLÉS: Coral Ivy Hunt Gómez (*Universidad de Sevilla*)

DIFUSIÓN EN REDES SOCIALES: Rosa Domínguez Martín (*Universidad Internacional de Valencia*), Miguel Ángel Yunta Ibarrondo (*Universidad de Sevilla*)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. c/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla. Tfno.: (+34) 95 5420587 Fax: (+34) 95 455 1676

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO: Editorial Universidad de Sevilla. C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) C.P. 41013 – Sevilla (España) e-mail: eus4@us.es Tfno.: (+34) 954487447

ÍNDICE

El control del cuerpo y la sexualidad: ¿un signo de sumisión o liberación? The control of the body and sexuality: A sign of submission or liberation? <i>Bouzekri Ouafae</i>	9
Las conductas disruptivas en el sistema escolar español. Evolución legislativa Disruptive behaviour in the spanish school system. Legislative development <i>Inmaculada Saco Lorenzo, Ignacio González López, María Amor Martín Fernández y Purificación Bejarano Prats</i>	17
Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos Fostering preschool children's social-emotional competence. Case Studies <i>Natalia Ibáñez y Clara Romero Pérez</i>	33
Literacidad y Ética. Percepciones de estudiantes de educación superior sobre el curso de Ética Profesional dentro de la curricula" Literacy and Ethics: Perceptions of students of higher education regarding the cours of Professional ethics within the curriculum <i>César Correa Arias</i>	49
La Responsabilidad Social Universitaria (RSU): un proyecto de investigación interuniversitario The University Social Responsibility (RSU): an inter-university research project <i>Guido Benvenuto</i>	65
Aulas universitarias, tecnologías digitales y cultura de la participación University classrooms, digital technologies and culture of participation <i>Ileana Cruz Sanchez y Luz María Garay Cruz</i>	87

EL CONTROL DEL CUERPO Y LA SEXUALIDAD: ¿UN SIGNO DE SUMISIÓN O LIBERACIÓN?

The control of the body and sexuality: a sign of submission or liberation?

Ouafae Bouzekri

Universidad Mouly Ismail (Marruecos)

Fecha de recepción: 05/11/2018

Fecha de aceptación: 23/09/2019

RESUMEN: Este artículo tratará de analizar la tensión entre tradición y modernidad y cómo estas dos narrativas convergentes revelan un tenso debate sobre el cuerpo de la mujer en la región de MENA en general y en Marruecos en particular. Se describe cómo las mujeres tienen más oportunidades de educación y de disfrutar de derechos legales más fuertes y cómo algunas han adquirido liderazgo en diversos campos, incluso en aquellos dominados principalmente por hombres. Sin embargo, las mujeres siguen enfrentándose a la opresión, alimentada por una mezcla de cultura y religión que las degrada. Trataremos cómo en los últimos años las distintas formas de llevar el velo por parte de las mujeres musulmana ha estado en el epicentro de muchas disputas y controversias en el mundo occidental. Mientras que muchas mujeres musulmanas deciden usar el velo de acuerdo a su interpretación del Corán, o la de su imam, otras lo hacen como una seña de elección personal. Sin embargo, los no musulmanes a menudo ven el velo, particularmente los que cubren la mayor parte del cuerpo y/o el rostro, como una señal de opresión religiosa. Otros creen que el velo es una señal de radicalización, un movimiento hacia el islamismo.

PALABRAS CLAVE: *velado, cuerpos de las mujeres, sexualidad, islam, liberación.*

ABSTRACT: This article will endeavor to analyze the tension between tradition and modernity and how these two converging narratives reveal a tense debate about the body of women in the MENA in general and Morocco in particular. The article will explore how women have more opportunities for education and enjoy stronger legal rights and how some have even acquired leadership in different fields, even those fields that were mainly male-dominated. Yet, women still face oppression fueled by a mix of culture and religion that debase them. We will deal with how in recent years the various forms of scarves worn by Muslim women have been at the center of many disputes and controversies throughout the Western world. While many Muslim women choose to wear the headscarves in accordance with their -- or their imam's -- interpretation of the Quran, others do so as a sign of personal choice. However, non-Muslims often see the veils (particularly those that cover most of the body and/or face) as a sign of religious oppression. Others believe the veils are a sign of radicalization, a move to Islamism.

KEYWORDS: *veiling, women's bodies, sexuality, Islam, liberation.*

Introduction

In this article, I will consider the tension between tradition and modernity and how both of these reflect a tense debate about the body in general and the female body in

particular. In this digital world, there is no denying that women have challenged the roles traditionally assigned to them by invading the public sphere and guaranteeing successfully their involvement in the development of society at all levels. Women are doctors, engineers, ministers, governors, police officers, etc. In Morocco, for instance, women recently realized a victory by assuming the role of a public notary official locally known as 'Adoul', that has traditionally only been held by men. Yet, women still face a litany of discriminations and abuse fueled by a mix of culture and religion that regard women as the 'other' or as 'second class citizens'. Therefore, this article focuses on how in recent years the various forms of scarves worn by Muslim women have been at the centre of many disputes and controversies throughout the Western world. While many Muslim women choose to wear headscarves in accordance with their -- or their imam's -- interpretation of the Quran, others do so as a sign of liberation in the sense that being veiled facilitates for them access to public space without the supervision of their fathers or brothers or any male relative. Additionally, the wearing of the veil for many women lessens the jealousy of the husband as has been suggested in a study done by Hessini, reported by El Aji (2019, p.63) in her book 'Sexualité et Célibat au Maroc'. Non-Muslims on the other hand often see the veils (particularly the ones that cover most of the body and/or face) as a sign of religious oppression. Others believe the veils are a sign of radicalization, a move to Islamism - the most extreme interpretation of Islam. The veil is often considered an obstacle to integration. Much of the time, secular entities jump to the conclusion that Islamism or even Islam itself makes 'use of religion to perpetuate discriminatory laws and practices', in the words of Zainah Anwar, founder of the NGO Sisters in Islam. So, women in the 21st century are still judged as moral, pure and labelled as 'good women' by their manner of dressing. Many questions arise, among which: how do moral perspectives and virtues indicate how bodies and specifically women's bodies need to be regulated and protected? How does the regulation of women's bodies impact society?

It will be hard to answer these questions without first raising the issue of the politics of the body which is considered to be 'the site in which social constructions are mapped onto human beings' (Brown & Gershon, 2017). Indeed, subjugating the body to religious and/or governmental regulations is a way to guarantee that the body, the woman's body, behaves in socially and politically accepted manners. This is referred to as 'the cultivation of the body' which determines how one should behave in a society. This also explains why the body, and especially the woman's body, is politically inscribed and shaped by practices of containment and control. If we try to locate the body within western history, the first intellectual who popped into my mind is Karl Marx who claims that the body was marked with a person's economic status which in turn affects their experiences. The second is Foucault (1977) who argued that the body is a central site for analyzing the shape of power and added that the body has always been 'disciplined'. For him, 'discipline' produces subjugated and practised bodies, 'docile bodies' (Foucault, 1975, p. 138).

Many feminists have argued that the body is both socially shaped and colonized. Samora Machel, president of Mozambique in 1975 and an advocate of women's rights, warned against 'cultural imperialism' and feared what he called 'mechanical' emancipation of women within capitalist countries. Edward Said (1978) pointed out that women from the Middle-East were always portrayed as belly dancers, temptresses, and prostitutes or silenced in harems. Their bodies, like the orient itself, were open to being conquered and dominated. This is well reflected in the representation of women by the orientalist painters who fantasize about Muslim women and exhibit a sort of veiling which shows more than it covers, as in the sculpture of Antonio Corradini (18th century) called 'Veiled woman'. Yet, we tend to forget that veiling existed before Islam. It was prevalent in the Mediterranean and

Mesopotamian civilizations, where it was used as a sign to differentiate between free women (who veiled) and enslaved women (who did not).

1. The genesis of veiling within Christianity and Islam

According to Abouddrar (2016), among the three monotheistic religions, Christianity is the one that gives profound religious significance to veiling. Indeed, St Paul who is regarded as the embodiment of the scripture, explains in First Corinthians that women should be veiled as a sign of submission to men. The latter are their masters. Accordingly, men should not cover their heads because Jesus is their master. So, here, the veiling denotes a hierarchy that assigns a subordinate place to women and makes men superior:

In Corinthians 1, Chapter 11, Paul said:

- a) But I would have you know, that the head of every man is Christ; and the head of the woman is the man, and the head of Christ is God.
- b) Every man praying or prophesying, having his head covered, dishonoureth his head.
- c) But every woman that prayeth or prophesieth with her head uncovered dishonoureth her head: for that is even all one as if she were shaven.
- d) For if the woman is not covered, let her also be shorn: but if it is a shame for a woman to be shorn or shaven, let her be covered.
- e) For a man indeed ought not to cover his head, for as much as he is the image and glory of God: but the woman is the glory of the man.

Paul's statement was adopted by many priests in churches. In the 3rd century, Tertullian, a Latin priest, stated that a woman should be covered because 'le voile est son joug' and praised the Arab pagan women, who used to cover, three centuries before Islam. So, within Christianity, veiling, rejected by secularists, has become a common dress among nuns and does not cause any fuss. We should not forget either that veiling, as the anthropologist German Tillion asserts in his book 'Le harem et les cousins', was common among women in the Mediterranean region and denotes a class distinction in the sense that a free woman from the upper class cannot go out 'les cheveux en l'air' and always wore a hat so as not to be taken for a maid, a slave or a poor woman.

2. Veiling within the Islamic tradition

Within Islam, the argument for the hijab occurs with surah Al Nur:

Tell the believing men to lower their gaze and conceal their genitals. That is purer for them. Indeed, Allah is acquainted with what they do. And tell the believing women to lower their gaze and conceal their genitals and not expose their adornment except that which [necessarily] appears thereof and to wrap [a portion of] their headcovers over their chests/bosoms and not expose their adornment except to their husbands, their fathers, their husbands' fathers, their sons, their husbands' sons, their brothers, their brothers' sons, their sisters' sons, their women, that which their right hands possess, or those male attendants having no physical desire or children who are not yet aware of the private aspects of women. And let them not stamp their feet to make known what they conceal of their adornment. And turn to Allah in repentance, all of you, O believers that you might succeed (Quran, verses 30-31).

Within this verse, the key words are ghadd al-bassar (lower your gaze) and hifh al-furuj (guard or cover the genitals). These are central to the code, and men are first mentioned as having to abide by these two premises. In other words, the Quran recommends men to control their gaze at women and to suppress their passion and forwardness when interacting with strange women. The divine message addresses both men and women. The verse specifies that women should cover their bosoms and not their heads. This is a reference to women who used to go out in the pre-Islamic period with a provocative ‘décolleté’. Another prohibition concerns anklets. The admonition ‘that they should not strike their feet’ is a reference to the practice in which women wear anklets made of heavy metal (silver or gold). It is not the anklet per se that is erotic, but the jingling that evokes erotic passions. Other liberal scholars explain deeply the notion of the bosom. For Shahrour as it is mentioned by Fathi-Rizk (2011) in:

gayb’ (bosom) etymologically means ‘pocket’, which refers to all the women’s parts resembling pockets, of which the inside is hidden—like the underarm, under and between the breasts, the vagina and the anus, the exposure of which would represent a sin. However, the mouth, the ear, the nostrils are not pockets, in the sense that they’re features of the face –not hidden ornaments—the visible signature of human identity. Following his definition of God’s huddud (limits, boundaries) a minimum acceptable is to cover the aforementioned pockets, and the maximum limit would be the injunction of the prophet to leave visible only the face and hands. What is below and what is above these limits are sins—like the niqab that overpass the limit, or the revealing of the “pockets” that trespasses the borderline. The in-between depends on local customs and traditions. Thus, the Qur’an limits are part of the dynamics of the text, receptive to the social and historical context in which it operates (p. 24).

On the same line as Shahrour, okla (Fathi-Rizk, 2011) confirms this within the ayah that stipulates: ‘they shall not reveal any parts of their bodies except what is necessary’ (p. 24). It gives the human the freedom to decide the definition of ‘which is necessary’ according to its time and space. Gamal El Banna mocks the interpretation of ‘what is necessary’ as indicating the face and the hands and judges it as far-fetched. Like the other scholars, he interprets it as women’s freedom to decide what is right for them to wear according to the spirit of ‘righteousness’. Therefore, the last part of the verse stresses the notion of modesty and the avoidance of being provocative (Fathi-Rizk, 2011). Within Islam, a woman’s sexuality does not diminish her respectability. Islam, in fact, supports this combined image in womanhood. What Islamic morality forbids is the public flaunting of sexuality. Dressing and moving in a way that draws sexual attention to the body is ‘tabarruj’ (exhibitionist dress or behavior).

The other surah regulating women’s code of dress is: ‘*O prophet, tell your wives, your daughters, and the wives of the believers that they shall lengthen their garments. Thus, they will be recognized and avoid being insulted. God is forgiver, Most Merciful*’ (Quran, Surah 33, verse 59).

It is addressed to the wives of the prophet. So the regulation applies to the time of the prophet and is by following the spirit of Islam. The word ‘lengthen’ implies that there is no indication of how long the garment should be, to the ankle, below the knee or above. God left it to the customs of different communities to define the length of the dress. Above all, it is righteousness and modesty that are the cornerstones to define what appropriate or not.

The other ayah to argue about the code of dressing is surah ‘Al Ahzab’:

Believers, do not enter the houses of the prophet for a meal without waiting for the proper time unless you're given leave. But if you're invited, enter, and when you have eaten disperse. Do not engage in familiar talk, for this would annoy the Prophet, and he would be ashamed to bid you go, but of the true God is not ashamed. If you ask his wives for anything, speak to them from behind curtains. This is more chaste for your hearts and their hearts (Quran, Surah 33, verse 53).

The orthodox view relies on this ayah to assert the mandatory requirement for women to veil whereas the modernist interpretation (El Tibi, 2013; Lmrabet, 2017; Mernissi, 1987; Wadud, 1999) confirm that the hijab in the sense of veiling occurs only in this ayah to concern exclusively the wives of the prophet, and not to all Muslim women. More than that, the only person to take as a model and to emulate is the prophet. Besides, it is clearly stated in the Koran that the wives of the prophet are not like the other women. If the women were to behave like the wives of the prophet, they should never remarry after the death of their husbands: ‘You must not speak ill of God’s apostle, nor shall you ever wed his wives after him; this should be grave offence in the sight of God’ (Surah 33, verse 54) In Fatih-Rizk (2011, p. 26). According to Mernissi (1987), we have to take into account ‘Assbab Anouzoul’ and the circumstances of the revelation. For her, the hijab the Koran mentions is meant to indicate a certain "drawn between two men" alluding in this context to an incident in which guests lingered during their visit to the prophet and his new wife and the prophet out of courtesy couldn't ask his guests to leave. Hijab in this context was meant to provide privacy for the prophet and his family and to conceal women behind veils. As Mernissi said: “Allah's concerns in this verse are about tact. He wanted to intimate to the companions' certain niceties that they seemed to lack” (p. 92). For Mernissi “Reducing or assimilating this concept to a scrap of cloth that men have imposed on to veil them when they go into the streets is truly to impoverish this term, not to say to drain it of its meaning, especially when one knows that the hijab, according to the Koranic verse and Al-Tabari’s explanation, ‘descended from heaven to separate the space between men.’” (p. 95). I’ll add that veiling is more a tradition than a religious act. Islam focuses on good acts, on ‘taqwa’, on piety, good manners; and that ‘taqwa’ cannot be measured with the length of a dress or a piece of cloth. Islam, like any other monotheistic religion, recommends its believers to be modest and to dress decently. Veiling is not a religious object and to try to give it this status is to adhere to a very narrow and conservative interpretation. The variety of veiling that exists nowadays like la burqa, tchador, niqab or other forms have no Islamic foundations. They are simply cultural forms of dressing prevalent in certain geographical areas. For instance, the ‘tchador’ is a traditional dress of archaic Persian custom and is foreign to Islam. The ‘burqa’ is a recent dress common among the Pashtun tribes in Afghanistan. And the ‘niqab’ is a local dress within Gulf countries. To adopt these forms of dressing to show one’s piety is an exaggeration and goes against the prescription of Islam, a religion that encourages moderation ‘al-Wassatiyah’ and practicality/easiness ‘Al-Yusr’.

3. Opting for the veil: A liberation or oppression

The increasing number of veiled women in the Middle East and North Africa reflects a shift that happens with a shift from conservative to liberal dress and back again. This shift has been framed under different dichotomies: ‘Islam’ verses ‘the west’, or ‘the traditional’ verses ‘the modern’, or ‘the religious’ ‘verses’ ‘the secular’, or the backward’ verses the

progressive'. To talk about one of them or criticize it becomes very complex because the dichotomy suggests that you adhere to one ideology or the other. Yet we should discuss veiling without having to choose between either side.

The association of veiling with oppression goes back to the reformer Qassim Amin in a book called *Thir Al-Mar'a* (The liberation of women), who explicitly associated the oppression of women as residing in her invisibility, incarnated in the wearing of the veil. In Morocco, when the country obtained its independence from France after the French Protectorate, which lasted from 1912 to 1956, King Mohamed V unveiled his eldest daughter Lalla Aicha in public and called for the necessity of emancipating women to develop Moroccan society. This event marked the consolidation of feminism in Morocco. Since then, unveiling and working outside the home have been associated with nation-building. And, women were at the forefront of stardom and modernity. Women competed with men in jobs and professions. They enjoyed equal opportunities. Indeed, the former leader of the Socialist Union of Popular Forces (USFP) Abdullah Ibrahim argued in 1973 that women's fight for emancipation was not against men but was a common struggle carried out by both sexes, as there are no differences between males and females. In my childhood, my mother and my aunts gave up veiling as it had come to be considered backwards. I remember my aunt telling me that she used to veil only to go to the mosque or attend funerals. Then came the rising association of piety with the wearing of the veil for women and the growing of beards for men as a program of Islamization of society incarnated in the Muslim Brotherhood movement. Women affiliated with this movement adopted the veil as a new public appearance and demeanour that reaffirms their Islamic identity and morality and at the same time rejects western modernism. By dressing in this way, these activist Muslim women translated their Islamic ideals, their notion of egalitarianism, their belonging to the Muslim community. By veiling, their Muslim identity becomes visible and at the same time, they enhance their privacy and their quest for justice and not equality. For them, equality is a westernized concept. Equality has already been established by Islam. What they're demanding is justice.

Unfortunately, what we are witnessing nowadays in our society is the spread of the notion of the "purity culture" that objectifies women's bodies and controls them because they are viewed as a tempter for boys and men. Eltahawy (2016) states that the 'purity culture' is used to describe in the United States "the religious right's rhetoric that stresses virginity and modesty as the way for women to attain 'purity'... [it became] appropriate as a way to describe the pressures women in the middle-East and North Africa are subjected to and it reminds us how much the global religious right-wing has in common. Lmarbet said in a conversation with Slimani (2017) that women live/exist with that sword of Damocles hanging over their heads. Anybody can say anything under the umbrella of religion. Once we want to justify a way of suppressing you, we bombard you with this famous statement: 'it is mentioned in the Koran'.... She continued and asserted that 'we live in a society where religion has been reinforced and where the woman is summoned to represent the Muslim identity. The body of the woman is a terrible burden. The visibility of women determines the degree of Islamization of society. The honour, the image, the transmission, the virtue, all lie on the shoulder of the women (p.115).

Nowadays, we've reduced our religion to 'halal' and 'haram' and women are the scapegoats. Mothers are held responsible for the purity of their daughters. And this is often used as a weapon by the husband to put pressure on his wife and make her as obedient as her daughter. Mothers are accountable to their husbands and the latter are accountable to society.

Within this context, girls are constantly 'hammered' with how their bodies should be covered from a very early age and they grow up in the fear of that body. This phobia often creates psychological trauma that deeply affects women's and girls' lives. 'Wearing the hijab as a freedom of choice' is a lure because we participate in encouraging the invisibility of women and at the same time denying space and freedom to the women who choose to reject the hijab and the repression it represents. We have to open our eyes to the atrocities faced by Muslim women who don't keep their 'proper place'. Acid has been thrown on women's faces because they dared to withdraw their veil, women have been imprisoned and beaten because they refused to wear it. Not only that but with the advent of Wahhabism and Salafism across the Muslim world, the hijab is being enforced on girls as young as 5. As Lmrabet (2016) said: 'To veil young girls is in itself a contradiction, even in the most conservative interpretation of Islamic practice, which holds that young girls should follow a strict dress code. It's an aberration to see this phenomenon in our schools and our school books. Adopting the veil should be a free, individual, spiritual choice and should not be seen as a pillar of Islam'. She also maintains that we are 'still a long way from the humanist message of the Coran that puts the valuing of human beings (al-insan: man and woman) above all other considerations, that is to say above religion, ethnicity, race or sex.'

Conclusions

It's time that we believe that young girls and women—especially young women—deserve a model of morality that is based on ethics, and not on their bodies. It's high time to do away with outdated –and dangerous –notions of veiling or non-veiling as if our bodies were reduced to a package of meat, or to the covering of our head, or how long or how short our skirt is. If young women's only ethical worth is based on whether they're chaste or cover themselves, then we're ensuring that they will continue to define themselves by their sexuality and not by what they are and the role they should play as full citizens who participate fully in the development of their society.

References

- Abouddrar, B.N. (2016). Le Voile est Chrétien. *Din Wa Dunia*, 3.
- Brown, N., & Gershon, S.A. (2017). Body politics. *Politics, Groups, and Identities*, 5(1), 1-3. doi: 10.1080/21565503.2016.1276022
- El Aji, S. (2019). *Sexualité et célibat au Maroc*. Pratiques et verbalisation. Maroc: La Croisée des Chemins.
- Eltahawy, M. (2015). *Headscarves and Hymens. Why the Middle East needs a Revolution*. United States: W&N.
- El Tibi, Z. (2013). *L'islam et la Femme. Rappel pour en finir avec les exagérations et les clichés*. Paris, Francia: Desclée De Brouwer.
- Fathi-Rizk, N. (2011). Women in the Middle East and North Africa. Agents of change. In F. Sadiqi & M. Ennaji (Ed.), *The veil. Religious and historical foundations and the modern political discourse* (pp. 15-35). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851579>

- Fath-Rizk, N. (2011). "The Veil: Religious and Historical foundations and the Modern Political Discourse". In F. Sadiqi, y M. Ennaji (Eds). *Women in the Middle East and North Africa: Agents of Change*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Washington, EEUU: Book World.
- Foucault, M. (1977). Power/Knowledge. In C. Gordon. (Ed.), *The Eye of Power* (pp. 55-62). New York, EEUU: Pantheon.
- Lamrabet, A. (2016). *Women in the Qur'an: an Emancipatory Reading*. United Kingdom: Kube Publishing LTD.
- Mernissi, F. (1987). *Beyond the veil: Male-Female Dynamics in Modern Muslim Society*. USA: Indiana University Press.
- Mernissi, F. (1987). *Le Harem Politique. Le Prophète et les Femmes*. Paris: Albin Michel.
- Slimani, L. (2017). *Sexe et Mensonge. La Vie Sexuelle au Maroc*. Paris, France: Les Arènes.
- Wadud, A. (1999). *Qur'an and Women. Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective*. New York, EEUU: Oxford University Press.

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA

Disruptive behaviour in the spanish school system. Legislative development

*Inmaculada Saco Lorenzo, Ignacio González López,
María Amor Martín Fernández y Purificación Bejarano Prats
Universidad de Córdoba*

Fecha de recepción: 27/05/2019

Fecha de aceptación: 10/10/2019

RESUMEN: En la actualidad el incremento de los problemas de disciplina en el aula supone una preocupación para el profesorado y un obstáculo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que la intervención educativa sea eficaz, es necesario diferenciar los distintos tipos de conflictos, abordándolos desde diversas perspectivas. En este artículo se ha realizado un análisis documental de las sucesivas leyes educativas españolas, buscando en cada una la frecuencia de aparición de palabras claves referidas al comportamiento del alumnado, se ha analizado la respuesta ante la conflictividad y la diferencia entre el abordaje de la conducta grave y la disruptiva, menos grave. Como resultado se observa una evolución positiva de la normativa, influida por una sociedad más concienciada de la importancia de un buen clima escolar para conseguir el sano desarrollo personal y mejor aprendizaje del alumnado. La ley actual diferencia entre conductas graves y leves y muestra una mayor preocupación, no solo por frenar el incremento de estos comportamientos, sino también por prevenirlos. Pero todavía queda mucho por avanzar, pues aún no se dan orientaciones claras que ayuden al profesorado a abordar las conductas leves de forma adecuada, pese a las dificultades que suponen para el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: *legislación educativa; disciplina; conflicto; sistema escolar; conducta disruptiva*

ABSTRACT: Nowadays, increasing discipline problems in the classroom have become a concern for teachers and an obstacle for the development of the teaching-learning process. To adequately develop an effective educational intervention, it is essential to distinguish between different types of conflicts and to approach them from different perspectives. This paper presents an analysis of the successive educational Spanish laws, specifically examining the frequency of appearance of those keywords regarding students' behavior in each law. The responses provided to approach conflict were studied, differentiating from serious misconduct and less serious disruptive behavior. Results show a positive evolution of the Spanish regulations: This is due to the increase of social awareness regarding the importance of creating a favourable school environment to ensure a healthy personal development and better learning. The current law distinguishes misconduct and disruptive behavior and also expresses its concern about the increase in this kind of behavior and provides ways of preventing it. However, further progress is still to be achieved as there is a need for clear guidelines for teachers to properly deal with disruptive behavior. Despite the difficulties that this kind of behavior entail to the learning process, these recommendations are still not laid down despite the difficulties faced by the learning process.

KEYWORDS: *educational legislation; discipline; conflict; school system; disruptive behaviour*

Introducción

En los últimos años, la sociedad ha sufrido vertiginosos cambios que han transformado la manera de pensar y vivir de la población en general, afectando al entorno de la comunidad educativa y reflejándose en el comportamiento de una parte del alumnado, que manifiesta mayor inseguridad, menor resistencia al fracaso y falta de capacidad de esfuerzo (De la Fuente, 2012). La variabilidad de personas que conviven en el aula y el largo tiempo que estas permanecen juntas son otros factores que propician la aparición de conflictividad (De Souza, 2009).

Esto ha provocado una creciente preocupación en el profesorado, que dedica más de un 13% del tiempo en el aula a la resolución de problemas de disciplina, como recoge el informe TALIS, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2014). Además, los resultados de recientes investigaciones han confirmado que la conflictividad perjudica de forma inevitable al aprendizaje del alumnado (Aguirre, Fernández y Silvero, 2016; Gotzens, Cladellas, Clariana y Badía, 2015; Valderrama, 2017). Por ello, el problema de la indisciplina en el aula se debe afrontar como una oportunidad para mejorar el funcionamiento cotidiano de la organización escolar (Villalba, 2016; Gómez y Cuña, 2017). Para que la intervención educativa sea eficaz, es necesario que se diferencien los distintos tipos de comportamientos negativos, pues se observa que, en muchas ocasiones, se generaliza al hablar de conducta disruptiva, haciendo referencia a comportamientos muy distintos, difíciles de abordar desde una misma perspectiva (Esteban, Fernández y Díaz, 2012). En este sentido, como afirman Gotzens, Badía, Genovard y Dezcallar (2010), se debe diferenciar entre las conductas de indisciplina de tipo convencional -aquellas que tienen que ver con el incumplimiento de normas y reglas establecidas por la sociedad, cuyas consecuencias son más graves, como maltrato, bullying o agresiones- y las de tipo instruccional que serían las llamadas disruptivas, comportamientos como hablar sin permiso, levantarse, interrumpir, gritar o tirar bolas de papel, que impiden el buen funcionamiento del aula (Gotzens et al., 2015; Badía, Cladellas, Gotzens y Muntada, 2012).

El abordaje de las conductas disruptivas es decisivo para conseguir un adecuado clima de aula y un satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es preciso identificar la respuesta que ha dado la normativa española a esta problemática a lo largo del tiempo.

Por ello, el objetivo de este artículo es analizar e identificar la evolución y variación de dicha respuesta en la legislación educativa. Para tal propósito, se ha realizado una revisión y análisis de la normativa del territorio MEC, sin mencionar lo establecido por las comunidades autónomas, observando su evolución en cuanto al tratamiento de la conflictividad en la escuela por las variaciones que se han sucedido, debido a cambios sociales, políticos y económicos de cada época. Además, se han identificado las funciones que los distintos miembros de la comunidad educativa han tenido en cada una de las leyes examinadas en la resolución de conflictos.

Esta revisión constata que no aparece el término “conducta disruptiva” como tal, entendido como el comportamiento del alumnado que interrumpe e impide el normal desarrollo de la clase. Por ello, se ha decidido hacer un análisis documental de aquellos términos con significado similar o que puedan confundirse con el concepto estudiado. Así se han examinado: conducta y comportamiento (utilizados como sinónimos), disciplina, conflicto, violencia, conducta disruptiva y falta leve y grave, identificando las leyes en las que

aparecen, número de veces y significado de cada uno de ellos. No se hace alusión a otros conceptos como convivencia o rendimiento académico ya que estos no forman parte del objeto de este estudio.

1. Los problemas de conducta en la legislación educativa española

A principios del siglo XIX se produce en España un gran avance en el plano educativo, cuando en 1812 las Cortes de Cádiz aprueban la primera Constitución, que propugna que la Educación Primaria debe ofrecerse a toda la población, unificando los planes de enseñanza para todo el Estado (MECD, 2004). Se conseguirá la estabilidad en materia de educación en septiembre de 1857, con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública, primera ordenación general de todas las enseñanzas del sistema educativo español (Montero, 2009). En este momento, no parece haber preocupación legislativa por el mal comportamiento en la escuela.

Será en 1970, con la aprobación de la Ley General de Enseñanza (LGE), cuando por primera vez se hace referencia a la falta de disciplina del alumnado, advirtiendo que se puede perder la condición de estudiante de forma temporal o definitiva como consecuencia de esta conducta. Posteriormente, la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE) de 1980, hace referencia a los órganos de gobierno que deben hacerse cargo de sancionar el mal comportamiento, y añade el tipo de sanción que se debe aplicar para las faltas graves. Sin embargo, no establece ninguna indicación para los problemas de comportamiento leves, entre los que se encuentran las conductas disruptivas. Este aspecto tampoco será abordado por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que seguirá insistiendo en las atribuciones del Consejo Escolar en materia de disciplina.

En 1990, se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que acoge a toda la población escolar desde los 6 hasta los 16 años. Se incrementó la cifra de alumnado de secundaria, suponiendo una revolución educativa al ofrecer posibilidades a niños y niñas con diferentes capacidades y características personales y sociales. Pero esto ocasionó otros problemas, ya que el profesorado no tenía recursos para atender a un alumnado tan heterogéneo, lo que provocó una gran desmotivación ante la labor docente (De Puelles, 2011). Todos estos factores influirán en el incremento de conductas disruptivas y conflictos, impulsando a la comunidad educativa a tomar conciencia de la importancia de una educación que ayudara a prevenir este tipo de comportamiento, reflejándolo posteriormente en el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995.

La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), en 2002, insiste en educar a los discentes en el esfuerzo y la responsabilidad como medio para la mejora de la enseñanza, pero antes de que se complete su aplicación, fue derogada y, en 2006, se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la que prevalece la educación en la prevención y resolución de conflictos para evitar la violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Por último, en 2013 se aprueba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica algunos aspectos de la LOE (2006). En el texto consolidado de ambas leyes se insiste en la atención a la prevención de conflictos y además se otorga a las sanciones un carácter recuperador. Se diferencia entre falta grave y leve, indicando las correcciones ante las graves y cediendo a los centros la función de atender de forma inmediata las faltas leves, entre las que se encuentran las conductas disruptivas, aunque sin dar pautas concretas de corrección.

Para comprobar la evolución en la normativa se han analizado las leyes educativas especificadas en la tabla 1, buscando la aparición de las palabras “conducta, comportamiento, disciplina, conflicto, violencia, conducta disruptiva, falta leve y falta grave”. Las dos primeras se utilizan como sinónimas para referirse a la reacción que el alumnado manifiesta ante el ambiente escolar; disciplina como la observancia de las leyes educativas; conflicto alude a problemas interpersonales en los centros educativos y violencia a la utilización de la fuerza y la ira contra una persona o cosa. El término conducta disruptiva, definido anteriormente, no se ha encontrado en ninguna de las leyes examinadas. En la LOMCE (2013) se hace referencia a la falta leve, diferenciándola de la falta grave, que la propia ley define como la conducta que “atenta contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa” (LOMCE, 2013, p. 97903). No se han tenido en cuenta otras acepciones de las palabras, como cuando “disciplina” se refiere a materia o área de estudio o “conflicto” a falta de acuerdo entre el titular del centro concertado y el Consejo Escolar del mismo, como aparece en la LODE (1985) y en la LOPEG (1995).

Tabla 1. *Leyes educativas españolas y frecuencia de aparición de términos relacionados con las conductas disruptivas*

Año de aprobación	Ley	Palabras clave	Frecuencia
1857	Ley de Instrucción Pública	conducta	3
		disciplina	1
1970	LGE	conducta/comportamiento	2
		disciplina	4
1980	LOECE	disciplina	3
		falta grave	1
1985	LODE	conflicto	1
		disciplina	2
1990	LOGSE	comportamiento	1
1995	LOPEG	conflicto	1
		conducta	2
2002	LOCE	conducta/comportamiento	4
		conflicto	3
		disciplina	9
2006	LOE	conflicto	16
		conducta/comportamiento	8
		disciplina	9
		violencia	9
2013	LOE-LOMCE	conflicto	11
		conducta	5
		disciplina	6
		violencia	8
		falta grave	1
		falta leve	1

Nota: elaboración propia.

Se advierte en la tabla 1 el incremento de aparición de los conceptos relacionados con los problemas de comportamiento. En la Ley de Instrucción Pública, los términos conducta y disciplina aparecen referidas al buen comportamiento y aprovechamiento del estudio, declarando que la buena conducta y la disciplina académica del alumnado se premiaría, sin embargo, no se contempla la posibilidad de problemas de comportamiento en los centros

educativos. En este momento la mayor preocupación es la extensión de la Educación Primaria obligatoria y gratuita. La Ley General de Educación también incide en este tipo de disciplina académica, aunque, por primera vez, aparece la alusión al mal comportamiento, instando al profesorado a intervenir y mantener la disciplina si fuera necesario. En esta misma línea se conducen las leyes posteriores con un incremento en la aparición de estos conceptos a partir de la promulgación de la LOCE en 2002, que muestra gran preocupación en un contexto en el que se ha debilitado el valor del deber y el respeto al profesorado, aumentando las agresiones a docentes y entre el alumnado (Pino y García, 2007) y se presenta la disciplina como medio para solucionar esta problemática, sobre todo los comportamientos de carácter grave. Por último, las normativas actuales, LOE (2006) y LOMCE (2013), conscientes de la importancia de sancionar y regular lo relacionado con la violencia de género y los comportamientos de bullying, incrementados en los últimos años (Rodríguez, 2017), se refieren en numerosas ocasiones al tema tratado. Los términos que más veces aparecen son violencia (8) y conflicto (11), refiriéndose a la utilización de estrategias y medidas para conseguir la resolución pacífica de conflictos y una adecuada convivencia en el centro.

1.1 Los inicios del sistema escolar español y la Ley Moyano de 1857

La primera normativa estable que regula el sistema educativo español es la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, promulgada el 9 de septiembre de 1857 (García, 2017 y Montero, 2009). Ha estado presente más de 100 años, organizando la enseñanza en tres niveles (primaria, secundaria y superior). Pretendió que descendiera la tasa de analfabetismo y para ello estableció la obligatoriedad de la educación de los 6 a los 9 años, aprobando su gratuidad cuando hubiera imposibilidad de pago (Montero, 2009). Pero a pesar de su empeño en proveer de escuelas públicas al país, (art. 105), el nivel de analfabetismo siguió siendo muy alto hasta la primera mitad del siglo XX.

“El objetivo principal de la escuela primaria era lograr que los ciudadanos se condujeran de manera adecuada en la vida” (Domínguez, 2008, p. 270). Por ello, se premiaría la buena conducta del alumnado y la junta de profesores tendría carácter de consejo de disciplina para conocer las faltas académicas de los estudiantes. Se advierte una preocupación por el buen aprovechamiento de la enseñanza, pero no se contempla cómo abordar la conducta disruptiva del alumnado.

1.2 Ley General de Educación de 1970 (LGE)

A partir de 1960, en España se produjo un gran desarrollo económico provocado por el traslado masivo de población a las ciudades y la emigración a otros lugares de Europa, surgiendo una clase media más amplia que demandaba la escolaridad. Esta nueva situación conllevó una reforma educativa (Egido, 2002). El encargado de dicha reforma fue Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, que publicó el Libro Blanco de la Educación con el título “La educación en España, bases para una política educativa” (MEC, 1969), en el que insiste en la educación de la libertad responsable, el fomento de la integración social y la convivencia nacional (Domínguez, 2008). En base a esto, se aprueba la Ley General de Enseñanza (LGE) en 1970, que afirma en su preámbulo que debe tener:

Menor dosis de jurisdicción (...) y por eso los márgenes y elasticidades que en ella se contienen no deben verse como deficiencias de lo que debe ser una norma sino, por el contrario, como requisitos positivos y esperanzadores para que pueda regularse una materia tan delicada como es la educación (LGE, 1970, pp. 12526-12527).

Esta ley propone un cambio en el sistema educativo, ampliando la enseñanza hasta los 14 años con carácter gratuito. La Enseñanza General Básica (EGB) estaba dividida en dos etapas: la primera constituida por cinco cursos, desde 6 a 11 años, y la segunda 3 cursos, desde los 11 a los 14 años. En el artículo 15 se establece que la finalidad de la EGB es “proporcionar una formación integral fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno” (LGE, 1970, p.12529). Por ello, integra la Educación Especial en el sistema educativo como respuesta a la demanda por parte de los sectores afectados, que hasta ese momento habían estado bajo la responsabilidad del Patronato Nacional de Educación Especial (Castaño, 2009).

Se advierte especial preocupación por el aprovechamiento académico, afirmando, en el artículo 126, que el alumnado pierde su condición de estudiante por el incumplimiento de la disciplina académica y añade que “reglamentariamente se establecerá el correspondiente cuadro de faltas y sanciones” (LGE, 1970, p. 12540). Señala, además, que corresponde al Consejo de Dirección del centro resolver los problemas de disciplina que afecten al alumnado y que “los educadores tendrán derecho a intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos centros docentes a través de los cauces reglamentarios” (p. 12538).

1.3 La Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares de 1980 (LOECE)

Tras la aprobación de la Constitución de 1978 se promulga la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (1980), que intenta ajustar la organización de los centros docentes y los derechos y deberes del alumnado, a la nueva situación de España. Establece en los centros escolares órganos de gobierno unipersonales y colegiados, introduciendo un modelo democrático y proponiendo una gestión compartida entre el director y la comunidad escolar (García, 2014).

En cuanto a los problemas de conducta del alumnado, la normativa delimita quién y cómo ocuparse de los conflictos en el centro, regulando el vacío legal de las anteriores. Afirma que corresponde al Consejo de Dirección: “resolver los problemas de disciplina que afectan a los estudiantes (...)” (LOECE, 1980, p. 14635) y que “se especificarán en el estatuto o reglamento de régimen interior de cada centro las faltas de disciplina del alumnado y las correlativas sanciones, así como los órganos o sujetos del centro competentes para imponerlas” (p. 14636). Además, solo se podrá expulsar al alumnado cuando su comportamiento suponga un daño grave, asegurando su continuidad educativa, si estuviera cursando un nivel obligatorio (LOECE, 1980).

La ley, que fue derogada en 1982, tomó en consideración las faltas graves del alumnado y las correspondientes sanciones, pero no proponía ninguna actuación ante las faltas leves de los estudiantes, entre las que se encuentran las llamadas conductas disruptivas.

1.4 Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)

En 1985 se promulgó la Ley Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que organizó la red de centros docentes según su titularidad en públicos, privados y concertados.

En el artículo 42 desarrolla las orientaciones sobre la disciplina del centro escolar y establece que el Consejo Escolar es quien debe “resolver los conflictos e imponer las sanciones al alumnado, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los

mismos” (LODE, 1985, p. 21019), y en el artículo 57 añade que este órgano se encargará de resolver los asuntos de carácter grave que se planteen en el centro.

Esta normativa sigue actualmente vigente y ha sido modificada en ocho ocasiones, aunque con poca variación en cuanto al tema tratado. La tabla 2 recoge la modificación de esta ley y los cambios más significativos referentes a los problemas de comportamiento del alumnado en el centro educativo.

Tabla 2. *Modificaciones de la LODE en relación a los problemas de comportamiento*

Año	Modificaciones sobre los problemas de comportamientos
1985	Consejo Escolar encargado de resolver conflictos e imponer las sanciones al alumnado (art. 42) y resolver asuntos de carácter grave (art. 57)
1990	No hay modificación al respecto
1995	Se elimina el artículo 42 y lo recoge la LOPEG
1999	No hay modificación al respecto
2002	La resolución de los conflictos graves pasa a ser función del director (art. 54)
2004	Modifica y añade aspectos en base a la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004)
2006	Añade que es deber básico de los estudiantes, respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro (art. 6.4.g. eliminado en 2004)
2011	No hay modificación al respecto
2013	Propone iniciativas que favorezcan la convivencia, la igualdad, no discriminación, resolución pacífica de conflictos y prevención de violencia de género (art. 57. n)

Nota: elaboración propia.

1.5 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida como LOGSE, nace a tenor de los numerosos cambios culturales acaecidos para dar respuesta a cuestiones como “la carencia de configuración educativa en el periodo previo a la escolarización obligatoria o al desfase entre la conclusión de esta y la edad mínima para la incorporación laboral” (LOGSE, 1990, p. 28928). Para ello, amplía la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y cambia la estructura del sistema escolar, organizándola en Infantil, Primaria y Secundaria.

Sustituyó el término de Educación Especial por el de Necesidades Educativas Especiales, “con el fin de hacer realidad los principios de normalización educativa e integración escolar (...) estableciendo el principio de diversidad” (Castaño, 2009, p. 407), según el cual se debían atender las necesidades de cada estudiante en un sistema común para todos.

En cuanto al tema tratado, el artículo 2.3 de esta Ley establece que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a diferentes principios entre los que se encuentra: “e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático” (LOGSE, 1990, p. 28930), persiguiendo entre otros fines “b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” y “g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (LOGSE, 1990, p. 28930). Se observa su insistencia en la educación para la convivencia, la paz y el respeto, pero no plantea ninguna sanción ante cualquier conflicto o problema de comportamiento que pueda surgir en el aula. Cinco años más tarde, el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995 por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, especificó que debía ser el Consejo

Escolar quien se ocupara de la resolución de conflictos a través de una comisión de convivencia. Distinguirá entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, para las que dará pautas concretas a seguir en cuanto a la sanción.

1.6 Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes de 1995 (LOPEG)

Esta Ley que se hace pública el 20 de noviembre de 1995 profundiza lo establecido por la LODE (1985) en lo referente a la participación de la comunidad educativa en la organización y la evaluación del centro, así como en las funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos, ajustándolo a lo dispuesto en la LOGSE (1990).

En el artículo 11 indica que el Consejo Escolar del centro, deberá “e) resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas” (LOPEG, 1995, p. 33655). Así, la comunidad educativa como corresponsable de la resolución de conflictos, facilitará la eficacia educativa de las correcciones. Además, en la disposición adicional segunda sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), se ofrece atención educativa específica al que presente trastornos graves de conducta, sin mencionar la actuación ante las faltas leves, lo que presupone que es el profesor quien debe resolverlas.

1.7 Ley Orgánica de Calidad de Educación de 2002 (LOCE)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) establece en su exposición de motivos la importancia del valor del esfuerzo personal como condición fundamental para la mejora de la enseñanza y propone un consenso social sobre “ciertas normas y comportamientos (...) que contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento” (LOCE, 2002, p. 45189).

Esta ley contempla la responsabilidad del alumnado e insiste en el respeto a las normas de convivencia y la consolidación de los hábitos de disciplina, como condiciones necesarias para el aprendizaje y el desarrollo personal, deberes básicos en las tres etapas educativas (LOCE, 2002).

El director del centro deberá “resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y el cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro” (LOCE, 2002, pp. 45207-45208). El Consejo Escolar se encargará de “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que estas se atengan a la normativa vigente” (LOCE, 2002, p. 45208). El claustro de profesores será informado por el director de la aplicación del régimen disciplinario del centro.

En la sección cuarta se hace especial mención al alumnado con necesidades educativas especiales, incidiendo en el principio de no discriminación y normalización, tenido ya en cuenta por la LOGSE (1990), e incluye atención especializada para el alumnado con trastornos de personalidad y conducta (LOCE, 2002).

Esta Ley no llegará a aplicarse en su totalidad, siendo derogada en 2006 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).

1.8 Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apremia a que se proporcione una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo (LOE, 2006, p.17159). En cuanto al tema tratado, resalta la importancia de “la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (LOE, 2006, p. 17165).

Indica como fin del sistema educativo “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LOE, 2006, p. 17165). En el capítulo III, plantea como principio de la Educación Secundaria “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal” (p. 17169).

El título 1, dedicado a la ordenación de las enseñanzas, indica los objetivos de las distintas etapas educativas en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado y, en relación al comportamiento, especifica los siguientes (ver tabla 3):

Tabla 3. *Objetivos de las distintas etapas educativas en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado relacionadas con el comportamiento en la LOE, 2006*

Etapa	Objetivos
Educación Infantil	Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. Ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (p.17167).
Primaria	Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (p. 17168).
Secundaria	Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos (p. 17169).
Bachillerato	Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales (p.17172).
Formación Profesional	Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (p.17174).
Formación de adultos	Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos (p. 17178)

Nota: elaboración propia.

El director del Centro educativo, el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores serán los órganos encargados de velar por el buen funcionamiento de la normativa vigente sobre resolución de conflictos. En la tabla 4 aparecen sus funciones a este respecto.

Tabla 4. *Funciones de los órganos colegiados en referencia a la resolución de conflictos*

Órgano colegiado	Función
Director	Favorece la convivencia en el centro, garantizando la mediación en la resolución de los conflictos e impone las medidas disciplinarias al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente (p.17191).
Consejo Escolar	Conoce la resolución de conflictos disciplinarios y vela porque se atengan a la normativa vigente; revisa las decisiones del director cuando la conducta del alumnado perjudique de forma grave al centro escolar, pudiendo proponer las medidas oportunas (p. 17190). Propone medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (p. 17190).
Claustro de Profesores	Conoce la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y vela porque se atengan a la normativa vigente (p.17191).

Nota: elaboración propia.

Se observa que el director posee la máxima autoridad para imponer las medidas disciplinarias ante un conflicto, mientras que el Consejo Escolar será su colaborador para acabar con conductas muy graves. La autoridad del docente en este ámbito queda reducida a controlar que las medidas disciplinarias impuestas se lleven a cabo. Esto entorpece su labor, ya que, para poder abordar cualquier problema de comportamiento en el aula, debe remitirlo a los órganos colegiados antes citados, ralentizando el proceso y haciéndolo ineficaz en la mayoría de los casos, pues muchas de las conductas disruptivas requieren una solución inmediata en el aula.

Según esta ley, todos los centros deben incluir en su proyecto educativo un Plan de Convivencia y establecer normas que garanticen su cumplimiento. Para ello dispone que sean las Administraciones de las Comunidades Autónomas las que establezcan el marco regulador para que los centros elaboren sus proyectos educativos.

Esta ley se modifica en dos ocasiones en 2011, sin cambios significativos.

1.9 Texto consolidado de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) con la LOE (2006)

En 2013 se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica en un artículo único a la LOE. El texto consolidado de ambas leyes es hoy la ley vigente en España. La última modificación del texto se ha realizado el 23 de marzo de 2018.

Se observa que esta normativa presta especial atención a “la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos (...) en especial en el del acoso escolar” (Legislación consolidada, LOMCE-LOE, 2013, última modificación, p. 11).

En el artículo 124, dedicado a las normas de organización, funcionamiento y convivencia, se mantiene la orden a los centros de elaborar un plan de convivencia que concrete derechos y deberes del alumnado y las medidas correctoras si estos se incumplieran.

Por primera vez, se incide en el carácter educativo, personalizador y recuperador de dichas medidas, garantizando el respeto a todo el alumnado y promoviendo la mejora de las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. Diferencia de forma clara entre faltas

graves y leves, indicando que las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Advierte que la falta será considerada como muy grave, con expulsión temporal o definitiva del centro educativo, cuando las conductas realizadas:

Atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas (Legislación consolidada LOMCE-LOE, 2013, última modificación, p. 46).

Mientras que “las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas” (Legislación consolidada LOMCE-LOE, 2013, última modificación, p. 46) y las actuaciones educativas se concretarán en los planes de convivencia de los centros educativos “tomando en consideración su situación y condiciones personales” (Legislación consolidada LOMCE-LOE, 2013, última modificación, p. 46) y siguiendo las directrices legislativas, tanto a nivel estatal como las específicas de las comunidades autónomas. En la mayoría de estas se crearon los Observatorios de Convivencia entre los años 2006 y 2007, encargados de:

La coordinación, la consulta, el análisis y la evaluación del estado de la convivencia escolar, para [...] fomentar su mejora, organizar actividades preventivas o de difusión de buenas prácticas y publicar documentos e instrumentos que contribuyan tanto a la comprensión general de todos los fenómenos asociados a la convivencia escolar, como a las aplicaciones y soluciones prácticas en las aulas (Gómez, 2011, pp. 151 y 152).

Medidas más específicas se recogen en los planes de convivencia elaborados en cada centro, que incluirán la programación general anual con las actividades de fomento de la convivencia y las medidas correctoras (Legislación consolidada LOMCE-LOE, 2013, última modificación).

Conclusiones

Las transformaciones de la sociedad actual han afectado de forma particular a la comunidad educativa, donde el alumnado refleja estos cambios a veces de la forma menos adecuada, se siente inseguro, desconcertado, tiene deseo de saber, pero no tolera el fracaso (De la Fuente, 2012). Todo ello ha incrementado la indisciplina en el aula, provocando que el profesorado dedique mucho tiempo a resolver estos problemas de comportamiento (OCDE, 2014).

Para poder hacer frente a esta problemática resulta imprescindible distinguir los tipos de conflictos que se generan en la escuela, desde los más graves, provocados por conductas violentas y agresivas contra el profesorado y alumnado, hasta las conductas disruptivas, menos graves, como levantarse, gritar, cantar o desobedecer las órdenes del docente, que impiden el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto facilitará la utilización de las medidas educativas adecuadas a cada tipo de conflicto (Gotzens et al., 2015).

A pesar de ello, en la revisión de la legislación educativa realizada, se ha podido observar la evolución en la atención creciente ante los problemas graves de comportamiento, pero no así ante aquellas conductas que ocasionan malestar y son una preocupación constante

para el profesorado. La LOMCE (2013) aborda estos comportamientos disruptivos, señalados como faltas leves, aunque sin dar pautas concretas de actuación.

Al analizar la normativa educativa se ha observado que la Ley de Instrucción Pública (1857) no afronta el problema de la disciplina, pues en ese momento eran pocos y muy motivados los que accedían a la educación, y su preocupación era disminuir la tasa de analfabetismo del país. Sin embargo, la Ley General de Educación (1970) legisla que la mala conducta es motivo suficiente para que el alumnado pierda su condición de estudiante y corresponde al Consejo de Dirección del centro resolver cualquier problema de disciplina.

Con la promulgación de la LODE (1985), esta función pasará a formar parte del Consejo Escolar, que, además, se ocupará de imponer sanciones ante los conflictos graves. Posteriormente, en la quinta actualización de esta ley, en 2004, se añaden medidas de protección integral contra la violencia de género.

La LOE (2006) establece entre los objetivos de las distintas etapas educativas la adquisición de habilidades para la prevención y resolución de conflictos. Este fin se concreta aún más en 2013, en el texto consolidado LOE-LOMCE, vigente actualmente, en la que se incide en lo referido al acoso escolar y las conductas que atentan contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, considerándolas como graves. Se tomarán medidas correctoras importantes como la expulsión temporal o definitiva del centro para las faltas graves.

Se advierte, en definitiva, una evolución histórica de las leyes educativas en su preocupación ante los conflictos, mostrando así la toma de conciencia por parte de la sociedad del grave perjuicio que supone el aumento de esta situación en la escuela.

Actualmente, en la ley vigente, se hace referencia y se concretan las medidas de resolución de los conflictos graves, aquellos que tienen que ver con conductas violentas, mientras que las medidas para resolver las conductas disruptivas, contenidas en las llamadas faltas leves, quedan en manos de los centros educativos, que deberán reflejarlo en los planes de convivencia. Estas son cada vez más frecuentes y provocan numerosos problemas a los docentes. Además, como indican Gotzens et al. (2015), en muchos casos el profesorado cuenta con escasa experiencia de formación en el tema y las estrategias utilizadas como castigo son a menudo intuitivas, basadas en lo que se aplicaba en tiempos pasados y poco eficientes para el alumnado actual, que no las percibe como corrección y, por tanto, persiste en su comportamiento disruptivo.

Por ello, aunque a nivel legislativo parece estar cada vez más clara la diferencia entre las conductas disruptivas y aquellas de problemática más grave como bullying o violencia escolar, para las que sí hay un protocolo claro de actuación, sería necesario establecer medidas claras para abordar las conductas disruptivas que, aun siendo menos graves, merecen una solución, pues no se puede obviar que suponen un obstáculo para el buen funcionamiento de los centros y del proceso enseñanza-aprendizaje. El tratamiento específico de este tipo de conductas mejoraría además las relaciones interpersonales y el clima general del aula, provocando una mayor motivación del alumnado hacia el aprendizaje y del profesorado hacia su trabajo (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2015; Gómez y Cuña, 2017).

Referencias bibliográficas

- Badia, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Muntada, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), 693-712. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547009>
- Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. En M.R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 405-416). Pamplona-Iruñea, España: Universidad Pública de Navarra.
- De la Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 249-260. Recuperado de <https://bit.ly/2sFIYPz>
- De Puelles, M. (2011). La educación secundaria en la España democrática. Antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa*, 41 (144), 710-731. Recuperado de <https://bit.ly/35yzBzM>
- Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 217-250). Madrid: Síntesis.
- Esteban, R., Fernández, J.G., Díaz, A. y Contreras, O.R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (47), 459-472. Recuperado de <https://bit.ly/2M65ZCj>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264. Recuperado de <https://bit.ly/2sGTUMT>
- García Garnica, M. (2014). Evolución de la función directiva en España: recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de encuentro*, 16 (1), 139-155. Recuperado de <https://bit.ly/2M75Caz>
- Gómez, F. A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista AMAzônica*, 6(1), 149-185. Recuperado de <https://bit.ly/2rNbXkN>
- Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. doi:10.15448/2179-8435.2017.2
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 33-58. Recuperado de <https://bit.ly/2r1fBH8>
- Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M. y Badía M. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: su predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (2), 317-330. doi:10.15446/rcp.v24n2.44148

- Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, Gaceta de Madrid, nº 1660, 1857, 9 septiembre.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (Ley General 14/1970, 4 de agosto). Boletín Oficial del Estado, nº 187, 1970, 6 agosto.
- Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (Ley Orgánica 5/1980, 19 de junio). Boletín Oficial del Estado, nº 154, 1980, 27 junio.
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Ley Orgánica 8/1985, 3 de julio). Boletín Oficial del Estado, nº 159, 1985, 4 julio.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). Boletín Oficial del Estado, nº 238, 1990, 4 octubre.
- Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (Ley Orgánica 9/1995, 20 de noviembre). Boletín Oficial del Estado, nº 278, 1995, 21 noviembre.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, 23 diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 307, 2002, 24 diciembre.
- Ley Orgánica Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley orgánica 1/2004, 28 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 313, 2004, 29 diciembre.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 mayo.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre) Texto consolidado. Última modificación: 23 de marzo de 2018, BOE nº295 (2013)
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Recuperado de <https://bit.ly/2r2Egv3>
- Montero, A. (2009). La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recurso, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, (1). Recuperado de <https://bit.ly/2M4Wrr3>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Real Decreto por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. (Real Decreto 732/1995, 5 de mayo de 1995). Boletín Oficial del Estado, nº 131, 1995, 2 junio.
- Rodríguez, C. (2017). La jurisdicción de menores ante los casos de bullying y cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 31-54. Recuperado de <https://bit.ly/35y37pB>

- Valderrama, R. (2017). Modelo de gestión estratégico en la convivencia y disciplina escolar para mejorar el comportamiento en los estudiantes de las instituciones educativas de José Leonardo Ortiz, Chiclayo 2015. *Hacedor-Aiapaec*. 1 (1), 1-39. Recuperado de <https://bit.ly/34t6o83>
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo*, 18 (30), 92-106. doi:10.17081/eduhum.18.30.1324

PROMOVIENDO LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA TEMPRANA. ESTUDIO DE CASOS

Fostering preschool children's social-emotional competence. Case studies

Natalia Ibáñez-Martínez y Clara Romero-Pérez

Universidad de Sevilla

Fecha de recepción: 01/12/2019

Fecha de aceptación: 15/12/2019

RESUMEN: El desarrollo de la competencia socioemocional constituye un objetivo central en la etapa escolar. Dada su importancia en todas las etapas educativas y, especialmente en Educación Infantil, el profesorado diseña programas con el fin de desarrollar estas habilidades en el alumnado. El estudio que se presenta persigue como objetivo conocer cómo el profesorado planifica e implementa programas que promueven la competencia socioemocional en la etapa infantil. La metodología empleada, de corte cualitativo, se ha apoyado en el estudio de casos, tomando como casos al profesorado participante de dos centros educativos públicos de Andalucía en los que se estaban llevando a cabo sendos programas dirigidos al desarrollo de la competencia socioemocional durante el curso 2018/2019. Las técnicas empleadas fueron la entrevista no estructurada, realizada en cada centro a la persona coordinadora del programa y a una tutora de Educación Infantil que lo estuviese implantando y el análisis de los programas implementados. Los resultados de la investigación muestran coincidencias en ambas propuestas de intervención: objetivos, contenidos, requisitos para su implantación e impacto percibido. Las diferencias se dieron en las limitaciones percibidas por el profesorado sobre las acciones ejecutadas.

PALABRAS CLAVE: *competencia socioemocional; educación emocional; educación infantil; estudio de casos.*

ABSTRACT: Social-emotional competence has been a central goal in school education. Given its importance in all educational stages and, especially in Early Childhood Education, teachers design programs for students to enhance or develop it. This research has been developed to offer an overview of the way teachers plan and implement programs fostering the emotional competence in early childhood. A literature review and a subsequent qualitative study of multiple cases were performed. Two public schools in Andalusia with an educational project aimed at developing social-emotional competence was being carried out during the academic year 2018/2019 participated. The techniques used were the unstructured interviews to the coordinator of the program and a Pre-school Education tutor w and the analysis of the programmes' documentation. Results show coincidences between both intervention proposals regarding objectives, contents, requirements for their implementation and perceived impact.; however, there were differences in the perception of limitations perceived by the teaching staff on the actions implemented.

KEYWORDS: *social-emotional competence; emotional education; early childhood education; case studies.*

Introducción

El período preescolar representa una oportunidad única para promover el desarrollo social y emocional en la primera infancia. Entre los 2 y 7 años se desarrolla la capacidad para regular y expresar las emociones, y se exhiben habilidades sociales para afrontar las emociones propias y ajenas. Uno de los dominios de aprendizaje relevantes en estas edades es el socioemocional. Promover entornos de aprendizaje de calidad que contribuyan a desarrollar en estas edades una adecuada percepción de sí mismos y de los demás, entablar relaciones positivas con sus iguales y los adultos, ser sensibles a las necesidades de los otros, y aumentar el uso de habilidades socio-emocionales para afrontar las emociones propias y ajenas son dimensiones educables que no han de desdeñarse en la educación de la primera infancia. La educación emocional proporciona una buena parte de estos aprendizajes (Elias, 2003).

Las investigaciones sobre la efectividad de las intervenciones educativas en el ámbito socio-emocional han demostrado que el impacto de estas actuaciones es positivo para la salud mental y la construcción de la personalidad. Numerosos estudios han demostrado el impacto de la educación emocional en la primera infancia (McCabe y Altamura, 2011; Bierman y Motamedi, 2015; Schindler et al., 2015; Sabey et al., 2017; Gershon y Pellitteri, 2018; Kemple, Lee y Ellis, 2019). El metaanálisis realizado por Blewitt, Fuller-Tyszkiewicz, Nolan et al. (2018) sobre la efectividad de los programas dirigidos al desarrollo de la dimensión socioemocional en la edad preescolar concluye que el mayor efecto de estos programas se produce en la mejora de la competencia socioemocional, o lo que es lo mismo, en la capacidad para regular, expresar y controlar las emociones. Asimismo, concluye que junto con estos programas, el establecimiento de relaciones de apego seguras con los adultos y el apoyo social que se brinde contribuyen, asimismo, a mejorar la competencia socioemocional en la primera infancia (Blewitt, Morris, Nolan et al., 2018).

1. Educar la competencia socioemocional

Como se ha señalado, la competencia socioemocional se construye a lo largo del desarrollo evolutivo y conforma una capacidad útil para afrontar las situaciones vitales. Esta competencia, de acuerdo con los modelos propuestos por Bisquerra y Pérez (2007), Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), CASEL (2013) se compone de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal/autorregulación (CASEL), competencia social y competencias para la vida y el bienestar/toma de decisiones responsables (CASEL). Aunque fundamental en todas las etapas educativas, en educación infantil es especialmente importante, debido a que es en los primeros años de vida cuando se comienzan a desarrollar habilidades que les permiten captar la información que las emociones transmiten y operar con ellas. Asimismo, en esta etapa se producen en los niños y las niñas numerosas vivencias emocionales relacionadas con la familia, los iguales, la escuela, etc., que brindan la oportunidad de establecer las bases de su competencia emocional futura.

A través de acciones educativas dirigidas a desarrollar la dimensión emocional, se dota a los escolares de habilidades y estrategias emocionales que cumplen una valiosa función protectora de factores de riesgo (De Andrés, 2005; Bisquerra, 2003). Los beneficios de este tipo de educación (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Bothe, Grignon y Olness, 2014) se traducen en mejoras significativas en la inteligencia emocional, comportamientos sociales positivos, mayores actitudes adaptativas, disminución de problemas conductuales y reducción de la angustia emocional, entre otros. Por este motivo, han surgido

diversos programas elaborados por el profesorado con el fin de desarrollar la competencia socioemocional en la primera infancia (Kress y Elias, 2007; Pahl y Barret, 2007; Stefan, 2018). La información sobre las dinámicas de implementación de programas de educación emocional por parte del profesorado es escasa (O'Connor, Dyson, Cowdell y Wtason, 2017) y, muy especialmente, en los programas dirigidos a la primera infancia. La investigación que se presenta pretende aportar datos que cubran estas lagunas de conocimiento.

2. Recomendaciones para la elaboración de programas para movilizar la competencia socioemocional

A pesar de que no existe un consenso acerca de los aspectos que pueden determinar el éxito en la elaboración de programas que incidan en la competencia socioemocional, la literatura científica aporta algunas claves. Desde el punto de vista del diseño, Goetz, Frenezal, Pekrun y Hall (2005) indican la existencia de dos enfoques dentro de la educación emocional: el restringido, vinculado al desarrollo exclusivo de la inteligencia emocional y el laxo, en el que se propicia la ejecución de programas que fomenten las habilidades de toma de decisiones, de modificación cognitivo-conductual o de habilidades sociales. Sin tener en cuenta el patrón de intervención, Zeidner, Roberts y Matthews (2008) subrayan la importancia de establecer un marco teórico concreto que asiente las bases de las experiencias educativas.

Respecto a los objetivos generales de estos programas, aunque dependerán del enfoque o teorías en las que se apoyen las intervenciones, Bisquerra (2010) enumera los siguientes: a) identificar y reconocer las emociones propias y las de los demás, b) controlar las propias emociones, c) prevenir los efectos de las emociones negativas, d) desarrollar la habilidad de generar emociones positivas, e) adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otros.

En base a estos, el mismo autor (Bisquerra, 2003) establece que los contenidos que deben estar presentes en estos programas son la conciencia sobre emociones propias y de los demás, la motivación, la regulación de las emociones, las habilidades socio-emocionales o el bienestar social.

En relación con la disposición temporal de las acciones, se ha demostrado que los proyectos que logran mejores resultados son los que comienzan por la percepción, siguen por la comprensión y finalizan con la regulación emocional (Durlak et al., 2011). En cuanto a la evaluación de los programas, Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000) y Pérez (2006) estiman que debe constatar la adquisición de conocimientos básicos sobre emociones y las competencias emocionales, así como los estados emocionales. Además, recomiendan que este proceso lo lleve a cabo el profesorado junto a una persona asesora profesional de psicología y pedagogía; empleando para ello más de un instrumento que combine datos cuantitativos y cualitativos. Para que se realice de forma adecuada, la temporalización de la evaluación debe darse en tres momentos: antes de la implantación del programa analizando las necesidades del alumnado y el programa en sí mismo, durante y después del mismo evaluando el proceso y el producto.

En relación con la efectividad de los programas, se considera que estos lo lograrán cuando utilicen un enfoque basado en la capacitación con pasos secuenciales, el aprendizaje sea activo, el tiempo que se le dedique sea el suficiente para el desarrollo de habilidades y tengan objetivos de aprendizaje explícitos (Durlak et al., 2011). Asimismo, Graczyk et al. (2000) indican como clave indispensable para el éxito la formación previa a la implementación del curso, ya sea a través de guías y/o personas expertas en este ámbito. En esta misma línea,

Bisquerra (2010) y Blewitt, Morris, Nolan et al. (2018) subrayan la gran relevancia que tiene la implicación de la comunidad educativa en la planificación y el desarrollo del programa. No es suficiente con que el cuerpo docente se implique y se forme, sino que es necesaria la colaboración de las familias, al mismo tiempo que es necesario adoptar una mirada holística y sostenible en las fases del diseño, planificación e implementación de las propuestas de actuación (Martinson, 2016).

3. Método

La investigación presentada se ha apoyado en un enfoque cualitativo, con el fin de estudiar la realidad que experimentan las personas participantes para comprenderla, teniendo en cuenta su contexto personal y sus perspectivas (Quecedo y Castaño, 2002; Romero y Ordóñez, 2018). Asimismo, se ha empleado una metodología inductiva, en la que se ha partido de unos casos concretos, con el objetivo de descubrir relaciones y analizar de manera profunda la situación (Stake, 2010; Romero y Ordóñez, 2018).

El diseño empleado es un estudio de casos que ha permitido explorar aquellos aspectos que no se encuentran especificados en las memorias de los programas de educación emocional difundidas en el repositorio Averroes (Junta de Andalucía) <https://bit.ly/30Qjx9r>. Los casos, profesorado no universitario involucrado en el diseño e implementación de proyectos para la mejora de la competencia emocional en la etapa infantil, se han seleccionado teniendo en cuenta tres criterios: i) que impartieran docencia en el segundo ciclo de Educación Infantil; ii) que participaran de modo activo en proyectos que hubieran sido aprobados por la Consejería de Educación, Junta de Andalucía y, iii) que los proyectos se estuvieran desarrollando durante el curso escolar 2018-2019.

3.1 Objetivos

El principal objetivo del presente estudio de casos es analizar cómo el profesorado de la etapa de Educación Infantil ha planificado y desarrollado programas para el fomento de la competencia socioemocional dirigidos a escolares en edad preescolar. Se han formulado los siguientes objetivos específicos:

- Comparar los programas de desarrollo de la competencia socioemocional implementados en los dos centros educativos analizados.
- Identificar las motivaciones y los requisitos necesarios para la implantación y el desarrollo de un programa de Educación Emocional dirigido a la Etapa Infantil, a partir de la voz del profesorado participante.
- Conocer el impacto percibido que ha tenido el programa sobre el alumnado y el profesorado a partir de las valoraciones de las personas informantes.
- Sistematizar las dificultades encontradas y las propuestas de mejora sobre los programas implementados.

3.2 Población y Muestra

En la presente investigación, el caso queda delimitado por el profesorado, individualmente considerado, que ha participado activamente en el diseño y desarrollo de los programas para la mejora de la competencia socioemocional de los escolares en el segundo ciclo de educación infantil, siendo una la maestra que está ejecutando el proyecto en su aula de Educación Infantil y la otra persona, la coordinadora de este. De acuerdo con los criterios de elegibilidad que se han señalado anteriormente, han participado en el estudio cuatro

docentes involucrados en el curso 2018/2019 en sendos programas: *9 meses, 9 emociones* (9M9E), titulado inicialmente como *Serendipia: buscando dentro de ti*, y *Educación desde la emoción* (EDE).

En total, los casos comprenden tres profesoras y un profesor, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 33 y los 48 años. Asimismo, la totalidad de las personas participantes cuentan con una experiencia docente superior a 10 años y llevan trabajando en sendos centros durante, al menos, dos años continuados. Los centros en los que se han desarrollado ambos proyectos corresponden al CEIP Rafael Alberti (Dos Hermanas-Montequinto, Sevilla) y Colegio Público Rural Agrupado (CPR) Monte Chullo (Huéneja, Granada). Ambos centros poseen una dilatada experiencia liderando proyectos de innovación educativa adscritos a los diferentes Planes y Programas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Entre ellos, Red Andaluza Escuela “Espacio de Paz” y Promoción de Hábitos de Vida Saludable, a cuyas líneas estratégicas se vinculan los programas implementados por las personas informantes.

El tipo de muestra seleccionada es dirigida, homogénea, basada en casos tipo. Para conformar los casos se ha tenido en cuenta la accesibilidad, la adecuación de los participantes al perfil propio del objeto de estudio y que mostraran una predisposición positiva hacia el mismo. De un total de 6 proyectos incentivados, sólo 4 satisfacían los criterios de elegibilidad para el estudio y únicamente el profesorado de 2 centros accedió a participar en el estudio. Aun cuando se trata de una muestra con una baja representatividad estructural, tiene la función de ser una investigación exploratoria de la situación actual y de inicio de un estudio ulterior (Yin, 2009; Hernández, 2015). De acuerdo con el tipo de estudio llevado a cabo, estudio de casos en profundidad, el tamaño mínimo de la muestra se ajusta a las recomendaciones señaladas por Creswell (2014) y Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) para este tipo de estudios cualitativos: de tres a cinco casos.

3.3 Instrumento

La recogida de información se ha realizado a partir de la técnica de la entrevista y el análisis de los programas implementados. A través de la entrevista se ha podido conocer la perspectiva de las personas participantes, el significado de sus conductas, las actividades que realizan, los objetivos que pretenden alcanzar, etc. (León y Montero, 2015). Se ha realizado en profundidad y es no estructurada, por tanto, las preguntas planteadas tienen un carácter abierto para que la persona entrevistada pueda expresar sus opiniones y experiencias de la manera que considere oportuna (Carbonero y Caparrós, 2015).

Los temas y preguntas que se han efectuado en la entrevista son de elaboración propia y están basados en una previa búsqueda bibliográfica ejecutada con el fin de identificar los aspectos más relevantes para la investigación. Todo ello siguiendo el modelo propuesto por León y Montero (2015).

3.4 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Previamente a la realización de las entrevistas, se contactó con los centros por vía telefónica, se les explicó la finalidad de la presente investigación y los temas sobre los que se deseaba indagar, tal y como recomiendan Rodríguez, Gil y García (1996). Estas se realizaron de manera presencial o telefónica, pero siempre desarrollándose en un lugar que preservase su intimidad. En ambos casos, se les pidió que diesen su consentimiento para ser grabadas.

Una vez se obtuvieron todas las entrevistas, se estableció un código para cada una de ellas, se transcribieron y se efectuó una comprobación con la muestra sobre la información que habían proporcionado en la que ninguna quiso realizar cambios. Después, con el software Weft QDA, se llevó a cabo la reducción, disposición y transformación de los datos a partir de unos sistemas de categorías descriptivas de carácter deductivo.

4. Resultados

4.1 Estructura del programa

En este apartado se han analizado seis elementos de los programas de educación emocional implementados: i) modelos teóricos; ii) objetivos; iii) contenidos; iv) temporalización y sostenibilidad; v) metodología y vi) evaluación.

Las principales diferencias entre los programas llevados a cabo se refieren a los cuatro primeros elementos anteriormente mencionados (Tablas 1-4).

Tabla 1. *Modelos teóricos de los programas de educación emocional implementados*

9M9E	EDE
	Basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples
“Lo que hemos hecho ha sido mirar, buscar información y, a raíz de ahí, lo hemos adaptado a nuestro centro, al profesorado, a las iniciativas que hemos tenido unos y otros y a las necesidades de los niños [...] pero es una mezcla de todo” (9M9E, 40)	“Estas capacidades [inteligencia intra e interpersonal] ya se encuentran en nuestros alumnos y, a partir del trabajo en el colegio, pueden ir desarrollando hasta lograr resolver problemas por ellos mismos y otros aspectos que ya te he comentado” (EDE, 33)

Tabla 2. *Objetivos de los programas de educación emocional implementados*

9M9E	EDE
Identificar sus emociones, regular su respuesta emocional y generar respuestas positivas a sus emociones.	Conocer sus emociones y las de los demás, regular su respuesta emocional, aprender a convivir con sus iguales, empatizar con el resto y generar respuestas positivas a sus emociones.
“Tomar conciencia de las emociones que nos ayudan a vivir en la vida y en la sociedad, sabiéndolas identificar, comprender y expresar” (9M9E, 48).	“Saber identificar cómo se sienten así, qué es lo que provoca que se sientan así, cómo poder resolver la situación o cómo actuar para que eso no pase” (EDE, 39).

Tabla 3. *Contenidos de los de los programas de educación emocional implementados*

9M9E	EDE
Conocimiento y regulación emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos	Conocimiento de las emociones propias y las de los demás, regulación emocional, empatía, ayuda entre iguales, autonomía, conocimiento de sí mismo, y convivencia entre iguales.
“Tienen que conocerse a ellos mismos y tomar conciencia de sus emociones, pero también tienen que saber expresarlas [...], conocer las emociones de los demás y entenderlas” [9M9E, 48].	“Que sean felices, pero no feliz de decir qué feliz estoy, sino de que valoren, sean conscientes de sus habilidades y de sus capacidades, escuchen lo que sucede al otro y piensen en cómo ayudarlo” (EDE, 39).

Tabla 4. *Duración y sostenibilidad de los de los programas de educación emocional implementados*

9M9E	EDE
1 curso escolar (2018/2019). 6-7 horas al mes.	2 cursos escolares (2017-2019). 1 sesión semanal.
Desean continuar	Desean continuar
“Teniendo en cuenta los buenos resultados, seguramente, continuaremos con él” [9M9E, 40].	“Esto no es algo que haya empezado y tenga su fin. Aún no hemos realizado los papeles para la Junta, pero por falta de tiempo por temas burocráticos... pero nosotros pensamos continuar trabajando de esta forma” [EDE, 33].
“6-7 horas al mes, además del tiempo que quiera dedicarle cada tutor/a. Ya no solo las actividades que se generan a nivel de centro, sino como también luego cada tutor en su aula adapta la emoción que estamos trabajando y lo desarrolla también en su aula [...] el tiempo depende también de la temática que se haya trabajado” [9M9E, 40].	“Realizan una sesión por semana, además del tiempo que quiera dedicarle cada tutor/a. [...] realmente se trabaja más porque cuando los niños vuelven del patio y ha sucedido algún problema o alguno está enfadado, nos sentamos a hablar de ello, de las emociones que sienten, de las relaciones entre ellos...” [EDE, 39].

Las similitudes de ambos programas se reflejan en la metodología y en la evaluación. Respecto de la primera, tanto en el proyecto *9M9E* como en *EDE*, se emplean diversas estrategias para acercar los contenidos al alumnado. Algunas de ellas son los cuentos, la relajación, las técnicas plásticas, las dinámicas, rol-playing o los juegos manipulativos. Al mismo tiempo, en ambos programas se destacó la importancia de hacer partícipe al alumnado

de su propio aprendizaje: “metodología activa, motivadora, en la que el niño sobre todo tome conciencia, participe” (9M9E, 48).

Con relación a la evaluación, se realizó en diferentes momentos, comenzando por el análisis de las necesidades del alumnado y continuando con el estudio de su implantación y de sus resultados. Este último tipo de evaluación, aún pendiente de su ejecución en los dos grupos, será realizada por la persona coordinadora y se efectuará mediante la observación directa del alumnado. Además, en la experiencia *9M9E*, también se tendrá en cuenta la satisfacción de las familias y la del personal docente.

4.2 Génesis de los programas y requisitos necesarios para su implantación

Atendiendo al origen de los programas de educación emocional, los dos equipos docentes coincidieron expresando que antes de su implantación apenas se educaba en este ámbito al alumnado, ya que dependía de cada docente. Asimismo, ambos mostraron que consideraban la educación emocional un plano a desarrollar en el alumnado. Además, en el proyecto *9 meses, 9 emociones*, las profesoras añadieron que es fundamental comenzar a trabajarlas desde la etapa de Educación Infantil porque: “es cuando los niños están construyendo su mundo emocional, es cuando realmente necesitan identificar las emociones, conocerlas, aprender a manejarlas...” (9M9E, 40). Continuando con el origen del programa, el profesorado de *EDE* indicó que, antes de planificarlo, llevaron a cabo un proyecto de emociones en la etapa de Educación Infantil y ante los exitosos resultados que obtuvieron, consensuaron seguir trabajando las emociones y extenderlo también a Educación Primaria.

En cuanto a los requisitos necesarios para la implantación de los programas, destacan la formación, los recursos materiales y los agentes implicados o recursos personales. En ambas experiencias se ha expresado que la formación fue uno de los elementos imprescindibles tanto para su planificación como para su implantación. En las dos, el profesorado realizó varios cursos sobre inteligencia emocional o educación emocional, los más destacados fueron impartidos por Rafael Bisquerra en el caso de *9M9E* y por Alberto Ortega en *EDE*.

Respecto a los recursos materiales adquiridos, fueron posibles gracias a la dotación de financiación por parte de la Junta de Andalucía. Ambos grupos coincidieron en que esta subvención fue necesaria para la compra de materiales, más específicamente, para la adquisición de una amplia biblioteca de educación emocional que sirviese tanto para el cuerpo docente como para el alumnado de todos los niveles y materiales fungibles requeridos para el desarrollo de las actividades.

En relación con los agentes implicados, ambas parejas de participantes coincidieron en que para ellos/as fue muy importante la participación y colaboración de las familias. Sin embargo, cada programa tiene un enfoque diferente. Mientras que en *9M9E* buscaban que las familias participaran en las actividades que realizaron dentro de las aulas, en el centro del programa *EDE* establecieron la participación de estas a partir de una escuela de familias externa al horario lectivo.

4.3 Impacto percibido de los programas implementados

Los resultados de la implantación de los dos programas de educación emocional se extienden entre el alumnado, el profesorado y la dinámica de aula. El equipo docente de los

dos programas afirmó haber observado cambios positivos en todos ellos, aún sin haberlos finalizado.

En cuanto al impacto percibido sobre el alumnado, ambos grupos expresaron que, en la actualidad, las relaciones entre los/as propios/as estudiantes han mejorado, por ejemplo, “se cuidan más entre los propios niños y sin importar si son amigos o son de otra clase” (EDE,39). Asimismo, las participantes del programa *9 meses, 9 emociones* indicaron beneficios en sus competencias, como saber reconocer emociones y gestionarlas. Por su parte, en el otro programa se han mencionado competencias como expresar emociones de manera gestual y oralmente; así como la disminución de estudiantado conflictivo a partir de la implantación de este. En esta misma línea, el personal docente resaltó el hecho de que las familias les informaron sobre estas mejoras.

Con relación a los beneficios que afectan al profesorado, el programa *EDE* expuso que estos han sucedido a dos niveles: personal y profesional. En el personal, destacaron beneficios como conectar consigo mismo/a y mejorar la empatía o el pensar en todas las personas; mientras que, a nivel profesional, se centraron en la unión que ha supuesto estructurar un programa de estas características. Por otro lado, ambos grupos mencionaron que ha aumentado la implicación del profesorado al ver los beneficios que estaban obteniendo. En este sentido, el profesor del proyecto *Educación desde la emoción* indicó que el personal docente se encontraba más cómodo en el centro por el trabajo que estaban desempeñando y, por ello, deseaban seguir trabajando en él:

Antes en el colegio había mucho profesor itinerante [...] Era un centro donde no se quería quedar nadie y desde el cambio directivo ya hay muchos profesores que llevamos aquí muchos años y tenemos pensado continuar, por lo que si se están quedando será que hay cosas que se están haciendo bien y por ello quieren seguir trabajando aquí. (EDE, 33)

Finalmente, respecto al impacto sobre la dinámica de aula, mientras que en el proyecto *9M9E* las profesoras expresaron que ha mejorado la relación entre los/as docentes y el alumnado, así como el clima del aula destacando aspectos como el afecto y la autoestima de los niños y las niñas; en la experiencia *EDE* destacaron la mejora del comportamiento del alumnado, que provoca que haya menos conflictos, y la reducción de la reactividad de los chicos y las chicas, mostrando sus preferencias y sentimientos antes que actuar de manera agresiva (pegando).

4.4 Expectativas, limitaciones y mejoras

Las participantes de *9M9E*, no esperaban que este tuviese tanta repercusión y se obtuviesen unos beneficios tan notables a corto plazo. Mientras que, en el otro proyecto, consideraban que sí iba a tener ese éxito y, por ello, estaban tan emocionados y emocionadas desde el primer momento.

En cuanto a las limitaciones que han encontrado al planificar y ejecutar los programas, en el *9M9E* destacaron una menor participación de las familias de lo que deseaban y la enorme dificultad que supuso realizar una experiencia que influyó a tres centros por ser un colegio rural agrupado:

Se ha tenido que hacer en la misma localidad tres o cuatro veces, pasar a otra localidad y otra localidad... cuando a lo mejor la persona que lo hace... por ejemplo si yo lo tengo que

hacer, tengo que ir a las tres localidades, tienen que estar pendientes de cuando yo vaya... (9M9E, 40)

En el proyecto *EDE*, mencionaron como limitaciones la falta de organización del primer año, ya que parte del profesorado no empleaba la hora de tutoría para trabajar la inteligencia emocional. Asimismo, también indicaron que la formación necesaria dificultaba el proceso porque no todo el personal docente podía asistir a los cursos por su amplia duración o el horario que tenían.

Respecto a las mejoras que proponían de cara a la continuación de los programas, todos los participantes entrevistados coincidieron en que buscarían la forma de implicar más a las familias y que no cambiarían los programas debido a que ya los habían modificado atendiendo a sus necesidades iniciales y a las que fueron surgiendo. Por tanto, consideran que el proyecto debería seguir creciendo como lo había hecho hasta ahora: “Realmente nosotros ya hemos ido cambiando aquellas cosas que veíamos que no funcionaban [...] Siempre habrá cosas que mejorar y en eso trabajamos día a día” (*EDE*, 39).

Discusión y conclusiones

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar cómo el profesorado de Educación Infantil ha planificado e implementado programas de educación emocional. Con el fin de alcanzar el mencionado objetivo, se plantearon una serie de objetivos específicos para estudiar más en profundidad el estado de la cuestión.

En cuanto al primer objetivo específico, comparar la estructura de los programas de educación emocional, se puede afirmar que tanto el programa *9M9E* como *EDE* comparten de manera estructural los mismos elementos, coincidiendo en el contenido de muchos de ellos.

Más concretamente, ambas experiencias parten del entendimiento de la inteligencia emocional como habilidad (Salovey y Mayer, 1990) o como corriente mixta (Bar-On, 2006); debido a que los dos proyectos buscan fomentar o potenciar la competencia socioemocional en su alumnado. Sin embargo, en los dos programas el equipo docente se mostró dudoso ante la pregunta sobre qué teorías se encontraban basados y mientras que, en *EDE* finalmente explicaron que seguían la Teoría de las Inteligencias Múltiples, en el programa *9M9E* reconocieron no ceñirse a ninguna teoría o modelo concreto, acción desaconsejada por Zeidner et al. (2008).

Respecto a los objetivos, ambas experiencias dieron prioridad a la identificación de las emociones, la regulación de la respuesta emocional y la generación de respuestas positivas en relación con sus emociones. Todos ellos se encuentran dentro de los explicitados por Bisquerra (2010); pero, además, el programa *EDE* añade otros elementos que coinciden con este autor, como la identificación de las emociones de los demás. Asimismo, ambos proyectos coinciden con Bisquerra (2003) en los contenidos planteados, aunque aportando algunos matices diferentes como la resolución de conflictos (*9M9E*), la autonomía o la convivencia entre iguales (*EDE*). Cabe destacar que, en ambas experiencias, tal y como aconseja este autor (2003), los mencionados contenidos fueron adaptados a la edad del alumnado y a sus conocimientos previos, atendiendo a su nivel educativo. Siguiendo con las indicaciones propuestas por Bisquerra (2003), este concreta una metodología práctica. Esta se ha visto reflejada en los dos programas, ya que estos planteaban la necesidad de realizar actividades de diferente índole (cuentos, relajaciones, role-playing...) haciendo partícipe a todo el alumnado.

De esta manera, la metodología que han aplicado puede describirse como motivadora, participativa y activa (Durlak et al., 2011).

Otra de las similitudes relativa a la estructura entre los dos casos era la disposición de los contenidos. Tanto en *9M9E* como en *EDE*, el personal docente mencionó los contenidos en el mismo orden que proponen Durlak et al. (2011) para la obtención de mejores resultados, es decir, comenzaron por la percepción, continuaron con la comprensión de las emociones y finalizaron con la regulación de estas. Asimismo, para la adquisición de los conocimientos, estos mismos autores indicaron que para asegurar la efectividad de los programas, el tiempo dedicado a ellos debía ser suficiente. No obstante, en ninguno de los dos proyectos se concretan las horas totales que se implementa porque, pese a haber un tiempo establecido, ambos programas mencionan que existen otros momentos en los que el propio profesorado debe trabajarlos. Por ende, el tiempo que se le dedica dentro del aula dependerá de cada docente: importancia que le otorgue, motivación ante la tarea, tiempo del que disponga, facilidad de relación de la educación emocional con los contenidos propios de su materia, etc.

El último aspecto en común es la evaluación de la adquisición de competencias y resultados obtenidos con la aplicación de los programas. Tanto en *9M9E* como en *EDE*, se ha llevado a cabo una estimación de los conocimientos sobre las emociones, las competencias emocionales que presentaba el alumnado y sus estados emocionales; junto a una evaluación del programa, de su implantación y de los resultados que estaban obteniendo durante y tras su desarrollo, tal y como recomiendan Álvarez et al. (2000) y Pérez (2006). Sin embargo, en ambos casos los programas solamente se evaluaban por el encargado o la encargada de coordinación mediante la observación directa. Es decir, estaban utilizando un instrumento de índole cualitativa y a una única persona, aspectos que no coinciden con las instrucciones de Álvarez et al. (2000) y Pérez (2006) que, señalan que deben aplicarse instrumentos cualitativos y cuantitativos, utilizados por diferentes profesionales pertenecientes al ámbito de la psicología y de la pedagogía, además del profesorado, con el fin de extraer la máxima información posible para asegurar la fiabilidad y validez de la evaluación.

El segundo objetivo específico busca identificar las motivaciones y los requisitos necesarios para la implantación y el desarrollo de un programa de educación emocional. Tanto en el proyecto *9M9E*, como en *EDE*, se consideró importante el desarrollo de la educación emocional en la etapa del segundo ciclo de Educación Infantil y se estimó que no se estaba trabajando de forma correcta, ya que como se ha mencionado anteriormente, el tiempo que se le dedicaba dependía de cada docente. Además, ambos expresaron que el requisito más necesario para la implantación de los programas fue la formación, junto a los recursos materiales y personales. En el caso de la formación, el profesorado de ambos centros realizó varios cursos con expertos en esta área y adquirieron manuales de formación para la biblioteca escolar. Las acciones descritas coinciden con las indicadas por Graczyk et al. (2000), que las califica como fundamentales para garantizar el éxito de los programas. Por otro lado, en cuanto a los recursos personales, los dos centros concuerdan con Bisquerra (2010) en que la familia es un factor indispensable para los programas. No obstante, se ha podido observar que mientras que en *9M9E* han intentado que estas formen parte de su proyecto colaborando en el desarrollo de diferentes actividades, en *EDE* las han incluido, pero de forma externa; es decir, han creado un espacio solamente para ellas que se caracteriza por la inexistencia de influencia directa sobre el propio programa.

En función del tercer objetivo específico, conocer el impacto percibido que ha tenido el programa sobre el alumnado y el profesorado a partir de las valoraciones de este último colectivo, el cuerpo docente de ambas escuelas afirmó que estaban observando importantes

beneficios. Algunos de estos tienen repercusión en el alumnado y coinciden con los expuestos por Durlak et al. (2011) como, por ejemplo, la mejora en los logros de competencia socioemocional, la disminución de problemas conductuales y la aparición de comportamientos sociales más positivos. Sin embargo, también es importante destacar que ambos equipos docentes expresaron haber obtenido beneficios referentes a la mejora del clima del aula o a la implicación del cuerpo docente en su desempeño profesional.

Finalmente, en cuanto al cuarto y último objetivo específico, recoger las dificultades y las propuestas de mejora de los programas, las profesoras de *9M9E* expresaron que las dificultades encontradas versaban sobre el organigrama del propio centro por estar dividido en tres localidades y sobre la escasa implicación de la familia. Por tanto, como ya se había mencionado anteriormente, coinciden con Bisquerra (2010) en el papel vital que le otorgan a esta. No obstante, en el programa *EDE* resaltan como limitación la falta de implicación de parte del profesorado debido a que en un primer momento no cumplían con el horario establecido para el desarrollo de la educación emocional. En lo referente a las mejoras, el profesorado que lideraba ambos proyectos coincidieron en que iban a buscar la forma de implicar más a la familia y en que realizaban un proceso de mejora continuo en el que efectuaban los cambios que consideraban oportunos durante su desarrollo. Por tanto, se puede deducir que ambos proyectos, tal y como se ha comentado, han llevado a cabo evaluaciones de estos y de sus resultados durante su desarrollo, y han efectuado cambios con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje que habían propuesto (Durlak et al., 2011).

Por ende, pese a que los programas pareciesen muy diferentes a primera vista, se ha podido constatar cómo los elementos de los que disponen son similares. Asimismo, ambas experiencias han llevado a cabo numerosas prácticas aconsejadas por autores y autoras y por ello, podrían ser calificadas como buenas prácticas.

En relación con las limitaciones encontradas durante la elaboración de la investigación, destaca el reducido número de centros de Educación Infantil en toda Andalucía que contarán, durante el curso 2018/2019, con un proyecto de innovación educativa aprobado por la Consejería de Educación (Junta de Andalucía) y que estuviese centrado en el desarrollo de la competencia socioemocional en Educación Infantil. Como se ha señalado, de los cuatro programas aprobados, la mitad de los centros educativos que conformaban la muestra inicial, declinaron participar en la presente investigación.

Por ende, se plantea la siguiente propuesta para futuras investigaciones: realizar un estudio de casos múltiple más amplio, incluyendo un número mayor de programas de educación emocional de carácter internivelar. Además, sería enriquecedor emplear como instrumento complementario la observación directa para enriquecer y contrastar las percepciones del profesorado con la realidad de las aulas. Los resultados de la investigación propuesta tendrían el fin de determinar acciones futuras como, por ejemplo, que las administraciones educativas elaboren una Guía de Buenas Prácticas para el desarrollo de programas de educación emocional o formación específica para los/as profesionales docentes, en los que se incida en la estructura de estos programas y se especifiquen pautas que garanticen su éxito.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 587-599. Recuperado de <https://bit.ly/36xVwHB>

- Bierman, K. L., y Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–150). New York, NY: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://bit.ly/38FF89K>
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolsters Kluwer España S.A.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro, *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., ... Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., y Skouteris, H. (2018). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1–14. doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028
- Bothe, D. A., Grignon, J. B., y Olness, K. N. (2014). The Effects of a Stress Management Intervention in Elementary School Children. *Journal of Developmental y Behavioral Pediatrics*, 35(1), 62–67. doi:10.1097/dbp.0000000000000016
- Carbonero, D. y Caparrós, N. (2015). La entrevista como técnica de investigación. En N. Caparrós y E. Raya. *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social* (pp.155-174). Madrid: Grupo 5.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL. Recuperado de <https://bit.ly/36z7pgs>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4ª ed. Thousand Oaks, CA:Sage Publications.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki A.B, Taylor R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elias, M. (2003). *Aprendizaje Académico y Socio-Emocional*. Bruselas/Ginebra: Academia Internacional de Educación y Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/38HTVky>

- Gershon, P. y Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: a review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41. Recuperado de <https://bit.ly/2PjwExx>
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R. y Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the context of learning and achievement. En R. Schulze y R.D. Roberts, *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp.233-253). Cambridge: Hogrefe y Huber. Recuperado de <https://bit.ly/2Pp2vgt>
- Graczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton J.W., Elias, M.J., Greenberg, M.T. y Zins, J.E. (2000). Criteria for evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp.391-410). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México:McGraw Hill Education.
- Hernández, M. (2015). La muestra en la investigación cualitativa. En N. Caparrós y E. Raya, *Métodos y técnicas de investigación en trabajo social* (pp.77-94). Madrid: Grupo 5.
- Kemple, Kristen & Lee, Ilrang y Ellis, Stacy. (2019). The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 47(6), 641-652. doi:10.1007/s10643-019-00963-3
- Kress, J. S. y Elias, M. J. (2007). School-Based Social and Emotional Learning Programs. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger y I. E. Siegel. *Handbook of Child Psychology* (pp. 592-618). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons Inc. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0415
- León, O.G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: MC Graw Hill.
- Martinsone, B. (2016). Social Emotional Learning: Implementation of Sustainability-Oriented Program in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1), 57-68. doi:10.1515/jtes-2016-0005
- McCabe, P. C., y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48 (5), 513-540. doi:10.1002/pits.20570
- O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., y Watson, R. (2017). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27 (3-4), 412-426. doi:10.1111/jocn.14078
- Pahl, K. M., y Barrett, P. M. (2007). The Development of Social-Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17 (1), 81-90. doi:10.1375/ajgc.17.1.81
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10 (28). doi:10.25115/ejrep.v10i28.1530
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperado de <https://bit.ly/38Asb0V>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe S.L.
- Romero, S.J. y Ordóñez, X.G. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. Madrid: Udimá.
- Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B. y Ross, S. W. (2017). A Review of Classwide or Universal Social, Emotional, Behavioral Programs for Students in Kindergarten. *Review of Educational Research*, 87 (3), 512–543. doi:10.3102/0034654316689307
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., y Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53 (3), 243–263. doi: 10.1016/j.jsp.2015.04.001
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de Casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Stefan, C.A. (2018). *Social-Emotional Prevention Programs for Preschool Children's Behavior Problems*. doi.org/10.1007/978-3-319-74751-4
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeidner, M., Roberts, R.D. y Matthews, G. (2008). The science of Emotional Intelligence. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78. doi: 10.1027/1016-9040.13.1.64

LITERACIDAD Y ÉTICA. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SOBRE EL CURSO DE ÉTICA PROFESIONAL DENTRO DE LA CURRÍCULA

Literacy and Ethics: Perceptions of students of higher education regarding the courses of Professional ethics within the curriculum

César Correa Arias
Universidad de Guadalajara (México)

Fecha de recepción: 21/03/2019
Fecha de aceptación: 16/12/2019

RESUMEN: Esta investigación en proceso forma parte del proyecto de “Formación Docente, Pensamiento Crítico y Dialogicidad” de la Red Iberoamericana de Oralidad, adscrito en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Se analizaron las relaciones entre Literacidad y Ética desde una perspectiva socio-crítica, destacando los procesos de formación ético-política de los estudiantes de pregrado en México, en el horizonte del cultivo de la humanidad. Se estudiaron las percepciones de los estudiantes del centro universitario de ciencias económico-administrativas, de la Universidad de Guadalajara, México, acerca del papel de la enseñanza de la ética dentro del desarrollo de sus trayectos de formación y vida profesional, para identificar los obstáculos y oportunidades del acceso a fuentes y recursos de literacidad que permitan la construcción de una ciudadanía autónoma y responsable. La presente investigación se sitúa en un paradigma socio-crítico, utiliza un sub-paradigma ético-formativo-explorativo y emplea una metodología cualitativa. Se realizaron entrevistas a profundidad y grupos focales. Se recurrió al software Atlas.ti y se realizó un análisis crítico de discurso como técnicas para la sistematización y el análisis de datos respectivamente. Los resultados preliminares muestran una valoración significativa de las experiencias y conocimientos adquiridos por los estudiantes en los cursos de ética y una reacción contraria con respecto a la gran mayoría de cursos en la Universidad de Guadalajara. Mientras los cursos de ética favorecen los procesos de subjetividad e intersubjetividad, los demás cursos están centrados en contenidos programáticos que invisibilizan a los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *educación superior, formación, literacidad, ética, ciudadanía global*

ABSTRACT: This paper is part of a project called: “Teacher training, Critical Thinking, and Dialogicity”, within the Ibero-American Network of Studies of Orality, and in the framework of the Latin American Council of Social Sciences (CLACSO). This research analyzed the relationships between Literacy and Ethics in a socio-critical perspective, emphasizing the processes of the ethical-political education of students in higher education in Mexico, in the horizon of cultivating humanity. We explored students’ perceptions regarding the courses of Professional Ethics in the campus of Sciences of Economics and Management, University of Guadalajara, Mexico as well as the role ethics has in the development of the students’ educational and professional trajectories. The main aim was to identify the obstacles and opportunities of access to sources of literacy for building autonomous and responsible citizenship. The research used a socio-critical paradigm, an educational-exploratory sub-paradigm, and a qualitative methodology. We used in-depth interviews and focus groups, and

employed software Atlas.T for data organization and critical discourse analysis. Preliminary results show a significant recognition of the meaningful experiences and knowledge acquired by students in Ethics courses. However, the opposite reaction was found regarding most courses at the University of Guadalajara. While the Ethics courses favour the processes of subjectivity and inter-subjectivity, other courses are focused on programmatic contents that make students invisible.

KEYWORDS: *higher education, teacher education, literacy, ethics, global citizenship.*

Introducción

La literacidad, comprendida en la contemporaneidad como la adquisición de conocimientos que posibilitan una postura política y la construcción de la ciudadanía, recuerdan los componentes que conforman la *conditio sine qua non* de la constitución de la *polis* griega. La literacidad consiste en un sistema de capacidades humanas de adquisición y manejo de signos y símbolos que mediados por el lenguaje permiten elaborar textos y discursos, diálogos y narrativas y, por tanto, de comunicar la experiencia humana. Igualmente, representa el fomento de un pensamiento complejo, político y crítico que promuevan el desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad, al igual que las capacidades humanas del juicio, la razón, la elección, la autonomía, la construcción moral y ética, entre otras.

Por su parte, la ética, concepto central en la edificación de la *polis* griega helénica, ha sido considerada como el fundamento de la justicia social, de los procesos de construcción de conciencia social y base del reconocimiento mutuo en instituciones justas (Ricoeur, 2006). La ética vincula la *phronesis* y la *sophia*, una sabiduría práctica y un conocimiento reflexivo respectivamente, conceptos estructurales de la construcción de la comunidad en el mundo griego. No obstante, en el mundo moderno estos dos conceptos se han distanciado, al punto de lograr una fragmentación entre conocimiento y experiencia ético-política. En consecuencia, la conjunción entre literacidad y ética se presenta como una necesidad urgente para el conocimiento social de nuestras sociedades contemporáneas limitadas por el consumismo salvaje y la barbarie de la violencia, la impunidad, la corrupción y la indiferencia.

La investigación se desarrolló en su primera fase, analizando las percepciones de estudiantes de educación superior en México, particularmente en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara, en el período 2015-2018, acerca del papel que cumple la enseñanza de la ética dentro de sus trayectos de formación y vida profesional, a fin de identificar los obstáculos y oportunidades del acceso a fuentes y recursos de literacidad que permitan la construcción de una ciudadanía autónoma y responsable.

1. Fundamentación teórica

1.1. La Literacidad y la estructuración de un pensamiento crítico

La literacidad contiene orígenes históricos, culturales, lingüísticos, políticos y educativos heterogéneos. Sin embargo, tres de sus fuentes, una de carácter histórico, otra de

carácter cognitivo y una de carácter ético, fueron de mayor interés en este estudio: 1) El desarrollo físico-intelectual de los gimnasios en Grecia helenística; 2) La enseñanza de las *Tres erres* (3Rs) Escribir, leer y contar como base cognitiva; y 3) Experiencia, emoción, comprensión y acción.

Sin duda, como lo afirma Costa (2010), refiriéndose a la obra de Aubenque (2010, p.9): “No hay nada más *actual* en el pensamiento de los filósofos de la Antigüedad griega que su propio, singular y específico modo de ser antiguos”. Los modos de aprensión de la ética en el mundo griego helénico, nos puede ayudar a comprender las maneras en que la literacidad se entrelaza con nuestras formas de construir el mundo social y el sentido de la eticidad.

La integración del gimnasio a la *polis* griega, y particularmente a su centro cívico, el Ágora, marcó una significativa preocupación de los griegos clásicos por integrar la formación ciudadana como base estructural del currículo escolar.

Los gimnasios, según León Alonso (2008), estaban dedicados al cultivo del cuerpo, y a los objetivos de la preparación militar para defender la ciudad-estado. Hacia el final del siglo IV, los gimnasios se convirtieron en centros culturales e intelectuales donde concurrían jóvenes, invitados al cultivo de una vida examinada, digna de vivirse, como lo planteaba Sócrates; y por otra parte, se preparaban para la defensa de los recursos y los acervos culturales de la *polis*.

En sus amplios espacios abiertos, sus *exaedras*, estancias o salas, y sus jardines se fomentaba el diálogo, la argumentación y la discusión como fuentes de literacidad centrales de la formación en la Grecia antigua. Esta intención pedagógica que no solo involucraba la adecuada infraestructura escolar, sino un currículo organizado facilitaba el cultivo de los ciudadanos para y en la *polis*. Uno de los gimnasios más célebres en la Grecia helénica por sus implicaciones filosóficas de esa época hasta nuestros días, es la *Academia (Akademeia)*, nombre que celebraba a un héroe local llamado *Hekademos o Academo*, en cuyos poblados bosques Platón fundó su propio gimnasio.

En la Academia de Platón se estudiaban todas las disciplinas contenidas en grandes conjuntos temáticos matemático-geométricos y filosófico-humanísticos. Allí el florecimiento del pensamiento crítico no solo pasaba por los discursos referidos a las matemáticas, o la música, sino también a la vida armónica y ética en la *polis*.

En las *exaedras* de los gimnasios y aun de las palestras (estructuras contiguas a los gimnasios, mayormente dedicadas al cultivo del cuerpo), se reunían a dialogar maestros, filósofos, y *retores*, acompañados por un foro de adolescentes interesados en las sesiones magistrales. Este escenario constituye una evolución importante en la presencia de recursos y fuentes de literacidad en la *ephebeia* (escuela para adolescentes), donde se cultivaba a los jóvenes para la participación en la vida política.

Por su parte, en el período de la Alta Edad Media, la enseñanza del *Trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) en las escuelas monásticas y catedralicias en Europa, vinculaba una integración curricular que fundamentaba el cultivo del cuerpo y el espíritu. Aspecto que va desdibujándose paulatinamente en el inicio de las escuelas del renacimiento con el florecimiento del racionalismo. Para el siglo XIX, con la imposición de la enseñanza científica fundamentada por el positivismo, se establece una clara escisión entre el cultivo del espíritu y de la razón.

En el primer cuarto del siglo XIX se acuña en Inglaterra el término de las 3Rs, referido a la adquisición de conocimientos en la escritura, la lectura y la aritmética (**w**Riting, **R**eading, and **a**Rithmetic). En este triángulo de conocimientos se excluye la retórica, y la dialogicidad, fundamentos de la antigua *ephebeia*. La inclusión de la enseñanza de la aritmética al currículo público es tardía (inicios del siglo XX), puesto que antes, dicha instrucción particular, debía ser pagada por los padres de estudiantes de las escuelas públicas. La escisión entre el desarrollo de las 3Rs y la retórica y dialéctica griega como principales fuentes de la dialogicidad, generó una importante disminución de la capacidad de argumentación de los estudiantes en las escuelas modernas del siglo XX, convirtiendo a la instrucción en el centro de las preocupaciones escolares.

A mediados de los años 70 del siglo pasado, en América Latina, los trabajos de Freire (1970) referidos a la educación popular en los estados pobres del norte de Brasil, recuperan el sentido de la dialogicidad como fundamento de la agencia social y del desarrollo de una conciencia del papel de la educación en la construcción de la ciudadanía. El movimiento de Alfabetización iniciado por Freire en el Brasil, sienta las bases del concepto contemporáneo de la literacidad, con un claro componente de conciencia social, de posicionamiento político y del desarrollo de la subjetividad e intersubjetividad de los estudiantes.

El proceso de conocimiento se da a partir del análisis crítico del contexto donde el educando y el educador se encuentran. En el caos de la Alfabetización, eso comienza con la comprensión del lenguaje. Entonces el programa de alfabetización debe provenir del pueblo que se va a alfabetizar, no de los educadores que van a alfabetizarlo. Debe partir del análisis del lenguaje común que habla ese grupo. Por eso definiendo la investigación del universo léxico mínimo del pueblo (1998, p.55).

Denominamos recursos de literacidad aquellos objetos, espacios físicos y mediaciones que permiten generar ambientes de literacidad. Ellos representan la infraestructura instrumental, técnica y tecnológica de literacidad. Por su parte, las fuentes de literacidad son aquellas situaciones intencionales de aprendizaje significativo mediadas por el lenguaje, que se sirven de recursos de literacidad capaces para promover, de manera continua, la construcción de la subjetividad, la intersubjetividad y el sentido de una comunidad crítico-política, orientada al ejercicio de una vida digna y ética. Hoy en día podemos evidenciar un significativo déficit de recursos y fuentes de literacidad que no permiten la vinculación del pensamiento crítico, los desarrollos de la ética, y el examen de una vida, como elementos consustanciales del currículo escolar moderno y contemporáneo.

Para terminar esta sección, en la interacción de la *sophia* y *phrónesis* se construye el espacio para el estudio de las experiencias, las emociones y la acción, componentes fundamentales de la Literacidad. La unión de la *sophia-phrónesis*, constituye una suerte de literacidad crítica que conjunta la experiencia sensible, la responsabilidad social, el mundo de la vida y el espacio de dialogicidad, como componentes sustanciales de una formación ética, justa y responsable.

La *sophía* se definió en primera instancia como "alguien entendido en algo", el desarrollo de las manualidades, el arte o manejo de una técnica, el gobierno de las ciudades. Es un tipo de modo de ser que conduce a la humanidad a ser artistas, artífices o tener un tipo de sabiduría (Zubiri, 1994). Se trata de un conocimiento acerca de los fines de la existencia, el examen del mundo independiente de las acciones humanas.

De acuerdo con Zubiri (1944), la *sophía*, como *teoría (episteme, racionalidad o sabiduría)*, instituye un aporte fundamental de la Grecia helénica que impactó, de manera significativa, el modo mental de situarse ante las cosas, más que en el lugar de los objetos sobre la cual recae el razonamiento. Igualmente, significa dentro de la epistemología, un conocimiento en tanto creencia justificada como verdad. Como afirmaba Platón, la *epistème* se diferencia del concepto de *doxa*, vinculado mayormente a la creencia popular.

Por su parte, la *phrónesis* es definida por Gadamer (1972), como la virtud más alta del saber cuyo cometido es la orientación del obrar y de la vida humana, cuyo origen aristotélico vincula el concepto de sabiduría práctica. En este punto, la *praxis* no se refiere a la evidencia que se tiene de la construcción de un producto particular encaminado al éxito, sino en un saber que se instaura en la acción del individuo, cuya prueba es la calidad de la acción misma (Costa, 2010). La *phrónesis* significa para Aristóteles la *areté* (en griego), o *virtus* (virtud en latín), es decir, el cumplimiento íntegro y ético de la *praxis*.

La *phrónesis* encarna una disposición práctica de la acción ética que es consciente de los límites y oportunidades de cada situación de la falible naturaleza humana. De allí que Aubenque (2010, p.88) enuncie que, “el dominio de la prudencia, no es el Bien y el Mal en general, o el Bien y el Mal absolutos, sino el bien y el mal para el hombre”.

En síntesis, la *phrónesis* es una conciencia de la acción humana que requiere habilidades para discernir cómo o por qué actuar virtuosamente, tomar decisiones que no afecten a otros de manera negativa y fomentar la *areté* o virtud en la práctica, la excelencia del carácter y la conciencia plena del actuar.

La literacidad en su sentido más ilustrativo (*sophía*), nos familiariza con el universo de conocimiento al que podemos y tal vez, podremos acceder, mientras que en su sentido más práctico, (*phrónesis*), se acerca tanto a la conciencia como a la coherencia de nuestras acciones y capacidades humanas. La literacidad desde estos referentes no se presenta como una trayectoria preestablecida o un fin vinculado al ritual de la banalidad del éxito, sino como trayectos de aprendizaje social, de construcción del conocimiento en comunidad y de la conciencia de la acción humana, donde las emociones tienen un papel predominante.

A este respecto, y dentro del campo de la filosofía política, Nussbaum (2008, p.45) afirma que, “las emociones encierran siempre una valoración o una evaluación, ya que llevan consigo la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto”.

El estrecho vínculo que se teje entre las emociones y sus objetos, evidencia que las primeras no se relacionan sólo con sensaciones corporales, sino con una conexión mediada por la cultura, los imaginarios, las creencias, el razonamiento y juicio que establecemos alrededor de ellos. La valoración que hacen los sujetos del mundo con relación a su bienestar representan los propósitos y proyectos más relevantes de los individuos, puesto que se involucra un sentimiento donde su propio ser está implicado (Nussbaum, 2008). Este aspecto *eudaimonístico* proveniente de la ética de Aristóteles y personifica el ideal de felicidad humana.

De allí que Nussbaum (2008, p.177) afirme que, “en una criatura ética y socio-política, las propias emociones son éticas y socio-políticas, componentes de la respuesta a las

preguntas ¿Sobre qué vale la pena interesarse?, y ¿Cómo he de vivir?”. Las emociones, en la visión neoestoicista de Nussbaum, simbolizan una forma de juicio mediante la cual brindamos valor y relevancia a determinadas cosas y personas. A razón de que las emociones son esenciales para el ejercicio de nuestra naturaleza, no es posible ignorarlas, pero sí orientarlas a una intencionalidad pedagógica a través de diferentes recursos y fuentes de literacidad. Tal vez, sea esto, el fundamento de una sabiduría práctica, ya enunciada por Aristóteles.

Elser (2001) asevera que cuando una emoción es desencadenada por un elemento socio-cognitivo, representa la liberación de dicha emoción por una creencia relacionada con otros o con uno mismo, con el presente, el pasado o el futuro. De este modo podríamos considerar la estrecha relación que guardan las creencias, los juicios y las emociones. Al transformarse la creencia, cambia el juicio y, por tanto, también la emoción. Según López Carrascal (2016, p.91), “El carácter central de las creencias en las emociones se aprecia al percatarnos de cómo afectando las primeras se afectan las segundas [...]. Revelar el poder político de las emociones es justamente uno de los propósitos de la *Retórica*”.

Las emociones políticas a las que se refiere Nussbaum (2008) están encaminadas a promover la comprensión de la acción realizada mediante el juicio, e igualmente, a la reorientación de prácticas, como centro de toda educación ciudadana y, por tanto, de toda literacidad que apunte a la constitución política de las comunidades de aprendizaje.

Quando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos (Nussbaum, 2010, p.25).

1.2 El cultivo de la Humanidad: tensiones entre Ética y la Literacidad en la Educación Superior

En el ámbito de la educación, los recursos y fuentes de literacidad son necesarios para movilizar capacidades, habilidades y saberes socio-cognitivos desde el inicio de la adquisición de la lengua, el desarrollo lógico-matemático y el cultivo de la ética y la política. Las instituciones educativas requieren vincular en su desarrollo curricular y de las prácticas educativas, una sabiduría práctica que remplace la formación basada en el modelo de competencias encaminadas al desempeño y al éxito escolar y profesional, hacia experiencias significativas de una vida digna y ética y a un pensamiento crítico, político y autónomo de los individuos de todas las sociedades.

La erosión de la excelencia -definida por Aristóteles como un modo de vivir una vida digna-, por la valoración cuantitativa acerca del desempeño (*performance* educativo), sumada a una concepción positivista de la formación, aparecen como síntomas constitutivos de la comercialización de las instituciones educativas, al embate de la globalización de los mercados de conocimiento y del *Capitalismo Académico* (Slaughter y Leslie, 1999; Slaughter y Rhoades, 2004; Correa Arias, 2011).

Esta hegemonía ideológica y política global sobre la función de la educación es legitimada en los escenarios económicos del *Tratado de Lisboa*, el *Proceso de Bolonia* y su instrumentación en el *Proyecto Tunning*, iniciado en el eje centro-europeo y difundido a nivel mundial. La mercantilización de la educación genera una deformación del mundo de la vida,

de la experiencia, la emoción y la acción social que pone en peligro la construcción de la comunidad crítico-política y el establecimiento de un lazo social auténtico y ético.

Nussbaum (2010) identifica claramente en el libro, “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades”, el mismo giro positivista que los trabajos de Slaughter y Lesli (1999), Slaughter y Rhoades (2004), Colado (2005) y Correa Arias (2011), entre otros, denuncian cómo la instauración de un régimen de producción de bienes de capital intelectual en la universidad contemporánea la obligan a participar en el mercado global educativo del prestigio y la calidad educativa.

En medio de estos campeones de los rankings se encuentran las denuncias del cierre de facultades de humanidades y el despido de filósofos, sociólogos y humanistas. Como anota Wright (2014, 2015), se trata de la mercantilización de la universidad contemporánea y de la corrupción de altos funcionarios en instituciones universitarias, aún en aquellas consideradas como *instituciones educativas de primer mundo*.

La ausencia de las humanidades en el tejido curricular, a lo largo de todos los programas académicos y en todas las disciplinas y cursos de la universidad profundiza la escisión entre la construcción de saberes técnicos y el mundo de la vida de los educandos. Este abandono institucional lacera valores y capacidades sociales fundamentales para la construcción de la propia comunidad y produce una gran contradicción entre los discursos oficiales de la institución y los intereses propios de los sujetos. También limita los recursos y fuentes de literacidad crítico necesarios para el desarrollo de un pensamiento crítico, ético y autónomo de los estudiantes.

Se identifica pues, un déficit de literacidad en las instituciones educativas al pretender dar respuestas a las preguntas que se construyen en cada contexto de la acción social, mediante el cultivo único de las habilidades cognitivas. Este abandono institucional representado en la escisión entre literacidad y ética, no sólo se observa en el campo de la experiencia cotidiana, sino también en los procesos de argumentación. Vargas y Cárdenas (2005, p.136) plantean que,

por igual se tiene que formar en la argumentación los sectores y miembros de las diferentes versiones políticas, como las diversas profesiones en la sociedad. De ahí que se vea previsible que la retórica se llegue a imponer, tarde o temprano, como campo de formación, y sobre todo, como campo específico del ejercicio de formación en las ciencias. En este sentido, es tan relevante que una persona aprenda a *deconstruir* como a *construir* la argumentación, pues con ello queda habilita para ejercer ciudadanía, para contribuir a hacer valer sus intereses en la vida pública.

2. Método

La investigación se propone analizar las percepciones de los estudiantes del centro universitario de Ciencias Económico-administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, en México, con respecto al valor y las implicaciones que los cursos de Ética Profesional tienen en la vida universitaria, y la proyección de dichos aprendizajes aplicables en la vida profesional, con el fin de identificar los obstáculos y oportunidades institucionales al acceso a recursos y fuentes de literacidad orientadas a la construcción de una ciudadanía responsable. Debido a que en el currículo de pregrado concretamente en el tronco común de toda la universidad se ofrece el curso de Ética Profesional, 160 mil estudiantes de los casi 300

mil estudiantes que conforman la población estudiantil de esta casa de estudios, están obligados a inscribirse en este curso.

La investigación se posicionó en un paradigma socio-crítico y un sub-paradigma ético-formativo-exploratorio, desde donde se analizaron los relatos de los sujetos permitiendo la emergencia de categorías, capacidades y habilidades sociales, tales como la moral, los rituales de violencia simbólica institucional, la vergüenza, el silencio, la indiferencia, la corrupción institucional, etc., e igualmente, los principales aspectos que limitan una vida ética y digna.

Se utilizó una metodología cualitativa de corte etnográfico. Se trata de un caso de estudio de tipo intrínseco referido a los estudiantes de los cursos de Ética Profesional del Centro Universitario de Ciencias Económico-administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara, México.

En la investigación se realizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, además del análisis documental de los trabajos de los estudiantes del curso de Ética Profesional en una muestra de ocho (8) grupos durante el período académico, 2014A a 2017B. Se utilizó el software *Atlas.ti*, para la organización y sistematización de los datos obtenidos; y como técnica de análisis de la información, el Análisis Crítico de Discurso.

3. Resultados

Los datos encontrados se vinculan a tres lugares de análisis:

- 1) los trabajos de los estudiantes de este curso con respecto a la importancia de fuentes de literacidad que les brinda el curso de Ética Profesional;
- 2) ocho (8) entrevistas a profundidad con el mismo propósito; y
- 3) cuatro (4) grupos focales.

Además a cuatro (4) aspectos nucleares:

- 1) Las percepciones de los estudiantes acerca de los cursos de ética.
- 2) la calidad de los recursos y fuentes de literacidad y el desarrollo de capacidades y habilidades socio-cognitivas a través de visitas a comunidades desfavorecidas.
- 3) La afiliación como elemento sustancial para la constitución de las identidades plurales.
- 4) La construcción de la intersubjetividad y la subjetividad.

En el primer aparte se concentran las percepciones de los estudiantes acerca de la estructura, diseño, desarrollo curricular y didáctico, las aplicaciones, e implicaciones del curso de ética, e igualmente, su relación con resto del tejido curricular del curso de Ética Profesional del CUCEA, Universidad de Guadalajara. Se presentan algunos testimonios, entre las ocho (8) entrevistas que se realizaron y, luego, estos datos totales se analizan en una tabla que evidencia las categorías emergentes.

El curso tiene una estructura muy pertinente, apropiada, es uno de los mejores cursos. No comprendo por qué la universidad no le da más importancia. Cuando me salgo de esta clase y sigo con otra, me siento sola, desconectada porque volvemos a la misma rutina, y a ciertas tiranías de los docentes. Nos dicen que seamos amigos de los docentes, pero es simulación para que no nos

vaya mal. El curso de ética es un respiro, se tocan cosas que son de vital importancia para la vida de nosotros (María, 2017).

En la cita se puede observar la desconexión entre el curso de Ética Profesional, como espacio, recurso y fuente de literacidad para el desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad y los demás cursos, cuyos contenidos programáticos no vinculan aspectos éticos.

La tabla 1 muestra la percepción de los estudiantes del CUCEA, acerca de los ítems y lugares de análisis mencionados.

Tabla N.1. *Percepciones de los estudiantes Ética Profesional, CUCEA. 2014B-2017A.*

Diseño Curricular	Ámbito Didáctico	Relaciones del programa de curso con el CUCEA. Consistencia
		Inconsistencias
1. Contenidos de interés y vigencia.	Temas que se ajustan en un gran porcentaje a los intereses de los estudiantes y con mucha aplicación en la vida de los estudiantes	Fuerte cohesión con temas actuales. Invitación al compromiso, armonía entre teoría y práctica.
		Temáticas de gran interés para el curso, pero poca o escasa para el resto de los docentes y estudiantes en los demás cursos del CUCEA. En su gran mayoría solo se hablan estos temas a profundidad en la clase de ética.
2. Coherencia temática	Actividades que corresponden a las temáticas y se complementan con visitas a instituciones	Los cursos tienen un ordenamiento temático lógico.
		La universidad no se interesa por generar más actividades con respecto a los temas del curso.
3. Secuencia de los temas	Conocimientos se van construyendo en la medida que se están desarrollando los temas.	La secuencia es lógica y sencilla, se comprende el encadenamiento de los temas.
		El curso debería permanecer en todos los semestres.
4. Objetivos claros	Los objetivos responden en buena medida a las expectativas de los estudiantes.	Los objetivos están diseñados para formar personas con valores.
		Fuera de clase las personas no se comprometen a actuar de manera ética. La institución se contradice. Indiferencia, corrupción en estudiantes, docentes y administrativos y los objetivos no se cumplen sino en clase.
5. Metodología apropiada	Metodología permite la motivación de los estudiantes.	Las actividades permiten un contacto directo con la realidad. Clases y visitas son un excelente complemento.
		Desmotivación por lo que se hace en clase y en las instituciones y lo que se vive en el CUCEA.
6. Implicaciones del curso en la formación del estudiante	Conocer la teoría con la práctica, y viceversa.	Muy importantes por la amistad, los valores y la motivación que se fomenta.
		Profesores tiranos, poco a la participación, mal trato, control y poder.

Fuente: Construcción Propia, 2018.

En la tabla 2 se puede ver la correlación entre las visitas institucionales y el aporte de fuentes de calidad y las capacidades y habilidades socio-cognitivas que estas aportan.

Tabla 2. *Percepción de los estudiantes del CUCEA. Período 2014B- 2017A.*

Visitas a instituciones como proveedoras de fuentes de Literacidad	Fuentes de Literacidad Categorías de Análisis	Capacidades	
Instituciones de atención a personas en situación desfavorable: Centros de salud, casas de asistencia, asilos para ancianos, etc.	Emocionales*	Filiación	Amor, admiración- alegría, gusto, satisfacción vitalidad, delicadeza, estima, generosidad, honestidad perdón, ternura, fortaleza, hospitalidad, diálogo, sentido, sinceridad, respeto, reconocimiento-
		Cognitivas	Aprendizaje, atención, comprensión juicio, reflexión asombro
		Reacción	Asco, ira, lástima, miedo, tristeza, nostalgia.
	Construcción Subjetiva e Intersubjetiva**	Agencia	Servicio, compromiso, responsabilidad, liderazgo,
		Sociales	Autonomía, valoración, imaginación, sensibilización, cuidado, confianza, gratitud, compasión, adaptación, pasión.
	Afilación y pertenencia***	Motivacionales	Acceso lazos de confianza amistad apoyo, compromiso, convivencia, inclusión, implicación, inserción social, valores, integración compañía.
		Deprivadores	Abandono, carencia, rechazo.
	Prospectivas****	Proyecto personal	Calidad de vida, plenitud, felicidad, formación, éxito, decisión y desarrollo personal, vida digna, oportunidades,
		Proyecto institucional/co munitario	Familia, socialización, empleo.

Fuente: Construcción propia, 2018. *Concepción de las emociones desde la sociología de la experiencia (Scribano, 2012). **Reconocimiento de las personas sobre la base de la justicia social (Taylor, 1993). ***Construcción identitaria y la afiliación. Filosofía política (Sen, 2006). ****Construcción de un proyecto personal o colectivo. (Ricoeur, 2006).

En la siguiente cita se observa la percepción de un estudiante participante en las visitas institucionales, al momento de la retroalimentación en su trabajo final. La visita fue realizada en un centro de rehabilitación de niños con cáncer ubicado en el Municipio de Guadalajara, México.

Yo iba con la mentalidad de dar fortaleza a los niños, pero al final, yo salí fortalecido. Los niños nos dan la fuerza y provocan el cambio; hay que aprender de ellos y de sus papás. Es hermoso compartir tiempo con estos angelitos y ver esas sonrisas sinceras llenas de agradecimiento, [ellos] nos dan

gran lección de vida. La mejor manera de sentirte mejor y ayudar a los demás. Al estar ahí te pones en el papel de la gente con discapacidad y es muy difícil, tienes que tener muchas ganas de salir adelante y fuerza mental para poder lograr todo lo que ellos consiguen a diario. Fue una experiencia maravillosa, cambió mi perspectiva por completo, tengo una gran admiración por las personas que trabajan y que están en estos Centros (Antonio, 2017).

4. Discusión

Dentro del primer eje de análisis se puede inferir de los resultados de la tabla 1 que:

- a) existe una buena correlación del diseño, desarrollo curricular y la metodología de los ocho (8) cursos de Ética Profesional analizados. Los estudiantes anotan que debería aumentarse las visitas en las instituciones, por el valor de la experiencia directa con los sujetos.
- b) existe una evidente desconexión entre los cursos de ética y los demás cursos de este centro universitario. No se conservan los mismos valores, y se evidencia violencia en la formación, con profesores son poco éticos y, no en pocas ocasiones, un trato irrespetuoso y arbitrario del docente hacia los estudiantes.
- c) los estudiantes denuncian que son tomados en cuenta y reconocidos en clase de ética, pero luego, categorías sociales como la participación, la honestidad, la hospitalidad desaparecen en la relación con otros docentes y otros cursos.
- d) por fuera de los cursos de ética, es relevante la presencia de la vergüenza ante los otros y reina la desconfianza y la falta de compañerismo.

Adam Smith (1790) afirma que existe un sentimiento de vergüenza, de culpa moral cuando no se ha prestado atención a la voz de la conciencia del espectador interno, o que existe una clara sanción social de orden moral, cuando el sujeto se adhiere completamente a la opinión del espectador externo. En Smith el espectador tanto interno como externo se forma en el seno de la comunidad a través de la comunicación afectiva y efectiva con los demás, lo que lo hace imparcial, pero igualmente, hospitalario. De allí, que la falta de hospitalidad y reconocimiento social profundizan la vergüenza social.

Dentro del segundo eje de análisis, se puede deducir de la información de la Tabla N.2, así como a la cita que le continúa, que los recursos y las fuentes de literacidad ofrecidas en el curso de “Ética Profesional” y en las visitas a comunidades desfavorecidas, sirvieron para traer al consciente, emociones políticas en los estudiantes, que superaban las sensaciones corporales iniciales. Estas emociones que se desplazan hacia los otros, constituyen, según Nussbaum (2014), el enlace entre la simpatía-empática, elemento fundamental del desarrollo de la ética.

Como lo afirma Habermas (2003),

solo como participantes de un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso se requiere de nosotros que ejerzamos la virtud cognitiva de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común. Se supone que debemos interesarnos cómo procederían cada uno de los demás participantes desde su propia perspectiva, para la universalización de todos los intereses implicados. (Habermas, 2003, pp.23-24).

Lo anterior, nos permite afirmar que los estudiantes, gracias a la disponibilidad de recursos de literacidad como las discusiones, las lecturas, los videos y las fuentes de literacidad representadas en la dialogicidad, la interiorización, la hospitalidad, la comprensión en comunidad y la simpatía-empática que brindaron conjuntamente el curso y las visitas, promueven el desarrollo de un sentido ético situado y real acerca de la fragilidad y las capacidades humanas en ambientes sociales desfavorecidos. De allí que sea justo afirmar con Nussbaum (2014, p.15), que “Todas las sociedades, tienen que pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia o la limitación de la envidia y el asco en aras de una simpatía inclusiva”.

Gracias a estas visitas se promovieron, como se aprecia en la tabla 2, el desarrollo de capacidades sociales (Sen, 1993; Nussbaum, 2011), como la filiación (afecto), el respeto, la afiliación (pertenencia), hospitalidad y la compasión, a parte de las habilidades cognitivas. Gracias a la experiencia sensible con sujetos que tiene una condición diferente a la suya, se empiezan a delinear en la personalidad estas capacidades en forma de deseo y proyecto. De un proyecto individual y un proyecto profesional y comunitario.

Yo volvería a ir, nunca pensé que terminaría gustándome tanto volver a visitar un lugar que veía como deprimente y repulsivo. Ahora veo las cosas muy distintas. Estas personas son seres humanos y requieren de acompañamiento (Jesús, 2018)

Los estudiantes del curso pudieron llegar a ser conscientes de capacidades que, en alguna medida, estaban ausentes en ellos y presentes en sujetos que poseen una condición menos ventajosa (discapacidad, enfermedades, vejez, condiciones de desarrollo cognitivo, etc.), tales como la resiliencia, la tolerancia, la hospitalidad, entre otros.

El tercer eje del análisis se refiere a la afiliación un elemento sustancial para la constitución de las identidades plurales (Sen, 2006) y para la edificación de la comunidad. El sentido de la comunidad en este nivel plantea el reconocimiento mutuo en instituciones justas (Ricoeur, 2006). Se trata de combatir un reconocimiento ideológico en las instituciones que fallan en concretar en el mundo material un comportamiento de reconocimiento continuo y responsable (Honneth, 2006) y de ser sensibles y compasivos frente a personas en situaciones desfavorables y en general, al otro como ser humano falible y capaz.

Finalmente, el cuarto aspecto de análisis se traduce en el proyecto social que anuda el compromiso más importante de la vida ética: la construcción de la intersubjetividad y la subjetividad, que parte de emociones básicas y logra evolucionar a emociones políticas, permitiendo la afiliación y la pertenencia necesaria para construir una comunidad orientada al ejercicio de una vida digna.

El mayor aporte a la construcción de una vida ética de los estudiantes de instituciones de educación es la generación de fuentes de literacidad de calidad que permitan el desarrollo y alcance de una vida digna por fuera de un sistema de consumismo salvaje sin sentido. La provisión de recursos y fuentes de literacidad de calidad orientadas a la ciudadanía, debería ser una de las principales responsabilidades de los sistemas e instituciones educativas. Estas fuentes proveen a los estudiantes de emociones primarias y políticas, implicándolos con el mundo de la vida. Sirven a su vez de conectores con la experiencia de otros mundos de vida que no son los propios y que aun, en este ecosistema planetario compartimos, mayormente, bajo el régimen de la inconciencia y la indiferencia.

Los cursos de “Ética Profesional” que asumen la responsabilidad y conciencia de fomentar procesos de subjetividad e intersubjetividad plantean dentro de sus objetivos, sobrepasar la instrumental tarea de producir futuros gerentes, empresarios o profesionistas, para brindar recursos y fuentes de literacidad que promuevan la auto-realización de los sujetos. La universidad no puede ser indolente ante las incoherencias de sus currículos desconectados de la realidad social que nos rodea. Mientras los mensajes de las instituciones de educación superior promulgan la autonomía de las personas, en su interior ocurren las mayores contradicciones que se alejan de toda propuesta ética.

A su vez, mientras las instituciones de educación superior continúen tratando la ética como un contenido curricular particular y no como un proyecto formativo transversal en el cual toda la comunidad universitaria y la sociedad estén implicadas y comprometidas no dejará de ser un curso optativo alejado de la realidad universitaria y del contexto social, útil para justificar el cumplimiento de una responsabilidad olvidada por estas instituciones educativas.

La literacidad y la ética aparecen juntas e igualmente divididas en el horizonte contemporáneo de la educación universitaria, tal como cuando observamos el cielo y el mar unidos en un amanecer o en un ocaso en la playa; sin embargo, es en este horizonte que la intersección de la literacidad y la ética sean parte de la responsabilidad de la universidad de construir su proyecto cosmopolita de inclusión social y de formación política, conducente al alcance y ejercicio de una vida digna de cada miembro de su comunidad educativa, para que estos sirvan como embajadores de la autonomía y la construcción democrática de la sociedad y de sus instituciones.

Referencias bibliográficas

- Aubenque, P. (2010). *La prudencia en Aristóteles*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Correa Arias, C. (2011). Public Policies on Higher Education: Rhetoric and Grammar of Modernity and the Limits of Social Recognition. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 5(9), 177–190. doi:10.18848/1833-1882/cgp/v05i09/51858
- Costa, I. (2010). Prólogo. En Pierre Aubenque. *La prudencia en Aristóteles*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Elster, J. (2001). *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1998). Conversación libertaria con Edson Passetti. San Pablo, Brasil, Editora Imaginário.
- Gauthier, Ph. (1995). Notes sur le role du gymnase dans les cités hellénistiques en M. Würrole, P. Zanker, *Stadtbild und Bliirgerbild im Hellenismus*. Hamburg: Ed. Hobein.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Barcelona, España: Paidós Básica.

- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129–150. doi:10.3989/isegoria.2006.i35.33
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad, en *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 13-37. Recuperado de <https://bit.ly/2S3N7Yy>
- León Alonso, M^a P. (2008). Los espacios del saber y del pensamiento en el mundo griego. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baetica*. 36, 33-80. Recuperado de <https://bit.ly/2PWCPqs>
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- López Carrascal, L. F. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía*, 53, 81-101. doi:10.17533/udea.ef.n53a05
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. Por qué el amor es importante para la justicia social*. México: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. United States of America: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. México: Paidós Básica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 10, 93-113. Recuperado de <https://bit.ly/35Hx46N>
- Sen, A. (2006). *Identity & Violence. The illusion of Destiny*. London: Penguin Books.
- Sen, A. (1993) “Capability and Well-being”, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.) *The Quality of Life*. Oxford, Clarendon Press. (Traducción de R. Reyes, in M. C. Nussbaum y A. Sen (eds.) *La calidad de vida*. Tercera reimpression. México: Fondo de Cultura Económica, 2002).
- Shore, C., y Wright, S. (2015). Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28. doi:10.1111/1469-8676.12098
- Smith, A. (1790). *Theory of Moral Sentiments, or An Essay towards An Analysis of the Principles by which Men naturally judge concerning the Conduct and Character, first of their Neighbors, and afterwards of themselves, to which is added a Dissertation on the Origin of Languages*. II (Sixth ed.). London: A. Strahan; T. Cadell in the Strand; aT. Creech, and J. Bell y Co.: Edinburgh.

Slaughter S. y Larry L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.

Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Taylor, Ch. (1993). La política del reconocimiento. En *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://bit.ly/34ypXvI>

Vargas Guillen, G, y Cárdenas Mejía, L. G. (2005). *Retórica, poética y formación. De las pasiones al entimema*. Medellín: Universidad Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional.

Wright, S. (2014). Knowledge that counts: point systems and the governance of Danish universities. En A. I. Griffith y D. E. Smith (Eds). *Under New Public Management*, (pp.294–338). Toronto: University of Toronto Press. doi:10.3138/9781442619463-014

Zubiri, X. (1944). La idea de filosofía en Aristóteles, en *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU): UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO

The University Social Responsibility (RSU): an inter-university research project

Guido Benvenuto

Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (Italia)

Fecha de recepción: 08/10/2019

Fecha de aceptación: 14/12/2019

RESUMEN: La responsabilidad de las universidades en la educación para la ciudadanía y su desarrollo, así como la responsabilidad civil, son los objetivos a perseguir y monitorear con mucho cuidado. El proyecto interuniversitario, patrocinado por el CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior) de la Universidad de La Habana (Cuba), ha permitido y promovido la primera fase de investigación, una fase exploratoria utilizando una pequeña muestra de profesores y estudiantes de Sapienza (Universidad de Roma, estudios de italiano). La investigación analiza las opiniones de profesores y estudiantes, su experiencia, expectativas y perspectivas. Los diferentes resultados que surgieron de los cuestionarios ofrecen la oportunidad de analizar los diferentes puntos de vista y su triangulación. Las universidades están planeando cada vez más en la dirección de una tercera misión, pero solo una fuerte intencionalidad política y una visión global e interuniversitaria pueden mejorar las intervenciones y calificarlas para un desarrollo atento a los valores de lo cívico y la sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE: *ciudadanos activos, educación cívica, responsabilidad política, cooperación intersectorial, comparación internacional*

ABSTRACT: The responsibility of universities in education for citizenship and its development, as well as civil responsibility, are the objectives to be pursued and monitored very carefully. The interuniversity project, sponsored by CEPES (Center for Studies for the Improvement of Higher Education) of the University of Havana (Cuba), has allowed and promoted the first phase of research, an exploratory phase using a small sample of professors and Sapienza students (University of Rome, Italian studies). The research investigates the opinions of teachers and students, their experience, expectations, self-assessments, and perspectives. The different results that emerged from the questionnaires offer the opportunity to analyze the different points of view and their triangulation. The world's universities are increasingly planning in the direction of a third mission, but only a strong political intent and a global and interuniversity vision can improve interventions and qualify them for a development attentive to the values of civics and sustainability.

KEYWORDS: *active citizens, civic education, political responsibility, cross-sectorial cooperation, international comparison*

1. Social responsibility and universities' third mission

Changes in society and the processes of globalization in recent decades have extensively modified higher education scenarios in terms of: the expansion and differentiation

in the modes of access (the transition from the elite, grounded, universal); the integration of public and private systems; the multiplication and sharing of international spaces; the organization and management of a knowledge society. The will to harmonize university systems, in the European context, has led to designing and organizing a European common area of Higher Education, through the Bologna process¹.

In the Ministerial Conference of Berlin (2003)², in which non-EU countries participated as well, the Ministers, to emphasize the social dimension of higher education, added a fundamental principle: "the need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and European level".

The Higher Education is considered a "public good and a public responsibility" (Berlin Communiqué, 2003). Public authorities, the Ministry of education and training institutions, as well as universities can and must contribute to the economic development, seen as a central tool for social cohesion and the formation of responsible citizens. In the London Communiqué (2007) it is therefore reiterated that "the political strategies should aim at maximizing the potential of individuals in terms of personal development and their contribution to building a sustainable and democratic society based on knowledge". But participation in a training process so vast can not be limited to the transmission of knowledge or specialization professionalizing. It requires a new vision of higher education, which promotes the acquisition and dissemination of values and principles of ethics of, the sense of community, of a new humanism that makes the students confident of their role in society and responsible citizens, as well as respectful and in solidarity. In practice, among the main tasks of training and education there are citizenship education, civic responsibility, human values, from an intercultural perspective and respecting self-determination of peoples.

This third mission has to do with the role and the function that university studies have in connection with the society. In other words, with the cultural role and with the scientific and educational function that the university may have in a given society, at that particular moment in history. The university social responsibility is clearly mentioned in the UNESCO World Declaration on Higher Education (2009, p.2)³:

¹ The Bologna Process is an international reform of the EU's higher education systems, which set out to create a European Higher Education Area (EHEA - European Higher Education Area). Based on previous agreements and treaties, it started in 1999, after 29 European education ministers had met on 18 and 19 June 1999 in Bologna and had signed an agreement known as the Bologna declaration. An important concept is expressed in the Declaration: "The Europe of Knowledge is now widely recognized as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, confirming citizens with the skills necessary to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural. Education and cooperation are confirmed further as essential tools for the development and consolidation of democratic, stable, peaceful and [...] »

² In the Berlin Conference in 2003, entitled "Realising the European Higher Education Area" participated more countries, even outside the European Union, as well as representatives of the Common Space for Higher Education European Union, Latin America and the Caribbean (EULAC).

³ World Conference on Higher Education (2010). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (UNESCO Headquarters, Paris, 5-8 July 2009). Recuperado de <https://bit.ly/36IcFOT>

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

And a possible theoretical framework of the University Social Responsibility (RSU) is presented by Vallayeis (2009, p.4), which stresses the lack of attention of the scientific and academic world to influence the university ethical training of students.

La Universidad tiene por supuesto un impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida... Influye asimismo sobre la deontología profesional, orienta (de modo consciente o no) la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social.”

It is therefore desirable for university to give attention to the Third Mission as well as a higher number of studies and reflections on training citizenship education and civic responsibilities. It is therefore necessary, in this view, to rethink the study of university curricula in order to deepen the relationship between "science" and "society" and support a dialogue between the parties, valuing the area concerned and consolidating the network of players operating in that territory. Certainly the third mission will always be the expression and the reflection of different university settings, and then to find applications and focus according to different cultures, contexts, social histories, policies, institutions.

Linguistic variants of the expression “third mission” invite to a first general reflection on the importance and function that it can take in the tertiary education policies: ¿University Extension, proyección social or tercera misión?; University extension, outreach (social impact) or third mission? However, dealing with the Third mission surely forces us to face the original vocation of higher education: universalize the study by making the knowledge available to the whole community, and help to make the society better, more democratic, more confident.

A society that wants to contrast the consumerist drift (not for profit!) with consumer of knowledge, must promote the efforts that public universities make to increase a formative outcome: interact with the society (Third Mission), interact with the scientific community (research), interact with students (teaching).

The social dimension and university's social responsibility in general education of students/citizens is not a new theme for universities in the world and the Italian ones. But more and more, at least in contexts with high industrialization which are exposed to the stress of a competitive job market, the effect on the “social” have enhanced the economic products of research (patents, spin-off, third party research, territorial infrastructure). The consumerist dimension has taken precedence over the education of the individual and the community in terms of impact on society (relationships science-society, civic engagement, cultural heritage, health).

In an attempt to define the "citizenship and its educational outcomes, and the value attributed to it in the university (Academic Citizenship), more research has involved both target students (the codes of conduct and expected values for college students), and the

institution (duties, responsibilities and functions of university facilities). This debate about the function and the importance of the third mission of universities is now even more present and growing because of the conflict and social contrasts between the countries, but also because of the attention to inclusive policies and the search for democratic forms of a culture of global peace.

2. Method

2.1 Aims and research tools

The social dimension and university's social responsibility in general education of a student/citizen are the focus of a large university project⁴ and the frame of the exploratory research presented in this paper. The research agreement between CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educacion Superior) of the Universidad de la Habana (Cuba) and the Department of Psychology of Development and Socialization Processes (DPPSS), of Sapienza, University of Rome, has therefore promoted a pilot study on the University Citizenship Education.

The research investigates the views of professors and students. Some questions are open-ended, in order to collect qualitative information and indications, other close-ended to arrive at comparisons. The analysis of responses has no claim to statistical generalization, whereas respondents are all subjects that have become available and have completed the questionnaire independently, but above all the open-ended questions have provided to the working group⁵ inspiration and guidance for the development of the following survey.

The answers will serve to highlight the key elements of the multifactorial construct that in sociology and pedagogy in recent years has occurred in many sizes and facets: active citizenship, democratic citizenship, global citizenship, global education (or world citizenship). Internationally, major studies have been conducted by the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)⁶ and involved mainly students between 10 and 14 years old, schools, teachers and principals. The attention to the level of tertiary education is significantly lower than the one in studies on adolescents, and covers education for citizenship in the continuing education field (Bohlin, 2005).

The citizenship construct, which is the basis of our exploratory study needs to be considered in multifactorial perspective: intertwining cognitive, affective and motivational

⁴ The university project, entitled "Tendencias actuales de la formación universitaria. Una visión desde la Pedagogía", is promoted by CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educacion Superior) of the Universidad de la Habana (Cuba) with the initial involvement the Departamento Didáctica y Educational Theory, Facultad de Formación of Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid (España).

⁵ The analysis of the open-ended questions, which required a long phase of categorization and agreement in the use of textual analysis criteria, was accomplished with the careful and valuable assistance of two graduate students in the master's program in Pedagogy and Educational Sciences and Education, Sapienza, University of Rome: Adriana Timpone and Francesca Scrocca.

⁶ The IEA has conducted several comparative studies at the international level on civic education and citizenship: in 1971 (Six Subject Study, see. Walker, 1976), in 1999/2000 (IEA Civic Education Study, CIVED) and the 2008/2009 International Civic and Citizenship Education Study, ICCS en Schulz, Fraillon y Ainley, 2011; Torney-Purta, y Schwillle, 2011). With ICCS (2016) has carried out a new survey by expanding study variables and the number of countries interested in the different continents (Europe, Asia, Latin America).

dimension and then between knowledge, values and attitudes. In Table 1 we report the construct of the two questionnaires translated and adapted from the original form (in Spanish, administered in University of Havana, Cuba).

Table 1. *The structure of data collection tools (knowledge questionnaires)*

Professor questionnaire	Student questionnaire
<p align="center">Personal details</p> <p align="center">Faculty, disciplinary Sector, Role, Years of service, Gender</p>	<p align="center">Personal details</p> <p align="center">University, School, Age, Year of study Gender</p>
<p align="center">Teaching skills</p> <p>According to you, is education for citizenship a responsibility of academic institutions?</p> <p>How do you think your university activities (teaching and research) contribute to students' citizenship education? (State major themes and teaching methods used)</p>	<p align="center">Institutional competence</p> <p>According to you, do universities have a responsibility in citizenship education?</p>
<p align="center">Methods</p> <p>How do you think your university activities (teaching and research) contribute to students' citizenship education? (State major themes and teaching methods used)</p> <p>Among the academic activities you habitually carry out (research, teaching, science dissemination) which ones contribute most to citizenship education and why?</p> <p>Can you provide an example of an academic activity you have undertaken /organized /coordinated that in your opinion contributes/has significantly contributed to students' university citizenship education?</p> <p>On the whole, what methods and strategies do you consider most effective for citizenship education of a university student?</p>	<p align="center">Methods</p> <p>Do you think you received citizenship education during your university studies? If so, can you provide an example of a university activity that has been particularly effective for you in this respect?</p>
<p align="center">Knowledge / Skills</p> <p>According to you, how important are the various thematic areas in the table for citizenship education?</p>	<p align="center">Knowledge / Skills</p> <p>Can you explain what "citizenship education" means to you?</p> <p>In your opinion, what are the three main qualities and / or skills that characterize a university student trained as a "citizen"?</p>
<p align="center">Values</p> <p>What are, according to you, the main obstacles to students' citizenship education?</p>	<p align="center">Values</p> <p>What would you need to get the widest citizenship education?</p> <p>What are, in your opinion, the obstacles to citizenship education of university students?</p>

Professor questionnaire	Student questionnaire
<p align="center">Self-assessment</p> <p>Self-assessment professors' competence How do you consider the preparation of university professors in the citizenship education of their students?</p>	<p align="center">Professors' competence evaluation</p> <p>How do you consider the preparation of university professors in the citizenship education of their students?</p> <p align="center">Self-assessment</p> <p>How do you judge your training as a "citizen"?</p>

2.2 Students and professors samples

The original questionnaire, developed by Berta González of CEPES, has been adapted to be administered in the Italian context, considering both the differences between the two countries (Cuba and Italy) from a socio-cultural point of view, but above all, the different focus and sensitivity that universities have historically developed in training, instruction and values education, particularly in higher education.

Online administration took place in June- November 2015 and involved a group of students and professors from two Sapienza Faculties, University of Rome, as reported in Table 2. Respondents certainly do not represent a sample, but this first administration had no claim to generalization, was simply a pilot test, to verify the adequacy of data collection instruments and the availability of respondents. The two questionnaires were adapted and arranged for an on-line administration to speed up the contacts and automate the data entry.

Table 2. *Distribution of respondents by area of study*

Grade Professors					Students	
Faculties	PO	PA	Ric.	Tot.		Total
Arts and Humanities	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>11</u>	Arts and Humanities	<u>3</u>
Medicine/Psychology: Psychology	<u>4</u>	<u>0</u>	<u>5</u>	<u>9</u>	Medicine/Psychology: Psychology	<u>48</u>
Medicine/Psychology: Education	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	Medicine/Psychology: Education	<u>68</u>
Total	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>14</u>	<u>24</u>	Total	<u>119</u>

Legend: PO, Professori Ordinari (Full Professor); PA, Professori Associati (Associate Professor); Ric, Ricercatori (Researcher)

The questionnaire was sent to the professors using the institutional email, accompanied by an introductory email that clarified the purpose, the meaning and the exploratory nature of the research. To invite the professors of the Faculty of Arts and Humanities to participate in the administration of the questionnaire the Faculty Dean, Roberto Nicolai, sent an information note. For professors of the Department of Psychology of Developmental and Socialization Processes the communication note was sent from the Director, Emma Baumgartner, followed by reminders from the author, head of research.

The student questionnaire was always administered on-line, using the Moodle platform, in the section for students of different structures (faculties, courses of study). The administration (tab. 2) reached 24 professors (9 males, 15 females) and 119 students (9 males, 110 females), after repeated mailings and reminders, in the period between June and November 2015.

3. Results

3.1. Professors' point of view

The questions posed to university professors relate largely to the role and responsibilities that academic institutions have in education for citizenship. All 24 professors believe that academic institutions have a central role in such education.

Focusing more on the role of professors in student education, as active citizens, professors were asked what topics had been discussed more frequently during classes and the teaching methods employed. As we know, each professor teaches different subjects and also the Scientific Sector (SSD) is different (education, psychology, history, philosophy, and finally arts). Then, for each teaching field we considered important to quote some examples of the main issues that are addressed in class. Teaching methods are easy to categorize, inasmuch as all 24 professors said that most of the time there is a discussion and a debate during lesson hours, and they offer opportunities for self-study.

A professor in educational area responded that:

«One of the main issues that I have worked on for several years, both in education and research, is prejudice. In particular, during the lessons I work on the meaning of prejudice, how students develop prejudice and how it is possible to overcome prejudice, considered in its various spheres, showing that education is a fundamental tool of prejudice reduction. The teaching methods used, as well as the lectures, are based on a range of activities, with the aim to demonstrate to students, in a concrete way, some theoretical concepts and the operation of certain mechanisms of social interaction»

A psychology professor, unlike the others, states that there is not a specific objective and explained it in the following manner:

«It is not an explicit objective that guides the design of subjects and teaching methods, but imagining the link with what I teach. In my opinion to promote citizenship education of students the following contribute: a) solicitation of observation and analysis of social phenomena (eg. identity, cultural belonging, deviance, marginality, processes of labeling etc.) as socially constructed phenomena, not attributable to the individual but as emerging from the interaction/participation; b) examination of PARTICIPATION construct (Goffman, Goodwin) as central to the analysis of the construction of the subject, the mind and social contexts; c) analysis of the skills building (eg. children or novices) as a negotiating outcome, situated "apprenticeship" developed through participation in meaningful cultural practices for the actors who carry them out; d) an in-depth analysis of

ethno-methodological assumptions that enhance the "ethno-skills" of social actors.

Among the research topics, promotion and detailed analysis of skills of actors traditionally considered vulnerable (eg. Patients, foreign patients) or little relevant (eg. Children with certified difficulty) - promotion of their participation and critical analysis of the mode of labeling processes instead of relegating them as little influential actors in different contexts.

While the philosophy professor tries to convey to his students a sense of citizenship:

«By giving example and teaching with devotion, an educational-emotional approach and also a correct basic dissemination, intending to encourage a full development of the individual in the construction of the self, of correct and meaningful relationships with others and a positive interaction with the natural and social reality.

Using a qualitative scale, ranging from "very" to "not at all", teachers were asked to express their opinion (a judgment) on the importance of some thematic areas in citizenship. As shown in Table 3, all issues listed (political, religious, environmental, ethical, social, cultural and legal), are considered very important by professors for the student to become a socially active citizen. The only less important issue is the religious one that, according to many teachers (11), has little or no relevance. There are no major differences between the responses of the professors of the Faculty of Medicine and Psychology and Humanities, except for the political issue, which almost all (11 of 13) Professors of Medicine and Psychology consider very important, while among professors of Humanities only 5 consider it very important and the remaining "somewhat" important.

Professors have subsequently indicated which academic activities contribute most to students' citizenship education. Many of them indicate more than one activity, such as education with scientific dissemination or doing research and reporting findings during class, as a teacher said: *«Both research and teaching are equally important in building responsible citizens»*, another teacher wrote: *«TEACHING: because the university has not only the task of providing students with disciplinary knowledge, but also of contributing to their growth and overall training. SCIENTIFIC DISSEMINATION: why - taking position on the main themes of a public debate and intervening in the media - I can demonstrate how the themes of my teaching, which concern the functioning of public cultural services and access to knowledge, are strongly linked to the overall development of society»*.

The majority of them (18 out of 24) indicate their teaching as the main educational activity: *«Teaching, because it is a long path in time that allows you to work on individual and group responsibility»*. 10 professors add that research is crucial in this context: *«That action research because it allows you to decline the specific skills related to academic education in a concrete action of citizenship»* and 7 designate popular scientific dissemination, *«perhaps dissemination (in the classroom and in training courses) of research findings, to focus on the skills and participation of social actors traditionally considered as "subordinates" and little agentive - es. patients, children, children "difficult", migrants»*.

Table 3. *Judgment of importance on some citizenship thematic areas*

		Scale of importance			
Thematic/areas	Faculties	very	somewhat	a little	not at all
Political	Medicine/Psychology	11	1	1	
	Arts and Humanities	5	5	1	0
	Total	16	6	2	0
Religious	Medicine/Psychology	3	3	5	2
	Arts and Humanities	1	6	2	2
	Total	4	9	7	4
Environmental	Medicine/Psychology	6	7	0	0
	Arts and Humanities	6	4	1	0
	Total	12	11	1	0
Ethical	Medicine/Psychology	11	2	0	0
	Arts and Humanities	9	1	1	0
	Total	19	3	1	0
Social	Medicine/Psychology	12	1	0	0
	Arts and Humanities	12	1	0	0
	Total	24	2	0	0
Cultural	Medicine/Psychology	12	1	0	0
	Arts and Humanities	10	1	0	0
	Total	24	2	0	0
Legal	Medicine/Psychology	6	5	2	0
	Arts and Humanities	6	3	2	0
	Total	12	8	4	0

Finally, three professors said that other support activities to teaching and research may be useful, such as conferences, theme days and more: *«the activity consisting of organizing conferences and open theme days to citizenship. These initiatives are useful because they also seek to involve people outside the university context»*.

According to their comments on educational practices, they were also asked to provide an example a type of activity that have significantly contributed to citizenship education. 2 professors find games fundamental, not understood in the sense of "fun", but putting yourself someone else's shoes and empathizing. 3 stated that the activities they have done during their lessons is the analysis of data, those factors that can affect the development of education for citizenship; whereas 3 other professors 3 claimed that, according to them, what contributes most are conferences contributes most are the conferences.

The most relevant is that 6 out of 24 professors, said that only the active participation of the student could lead to citizenship education: «*University students have the opportunity to participate as observers and through training activities planned for graduation and gaining experience that allow them to reflect on citizenship education*»; There were professors (4) that answered negatively to this question, stating that there is no activity, «*No, there are no activities that contribute significantly, because at present the role is marginal and indirect. If conceived in a perspective of citizenship education, however, you can differently plan courses*»; 2 professors argued that only through the reading of some texts, one can develop such education. Subsequently professors were asked to give an opinion on their colleagues and self-evaluate the degree of readiness for the implementation of citizenship education (Table 4). The data show that about half of them (13 out of 24) believe that professors have an average readiness and only 2 believe that there is a high readiness (both of Art and Humanities). There are no specific differences between the responses of the professors of the Faculty of Medicine and Psychology and those of Art and Humanities.

Table 4. *Self-assessment of degree of readiness for the implementation of citizenship education*

Faculties	Fully prepared	Almost completely prepared	Average prepared	Shortly prepared	Very little prepared	Not at all prepared
Medicine and Psychology	0	0	7	4	2	0
Arts and Humanities	1	1	6	3	0	0
Total	1	1	13	7	2	0

With regard to the most effective strategies for student citizenship education, many professors identified one or more instructional strategies. Most of them (11 out of 24) stressed the students' need to play by gaining direct experience or doing practical activities in the field, to immerse themselves directly in problematic situations and find solutions to these problems, for example: «*Direct experience with privileged witnesses. Get to the emotional part of students and not only to the cognitive. Gain first-hand experience*». As a result of practical activities, 3 of them mention moments of reflection on the theme: «*The ones related to active participation followed by meta-reflexive activities*». 3 professors indicate that it is most important that they themselves give a good example to the students: «*I think that teachers can and must first of all be positive examples of citizenship*». Other 3 professors indicate the need to create opportunities for discussion on the subject even with the participation of experts, research and practical activities around specific issues of social impact, from the local to the general, with particular attention to the use of reliable sources. 2 professors consider it necessary to establish a dialogue and cooperation between students and professors. Other 2 mention compliance with the rules as an essential element. Again, 2 professors, in addition to the need for practical activities, mention the need for students to cooperate with each other and develop a sense of community: «*To collaborate and participate: interacting in groups, including the different points of view, enhancing their and others' skills, managing conflicts, shared learning and contributing to the implementation of joint activities, in recognition of the fundamental rights of others*». Other professors individually express more generic concepts such as raise interest and passion, set up stages, use social networks, have accuracy in literature search. Only one says that traditional teaching methods are enough for citizenship education.

The last question they were asked was to identify the main obstacles to students citizenship education. Many of them have found one or more obstacles. 14 out of 24 respondents indicate themselves (professors) as the main obstacle for many reasons, such as: «The poor training and motivation of professors. The lack of programs or *courses designed specifically for citizenship education. In any case, each course should provide modules on these issues*». The remaining 10 on the other hand indicate broader problems of society, the university structure, the previous education of students and others, for example: «*The unwillingness at the Government level to put the issue of citizenship as a priority educational objective with the others*».

6 of them were more specific and indicated the lack of space and activities for students to reflect or act: «*The main obstacle is the lack of spaces where students can think critically about what is happening in their social context. In this sense, some students perceive the university not so much as an open space for research and comparison, but as a place where they take exams*»; 8 professors maintain that the problem is classes, ex cathedra teaching which only transmits theoretical contents without any interaction of students and eliminates any type of constructive dialogue between a professor and students: «*1) abstraction of themes and lessons;. 2) transmission and non-participatory methods. Focusing on disciplinary aspects rather than on education*». As a problem, 3 professors also mention the lack of interest on the side of the students and their poor training during high school. Finally, two professors restate what is said in the previous answer, only to confirm that a fair example of professors is the first condition for a serious citizenship education, otherwise there is an obstacle to citizenship education. Other professors indicate several more general factors, pointing out the lack of interest on the side of the government, excessive privileges of professors, poor university organization, lack of preparation and motivation of their colleagues.

3.2 Students' point of view

119 students have responded to the questionnaire. Most were enrolled at the Faculty of Medicine and Psychology, Sapienza, University of Rome (116), one at the Academy of Fine Arts in Rome and 2 at the University of Roma Tre, respectively enrolled in Economics courses and Languages and literatures of the modern world. Students (110 females and 9 males), also have different ages (modal age 20-25, 77 cases out of 119), and have been enrolled for several years, as shown in Table 5.

Table 5. Student questionnaire, responses by faculty and course years

Courses level	Medicine/Psychology: Education	Medicine/Psychology: Psychology	Other Faculties	Total
Bachelor's degree (freshman)	25	8		33
Bachelor's degree (2nd, 3rd year)	26	13		39
Bachelor's degree (off course)	8	5		13
Master's degree (current)	7	18	3	28
Master's degree (off course)	2	4		6
Total	68	48	3	119

Concerning the university's institutional role in citizenship education, most of the students (109 out of 119) consider that universities play an important role in citizenship for everyone. 78 out of 85 students enrolled in a bachelor degree program and 31 out of 34 in a master course responded affirmatively to the question: *According to you, do universities have a responsibility in citizenship education?*

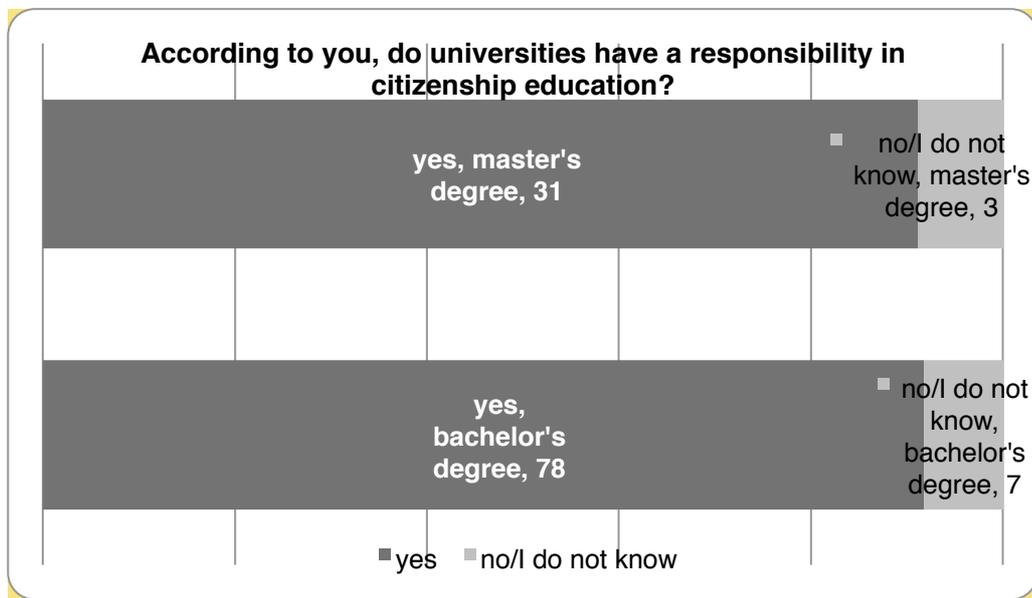


Figure 1

However, when students were asked to give examples of citizenship education activities at the university, if they believe that they have actually received citizenship education during their university experience, the answers were different.

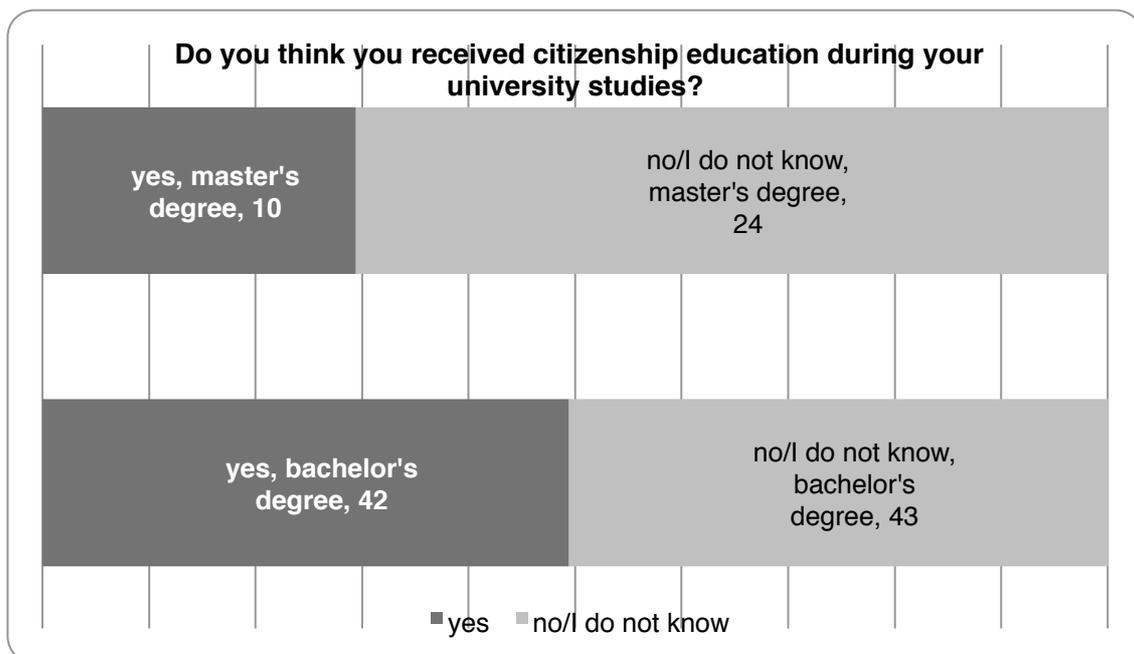


Figure 2

In fact, half of the students enrolled in a bachelor's degree program (three years) gave a positive answer (42 out of 85) whereas the other half raised concerns and responded negatively; while the students enrolled in a master's degree program, the most frequent answer is the negative one (24 out of 34).

The 52 students who claimed to have participated in activities addressed to citizenship education (42 bachelor + 10 master) and some of the 27 who expressed uncertainty provided an example of a university educational activity addressed to educational citizenship. Many (22) mentioned one or more specific courses as a place where they engaged in such an activity, such as the course of intercultural pedagogy, social pedagogy and law courses. Other 22 students were more general and indicated benefits of seminars, workshops and lectures, 3 of them specifically pointed out the discussions and debates held during the classes as an educational moment; 7 students on the other hand considered internship an extremely educational activity, a girl wrote:

«I think that internship might be an activity through which I received Citizenship Education: starting from a personal interest, get in contact with the institution, take responsibility, take action in person in a work task and face the possible obstacles encountered in it. The three-year experience working on my dissertation allowed me to broaden my citizenship education: collection of documents, the search for reliable sources of information, selection, elaboration and exposition in front of the Commission».

On the other hand, 16 students that being included in a university context in itself educate for citizenship, having to confront daily with reality and problems of community life made of bureaucracy and human relationships. Almost all indicate the importance of teamwork, relationships with peers and interaction with them as an example of citizenship education, as well as setting up small working groups and the duty to respect and manage the needs of others. The students believe it is a very good preparation for the future:

«I did find educational sharing experiences, consolidate the new knowledge and use what learnt». «Small group work (ability to work together, collaborating on a joint project and sharing their respective competences), in my opinion, constitutes an effective dimension of university citizenship education».

Assessing the preparation of their professors in the implementation of programs addressed to citizenship education, both undergraduate and masters students believe that in general their professors are well prepared (64 out of 119, tab. 6). They appear to be more lenient in their judgment of the professors than the professors are in self-assessment (see Table 4). None of the 13 professors of the Pedagogy and Psychology program who responded to the questionnaire considers him/herself fully or completely prepared, while 38 students gave high (discrete + good) feedback to their professors of the Faculty of Medicine and Psychology.

Table 6. *Student evaluation of professors in preparation and implementation of citizenship education*

Courses	Evaluation scale					Total
	Excellent	Discrete	Good	Fair	Poor	
Bachelor's degree program	6	25	45	4	3	83
Master's degree program	1	6	19	3	1	30
Total	7	31	64	7	4	113

The second part of the students questionnaire does not focus on the university, but on the student's role as an active citizen. In this regard, they were asked to indicate what qualities or competences make a university student a 'citizen'. Their responses were categorized and summarized using a "cloud of words" representation (*word clouds*, figure 3)⁷.

Answers shows that the most important quality identified by the students is respect (66), in different areas, such as respect for others, for the laws and rules, for the city, toward himself, the environment and diversity. Personal knowledge (65) follows, as a set of skills and information that a good citizen should have in order to be properly integrated in society, such as knowledge of rules, rights and duties, culture, territory, politics, but also thinking independently, be able to reason, to have critical skills. Then there is the category concerning the relations with others (55), no longer associated with respect, but related to the concepts of living together in harmony with others, such as fairness, collaboration, sharing and cooperation, prejudice elimination and multiculturalism, kindness, to do good, tolerance, empathy, mutual help, listening and understanding others. The next group of terms defines the expressions related to the various attitudes (56) that a student should take to become a good citizen, such as honesty, a sense of innovation, flexibility, awareness, openness of mind and in discussion, study, persistence, continuous improvement, proactiveness, autonomy. The next category is all the expressions given by students related to suggestions on how to take practical and concrete actions in society, how to actively participate (36) in debates, public initiatives in democratic life, in courses, in politics, in public life, but also on how to have a proactive approach, how to express their ideas, to be resourceful and dynamic. The term active or activities is used 18 times and the term participation 13 times to emphasize the importance of first-hand involvement in being good citizens. Finally all the expressions regarding education (environmental, civil, road safety) and training (25) were aggregated, expressions that refer to the "responsibility" (14) that an individual must possess in order to integrate into society (civic, of their rights and duties, of own actions) and those relating to the concept of consciousness (11), of diversity and of own rights. The item "other" (8) encompasses all the terms that are without a context, are unclear or do not refer to any of the preceding categories, such as "work", "age", "democracy", "civil", "analysis."

⁷ To obtain a word clouds representation you use different words standardizing the singular and plural, eliminating all the words with less than 4 letters, and prepositions and conjunctions with equal length or greater than 4 (eg. as, of, at).

Criteria for the evaluation of the concept of citizenship (CEPES, Cuba)

Joint analysis of the questions 4: Can you explain what "citizenship education" means to you? and 7: What would you need to get the widest citizenship education?

Value 1 (ignorance): has a vision related to other non-relevant content, or does not respond. He does not see the need for transformation, neither internal nor external, nor does he respond to it.

Value 2 (not very adequate): it has a very general or formal vision of its meaning, without seeing the possibility of actor of the subject, referred in a very simple way to external performance. He sees the need for transformation in very general external action or in his passive transformation without contemplating the interaction.

Value 3 (adequate): when it contemplates the subject's limited vision of the subject and appreciates it more in concrete social behavior, referring to one of the fields. He sees the need for his transformation in the external action of others or the passive transformation of his surroundings or himself.

Value 4 (very adequate): when contemplating the vision of being an actor of the subject, referred to at least one of the forms (participation, interaction, reflection) in at least one of the fields. He sees the need for his transformation internally, as a transformation, to one who more concretely (in actions) in relation to some external factor.

Value 5 (broad): when contemplating the actor's vision of the subject referred to participation, interaction and reflection in different fields. He sees the need to achieve it internally as a transformation of himself, in relation to external factors of different types.

Box 1

Analyzing the answers given by the Italian students we encountered difficulties in adjusting the analysis model of the Cuban team, since Italian students' responses were more general, thus being difficult to categorize in such a scheme. The inconsistency is probably due to the formulation of the question that was asked differently in the two languages. In the questionnaire in the Spanish language, the two questions were formulated in the second person: «cual es su idea de a qué se refiere la formación ciudadana?» and «qué necesitaría para lograr una formación ciudadana más completa?»; while in the questionnaire in the Italian language they were in the third person singular⁸: «Can you explain what "citizenship education" means to you?» and «What would you need to get the widest citizenship education?». It is possible that due to the way the question was formulated, the Italian students did not understand that it had to do with their personal involvement in citizenship education (as required by categories 4 and 5 of the scale, see Box 1) and, for that reason, gave more general responses thus making the comparison between our and their answers inconsistent. For these reasons, in order to obtain an analysis of the most consistent answers, we felt it was necessary to slightly modify the categories, making them more suitable to the

⁸ In the Italian language using a more formal courtesy form, using third person singular "his" instead of second person "you" (as in the Spanish language and in English translation), we have made question number 4 more formal: "Può spiegare cosa significa per lei "educazione alla cittadinanza"?" and also question number 7: "Di che cosa avrebbe bisogno per raggiungere un'educazione alla cittadinanza più ampia?".

responses of the Italian students. The criteria and categories used in the analysis of the responses by Italian are reported in Box 2.

Criteria for the evaluation of the concept of citizenship (Italia)		
Joint analysis of the questions 4: <i>Can you explain what "citizenship education" means to you?</i> and 7: <i>What would you need to get the widest citizenship education?</i>		
<u>Value 1</u> : does not answer the question, can not identify possible changes, or considers that it is not needed.		
<u>Value 2</u> : general and formal viewpoint, does not specify any concrete action but recognizes the need for deepening their understanding of the topic.		
<u>Value 3</u> : overview, but gives more concrete information and identify possible actions by third parties to implement transformations.		
<u>Value 4</u> : proposes solutions such as interaction with others, reflection, active participation by part of people and changes in order to improve educational practices for citizenship.		
<u>Value 5</u> : understands the interaction with others, reflection and participation as important elements so that there is the concept of citizenship, but especially puts himself as an actor for changes.		
categories example		
Value	Can you explain what "citizenship education" means to you?	What would you need to get the widest citizenship education?
1	<u>I do not know.</u>	A course of education for citizenship, because I do not know what it is.
2	<u>In my opinion "Education for Citizenship" means adopting a right and determined attitude, in accordance with the citizenship integration rules</u>	<u>Justice and equality.</u>
3	The term "education for citizenship" refers to all the educational activities (formal and informal) aimed at acquiring the skills necessary to exercise their rights and their duties, and to participate actively in the democratic life of their societies.	To have more opportunities in group work.
4	Educating for an active and conscious citizen providing information on what is happening all over the world.	Debate and confront other people on some important issues, especially in this period.
5	To me educating for citizenship means transmitting those essential values which every good citizen should have, such as: interest in what happens to the country and to the city or care (sense the) of people who are in need.	Tools to read what's happening around me and to make a contribution.

Box 2

By means of an in-depth analysis (Table 8) we found that the main category is value 2, (49 out of 119) showing a very general and not very in-depth view on the issue of citizenship; 38 students responded, however, providing suggestions and possible actions by third parties (value 3); 15 responses were categorized with a value of 4; 10 with a value of 5 and finally only 7 students had no opinion on the topic and were not able to identify any change. There were no major differences in the distribution of answers for undergraduate and master's students.

Table 8. *Meaning of "citizenship education"*

Courses	Val. 1 Do not know, be confused	Val. 2 Attitude of Integration	Val. 3 Skills acquisition	Val. 4 Social Awareness	Val. 5 Values transmission	Total
Bachelor degree program	5	35	27	13	5	85
Master degree program	2	14	11	2	5	34
Total	7	49	38	15	10	119

The idea behind the last question: "What are, in your opinion, the obstacles to citizenship education of university students?" was to investigate the conditions of and challenges to citizenship education at the university level. The criteria provided to us by the University of Cuba were used with some adjustments. The Italian students were quite vague in their responses, or they did not give a response (not provided for in Cuban colleagues criteria).

The general and vague answers, which forced us to add a fifth category, seem to indicate a general interpretation: Italian students answering the previous questions indicated the need for education for citizenship, assessing the weight and clarifying the meaning, but faced with a question that puts them in a critical perspective, that requires knowledge and an overall opinion of society in which they live and of the changes underway, report a greater detachment and lack of awareness. Moreover, the answers suggest the need for more general knowledge, as well as acquisition of the skills of critical and reflexive thinking in the field of higher education.

An analysis of the answers given by the Italian students (Table 9), reveals that for most of them (39 out of 119) obstacles to citizenship education are factors that do not concern either the person or the organization of society, but general factors, without analyzing in detail the causes and responsibilities derived from such obstacles. Students enrolled in bachelor's degree program, unlike their colleagues enrolled in more advanced programs, indicate more clearly the responsibility of educational institutions (22), the policies and the society in which they live as the main causes that hinder a good citizenship education.

Table 9. *What are, in your opinion, the obstacles to citizenship education of university students?*

Courses	Cat. 0 null	Cat. I school	Cat. II outside	Cat. III society	Cat. IV individual	Cat. V generic	Total
Bachelor degree program	4	14	9	15	18	25	85
Master degree program	3	8	4	2	3	14	34
Total	7	22	13	17	21	39	119

Discussion

It is essential for the issue of citizenship education to be investigated in an international context, especially if carried out in diverse geographical and cultural contexts. The university project, entitled "Tendencias actuales de la formación university. A visión desde la Pedagogy", promoted by CEPES (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educacion Superior) of the Universidad de la Habana (Cuba) has allowed and promoted a first phase of research, an exploratory one, on a small sample of professors and students of Sapienza, University of Rome. The existing co-operation and international relations between universities of the two countries has made it possible to exchange the methodologies and opinions of the two groups. In this study we have presented the first phase of this international research project. The first phase of research, a prelude to a larger investigation, which will involve the entire academic community. The widest possible participation, on the part of professors and students of a university, is not simply a requirement of methodology, certainly to be taken into account in order to develop generalization plans, finding quali-quantitative evidences and increase a critical reflection.

The responsibility of universities in citizenship education and its development as well as the civil responsibility are goals to be pursued and monitored very carefully, precisely at a time and in those contexts where the construction of "walls" is overtaking the construction of "bridges", in those countries and in those latitudes where separation and individualism are re-emerging with vigor and strength. The challenge of a global citizenship and a heightened sense of sharing and solidarity must not be lost, but should be supported by training activities and social action-plans.

The fight against the consumerist and consumer model it is up to those societies and communities that will encourage and even supply the public universities to increase their value and the educational fallout in the triple mission: to interact with the society (Third Mission), interact with the scientific community (research), interact with students (teaching/learning).

References

- Arthur, J. y Bohlin, K. (Eds) (2005). *Citizenship and Higher Education, The Role of Universities in Communities and Society*. London. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203415931>

- Conferenza Ministeriale di Berlino (2003). *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Recuperado de <https://bit.ly/2QsbyfE>
- Macfarlane, B. (2005). *Placing service in academic life*. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 165–177). Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Macfarlane, B. (2006). *The academic citizen: The virtue of service in university life*. London: Routledge.
- Macfarlane, B. (2007). Defining and Rewarding Academic Citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 261–273. doi:10.1080/13600800701457863
- Nussbaum, Martha C. (2011). “*Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*”. Bologna: Il Mulino (tit. orig.: *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., y Agrusti, G. (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework. doi:10.1007/978-3-319-39357-5
- Schulz, W., Fraillon, J., y Ainley, J. (2011). *The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*. In C. Papanastasiou, T. Plomp y E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Volume 1 (pp. 187–200). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Torney-Purta, J., y Schwille, J. (2011). The IEA Studies in civic education: their history. In C. Papanastasiou, T. Plomp, y E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories* Volume 1 (pp. 97–113). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009); COMUNICADO (8 de julio de 2009). ED.2009/CONF.402/2. Recuperado de <https://bit.ly/34BKdNm>
- Shils, E. (1997). *The calling of education: The academic ethic and other essays on higher education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallaes F., de la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria, Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana Editores. Banco Interamericano de Desarrollo. México. Recuperado de <https://bit.ly/36Je5Zj>
- Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Study: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm, Sweden/New York, NY, USA: Almqvist and Wiksell International/ John Wiley and Sons.
- Ward, K. (2003). *Faculty service and the scholarship of engagement*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <https://bit.ly/2M4QPgF>

AULAS UNIVERSITARIAS, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y CULTURA DE LA PARTICIPACIÓN

University classrooms, digital technologies and participation culture?

Ileana Cruz Sánchez

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET, México)

Luz María Garay Cruz

UNAM (México)

Fecha de recepción: 30/06/18

Fecha de aceptación: 13/12/18

RESUMEN: El artículo presenta resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo se promueve la cultura de la participación en aulas universitarias mexicanas, se elaboraron cuatro estudios de caso correspondientes a cuatro docentes que han incorporado las tecnologías y entornos digitales en sus prácticas de enseñanza. Se realizaron entrevistas a profundidad y observación no participante durante un semestre en los escenarios físicos y los entornos digitales que usan para sus clases y se llevaron a cabo grupos de discusión con los estudiantes para analizar su percepción sobre el uso de tecnología digital en su proceso de aprendizaje. Se tomó como punto de partida el concepto de cultura participativa de Henry Jenkins, se elaboró un recorrido conceptual en relación con la inserción de las tecnologías digitales en la educación, los actores del proceso y las concepciones de aprendizaje de los docentes para comprender las decisiones al elegir tecnologías digitales y diseñar actividades de aprendizaje. Se realizó un análisis de las distintas prácticas de uso de las tecnologías que promueven los docentes a partir del concepto de cultura participativa de Jenkins, finalmente se presenta una discusión que nos permite analizar qué tanto se ha logrado promover la cultura participativa en esas aulas universitarias.

PALABRAS CLAVE: *educación, tecnologías de la información, participación, docentes.*

ABSTRACT: The article presents the results of a research initiative that analyses how the culture of participation in Mexican university classrooms is promoted. To that aim, four case studies corresponding to four teachers who have incorporated digital technologies and environments into their teaching practices were developed. In-depth interviews and non-participant observations were conducted during a semester in the physical scenarios and digital environments they use for their classes. Simultaneously, discussion groups were held with students for examining their perception of the use of digital technology in their learning process. The concept of the participative culture of Henry Jenkins [year] was taken as a starting point. A conceptual journey in relation to the insertion of digital technologies in education was elaborated, in which the actors of the process and to teachers' learning conceptions to understand the decisions that lead them to choose digital technologies and design learning activities. Also, based on Jenkins' concept of participatory culture, an analysis of the different practices of the use of technologies promoted by teachers was made. Finally, a

discussion was presented to measure the extent in which participatory culture has been promoted in these university classrooms.

KEYWORDS: *education, information technologies, participation, teachers*

Introducción

En los salones de las instituciones de educación superior mexicanas, cada vez es más frecuente ver computadoras, exposiciones auxiliadas por un proyector y alguna presentación digital, o bien escuchar a los maestros que solicitan los trabajos vía correo electrónico o a través de la plataforma virtual que se emplee en la universidad. Al mismo tiempo, se adoptan metodologías que incorporan herramientas tecnológicas como auxiliares a los procesos educativos. Profesores y estudiantes se comunican a través de plataformas, conforman grupos en distintas redes sociodigitales, utilizan los mensajes personales. Las instituciones invierten recursos en dotar a sus instalaciones de conectividad mediante redes *wifi* y salas de cómputo, servidores y otros recursos tecnológicos.

Los universos digitales permiten y fomentan una cultura participativa que puede naturalizarse en las aulas –presenciales y digitales– a través de la acción docente, de la apropiación y adaptación de las tecnologías digitales como herramientas de la mente y con ello potenciar las habilidades y competencias de sus estudiantes. Este texto da cuenta de algunos de esos procesos de apropiación y uso, observa los cómo y los para qué en ese objeto de estudio¹.

La cultura participativa se define como una nueva forma de interactuar en la cual los usuarios o participantes tienen la posibilidad de crear, remezclar, compartir y curar contenidos –principal, aunque no exclusivamente– en diversos escenarios digitales. Más adelante se profundizará en el concepto a partir de la propuesta realizada por Jenkins.

¿Qué se sabe de la cultura de la participación en ámbitos educativos en México? ¿Qué se ha trabajado con la cultura participativa en las aulas mexicanas? Es un tema incipiente aún, ya que cultura participativa se relaciona más con la participación ciudadana, específicamente con la participación ciudadana electoral, que con la educación; así que a partir de esas preguntas se desprende el objetivo de este artículo: analizar la cultura de la participación y sus actores en cuatro contextos áulicos universitarios para tratar de analizar y comprender este fenómeno emergente en ambientes escolares.

1. Escenarios de investigación, categorías de análisis y estrategia metodológica

La perspectiva que se siguió en esta investigación se inscribe en el campo de la comunicación-educación, y sigue la tradición de la escuela canadiense en su aplicación de tecnología educativa, puesto que propone una aplicación metodológica para las narrativas transmedia en el aula; en relación con la cultura digital sigue los pasos de Henry Jenkins al centrarse en la cultura participativa y las narrativas transmedia.

¹ Este artículo se desprende de una investigación mayor, la tesis doctoral “Cultura de la participación y aprendizaje digital. Hacia una propuesta de diseño educativo transmedial”.

Se combinó el trabajo de orden documental y el uso de métodos interpretativos como 1) entrevistas a profundidad, 2) observación no participante, 3) grupos de discusión, 4) análisis de entornos digitales; cada uno de estos momentos fueron realizados en etapas que presuponían, por su parte, recursos y procedimientos específicos (Álvarez-Gayou, 2012).

El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos semestres lectivos, dado que fue indispensable observar las interacciones de los participantes en los ambientes áulicos y digitales. Los semestres en los cuales se llevaron a cabo las observaciones, entrevistas y grupos de discusión fueron el 2015-2 (agosto-diciembre) y el 2016-1 (enero-junio); las observaciones y análisis de los entornos digitales se llevaron a cabo al finalizar cada uno de los semestres para no causar incomodidad en los estudiantes y no interferir en el proceso de evaluación y calificación de los estudiantes en los entornos digitales.

El constructo o variable fundamental es la cultura de la participación, que se construye a partir de entornos, contextos y usuarios o actores. Por tanto, se investigaron las características de dichos actores –que al interior de un aula son docentes y estudiantes– y sus formas de participación en la creación de contenidos digitales académicos en los escenarios áulicos.

Para observar lo que sucedía en el interior de las aulas con la cultura participativa, se construyeron tres grandes categorías de análisis:

- a) Escenarios de participación: las aulas y los espacios digitales en donde se llevan a cabo las interacciones académicas entre docentes y estudiantes.
- b) Actantes, en donde se analizan las características de docentes, estudiantes y dispositivos y las relaciones entre ellos. El nombre de la categoría se desprende de la teoría del actor-red de Bruno Latour (1996).
- c) Cultura participativa, a través de la cual se analizan los tipos de participación de acuerdo con la propuesta de Jenkins (2009) afiliación, circulación, expresión y trabajo colaborativo en los distintos escenarios para encontrar rasgos comunes que complementen a las dos categorías anteriores.

El estudio contempló tres fases que permitieron comprender mejor la complejidad del fenómeno: La primera fase fue diseñada para conocer a los informantes docentes y su entorno de trabajo: el aula. La segunda fase se dedicó a conocer a los estudiantes. Las dos primeras fases se realizaron simultáneamente dado que en la observación se trabaja tanto con estudiantes como con docentes; la realización de los grupos de discusión se llevó a cabo al término de la observación. La tercera fase estuvo diseñada para observar la participación de los actores en las distintas aplicaciones digitales y servicios que se utilizan para el proceso enseñanza-aprendizaje y analizar los contenidos (o productos) académicos digitales.

Se trabajó con cuatro docentes voluntarios, en este artículo se presentan resultados de los cuatro pero se detallan los hallazgos del caso del profesor Miguel; esta decisión se tomó considerando tres factores: a) la peculiar formación que tiene el docente con el que se trabajó pues ha desarrollado dos áreas de conocimiento que se complementan de manera interesantes. El docente cuenta con los siguientes estudios: Licenciatura en Música con especialidad en Educación Musical, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería de Audio, Maestrante en Educación Superior, Maestría en Administración y Candidatura a Doctor en Administración, b) El tipo de asignaturas impartidas en dos áreas y dos carreras diferentes, y c) se realizó una observación más sistemática durante un semestre lectivo a diferencia de los otros informantes.

1.1 Escenarios de participación, instituciones educativas presenciales

Para el estudio general se seleccionaron dos instituciones públicas: la Universidad Autónoma de Querétaro y el Tecnológico Nacional de México, campus Ocotlán², fundado en 1991 en la región de la Ciénega del Estado de Jalisco, dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

Y dos instituciones privadas: la Universidad del Valle de México, campus Querétaro y la Universidad Anáhuac Querétaro.

Escenarios institucionales presenciales del estudio de caso presentado

La Universidad Anáhuac Querétaro es relativamente pequeña. Cuenta con tres edificios y grandes áreas abiertas. Los estudiantes y trabajadores pueden conectarse a internet mediante la red *wifi* al identificarse con su clave, sin embargo, la conexión a veces falla.

La observación se realizó en el semestre 2015-2 en dos asignaturas: Creación y producción musical de la Licenciatura en Dirección de Empresas del Entretenimiento y, Cálculo, asignatura de tronco común de las licenciaturas del área de negocios. Los grupos observados eran pequeños: cuatro estudiantes en Creación y producción musical y doce en Cálculo.

El escenario en la Anáhuac Querétaro es un salón con una distribución casi isóptica, con desniveles escalonados para permitirle a los estudiantes ver mejor al maestro, al pintarrón o la pantalla. En cada nivel, tres mesas juntas, a modo de hilera, y tres o cuatro sillas para cada mesa. Al fondo una mesa hace las veces de escritorio para el maestro.

Los salones de la Anáhuac Querétaro se prestan para que el profesor imparta cátedra y los estudiantes se sienten en líneas; el mobiliario dificulta la formación de trabajo colaborativo dentro del aula. Poseen las facilidades tecnológicas como conexión para diferentes tipos de computadora, cañón y pantallas para presentaciones, que el docente-informador utiliza como apoyos.

1.2. Escenarios de participación digital. Facebook, Google Drive

De acuerdo con Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, *Facebook* es una red social con alto sentido de apropiación y pertenencia de los usuarios, constituyéndose como un “espacio para formar relaciones, comunidades, y otros sistemas sociales donde rigen normas similares a las del mundo real, en donde la participación está motivada por la participación” (2007, p. 64).

Tres de los informantes-docentes que participaron en la investigación reportaron en las entrevistas utilizar *Facebook* como herramienta digital, a través de la creación de un grupo de la asignatura. Su uso en todos los casos fue para compartir información, cuestiones de gestión administrativa (avisos, solicitud de permisos) y en uno de los casos, para resolver dudas. Sólo se tuvo acceso a observar dos grupos de clase en esta red social, en donde hubo trescientas publicaciones, de las cuales 42 fueron vínculos a archivos creados por el docente, ya sean presentaciones de apoyo para la clase, problemarios o rúbricas de evaluación; 208 publicaciones –tanto por parte del docente como de los estudiantes– correspondieron a videos que apoyaban los temas de la clase o bien videos para analizar las piezas musicales que eran

² El momento del trabajo de campo era el Instituto Tecnológico de Ocotlán. La denominación oficial cambió a partir de 2018.

tema de la asignatura, avisos, memes, fotografías, invitaciones, links a libros, software, información complementaria, invitaciones a eventos; y 110 corresponden a comentarios en las publicaciones.

Google Drive., este servicio o *mashup* –en la clasificación de Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007)– ofrece además del almacenamiento de archivos, software de ofimática nativo (procesador de texto, hoja de cálculo, editor de formularios, presentaciones y visor de PDF), que sincroniza los cambios en la nube.

Dentro de sus funciones permite compartir archivos y carpetas con otros usuarios, el trabajo simultáneo de varios usuarios en el mismo documento, así como el uso de comentarios y otro tipo de notas para facilitar la edición conjunta. Además, cuenta con una herramienta de escritorio a través de la cual es posible trabajar *offline* (Wikipedia, 2017).

Dos de los informantes-docentes utilizan esta herramienta como repositorio de archivos que comparten con sus estudiantes, así como para revisar los trabajos que les solicitan. Uno de ellos reporta el uso de la herramienta en el tiempo de la clase, lo que les permite a los estudiantes hacer las correcciones de forma síncrona y asíncrona. En este servicio se observaron dos grupos de dos profesores, los cuales crearon 11 contenidos originales: 7 presentaciones electrónicas, 3 textos y una hoja electrónica. Los estudiantes colaboraron con 50 podcast, algunos de los cuales son correcciones al mismo trabajo, 26 documentos, 4 matrices y dos cómics.

Los escenarios digitales seleccionados por los docentes informantes son parte del entorno tecno-social Web 2.0, y como tales cumplen con las características enumeradas por Fumero, Roca y Sáez Vacas (2007) de representación, captación y manejo de la información, modificaciones sensoriales, relacionales y en la identidad mediante el uso de avatares, son funcionales en su infraestructura sociotécnica y permiten modificaciones espaciotemporales. Una de las principales razones para utilizarlas es que sólo requieren un registro de usuario para su utilización, son gratuitas.

Los informantes docentes utilizan, además de las observadas, una amplia variedad de aplicaciones y servicios. Los seleccionan basados en su aplicabilidad, porque potencian su creatividad o porque facilitan el trabajo cotidiano de los estudiantes.

2. Actantes estudiantes y docentes. Uso de los entornos digitales, dispositivos

Los dispositivos con los que interactuaban tanto estudiantes como docentes fueron laptops, teléfonos inteligentes y tabletas. En algunas de las clases se utilizaban para el trabajo de clase, sea individual o colectivo; en otras los estudiantes tomaban notas, buscaban información.

En las cuatro instituciones de educación superior se observó la presencia de al menos un dispositivo por estudiante, a veces más. Los informantes docentes perciben a las tecnologías digitales como aliadas, como algo con lo que sus estudiantes están familiarizados y promueven su uso dentro de las aulas.

A través de las distintas técnicas de investigación, se corroboró que la presencia de los dispositivos móviles en la clase, como en otros escenarios de la vida de los participantes, es algo cotidiano. A decir de los informantes, se tiene literalmente a la mano. Y este uso

transparente de los dispositivos, otorga a los estudiantes autonomía y control sobre su aprendizaje, al tiempo que refuerza sus habilidades digitales.

Los estudiantes perciben el uso de los medios digitales como facilitadores debido a la ubicuidad, como puentes de la relación entre docentes y estudiantes y también como una tendencia de esta época.

Las tecnologías digitales son utilizadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes o para resolver dudas sin exponerse al escrutinio del resto del grupo. Los dispositivos se convierten en un puente entre las personas, no solo un medio para hacerse de información o como auxiliar en alguna asignatura.

Siempre, como lo que quiero es que los chavos aprendan de cómo aprenden, hago grupos de *Facebook*, [...] lo que yo veo es que comparten muchas cosas y cuando menos los invita a que en privado, porque siempre me terminan mandando algún chat cuando quieren preguntar algo, sirve para tener el acceso hacia alguien sin que los demás se enteren. Por alguna razón, nos sigue dando miedo que los demás sepan o se enteren de que yo no entendí algo (Miguel).

Además de los grupos en *Facebook*, Miguel utilizó el *Google Drive* para que los estudiantes realizaran sus trabajos. Se observó que, en algunas de las clases de Producción de audio, los avances los realizaban en el tiempo de clase, lo que permitía al maestro corregir o hacer comentarios sobre lo que escribían. Al respecto, en el grupo de discusión las estudiantes comentaron

Cada uno tenía una carpeta y estábamos todos trabajando en ella y entonces el profesor, mientras nosotros íbamos cambiando cosas, iba viendo ahí, y te iba poniendo comentarios ‘¿segura que quieres decir esto?’ y así (Kathy AnáhuacQro).

Otra forma en que se utilizan las tecnologías digitales y los dispositivos es como repositorios de los materiales de la asignatura, pero también como medios de control, puesto que las plataformas digitales permiten a los creadores de los grupos de *Facebook* o de las asignaturas en el caso de las plataformas de manejo de contenidos, visualizar quién vio los recursos publicados o el tipo de actividad de los usuarios, la hora y el tiempo de conexión.

Los dispositivos son actantes que permiten la interacción entre los otros actantes y con los materiales que se comparten. Además, se transforman en espacios de trabajo síncrono o asíncrono, así como en una forma privada de resolver dudas. Su uso, si bien permite la edición síncrona de documentos –en el caso de *GoogleDrive*–, puede sentirse una intrusión a los ritmos de cada individuo. “Yo me sentía súper espiada” (Maruja Anáhuac-Qro), “es como cuando estás haciendo un examen y cuando se para junto a ti el profesor” (Kathy Anáhuac-Qro). Es necesario, entonces buscar acuerdos en la forma de trabajo síncrono, porque el docente no es considerado como par, y su intervención puede resultar incómoda.

Los dispositivos son aliados al alcance de la mano, y los estudiantes consideran importante utilizarlos de acuerdo con el contexto en el que se está, en este caso, el académico:

Creo que, a pesar de tener la tecnología a la mano, somos bastante conscientes de que las herramientas que estás utilizando para la clase. Somos lo

suficientemente maduros para ocupar la computadora en la clase (Maruja AnáhuacQro).

Uno de los usos de los escenarios digitales reproduce el control que ejerce el docente sobre las actividades del estudiante, incluyendo la asistencia. Esta forma de reproducción de los escenarios tradicionales puede provocar el rechazo de los estudiantes a las tecnologías digitales dentro de las aulas, o bien limitar su participación a lo mínimo indispensable para aprobar.

Si bien se comprende que los espacios áulicos son controlados, también se tiene la oportunidad de brindar a los estudiantes autocontrol, que debe ser enseñado paulatinamente. En este sentido, los docentes observados desperdician la oportunidad de acrecentar las habilidades de autogestión.

2.1. Estudiantes como participantes

Los estudiantes son jóvenes que oscilan entre los veinte y veinticinco años. En el caso de la Universidad Anáhuac Querétaro estudiaban en segundo semestre de las carreras del área de negocios y cuarto semestre de la licenciatura en Dirección de Empresas del Entretenimiento.

Los grupos observados, independientemente del nivel socioeconómico de procedencia, poseen dispositivos digitales y acceso a internet, ya sea a través de *wi-fi* de sus instituciones educativas o a través del uso de datos.

Todos poseían habilidades digitales básicas como realizar búsquedas, subir archivos, publicar en distintas plataformas; además algunos de ellos utilizaban los dispositivos para otro tipo de actividades, como ver series en Netflix, jugar o revisar sus redes sociodigitales para cuestiones personales.

Las características observadas en estos jóvenes corroboran las planteadas por Tapscott (2009) y Prensky (2007) con respecto a sus preferencias por la personalización, su gusto por la colaboración, la velocidad de pensamiento, el procesamiento simultáneo, su gusto por estar conectados y su visión de la tecnología como aliada, poseen algunos de los rasgos ligados a los cambios actitudinales relacionados con la apropiación de las tecnologías digitales.

Los distintos grupos de jóvenes observados se han apropiado de los dispositivos digitales y de las interfases a las cuales pueden acceder. No existe brecha tecnológica con respecto al acceso, y no se observa brecha cognitiva en el uso de los dispositivos para las cuestiones académicas excepto las señaladas por los informantes docentes.

Por ejemplo señalan que a pesar de que la mayoría de los jóvenes utilizan los dispositivos y han tomado clases de computación, no es sinónimo de que se hayan apropiado de las tecnologías para su uso escolar más allá del manejo de la paquetería de ofimática. Es importante tomar en cuenta la observación de este informante, sugiere ser flexibles y ayudar a los estudiantes a trasladar los conocimientos y habilidades digitales adquiridos en otros contextos para aplicarlos en el aula, y en caso necesario, enseñarles a utilizar la aplicación elegida por el docente.

2.2. Los docentes como diseñadores de la participación y su concepción del aprendizaje

Como se ha dicho, son los docentes quienes, en su papel de diseñadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, proponen las metodologías educativas y eligen –en primera instancia– las herramientas digitales con las que trabajaran en sus aulas, por tanto, su visión sobre el quehacer docente, la selección de tecnologías educativas, el diseño instruccional y la relación con sus estudiantes es primordial en procesos en donde se promueve la mediación tecnológica digital como parte integral del aula.

Por otro lado, la concepción del aprendizaje es relevante puesto que cada docente tiene un punto de vista distinto sobre cómo se enseña y se aprende y “en la medida de lo posible, trata de actuar siendo consistente con ella” (Escamilla, 2011, p. 25).

Los cuatro los informantes coinciden en ver al aprendizaje como algo personal, es una perspectiva subjetivista, es decir, que “el conocimiento (y la verdad) depende de lo que los individuos poseen a priori al momento de la percepción” (Escamilla, 2011, p. 26). También apuntan que la motivación personal es importante y ven al docente como un guía.

Esta visión personal sobre el aprendizaje ha dependido de las experiencias de vida y en algunos casos, de la formación profesional. Y es necesario mencionar que los esfuerzos de las universidades para preparar a sus docentes en modelos centrados en el aprendizaje o en el aprendiz dista de ser óptima. Son pocos los docentes que están dispuestos a ver a su estudiante como un igual y en donde la única diferencia radica en que se conoce más de un tema.

Esta epistemología del aprendizaje personal, como la nombra Escamilla (2011, p. 27) también determina la forma de dar la clase, las metodologías que el docente elige. Así, las metodologías y técnicas didáctico-pedagógicas observadas en los cuatro casos fueron: 1) cátedra con retroalimentación; 2) aprendizaje invertido; 3) trabajo en equipo; 4) casos y proyectos en diversas modalidades.

La cátedra con retroalimentación es la metodología más recurrida en distintas formas. Hay quienes explican el tema apoyándose en una presentación electrónica como Miguel o Magdita, y hay quienes platican del tema de la clase apoyándose en una libreta de notas.

Otra metodología socorrida por los informantes docentes fue el trabajo colaborativo, en equipo o grupal. En la observación se corroboró que los estudiantes trabajan en equipo en el tiempo de clase y algunos de ellos se reúnen fuera de la misma para avanzar.

Todos los informantes reportan planear su clase. Unos lo hacen a través de las planeaciones didácticas que les exige la Universidad. En la observación se corroboró que todos los informantes planean su clase y dos de ellos elaboran presentaciones en PowerPoint como apoyo.

Esa empatía que los docentes se esfuerzan en lograr se ve reflejada en la receptividad de los estudiantes. En los grupos de discusión reportaron sobre las clases “la clase es muy interactiva” (Ana Mary Anáhuac-Qro). Esta afirmación se vincula con la actitud de los docentes, la preparación y el compromiso, así como con la concepción subjetivista del aprendizaje, pues se ve reflejada en el entusiasmo que muestran los distintos grupos de estudiantes.

2.3 Selección de tecnologías digitales. Aspectos que tomar en cuenta.

A pesar del entusiasmo de los informantes docentes por las tecnologías digitales y sus esfuerzos por incorporarlas a sus aulas, están conscientes de que no son la solución, pero que si facilitan el aprendizaje.

De hecho, hay ocasiones en las que el intento de incorporar espacios personales a los ambientes áulicos resulta contraproducente, causa resistencia en los estudiantes porque se sienten invadidos, violentados.

Entonces, además de los criterios de selección de tecnologías digitales debido a las prestaciones de cada aplicación o servicio, los docentes han de tomar en cuenta la receptividad de los estudiantes y las posibles resistencias ante la inclusión de redes sociodigitales en los espacios áulicos o para sustituir a las plataformas diseñadas exprofeso como plataformas gestoras de contenidos.

La selección de tecnologías digitales depende de las búsquedas de los docentes, de su capacidad de incorporar nuevas opciones y del tiempo que le dediquen a adaptar su clase o preparar materiales didácticos o de apoyo. También dependen de la gratuidad de las herramientas o servicios, puesto que en ningún caso se reportó el uso de plataformas de pago, y en todos los casos buscaron elementos que potenciaran el aprendizaje o la motivación de los estudiantes.

3. Cultura participativa

La cultura participativa como categoría es observable principalmente en los escenarios digitales; en las aulas se observó en las menciones del docente sobre aquellas acciones directamente relacionadas con ingresar a las plataformas o aplicaciones, con revisar las mismas y colaborar de algún modo, ya sea publicando material propio o elaborado por otros, o bien llamados al trabajo colaborativo, en particular en los espacios digitales.

Como ya se mencionó, se tomaron en cuenta los tipos o formas de participación enunciados por Jenkins (2009): afiliación, circulación, expresión y trabajo colaborativo. Jenkins no prioriza ningún tipo por sobre otro, sin embargo, responden a un orden ascendente de involucramiento en los espacios digitales. Así, la afiliación responde a una lógica de acceso; la circulación a una lógica de reproducción, puesto que se comparte contenido producido por otros; la expresión apela a una lógica de producción; y el trabajo colaborativo responde a una lógica de cooperación, que normalmente se tiene una vez que se ha participado de las formas anteriormente enunciadas.

Si bien ya se ha dado cuenta de lo que sucedió en los espacios digitales y la forma en que estos se utilizaron, en este apartado se retoman algunos de estos aspectos para determinar qué tipo de cultura participativa existe en las aulas observadas.

3.1. Afiliación

Para estar afiliado, es indispensable contar con artefactos y conexión. Por tanto, para observar si existe afiliación, se tomó en cuenta el acceso a los dispositivos e internet. En todas las aulas observadas –siete aulas de cuatro informantes docentes– se encontró la presencia de laptops, teléfonos inteligentes y tabletas conectados a internet. Las cuatro instituciones educativas brindan a su comunidad conexión *wi-fi* que no siempre son suficiente para las necesidades del estudiantado, por lo que, si el servicio era lento o estaba saturado, tanto docentes como estudiantes hacían uso de sus datos.

Si bien en México todavía existe brecha digital, esta disminuye en el segmento observado y fue una de las razones de elegir a las aulas universitarias como escenarios de observación. Aún falta infraestructura o bien es insuficiente, pero la conectividad existe.

Como se menciona en el apartado referente los dispositivos, en todos los escenarios de observación los estudiantes llevaban dispositivos digitales, y en algunos casos más de un dispositivo por persona; los más frecuentes eran teléfonos inteligentes y laptops, que normalmente desplegaban en su espacio de trabajo. También se reporta la presencia de más de un dispositivo móvil por estudiante en las cuatro instituciones, sin importar el nivel económico de los estudiantes.

Todos los estudiantes tenían teléfonos inteligentes, aunque no todos los sacaran en el salón de clase. Esto puede afirmarse porque se observó que algunos los guardaban en las mochilas, por las conversaciones o porque al finalizar la clase, lo tomaban de la bolsa de mano o el bolsillo del pantalón.

Estudiantes y docentes participan a través de la afiliación, puesto que tienen usuarios en los distintos servicios, plataformas y aplicaciones en las que se trabaja o comparte información. Se encontró que los participantes se encontraban afiliados principalmente a una red social, a un servicio o *mashup* y a dos LMS.

3.2. Circulación

La observación de los escenarios digitales arroja que son los docentes quienes más circulan información a través de compartir vínculos, videos, libros, presentaciones en *Prezi* y otros recursos.

En los grupos de Facebook se encontró que el docente compartió con sus estudiantes videos; en uno de ellos –el de cálculo– los videos eran apoyo para explicar los temas y si bien el docente (Miguel) fue quien inició la dinámica, los estudiantes continuaron publicando videos gracias a la estrategia del docente de subir puntos por esta acción. La participación fue impulsada, como en muchos de los casos en las aulas, por una motivación extrínseca. En el otro grupo –creación y producción musical– la circulación fue mayor. El docente compartía videos para analizar y los estudiantes comentaban, respondían a sus cuestionamientos e iniciaban un diálogo entre ellos. Los estudiantes también contribuyeron con videos y fueron mucho más participativos en términos del diálogo entablado. Esto quizá se debe al tipo de asignatura, que permitió a los estudiantes un mayor *engagement* con los contenidos y a las características del grupo: dos estudiantes comprometidas, extrovertidas y deseosas de participar. Esta plataforma es la que más facilidades brinda para la circulación.

Los estudiantes circularon información en *GoogleDrive*. Esta plataforma se utilizó para compartir vínculos, libros y documentos con los estudiantes.

Como estos dos escenarios digitales servían como espacios áulicos ampliados, fueron los docentes los encargados de llevar la pauta de participación, y los estudiantes tuvieron una mínima contribución a la circulación.

No pudieron observarse las publicaciones de los estudiantes en las redes sociodigitales fuera del ámbito de los grupos creados para las asignaturas, pero su comportamiento y respuestas en los grupos de discusión apuntan a que con sus grupos de amistades comparten contenidos de acuerdo con sus intereses.

3.3. Expresión

La expresión o creación fue el tipo de participación más recurrente en los docentes, puesto que todos ellos elaboraron materiales de apoyo para sus asignaturas y lo compartieron en *Schoology*, *Edmodo*, *Facebook* y *GoogleDrive*.

El tipo de material que más se produjo fueron las presentaciones electrónicas. En algunos casos los docentes compartían las presentaciones que utilizar en las clases para explicar los temas.

En el caso de los estudiantes se consideró expresión los trabajos que estaban en las distintas plataformas y servicios, como los *podcasts*, los mapas mentales, las presentaciones en *Prezi*, los avances de los protocolos de investigación, los cómics. En el caso del docente-informante de la Anáhuac Querétaro, sus estudiantes utilizaron los documentos de *GoogleDrive* como cuadernos de trabajo en donde el profesor hacía observaciones mientras avanzaban. Como se reportó, el servicio también fue utilizado como reservorio de trabajos de los estudiantes.

3.4. Colaboración

Los cuatro docentes informantes diseñaron actividades en equipo, y en muchos de los casos los trabajos que se encontraban en las plataformas eran colectivos. Sin embargo, se observó que la falta de información a los estudiantes sobre las características del trabajo colaborativo, puesto que lo que hacían era dividir tareas y sólo integraban uno o dos miembros del equipo. En donde fue más obvio fue en la Universidad del Valle de México-Campus Querétaro, puesto que en las sesiones observadas trabajaban en clase acomodando los mesa-bancos en círculos y uno o dos eran los que llevaban el trabajo y otros aportaban, incluso había los que sólo observaban o se distraían con algún juego en los teléfonos inteligentes.

Los estudiantes se organizan en grupos en donde no está el profesor, ya sea en *Whatsapp* o en *Facebook*, y poseen un carácter organizativo.

Si en esos grupos está el docente, entonces los utiliza para publicar avisos sobre la asignatura, faltas o cambios de clase.

Un hallazgo interesante fue el grupo de *WhatsApp* del grupo de Cálculo de la Anáhuac Querétaro, puesto que lo conformaron en la semana de exámenes, y lo utilizaban para estudiar en grupo, es decir, compartían fotografías de los ejercicios del problemario resueltos, o con explicaciones de voz; incluso hubo algún estudiante que grababa un video resolviendo un ejercicio en voz alta y lo compartía con el grupo. Este tipo de acciones son similares a estudiar en grupo y representan un trabajo colaborativo auto-organizado (es decir, sin la intervención de ningún docente).

Discusión

A partir del análisis de las distintas categorías, puede afirmarse que en las aulas observadas existe una cultura participativa que recorre los distintos tipos enlistados por Jenkins (2009), y que, dado su carácter académico, lleva aunada la gestión académico-administrativa tanto en las plataformas LMS como en las redes sociodigitales.

La cultura participativa en las aulas corresponde a los niveles de participación planteados por Ferrés (2011), dado que se observó juego de inferencias, participación emocional, participación mediante la interactividad tecnológica, mediante la relación, la participación en la construcción de la inteligencia colectiva y un incipiente uso de la participación para la transformación del entorno a través del trabajo en equipo a través de la organización autogestiva por parte de los estudiantes.

Dicha cultura participativa se gestiona a partir del diseño de las asignaturas por parte de los docentes, quienes conciben a las tecnologías digitales como aliadas, como parte de la vida cotidiana –propia y de los estudiantes– y buscan crear experiencias de aprendizaje que motiven a sus estudiantes a través de la empatía y entendimiento del uso transparente de las tecnologías digitales.

Es necesario hacer énfasis en la capacitación docente en temáticas de apropiación de tecnología digital y en las metodologías de clases mediadas, porque no todos los docentes poseen la iniciativa, el tiempo o el gusto por las tecnologías, por lo que el desconocimiento y los prejuicios sobre las redes sociodigitales –por citar el ejemplo más común– tiene como consecuencia que sean pocos los profesores que aprovechen las posibilidades educativas de dichas tecnologías.

Los informantes docentes poseen en común, además de su apropiación de las tecnologías digitales como parte de la clase, una visión subjetiva del aprendizaje, la utilización de la cátedra con retroalimentación y el trabajo colaborativo en distintos formatos. Cada uno de ellos seleccionó distintas aplicaciones o servicios, sin embargo, tienen en común su uso como espacios para tareas y trabajos de sus estudiantes.

Los estudiantes poseen uno o más dispositivos para conectarse a internet y los utilizan para fines académicos dentro de las clases y para usos personales o recreativos, lo que no les impide seguir con el trabajo de clase, en especial si es en equipo, puesto que cada grupo gestiona el desempeño de sus miembros. Al respecto se observó que hace falta mayor énfasis en la metodología de trabajo colaborativo para que los estudiantes logren resultados más satisfactorios.

Facebook es útil siempre y cuando el grupo esté de acuerdo en utilizarla, debido a que es un espacio personal. Permite un alto grado de circulación de contenidos y ello invita a un intercambio dialógico en espacios digitales sobre los temas de clase. Además, su diseño tecnológico permite compartir la expresión o creación de contenidos propios en distintos formatos.

GoogleDrive es un servicio que brinda la facilidad de un trabajo síncrono y asíncrono, y permite correcciones y mejoras a los trabajos antes de que sean las fechas de entrega, así como el almacenamiento de archivos diversos y su ordenamiento por carpetas. Por su naturaleza, facilita la expresión o creación de contenidos, puesto que proporciona espacios de trabajo. Este servicio es el que más facilita una cultura participativa enfocada al trabajo colaborativo.

Entonces, los elementos de la cultura de la participación que se identifican en los entornos educativos observados son:

- 1) Los escenarios físicos de las universidades permiten a los participantes conectarse y trabajar con las condiciones adecuadas para ello, si bien en algunos de los casos

sería necesario ampliar la infraestructura tecnológica para brindar una mejor conexión debido al gran número de estudiantes que requieren del servicio.

- 2) Los escenarios digitales permiten a los participantes publicar, compartir, dialogar y trabajar colaborativamente a través de distintos servicios. En los casos observados se encontró predilección por una red social (*Facebook*), un servicio integrado o *mashup* (*GoogleDrive*) y dos plataformas de gestión del aprendizaje. Los escenarios fueron utilizados además como reservorios del trabajo de los estudiantes.
- 3) A pesar de utilizar las tecnologías digitales, los docentes informantes requieren conocer otras plataformas y herramientas puesto aunque puede utilizarse *Facebook* como reservorio de los materiales elaborados por los docentes, no es el mejor uso y puede causar rechazo por parte de los estudiantes. Servicios como Edmodo o Schoology son más adecuados para los intercambios académicos puesto que están diseñados para eso.
- 4) Existe una interrelación entre tres actantes: dispositivos, docentes y estudiantes. Los dispositivos forman parte de la triada dado que son los que permiten acceder a los escenarios digitales; docentes y estudiantes son quienes interactúan en las aulas y en los escenarios digitales a través de diferentes tipos de participación, enriqueciendo los contenidos académicos o bien a través de los trabajos, conversaciones, comentarios y diálogos en privado.
- 5) La cultura participativa se manifiesta a través de la afiliación, la circulación, la expresión y el trabajo colaborativo en distintos niveles, dependiendo del grupo y del docente, así como de los escenarios digitales en los que se lleve a cabo el intercambio. Existen escenarios, como las redes sociodigitales que fomentan la circulación, y al tratarse de ámbitos académicos, la creación se ve mayormente reflejada en los trabajos de los estudiantes y los materiales educativo que el docente comparte.
- 6) Los docentes que participaron en este estudio poseen en común entusiasmo por las tecnologías digitales y un uso transparente de las mismas, lo cual comparten con sus estudiantes a través del uso de dispositivos y escenarios digitales. También tienen un punto de vista subjetivo del aprendizaje y la utilización intuida del conectivismo y de las teorías cognitivo-constructivistas, lo que se refleja en el diseño de actividades, el tipo de cátedra de hacen y la relación que tienen con sus estudiantes.
- 7) La selección de los escenarios digitales para usos académicos depende de la predilección del docente y de su funcionalidad para servir como reservorios, espacios de diálogo, para tener control sobre el visualizado de los materiales (por parte de los estudiantes) y otras funciones como pase de lista o trabajo colaborativo simultáneo. Otro de los requisitos mencionados es la gratuidad, que, si bien es una ventaja en términos económicos, resulta un punto de reflexión, dado que todos los servicios requieren y generan de datos que las compañías comercializan o hacen otro tipo de usos. Las tecnologías, cualesquiera que estas sean, no son inocuas.

- 8) Los estudiantes son jóvenes universitarios, con acceso a distintos dispositivos digitales y conexión a internet. Poseen habilidades digitales básicas y dependiendo de la asignatura en la que participen, son capaces de trabajar colaborativamente, gestionar la colaboración sin intervención del docente, de crear contenidos académicos propios a través de los trabajos y tareas, y de compartir o circular contenidos relacionados con las temáticas de clase.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J.L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México: Barcelona / México DF.
- Escamilla, J. (2011). *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas-ITESM.
- Ferrés, J. (2011). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici Marino (Coord.) *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- Fumero, A., Roca, G. y Sáez Vacas, F. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange España.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts McArthur Foundation/The MIT Press. Recuperado de <https://bit.ly/2PUOea9>
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381. Recuperado de <https://bit.ly/2M4y7pc>
- Prensky, M. (2007) *Digital game-based learning*. New York: Mc Graw Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing the World*. New York: McGraw Hill.
- Wikipedia (2017). *Google Drive*. Recuperado de <https://bit.ly/2EppD84>

Cuestiones Pedagógicas

Revista de Ciencias de la Educación

