

*PEDAGOGÍA Y
EDUCACIÓN,
EN PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA.*

*CUESTIONES
CONCEPTUALES*

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

(COORDINADORES)

INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA &
PEDAGÓGICA
IBEROAMERICANA

editorial
redipe

**Libros de la Colección Internacional de
Pedagogía Mesoaxiológica**

J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar
CON las áreas culturales
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de
resolución de problemas del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta
disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la
acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

Conocimiento, objeto y método en la investigación de
la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de
conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad,
competencia para educar con valores (ISBN:
978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de
metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la
intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

Más información:

<http://dondestalaeducacion.com/>

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMVix5_HDz0w

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

*PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA. CUESTIONES
CONCEPTUALES*

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Antonio RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
(Coordinadores)

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 16)
<http://dondestalaeducacion.com/>

Título:
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA.
CUESTIONES CONCEPTUALES

José Manuel Touriñán López y Antonio Rodríguez Martínez (Coordinadores)

ISBN: 978-1-957395-34-0

Primera edición, Enero 2024

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
© de la ilustración de la cubierta

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University,
Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo
Iberoamericano EvaluaciónEducativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación
Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía
editorial@rediberoamericanapedagogia.com
www.redipe.org

© de la maquetación del texto de cada capítulo: jmtl, 2023
© del texto de cada capítulo: los autores respectivos, 2024
© de la primera edición en Colombia: Redipe

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia



Autores

Alejandra Cortés Pascual

Universidad de Zaragoza.

Marta Gutiérrez Sánchez

Universidad de Murcia.

Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos.

María del Rosario Limón Mendizábal

Universidad Complutense de Madrid.

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia.

Petra María Pérez Alonso-Geta

Universidade de Valencia.

M.^a Gloria Pérez Serrano

UNED, Madrid.

Ana María Porto Castro

Universidade de Santiago de Compostela.

Alberto Quílez Robres

Universidade de Zaragoza.

Antonio Rodríguez Martínez

Universidade Santiago de Compostela.

Rafael Sáez Alonso

Universidad Complutense de Madrid.

José Manuel Touriñán López

Universidade de Santiago de Compostela.

ÍNDICE DEL LIBRO

INTRODUCCIÓN GENERAL	
<i>José Manuel Touriñán López y Antonio Rodríguez Martínez</i>	9
CAPÍTULO 1.	
Significación del conocimiento de la educación como principio de metodología de la investigación pedagógica y la importancia de la actividad común	
<i>José Manuel Touriñán López</i>	15
CAPÍTULO 2.	
El conocimiento científico y sus carcomas. Reforzando nuestros presupuestos	
<i>M.ª Gloria Pérez Serrano</i>	89
CAPÍTULO 3.	
El sentido de la investigación científica de la educación en Pedagogía se focaliza en el método	
<i>Rafael Sáez Alonso</i>	117
CAPÍTULO 4.	
Educación en los valores del desarrollo cívico y moral de la ciudadanía; una apuesta necesaria para el estado democrático	
<i>Petra María Pérez Alonso-Geta</i>	171
CAPÍTULO 5.	
La pedagogía de la alteridad: implicaciones teóricas, investigadoras y de práctica educadora	
<i>Ramón Mínguez Vallejos y Marta Gutiérrez Sánchez</i>	193
CAPÍTULO 6.	
El plagio en la universidad. Una mirada pedagógica desde el rigor de los datos	
<i>Ana M.ª Porto Castro</i>	225
CAPÍTULO 7.	
Educación para el emprendimiento. Nuevas perspectivas teóricas, curriculares y formativas	
<i>Alfredo Jiménez Eguizábal</i>	241
CAPÍTULO 8.	
Envejecimiento activo. Una mirada pedagógica para una vejez activa	
<i>María Rosario Limón Mendizábal</i>	273
CAPÍTULO 9.	
La educación afectivo-emocional. Una mirada pedagógica desde las tecnologías de aprendizaje, con visión axiológica	
<i>Alberto Quílez Robres y Alejandra Cortés Pascual</i>	305
CAPÍTULO 10.	
Línea de investigación, Proyecto ‘educere area’, Cuestionarios de perspectiva medoaxiológica-2ª fase, Vocabulario técnico específico y Anexos matriciales de generación de cuestionarios	
<i>José Manuel Touriñán López y Antonio Rodríguez Martínez</i>	333
NOTAS BIOGRÁFICAS	389

INTRODUCCIÓN GENERAL

Pedagogía y educación son dos conceptos vinculados como conocimiento y objeto respecto de la función de educar. La educación es un ámbito de realidad, en tanto que existe con independencia de que yo piense en ella en este momento y es algo que podemos llegar a dominar y comprender, explicar e interpretar, enseñar y realizar; la educación es, por tanto, un ámbito de conocimiento. A su vez, la Pedagogía es conocimiento del ámbito de realidad *educación*. El ámbito de realidad, educación, puede ser convertido en ámbito de conocimiento y somos capaces de generar por medio de la disciplina Pedagogía el conocimiento del ámbito educación. En la relación entre Pedagogía y educación, la Pedagogía es la disciplina que tiene por objeto el conocimiento del ámbito de realidad educación y la educación es el ámbito de conocimiento. Por eso decimos que Pedagogía y educación son dos conceptos que se vinculan respecto de la función de educar como conocimiento y objeto respectivamente.

Este libro es sobre pedagogía como disciplina y sobre educación, enfocados desde la perspectiva mesoaxiológica; es, por tanto, un libro de pedagogía mesoaxiológica.

En perspectiva mesoaxiológica, la Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas. La *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades; el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye ajustándolo al significado de educar) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención, ajustándolos al significado de educar).

En el área de educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica porque:

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación

- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas de fines y medios implicados en la tarea dentro de procesos específicos en un determinado ámbito de educación) pero siempre con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere el conocimiento pedagógico, además del dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay que convertirlo en objeto y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educativa con ese contenido de área de experiencia cultural. Hay que saber responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de ‘educación’ desde la Pedagogía. Precisamente por eso, en toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio y dominio de los valores educativos relativos al medio con el que se educa. Y todo ello se hace ajustándose al significado de educar.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido cultural en ámbito de educación, ajustándolo al significado de educación. Y es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. No es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en objeto y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye para Educar. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación, cuyos componentes son: área de experiencia utilizada y formas de expresión utilizadas, dimensiones generales de intervención que se van a mejorar, procesos de intervención aplicables, significado de educación al que se ajusta y acepción técnica de formación común, específica o especializada que se quiere realizar.

Por eso, la diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del ‘ámbito’ de educación desde

el diseño educativo de cada intervención, gracias al conocimiento de la educación adquirido y utilizado.

En Pedagogía, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio del concepto “educar”. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’ para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto exige generar principios de intervención pedagógica, no sólo utilizar principios de otras disciplinas, sino también dejar de pensar en la educación como una actividad puramente práctica.

Es mi opinión fundamentada en esas reflexiones, que serán argumentadas en el contenido del libro, que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de ‘educación’ en cada ámbito de educación construido. El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación que solo es válido, si sirve para educar. Y dado que es objetivo de la Pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como Pedagogía mesoaxiológica, porque a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como “*ámbito de educación*”, que es un concepto técnico con significado propio en la Pedagogía,

En resumen, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores

educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción

3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente de conocimiento desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de finalidad educativa y a la orientación formativa temporal predominante. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y, por tanto, en el conocimiento de la educación.

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos, fundada en principios de intervención y principios de educación. La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y, si esto es así, la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

En este libro, presentamos nuestros avances sobre cuestiones conceptuales respecto de dos núcleos temáticos: uno de ellos aborda la capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento de la educación y los riesgos que afrontamos al

comprometerse con la creación de pedagogía, desde el éxito en la investigación al plagio, pasando por sus carcomas; el otro aborda las consecuencias de plantear sesgadamente conceptos como el desarrollo cívico, el emprendimiento, la afectividad y la relación con el otro o el envejecimiento.

En el último capítulo de este libro se detallan los avances relativos a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (CPM-2ªF) y se incorporan al contenido del capítulo, junto con un *vocabulario técnico específico* y la descripción de la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación, las plantillas matrices* que han sido utilizadas para la creación de los cuestionarios en su versión final operativa (registrada con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo de 2022).

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. Y en todos ellos, de lo que se trata, en definitiva, es de lograr conocimiento para valorar y comprender como educativo cada medio que se utiliza en la intervención y ejecutar la acción.

José Manuel Touriñán López
Antonio Rodríguez Martínez
Santiago de Compostela
Diciembre de 2023

**SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA
EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO DE METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA IMPORTANCIA DE LA
ACTIVIDAD COMÚN**

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación

Profesor emérito

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Coordinador de RIPEME

Coordinador del grupo TeXe

Webs particulares: <http://dondestalaeducacion.com/>

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPnMVix5_HDz0w

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)

Resolución de 18 de mayo de 2019

Correo electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 1

1. Introducción
2. Principios generales de metodología de investigación y principios específicos de investigación pedagógica
 - 2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación
 - 2.2. Principios generales de metodología de investigación
 - 2.3. Principios específicos de investigación pedagógica
3. La competencia del pedagogo procede del conocimiento de la educación que cualifica el conocimiento de áreas culturales
4. El crecimiento del conocimiento de la educación. modelos de evolución del conocimiento de la educación
 - 4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos
 - 4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación
 - 4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación
 - 4.4. Corrientes del conocimiento de la educación según el Modelo de Crecimiento
5. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico como conocimiento especializado
 - 5.1. Teorías Filosóficas de la educación
 - 5.2. Teorías Interpretativas de la educación
 - 5.3. Teorías Prácticas de la educación
 - 5.4. Teorías Sustantivas de la educación
6. La significación del conocimiento de la educación. Corrientes del conocimiento de la educación y la vinculación de la relación teoría-práctica con la intervención pedagógica
7. La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado
8. La construcción de hechos y decisiones pedagógicas
9. La función pedagógica genera intervención por medio de las actividades comunes internas y externas
10. Consideraciones finales: la actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía (bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas, o bien como disciplinas aplicadas)
11. Referencias bibliográficas

SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD COMÚN

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La significación como principio de metodología es un problema derivado de cómo se entiende la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación para justificar el conocimiento válido.

Este trabajo insiste en la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener un conocimiento especializado y específico de la educación: el saber pedagógico. La educación es un campo real que las personas pueden conocer de diferentes maneras, formas y tipos. Varios tipos de conocimiento y racionalidad son útiles para hacer conocimiento de la educación: las teorías filosóficas, las teorías prácticas, la investigación aplicada, las teorías sustantivas les han permitido construirla. En mayor medida, el conocimiento de la educación ya ha hecho conceptos particulares y específicos.

Se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad para la intervención a través de la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

Veremos cómo la función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos. Y podremos concluir que la actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía.

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas y teorías sustantivas y se han generado ya términos propios con significación intrínseca a la educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado¹. En este trabajo se aborda la distinción entre los

¹ En enero de 2023, la *Revista Boletín Redipe* ha publicado un trabajo mío en inglés sobre esta temática (Tourinán, 2023a). Ahora, en este capítulo, continúo mis reflexiones sobre el tema, profundizando en el significado de los principios de investigación y en la autonomía funcional como condición necesaria de la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación.

He trabajado ese tema desde hace muchos años. Mi primera aproximación a esa cuestión la hice en un libro de teoría de la educación: J. M. Tourinán (1987a) *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Posteriormente, en la *Revista de Educación*, se publicó un artículo mío, compartido con Antonio Rodríguez, sobre la significación del conocimiento de la educación (1993). Hace cinco años Redipe publicó un artículo sobre la significación del conocimiento de la educación (J. M. Tourinán, 2018b). Hace tres años fui autor de un texto bilingüe sobre la relación teoría-práctica en la revista *ReInEd*, en el

conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento.

El trabajo insiste en la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener el conocimiento especializado y específico de la educación: el conocimiento pedagógico.

En la parte central de este capítulo, se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad para la intervención a través de la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

En Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación, podemos hablar con propiedad de significado del término ‘educación’ y podemos hablar de significado del conocimiento de la educación. Pero, además, podemos hablar de significación como principio de investigación pedagógica. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad del significado, al valor metodológico del significado.

La significación como principio de investigación pedagógica (*signification, meaningfulness, sense of*) no se confunde con la significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*), ni con el significado (*meaning, concept, definition*) de ‘educación’. La significación, como tal principio, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas (*capacity of*

número que recogía las aportaciones singulares del congreso internacional de ciencias de la educación organizado por varias universidades de diversos países en ese mismo año (Tourinán, 2020d). En este año, 2023, se ha publicado también un capítulo de mi autoría sobre la relación teoría-práctica y la actividad común vinculadas a la significación del conocimiento de la educación (J. M. Tourinán, 2023b).

El contenido básico de este texto nace de esas ideas, que están citadas como fuentes en este trabajo. Las he ido ampliando en sucesivas publicaciones, pero la estructura de las conclusiones y buena parte de la argumentación matizada, así como el desarrollo de los principios de investigación son de este nuevo texto, cuya tesis central es el valor de la significación del conocimiento de la educación como principio de metodología de investigación pedagógica y la implicación del conocimiento verdadero de la educación y de la actividad común en la significación como principio de metodología centrado en la capacidad de resolución de problemas educativos que tiene el conocimiento de la educación desde la relación teoría-práctica. Esa es la tesis central original de este texto, que se construye para resaltar y matizar que no se puede ver sólo la teoría de la educación como disciplina aplicada de otras ciencias, pues es obvio que el camino formal exige primero construir desde la Pedagogía el ámbito de educación y después generar la intervención pedagógica que implica relacionar en cada caso teoría y práctica para la solución de problemas desde la actividad común.

El fundamento general de este conocimiento especializado puede verse en: J. M. Tourinán (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*, Madrid: Escuela Española; J. M. Tourinán (1987a), *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*, Madrid: Anaya; J. M. Tourinán (2014), *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, A Coruña: Netbiblo; J. M. Tourinán (2016), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*, A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Tourinán, (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Tourinán (2020a), *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*, Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Tourinán (2023c), *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*, Nueva York-Cali: Redipe.

solving problems) que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa.

La significación como principio de metodología, no es un problema de Pedagogía cognitiva focalizado en la teoría de resolución de problemas (*Problem Solving Theory*) que la Psicología ha fundamentado para explicar el razonamiento humano. Es verdad que la teoría de la psicología cognitiva de resolución de problemas ha hecho posible la construcción de teorías prácticas de la educación usadas para mejorar el modo de conocer de cada alumno. Ahora bien, cuando hablamos de la significación como principio de metodología, estamos hablando de un problema de epistemología del conocimiento de la educación, cuyo estudio corresponde a la Pedagogía general como disciplina que estudia los fundamentos de la metodología en educación, entre otros problemas. La significación como principio de metodología es un problema derivado de cómo se entiende la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación para justificar el conocimiento válido.

Por otra parte, como expondré en el epígrafe dedicado a la función pedagógica, nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. Y podremos concluir que la actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía.

Y esto es lo que analizo en este artículo sobre el conocimiento de la educación, por medio de los siguientes apartados:

- Principios generales de metodología de investigación y principios específicos de investigación pedagógica
- La competencia del pedagogo procede del conocimiento de la educación
- Los modelos de evolución del conocimiento de la educación
- Las Corrientes del conocimiento de la educación según el modelo de crecimiento
- El conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico como conocimiento especializado
- La significación del conocimiento de la educación en cada corriente y la relación teoría-práctica, para realizar la intervención pedagógica
- La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado
- La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes
- La actividad común es necesaria para resolver problemas de educación desde la Pedagogía.

2. PRINCIPIOS GENERALES DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRINCIPIOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Principio, de manera genérica, es aquello de lo que algo procede, cualquiera que sea la forma de procedencia; es su comienzo, su origen, físico, mental, cultural, etc. Así, podemos decir que el deshielo de la montaña es principio del torrente y del río surgido desde la cuenca de recepción en la falda de la montaña. Y también podemos decir que la proyección de la película X o la celebración del concierto Y son principio de la aglomeración a la entrada, o que la acción de Bruto es principio de la muerte de César, o que la caries es principio de mi dolor de muelas. En este capítulo, el objetivo es analizar diversas aportaciones que nos ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación. El objetivo, cuando se analiza la metodología, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico y fundamento epistemológico, comprender las garantías de credibilidad o vías de acreditación tiene el conocimiento que alcanzamos. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento ‘educación’, para que se puedan generar principios de educación y de intervención pedagógica, que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica.

La intervención pedagógica nos exige atender a principios que acrediten nuestro conocimiento, para llegar a definir principios que fundamenten las finalidades adecuadas y principios que justifiquen la acción. Definir principios de investigación para entender la complementariedad y acoger la pluralidad de investigaciones teóricas en educación es un requisito de la educación como objeto de conocimiento. Y esa es una tarea para la epistemología del conocimiento y para la metodología de investigación (Aguilar, 2012 y 2021).

La metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento, en nuestro caso, Pedagogía. En esta tarea, la metodología busca constantemente una fundamentación cada vez más segura, pertinente y relevante, con el fin de garantizar cada vez más la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, creación y evolución del conocimiento de la educación (Tourriñán, y Rodríguez, 1993). Esta tarea no es una preocupación reciente en nuestro entorno académico.

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) que reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio), determina la existencia en las *Secciones de Pedagogía* de la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional* y adscribe a esta cátedra el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas, la de *Fundamentos de Metodología*, que tiene que ver directamente con el contenido de uno de los libros que hemos publicado (Tourriñán, 2014; Tourriñán y Sáez, 2015).

A lo largo de la historia del pensamiento existe una amplia gama de sistematizaciones del saber y de las ciencias que proporcionan argumentos para considerar el conocimiento de la educación como filosofía, como ciencia, como arte, como práctica, como tecnología, como protociencia, como pseudociencia, como ideología, y un largo etcétera de predicados. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía (Tourinán, 1987b).

Lo paradójico del caso es que, a pesar de la multiplicidad de estudios, es una opinión generalizada que carecemos, como pensadores de los fenómenos educativos, de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Sin negar nada de lo dicho, podemos decir que esa situación paradójica no es prueba de la inutilidad de los esfuerzos por definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento, sino efecto de la complejidad de esa tarea, por una parte, y muestra de las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma, por otra.

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría. Por eso es preciso avanzar desde los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico para generar una pedagogía de corte epistémico que va más allá de las epistemologías aplicadas. He dedicado bastantes trabajos a esta cuestión (Tourinán, 1987b, 2014, 2016, 2017a, 2022a y 2023c; Tourinán y Sáez, 2006 y 2015; Aguilar y Collado, 2023; Medina, Herrán y Domínguez, 2020).

2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación

Etimológicamente el término "metodología" procede de los siguientes vocablos griegos: metá (a lo largo), odós (camino) y logos (tratado). Literalmente metodología significa "ir a lo largo del (buen) camino" (Bochenski, 1976, p. 28; Tourinán, 1987b). Quiere decir "camino que se recorre". Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar el objetivo marcado.

De acuerdo con su etimología, se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método o, dicho de otro modo, como el análisis de las razones que nos permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es "teoría del método"; y precisamente por eso Kaplan insiste en que la metodología es "el estudio - descripción, explicación y justificación- de los métodos y no los métodos mismos" (Kaplan, 1964, p.18).

El conocimiento científico y el conocimiento tecnológico requieren sus propios métodos de investigación. Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología justifica.

Existen métodos de investigación científica y tecnológica de la educación y existen métodos de enseñanza. Uno de los productos de los métodos de investigación científica y tecnológica de la educación son los métodos *de enseñanza*. Métodos de investigación y métodos de enseñanza no se confunden:

- a) El método de enseñanza es una ordenación de recursos (materiales, libros, objetos, contenidos a utilizar, etc.) técnicas (motivadoras, intuitivas, verbales, individualizadas, cooperativas) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, etcétera) para alcanzar el objetivo propuesto (dominar una destreza, hábito, actitud o conocimiento de una determinada área cultural) de acuerdo con el modelo previsto.
- b) El método de enseñanza es el resultado de la utilización del método de investigación, en el sentido de que la investigación científica y tecnológica construyen respectivamente el modelo educativo (la representación conceptual y el esquema de intervención). El modelo se entiende en este caso como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (en nuestro caso, la educación)
- c) El método de enseñanza no es el método de investigación, pues incluso en el caso en que se utiliza el método de investigación para enseñar hay una diferencia. Cuando utilizamos el método de investigación para investigar la clave de la actividad está en la adecuación del método a la estructura lógica descubierta en el objeto a investigar. Cuando utilizamos el método de investigación para enseñar, la clave de la actividad es la adecuación a la estructura personal del sujeto que aprende. Por consiguiente, el orden lógico de la investigación no tiene que coincidir necesariamente con el orden lógico de la enseñanza.
- d) Los métodos de investigación científica y tecnológica en educación se utilizan para otras muchas actividades distintas a las de obtener métodos de enseñanza. Por ejemplo, en las funciones de apoyo al sistema, la planificación y la organización escolar ocupan un lugar destacado. Planificar y organizar un centro escolar requiere alta elaboración científica y tecnológica, el resultado de ésta es una nueva representación del sistema y la construcción de estrategias para modificar los sistemas, pero no la creación de un método de enseñanza.
- e) Identificar método de investigación científica y tecnológica de la educación con método de enseñanza es un error de *metodologismo*, que también se puede entender como la tendencia a reducir el papel de la investigación científica y tecnológica de la educación a la creación de métodos de enseñanza.

Los métodos de investigación en educación se centran en descubrir, justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Los métodos de enseñanza son sólo uno de los productos de la investigación pedagógica.

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, conviene insistir en que el método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin (Bochenski, 1976, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin. Es el procedimiento de conjunto de etapas sucesivas a seguir para conseguir un fin previamente conocido (González, 1988, p. 54). En este sentido el fin conoce realizaciones parciales. Y, desde esta perspectiva, el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés (González Álvarez, 1947; Rábade Romeo, 1981, pp. 72-84; Arce, 1999; Broudy, 1977 y 1981; Touriñán, 1987b, 2017a y 2023c).

A los efectos de este trabajo, puede decirse, por tanto, que *el método* (sea de investigación o de enseñanza) es una ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con el modelo previsto y *el modelo* es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Touriñán, 2014).

La metodología, a su vez, se parece cada vez más a una investigación científico-tecnológica. Partimos de una representación conceptual de la realidad que queremos conocer y de los modos vigentes de conocerla. Pero en el momento en que descubrimos que los hechos científicos no son puros datos visuales -por ejemplo- la propuesta de metodología inductivista se trastoca en propuesta de metodología falsacionista o de contrastación deductiva. No es que la ciencia deje de utilizar la inducción, se trata más precisamente de comprender que no todo proceso científico ha de ser necesariamente inductivo. Es el fundamento de elección técnica, es decir, el conocimiento del funcionamiento del sistema, el que nos permite decir que tal o cual metodología puede aplicarse a la explicación del objeto que queremos conocer (Touriñán, 2023c).

No es nada extraño que Freund concluya su libro de epistemología de las ciencias sociales (que sigue siendo válido desde el punto de vista de sus conclusiones), afirmando que la idea de una ciencia perfecta y acabada es puramente imaginaria e incluso contradictoria con la esencia de la ciencia:

“Si cada una de ellas (de las ciencias) es una ciencia no es porque imite a otra u otras, sino porque su avance responde a las condiciones y a los presupuestos de la científicidad. Cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. (...) Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y

progresar según las normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia” (Freund, 1975, pp. 154-155).

Cuando se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes modos de considerar la metodología de investigación. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos modos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la metodología en cada modo. Interesa más el análisis del supuesto que permite entenderla, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado la hipótesis. En definitiva, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento ‘educación’.

2.2. Principios generales de metodología de investigación

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la metodología de investigación obedece a los siguientes principios: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual (Tourrián, 2014). Esos cuatro principios se configuran como principios fundamentales de la metodología. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Tourrián y Sáez, 2015, caps. 1-4; Bunge, 1975, 1976, 1979 y 1980; Tourrián, 2017a):

Apertura y prescriptividad son condiciones de cualidad de la metodología de investigación. *Apertura, carácter abierto*, quiere decir progresividad. Las investigaciones sobre el método son una fuente de nuevas investigaciones, las cuales a su vez desarrollarán nuevas metodologías que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías. Y, por otra parte, la investigación sobre el método ha de estudiar críticamente las posibilidades y los límites de los métodos disponibles, en beneficio de la fundamentación y sistematización teórica de los mismos. Estas consideraciones abundan de manera especial en el *carácter metacientífico* de la metodología y nos permiten afirmar que: 1) algunos de los programas de investigación científica más valiosos progresaron a partir de enunciados básicos inconsistentes, es decir, no aceptados como racionales por la metodología científica predominante en ese momento y 2) creer que científico es solo aquello que se obtiene a través de los métodos ya consolidados, supone afirmar que el progreso del conocimiento no afectará al método que utilizamos para conocer, y cualquiera que ofrezca tal explicación concluyente se arriesgará a ser sobrepasado por los acontecimientos.

Prescriptividad, quiere decir sentido regulador, incluso más, el carácter prescriptivo del método es su *dimensión reguladora*. No podemos realizar ninguna investigación sin ningún método, porque procederíamos de forma desorganizada y sería muy difícil conseguir el fin propuesto. Los métodos científicos regulan la investigación, orientando y señalando lo que puede y debe hacerse en la actividad científica. Trabajar dentro de un margen metodológico establecido, permite ir comprobando su adecuación para el conocimiento progresivo de la realidad, en la medida en que los métodos empleados nos permiten llegar al conocimiento de la realidad y en la medida en que se descubra su insuficiencia o inadecuación para el avance de la ciencia. Surge entonces la nueva búsqueda de los métodos de investigación y como consecuencia se produce el nuevo desarrollo de los métodos.

Pluralismo y correspondencia objetual son principios metodológicos definidos. Hablar de *pluralismo metodológico* en una ciencia, es aceptar que las realidades que trata la ciencia en cuestión pueden ser abordadas desde diferentes ángulos o perspectivas. Este pluralismo tiene su origen en la naturaleza de estudio, en el tipo de cuestiones o problemas planteados al investigar y en las diversas concepciones en las que se basan y se justifican los métodos. Dar cabida al pluralismo metodológico, es aceptar que las realidades sobre su objeto de estudio pueden ser abordadas con distintos métodos que son hasta cierto punto independientes. Ahora bien, la pluralidad de métodos no significa que son tantos los métodos cuantas son las formas de pensar y de actuar. El principio de pluralismo metodológico bien entendido no lleva a esa conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características que en muchos casos no se cumplen. En el ámbito de la educación, tenemos que dar respuesta a problemas de armonía entre explicación y de comprensión de acontecimientos y acciones, a problemas de integración de lo fáctico y lo normativo y también a problemas de conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. Tenemos que dar respuesta a cuestiones que responden a metodologías cuantitativas y a metodologías cualitativas. El campo de la educación implica cambios de estado, procesos, acontecimientos y acciones y no es ajeno, ni a la explicación científico tecnológica de acontecimientos idiográficos, ni a la justificación moral de conductas personales.

Correspondencia objetual es un principio básico de la metodología. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

El principio de correspondencia objetual nos obliga a reparar en el hecho de que la teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación y, al mismo tiempo, la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: "a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables.

En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

2.3. Principios específicos de investigación pedagógica

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la investigación pedagógica obedece a los siguientes principios metodológicos específicos: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación (Tourinán, 2014). Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica. Si cumple estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Tourinán y Sáez, 2015, caps. 5-7; Tourinán, 2017a y 2023c):

Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina. Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas.

La objetividad, como hemos visto en el primer capítulo se entiende como objetividad comprensiva, como reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como corresponde a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación y lograr una mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y de las acciones.

La significación (meaningness, signification), que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de 'educación', se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico y significatividad. El *rigor lógico (pertinence)* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. La *significatividad (significativity, relevance)* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir que, al incluir un pensamiento o una obra en una corriente o categoría, se generan unas relaciones internas de corriente o categoría que nos permiten saber el valor de un pensamiento o de una obra dentro de la corriente. La significatividad se define como la capacidad de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido dentro de una corriente o en relación con otra cosa. *La significación*, que es analizada con más

detalle en el capítulo dedicado a la relación teoría-práctica, *determina la validez del conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación tiene significación si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es.* Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido.

La complejidad objetual es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación' y atender a las características propias de este objeto, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación y decisión y entre valor, sentimiento, pensamiento y creación. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar, sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad.

Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos la relación teoría-práctica y el control de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes. Es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante del valor en la educación, la doble condición de agente autor y agente actor en la educación y la doble condición de conocimiento y acción en la educación (Tourrián, 2015 y 2016).

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación'. La educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa.

A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado al pluralismo metodológico y propugna la superación de la polémica cuantitativo-cualitativo (Tourinán, 2014). Frente a esta propuesta, llama poderosamente la atención que en libros recientes se empleen muchas páginas a discutir y enfrentar metodologías de manera ideológica. Smagorinsky ha hecho un análisis del contenido de la obra de Kenneth y Kincheloe (2006) *“Doing educational research: a handbook”* y hace una lista de conceptos recurrentes que aparecen en diversos capítulos con una carga ideológica que desdibuja el lugar de los métodos en la investigación y en la ciencia. En este libro, el positivismo es sujeto de peyorativas referencias tales como: eurocéntrico, masculino, regresivo, represivo, opresivo, hegemónico, totalizador, patriarcal, nomológico, reduccionista, arrogante, colonialista, propio de blancos (White centred), débil, excluyente, epistemológicamente ingenuo y descontextualizado. Por el contrario, lo aproximación más cualitativa de los editores de la obra se describe con calificativos tales como: feminista, emancipatorio, postmoderno, progresivo, contra-positivista, crítico, justo, revolucionario, foucauldiano, derridiano, activista, moral, complejo y conectado (Smagorinsky, 2007, pp. 199-120).

El profesor Smeyers dio su versión concluyente de la polémica cualitativo-cuantitativo en dos trabajos cuyos títulos reflejan la orientación de su contenido sin necesidad de más comentario: *“Qualitative versus quantitative research design: a plea for paradigmatic tolerance in educational research”* (2001) y *“Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena”* (2008). Recientemente, el profesor Smeyers, ha dicho que estamos siendo víctimas de la “metodolatría” provocada por un estado de ansiedad que persiste en la academia y que consiste en el deseo de cada uno de que su trabajo sea considerado por los académicos como suficientemente científico y en ese estado ansioso olvidan que en educación están tratando con un objeto altamente complejo que no permite estar ausente y despreocupado de los muchos aspectos que están implicados en él (Smeyers, 2010, p. 105). Para Smeyers “el debate sobre el ‘método’ como tal no es fértil (si es que alguna vez lo fue)” (Smeyers, 2010, p. 113; el paréntesis es del autor). Lo que procede, es redefinir el objeto de trabajo desde la educación en toda su

complejidad y ello implica, no sólo abandonar las investigaciones acerca del método y la metodología, sino también abandonar las investigaciones acerca de la educación (*give up research into education in favor of educational research*) y actuar a favor de la investigación centrada en el objeto educación (Smeyers, 2010, p. 114).

Desde las últimas décadas del siglo XX, muy diversos autores han venido construyendo un pensamiento que, sin dejar de dar al método y a la metodología la consideración que les corresponde en la investigación, han ido apuntando las debilidades y fortalezas de las posiciones encontradas en torno a lo cuantitativo y a lo cualitativo (sea experimental o no) en la educación y estamos convencidos de que es posible encontrar en la polémica fundamentos para la complementariedad metodológica desde la convergencia de la investigación en el objeto ‘educación’ (Gowin, 1963; Touriñán, 2014; Pérez Serrano, 1994 y 2011).

Si pensamos en la educación y no en disciplinas hechas que estudien la educación desde sus presupuestos disciplinares, la focalización metodológica en el propio objeto de investigación (educación), que es complejo, nos lleva a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica; un principio que, no sólo es compatible con la autonomía funcional y la dependencia disciplinar, sino también ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’ y relacionado directamente con la significación del conocimiento de la educación, es decir, con la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a ese desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación ‘educación’, nos exige desbrozar el problema de la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Se trata de construir ámbitos de educación de manera comprensiva y relativa a un sujeto situado (educando) que elige, se compromete, decide y siente las experiencias de valor que cualifican y determinan sus proyectos de vida y la orientación formativa temporal de su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2015). Así las cosas, es mi opinión que el conocimiento de la educación, dentro de una visión integrada de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que integran los principios generales de metodología de investigación y los principios básicos de investigación pedagógica formulados en este epígrafe.

3. LA COMPETENCIA DEL PEDAGOGO PROCEDE DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE CUALIFICA EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la

Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Tourinán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018a, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

El conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de “educación” que se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva.

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico:

- el conocimiento de la educación, y
- los conocimientos de las áreas culturales.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir

cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales.

El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación, porque (Tourrián, 2017a):

- a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.
- b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.
- c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca de la Historia. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.
- d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección

técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica (Tourriñán, 2022a).

- e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para enseñar y para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta, formando al educando en los valores educativos comunes, específicos y especializados que previamente ha determinado el profesional de la educación con el conocimiento de la educación adquirido y desarrollado (Tourriñán, 2023c).

Los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación. Son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde con fundamento de elección técnica decidir: si el educando puede aprenderlos y forman parte del proceso instructivo; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso; cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica (Tourriñán, 2013c). Por una parte, hay distinción entre conocimiento del contenido a enseñar y conocimiento de la enseñanza del contenido. Y, por otra parte, hay distinción entre y conocimiento de la educación que nos permite saber qué es educativo, que es lo que hace que algo sea educativo, cómo se puede transformar y mejorar eso y por qué haciendo lo que se hace se logra resultado o se hace que algo sea educativo. Como ya sabemos, La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva. Conocer un área de experiencia cultural, enseñar una materia de contenido de

esa área de experiencia cultural y educar con el contenido de esa materia son conceptos y actividades diferentes que requieren competencias específicas y especializadas. Conocer historia, enseñar historia y educar con la historia son tres actividades distintas (Touriañán, 2020a).

El conocimiento de la educación capacita al profesional de la docencia, por ejemplo, no sólo para enseñar, sino para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta y para saber por qué haciendo lo que hace se logra educar. .

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de 'el conocimiento de la educación', es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas de conocimiento, no nos cabe ninguna duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a como cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierte en objeto específico de reflexión científica.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de 'conocimiento de la educación' es lo mismo que interrogarse acerca de la **educación como objeto de conocimiento**, lo que equivale a formularse una doble pregunta:

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Nos parece necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.

- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero **la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación y a las funciones pedagógicas** (Tourriñán, 2013a):

- a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. 'Profesionales del sistema educativo' y 'profesionales de la educación' son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.
- b) Si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente (Tourriñán, 1987c):
 - **Funciones pedagógicas de docencia**, o funciones didácticas, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.

- **Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo.** Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.
- **Funciones de investigación pedagógica,** identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción, que reclama conocimiento especializado y específico para educar. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Tourrián, 2015).

Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas.

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. “*Profesionales del sistema educativo*” y “*profesionales de la educación*” son dos expresiones distintas con significado diferente;

y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Tourriñán, 2017a).

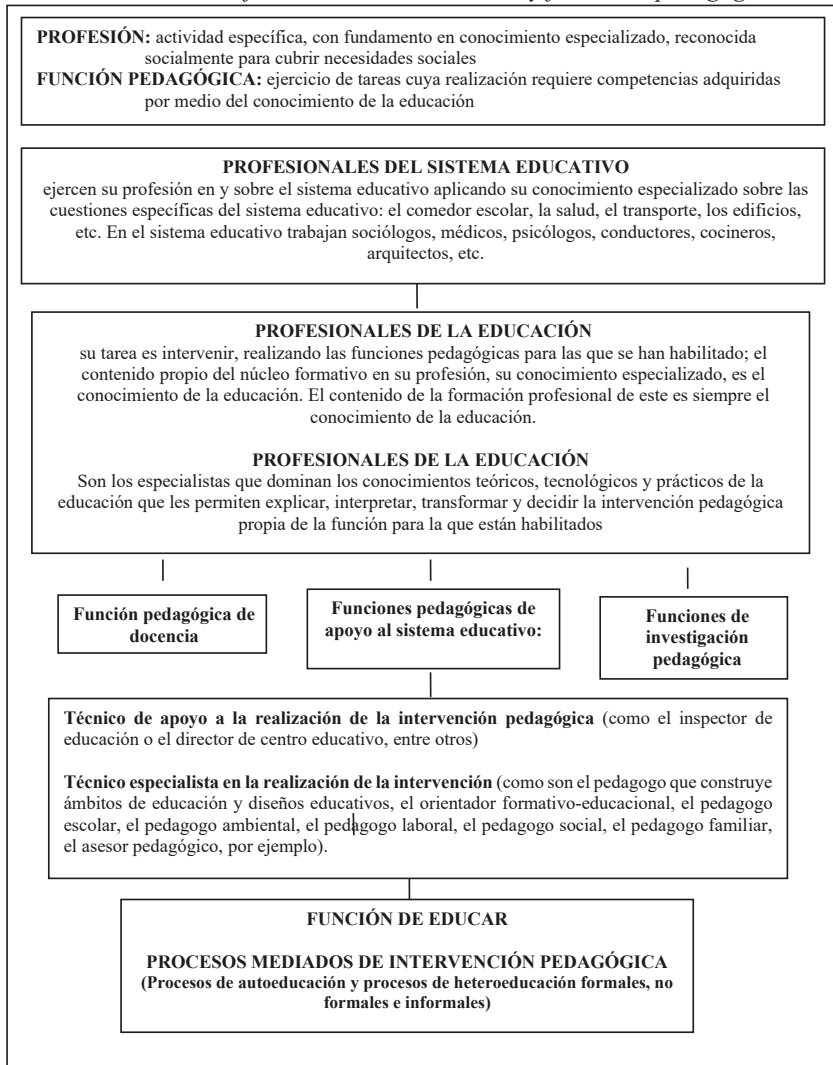
Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia, funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención pedagógica (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo). Estas funciones se resumen a continuación en el Cuadro 1.1.

Por otra parte, además de lo anterior, cabe afirmar que la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se 'convierten' en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Cuadro 1.1: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 145.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los **conocimientos de las disciplinas** que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del **conocimiento de la educación** derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica-, cuando decimos que el hombre debe saber **Historia** para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar **sentido crítico**, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber y hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (*el conocimiento de la educación; knowledge of education; education knowledge*) y *el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education)*, si se nos permite la expresión (Tourinán, 2013b).

Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los **conocimientos de la educación** (*knowledges about education; educational knowledges; education knowledge*) es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento, como objeto cognoscible).
- Hablar de los **conocimientos de las áreas culturales** es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones.
- Hablar del **conocimiento como objeto de educación** (*the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*) es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de “*el conocimiento de la educación*”, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo

supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación y el significado de ‘educación’ se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural; enseñar implica hacer saber a otros). Y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’, para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos.

Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*², nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, entendida esta como una materia de área cultural que forma

² Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación.

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en *ámbito de educación* (Tourinán y Oliveira, 2021; Tourinán y Longueira, 2018).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”; es la perspectiva mesoaxiológica³ de la Pedagogía, que valora como educativo cada medio utilizado en la intervención.

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación.

³ La Pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión) de la Pedagogía. La Pedagogía valora cada medio utilizado, comprendiéndolo como educativo y, para ello, ajusta el medio al significado de educar que el conocimiento de la educación ha fundamentado. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Tourinán, 2022a y 2023c):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política,* aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito ‘educación’). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica,* atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

El ámbito de educación es resultado de valorar como educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y eso se hace ajustando el área al significado de educar. Precisamente por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación*, que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes: área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito*. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de educar “con” un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

Cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso.

4. EL CRECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN. MODELOS DE EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

En el año 1982 Peters y Ceci dieron a conocer los resultados de su investigación acerca de la fiabilidad de los criterios que utilizan los editores de revistas científicas para seleccionar las investigaciones publicables. El trabajo consistía en analizar las respuestas obtenidas, al enviar a 12 prestigiosas revistas de Psicología investigaciones para publicar que ya habían sido publicadas recientemente en ellas, si bien se había desfigurado de forma no substantiva el título del artículo y el resumen de este. En esta investigación (Peters y Ceci, 1982) se comprobó, de manera sorprendente, que nueve de los doce manuscritos no fueron detectados por el editor o por el equipo de revisión como anteriormente publicados en la Revista respectiva. De los nueve no detectados como previsiblemente publicados, ocho fueron rechazados a causa de 'serios problemas de metodología'. Peters y Ceci concluyen su investigación, denunciando la ausencia de criterio homogéneo para la corrección y la escasa firmeza de criterio en los correctores.

En el año 1987, W.K. Davis realiza un estudio teórico acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación pedagógica y concluye que, si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

La ausencia de unificación de paradigmas en la investigación pedagógica ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales de investigación pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman (1986) la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el campo de estudio. El problema, como dice Husen (1988), habría que verlo, más bien, en las posiciones dogmáticas y reduccionistas que limiten el conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se establezca desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo.

La diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados. Desde el contexto de la investigación pedagógica no puede olvidarse que, en cualquier caso, esta polémica es una polémica de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con esta polémica, no sólo se pone de manifiesto la importancia del tema de 'la educación como objeto de conocimiento' en la investigación pedagógica, sino que, además, se fortalece la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación. Como dice Berliner (1986), el pedagogo experto es el objeto de investigación, porque él es el que está utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación: que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica (Biesta, Allan y Edwards, 2014; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Carr, 2006; Pring, 2014; Gimeno, 1982a y 1982b; García Carrasco y García del Dujo, 2001; Touriñán, 2014; Touriñán y Longueira, 2016).

En nuestra opinión la polémica no supone descrédito para el tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivas de análisis de las diferentes posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, la cuestión no es la polémica y la diversidad de paradigmas, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o, dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad y evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, 2016, 2018a y 2018b).

El objetivo, cuando se analiza el crecimiento del conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos momentos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la educación como objeto de conocimiento en distintas investigaciones. Interesa más el análisis del supuesto que permite entender la educación como objeto de conocimiento de un modo y no de otro, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado el supuesto. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia. Interesa, en definitiva, saber cuáles son las propiedades que definen en diversos momentos a la educación como objeto de conocimiento y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

Este tipo de cuestiones se recogen ordinariamente bajo la denominación genérica de 'paradigma de investigación'. Los estudios de Khun (1978-1979) acerca del término citado y los análisis que posteriormente se han realizado acerca de la ruptura epistemológica (cambio de supuesto) que conllevan los cambios de paradigma (Bachelard, 1973) son sobradamente conocidos en la literatura especializada. A pesar de que es un dato significativo a tener en cuenta que, en el trabajo de Khun acerca de la estructura de las revoluciones científicas, Masterman detectó 22 usos diferentes del término paradigma (Masterman, 1970), los paradigmas pueden entenderse como marcos de interpretación, o modos de pensar acerca de algo; en sí mismos no son teorías, pero una vez que el investigador se compromete o asume uno específico, le puede conducir al desarrollo de teorías (Gage, 1963).

Con anterioridad hemos dedicado tiempo al estudio de la educación como objeto de conocimiento (Tourrián 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez 1989). Nuestra preocupación básica fue establecer un marco de interpretación que nos permita comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido.

Este trabajo en el punto de partida mantiene la convicción de que la preocupación pedagógica ha existido siempre aunque no fuese científica, la ocupación pedagógica, también, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta como principio metodológico de investigación, y por tanto, como la capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.

Así las cosas, los criterios establecidos para elaborar el marco de interpretación han de permitir, según el tipo de respuesta a ellos, configurar una mentalidad pedagógica específica y, por tanto, un modo peculiar de relacionar la teoría y la práctica (Tourrián, 1988-89 y 1991).

4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos

Entre los modelos que se han utilizado para analizar la evolución del conocimiento de la educación conviene destacar los denominados modelos Bibliométricos y Lingüísticos.

Los modelos lingüísticos tratan de resolver la evolución del conocimiento de la educación, clasificando diversas concepciones de aquel bajo enunciados y conceptos específicos que en diversos momentos se han utilizado para el conocimiento de la educación.

En la aplicación de este de modelo se realiza un esfuerzo ciertamente considerable para poder aislar las diferentes posiciones que se dan sobre la educación como objeto de conocimiento. Sin embargo, somos de la opinión de que esta no es la forma más adecuada de tratar el problema de la educación como objeto de conocimiento, a pesar de que los términos 'pedagogía', 'ciencia de la educación' y 'ciencias de la educación' tienen un significado referido a momentos históricos diferentes de esa evolución (Mialaret, 1977; Husen, 1979; Mitter, 1981; Vázquez Gómez, 1981 y 1984; Quintana, 1983; Sarramona, 1985; Tourrián 1987b).

La tesis de los modelos lingüísticos es plausible, porque, si cada término atribuido en cada época histórica al conocimiento de la educación fuera distinto, la evolución lingüística supondría explícitamente la evolución epistemológica (en este caso la evolución del conocimiento de la educación). Pero no es posible resolver el problema

de la evolución del conocimiento de la educación a partir de la clasificación de las diversas posiciones en virtud de enunciados y términos específicos que en diversos momentos se han utilizado, porque la hipótesis del modelo lingüístico exigiría, para su aplicación a la evolución del conocimiento, que los mismos términos no pudieran ser referentes de significados objetivamente contrapuestos acerca del conocimiento de la educación, ni en el mismo momento, ni en momentos históricos diferentes. En puridad, sólo de ese modo el modelo lingüístico podría dar respuesta satisfactoria a la evolución del conocimiento de la educación.

Bajo los modelos lingüísticos se avanza el conocimiento respecto del significado de enunciados tales como Pedagogía es ciencia o Pedagogía es más que ciencia o Pedagogía es menos que ciencia, pues estos modelos ponen al conocimiento de la educación en relación con la experiencia y la práctica, la investigación y el ámbito de la normatividad. Pero los modelos lingüísticos no pueden obviar el hecho constatado de que el significado de los términos no guarda en absoluto relación causal con el complejo simbólico-físico del lenguaje: ni el significado está en las palabras como algo físico, ni el lenguaje representa directamente las cosas.

De este modo, con los modelos lingüísticos, se introduce un factor de confusión en la evolución del conocimiento de la educación, porque:

- Los términos y enunciados no suponen de por sí necesariamente evolución del conocimiento de la educación.
- Algunos términos, que se atribuyen a épocas distintas de evolución, están coimplicados por su significado en un mismo modo de entender el conocimiento de la educación y no suponen, por tanto, evolución.
- El mismo término y enunciado adquiere significación distinta en momentos diferentes, y viceversa, términos distintos pueden tener el mismo significado. De tal manera que, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el mismo término y enunciado podría designar posiciones objetivamente contrapuestas respecto del modo de entender la educación como objeto de conocimiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, se están prodigando las investigaciones bibliométricas (Escolano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985). Pero, si bien es verdad que este tipo de estudios proporciona datos acerca de la evolución del conocimiento de la educación, también lo es que son datos centrados en el incremento de la producción, en la productividad de un ámbito; o, dicho de otro modo, en la fecundidad de una hipótesis, más que en la modificación, innovación y cambio de hipótesis, que, en rigor, son las variaciones que determinan la evolución del conocimiento de un ámbito.

4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación

En la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas, cada una de ellas con su propio planteamiento. Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por G. Avanzini (1977).

- **Etapas de la filosofía.** En esta etapa el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.

- **Etapas de la ciencia de la educación.** El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.
- **Etapas de las ciencias de la educación.** El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que se le ha dedicado atención en otros trabajos (Tourinán 1987a y 1987b) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación por muy diversas consideraciones que exponemos de forma sintética, a continuación.

El modelo tradicional mantiene que la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento (planteamiento básico de la etapa) y la especialización progresiva del conocimiento de la educación, son los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación.

Esta posición es francamente verosímil. Pues la especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre esta función de evolución del conocimiento de la educación con precisión, porque carece de rigor lógico (*pertinence*) y de significatividad (*relevance, significativity*).

El modelo tradicional no tiene rigor lógico, porque, si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia, o ciencias), deja abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en esa obra, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir 'contra corriente' o estar 'fuera de corriente'.

Rechazo el modelo tradicional, porque utiliza etapas y corrientes de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas. Pero, fundamentalmente, rechazamos el modelo tradicional, porque entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distinto acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en la posibilidad del estudio científico subalternado de la educación. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico autónomo de la educación. Ambas etapas se diferencian entre sí, porque, en la etapa de 'la ciencia de la educación', la educación es un marco de referencia sin significado intrínseco que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las 'ciencias de la educación' se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación del estudio científico autónomo de la educación, y, por consiguiente, hablando con propiedad, el

modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1966, pp. 7-8), lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan.

4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación

En el tema que nos ocupa ahora -la evolución de la educación como objeto de conocimiento-, de lo que se trata es de poner de manifiesto los medios por los cuales el conocimiento de la educación asegura su productividad de un modo específico y se transforma en la misma medida que ese modo de producción no se adapta plenamente a la compleja realidad que pretende conocer: la educación.

Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su **crecimiento** es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento -la educación-, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguirlas.

En el modelo de crecimiento hay evidentemente un **supuesto organicista**: el de pensar analógicamente el desarrollo de un campo sistémico (la educación) como un crecimiento orgánico.

La economía, la organización y los estudios acerca del desarrollo de la ciencia han aplicado el modelo de crecimiento; hasta tal punto que toda política de planificación avanzada en cualquier campo tiene fundamento directo o indirecto en el modelo de crecimiento (Denison, 1968; O.C.D.E., 1968; Kindelberger, 1965; Schumpeter, 1949; Simon, 1957 y 1964; Etzioni, 1964; Churchman, 1961; Bertalanffy, 1976 y 1979).

La teoría y la práctica de las reformas de las estructuras han tomado un sentido nuevo más concreto bajo el efecto del análisis de los sistemas (Morin, 1984; Wilden, 1972; Piaget, 1977; Luhman, 1983).

El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos tipos de crecimiento: **crecimiento simple** o crecimiento por productividad del supuesto y **crecimiento por innovación** o crecimiento por cambio de supuesto (Tourrián 1987a y 1987b).

Dentro del crecimiento simple se incluyen diversos modos de aumentar la producción de conocimientos desde la organización configurada, es decir, sin variar el supuesto de partida. Bien aplicando la organización configurada a todos los problemas del campo a conocer (crecimiento simple extensivo); bien aumentando la producción en los diversos aspectos que pueden ser tratados por medio de la organización configurada (crecimiento simple intensivo). O bien reorganizando la corriente, sistematizando los problemas a tratar y/o mejorando (no sustituyendo) el modo de intervenir en la realidad a conocer (crecimiento simple intrínseco) (Tourrián 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez, 1989).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979).

A pesar de lo que acabamos de decir, debemos tener en cuenta que los cambios de supuesto no se producen de modo inmediato, sino que, por el contrario, supone siempre un período de enfrentamiento entre lo que bajo el supuesto inicial era 'ciencia normal' y el nuevo paradigma que se va configurando como el modo más adecuado para tratar los problemas que desde la 'ciencia normal' no encontraban una explicación o resolución satisfactoria (por ejemplo la teoría de la evolución de las especies de Darwin). Esto quiere decir que una parte de los conocimientos producidos por el supuesto vigente hasta aquel momento van a ser rebatidos, otra parte se va a explicar de otra forma más ajustada al nuevo supuesto, y otra parte de ellos van a considerarse como obsoletos. Además, las investigaciones con cambio de supuesto van a centrarse en problemas que en el anterior supuesto carecían de significación o tenían escasa importancia. En nuestro caso concreto, el crecimiento del conocimiento por innovación supone un cambio en la consideración de la educación como objeto de conocimiento (Tourrián, 2017a).

4.4. Corrientes del conocimiento de la educación según el Modelo de Crecimiento

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Tourrián, 2016).

- Corriente marginal o experiencial.
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- Corriente autónoma o de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,
- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un

patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación teoría-práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el Cuadro 1.2, que aparece en la página siguiente.

Debe aclararse, con respecto al adjetivo marginal que, cuando decimos corriente marginal, no estamos afirmando desprecio hacia la Pedagogía en esa corriente. Sería absolutamente erróneo atribuir esa intencionalidad a los partidarios de la corriente marginal. Hablando con precisión, los partidarios de esta corriente entienden que todo estudio de la educación hay que hacerlo como ellos lo hacen; estudiar la educación no es estudiar un contexto devaluado; ni estudiarlo de un modo devaluado. Al contrario, la educación es valiosa y le aplican los modos más valiosos de conocer, pero incluso así es un estudio de carácter marginal en el sentido económico del término.

En el contexto económico, *análisis marginal* es el análisis económico centrado en zonas límite más bien que en la gama completa de fenómenos estudiados. Es decir, el análisis marginal estudia la utilidad de una unidad más en la gama completa de fenómenos estudiados (Tourriñán, 1987b).

Si bien el motivo no es la utilidad económica, en el contexto pedagógico, el carácter marginal de la Pedagogía quiere decir que el estudio de la educación es visto como una parte más de otro objeto de estudio. No es una preocupación intelectual aparte, sino solo una parte de otras preocupaciones intelectuales: el saber, la vida buena, la felicidad, la moralidad, la idea de hombre. Es estudio marginal en el sentido técnico, es un beneficio complementario derivado de la cosmovisión del mundo y de la vida.

La corriente marginal defiende básicamente que la educación no es un objeto de estudio genuino, es decir, no tiene un propósito distinto y aparte del de otras preocupaciones intelectuales. Es, concretamente, una parte de otra preocupación intelectual -las finalidades de la vida- y una actividad práctica cuyo conocimiento se resuelve experiencialmente.


Corriente subalternada del conocimiento de la educación, quiere decir que la subordinación es la condición que se le asigna al conocimiento de la educación (Tourriñán, 1987b). El supuesto básico de este planteamiento afirma que la educación es un objeto de estudio genuino, es decir, tiene un propósito distinto al de otras preocupaciones intelectuales. Su objetivo es guiar la acción. Ahora bien, como objeto de conocimiento la educación se resuelve utilizando exclusivamente los principios elaborados por las disciplinas científicas generadoras.

En la corriente de subalternación, el conocimiento de la educación es científico y subordinado (subalterno, está subalternado), porque la estructura de justificación e interpretación de las reglas que se construyen para intervenir se resuelve exclusivamente con el soporte científico de las teorías de las disciplinas generadoras. Es la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras, lo que garantiza la validez de las reglas de intervención educativa. El conocimiento de la educación en esta corriente está subordinado a la disciplina generadora.

La corriente autónoma del conocimiento de la educación propugna que el punto esencial del conocimiento pedagógico es el tratamiento específico del acto pedagógico y no las cosmovisiones del mundo y de la vida. Frente a la corriente de subalternación, se

defiende la necesidad de buscar la significación intrínseca de los conceptos educacionales y se postula la autonomía funcional del conocimiento de la educación.

Cuadro 1.2: Corrientes del conocimiento de la educación

Criterios discriminantes 	Corriente marginal Estudios filosóficos cosmovisionarios	Corriente de subalternación Estudios interpretativos científicos y filosóficos	Corriente autónoma Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
	Consideración de la educación como objeto de estudio	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados prácticamente desde la educación	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso
Modo de resolver el acto de intervención	La intervención se resuelve experimentalmente	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación

Fuente: Touriñán, 2016, p. 109.

Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina. Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas.

Desde la perspectiva de la autonomía funcional, dependencia y subalternación no son lo mismo, porque lo probado por las disciplinas generadoras no queda probado pedagógicamente de manera automática y porque utilizar principios de las disciplinas

generadoras en educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. Cuando hay autonomía funcional, los conceptos de cada disciplina matriz, generadora, son lógicamente distintos de los de otras disciplinas generadoras y reclaman, por tanto, elaboración teórica, tecnológica y práctica propia.

En la corriente autónoma, la función pedagógica es generadora de principios. La función pedagógica no es sólo utilizadora de principios de disciplinas generadoras. Preparar a las personas para la intervención pedagógica es hacerlas diestras en la elaboración de propuestas de intervención, pero eso exige también hacerlas diestras en la elaboración de esquemas de interpretación de la intervención, atendiendo al carácter y sentido de la educación y generando principios de intervención desde los elementos estructurales de la misma.

En cada corriente se genera una mentalidad pedagógica distinta. Entendemos *mentalidad* como sinónimo de *Weltanschauung*, cosmovisión, representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo pensamos que es el conocimiento de la educación. La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El *discurso pedagógico* se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Por último, la *intervención pedagógica* se define como el acto intencional destinado a desarrollar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Para los efectos de este discurso es importante destacar que (Tourinán, 2017a):

- a) Las corrientes funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.
- b) A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige *rigor lógico (pertinence)* y *significatividad (significativity, relevance, significance, significant)*. El *rigor lógico* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. El *rigor lógico* quiere decir, por tanto, que la inclusión de una obra en una corriente se hace siempre y cuando la obra defiende y reproduce la concepción de la educación como objeto de conocimiento estipulada por esa corriente. Lo importante, para la inclusión de una obra en una corriente, no es el momento en que se escribe, sino la

adecuación de su concepción del conocimiento de la educación a la estipulada para la corriente. Por su parte, *la significatividad* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir, que, además de clasificar una obra o un pensamiento dentro de una corriente, tenemos que saber el valor de ese pensamiento o de esa obra en la corriente. La significatividad se define como la capacidad que tiene la representación del conocimiento de la educación, resultante del modelo, de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido en el tiempo. La significatividad del modelo posibilita las siguientes cosas (Tourrián, 2016):

- Identificar la concepción del conocimiento de la educación que subyace en una obra concreta. El hecho de incluirla en una corriente exige que defienda una concepción de la educación como objeto de conocimiento distinta a la que defendería, si estuviera incluida en otra corriente.
 - Distinguir evolución basada en la productividad del supuesto (producción desde una concepción específica de la educación como objeto de conocimiento -crecimiento simple-) y la evolución basada en cambio de supuesto (elaboración de distinta concepción de la educación como objeto de conocimiento -crecimiento por innovación-).
 - Ajustarse a los acontecimientos ocurridos realmente en el desarrollo del conocimiento de la educación; lo cual quiere decir que el modelo de crecimiento por sí mismo no debe dar lugar a la desconsideración de obras de Pedagogía que no se ajusten a la tendencia preponderante en el conocimiento de la educación en una época determinada.
- c) Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia, ya que, dentro de esa diversa concepción científica, aceptamos que consideramos la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cual sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por

consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

- d) Por el modo de responder a los criterios discriminantes cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico, la intervención y la función pedagógica. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar, en perspectiva metodológica, la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

5. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO COMO CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (Tourinán, 2019b y 2020c, 2019c y 2021a),

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento (ver Tourián, 1987a, 1987b y 1989) y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las Filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta, como podemos ver en los siguientes epígrafes.

5.1. Teorías Filosóficas de la educación

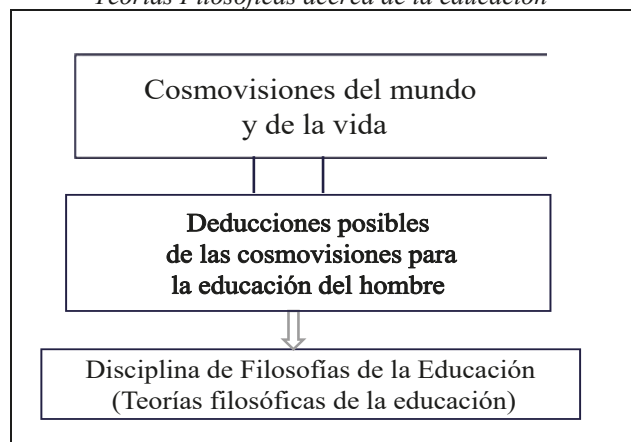
Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o, dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Tourián, 2017a; Fullat, 1979; Bowen y Hobson, 1979; Brubacher, 1962).

La estructura conceptual de las teorías filosóficas de la educación es deductiva, desde las concepciones del mundo y de la vida (Cuadro 1.3).

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Tourián, 1987b):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones.

Cuadro 1.3: Estructura de la Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación



Fuente: Tourián, 2016, p. 879.

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010). A veces, haremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, haremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación). La filosofía se convierte, en este caso, en filosofía aplicada a la educación o, dicho de otro modo, en teoría interpretativa de la educación (Tourinán, 2019b y 2020c).

5.2. Teorías Interpretativas de la educación

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras, pues en las teorías interpretativas la educación carece de sistema conceptual propio y de estructura teórica propia, consolidada.

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

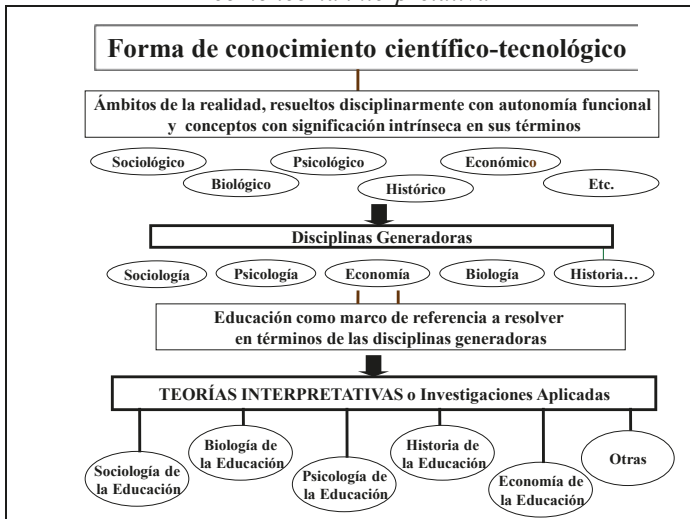
La estructura conceptual de las teorías interpretativas se ajusta al siguiente esquema común para las disciplinas generadoras o interpretativas, biología, antropología, psicología, historia, sociología, economía, etcétera (Cuadro 1.4).

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos investigación aplicada y teoría interpretativa. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones (Tourinán, 2016):

- a) Como aplicación de una ciencia a otro conocimiento (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa).
- b) Como aplicación de una ciencia a problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica, investigación aplicada e investigación tecnológica.

Cuadro 1.4: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016, p. 882.

En nuestra opinión el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando por medio de teorías condiciones y acontecimientos).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Nuestra posición, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras:

- Investigación científica (básica y aplicada o teorías interpretativas).
- Investigación tecnológica (teorías prácticas y tecnologías sustantivas).

Ambas categorías tienen un papel específico en la práctica, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

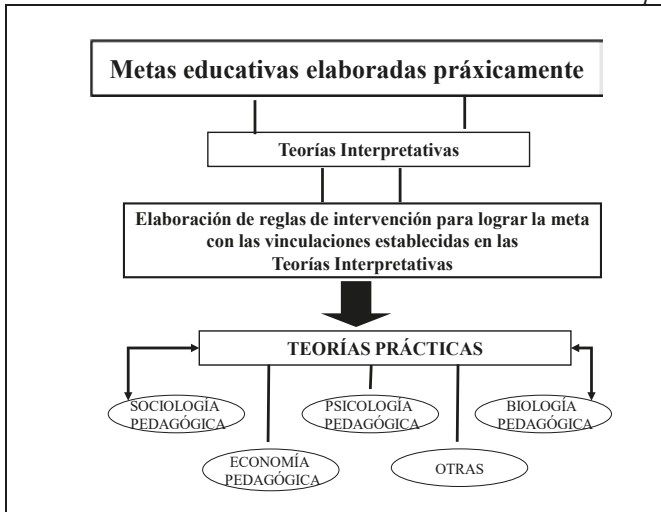
Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de estas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

5.3. Teorías Prácticas de la educación

La estructura conceptual básica de una teoría práctica, que reproducimos a continuación, responde a una concepción por medio de la que las Teorías prácticas se definen como construcciones racionales que dirigen la acción combinando metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas no son cuestión exclusiva de la educación, sino de cualquier otro campo en el que existan expectativas sociales (Carr y Kemmis, 1988; Novak, 1977; García Carrasco y García del Dujo, 2001; García Carrasco, 2016; SI(e)TE, 2018). En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas (Cuadro 1.5).

Para clarificar esta concepción de la teoría práctica, es oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la biología. Desde conceptos propios de la biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, es decir, establecen metas u objetivos intrínsecos de la biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas. Pero, además, si nos preguntamos cómo contribuir a la salud de la sociedad con la biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. La biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar objetivos extrínsecos desde teorías prácticas en la misma medida que aquellos puedan interpretarse en términos biológicos. Respecto de la educación podemos actuar analógicamente y entenderla como una meta social que se resuelve en términos de la biología; construimos, así, en primer lugar, la biología de la educación como teoría interpretativa y, a continuación, generamos la biología pedagógica o teoría práctica de la educación desde el patrón subalternado a la Biología.

Cuadro 1.5: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 2016, p. 884.

5.4. Teorías Sustantivas de la educación

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, las disciplinas científicas se entienden como disciplinas generadoras. Las *disciplinas generadoras* son

las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (Teoría, tecnología e investigación activa o práctica) para resolver el conocimiento de la educación en conceptos con significado intrínseco al ámbito de estudio. La acepción “Teoría sustantiva”, se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en la Pedagogía como disciplina autónoma del conocimiento de la educación (Tourrián, 2023c, 2016, 2017a y 2020a; Tourrián y Sáez, 2015, Tourrián y Longueira, 2016; Rodríguez, 2006; Tourrián y Rodríguez, 1993; Walton, 1971).

La estructura conceptual básica de una teoría sustantiva se ajusta al esquema del Cuadro 1.6.

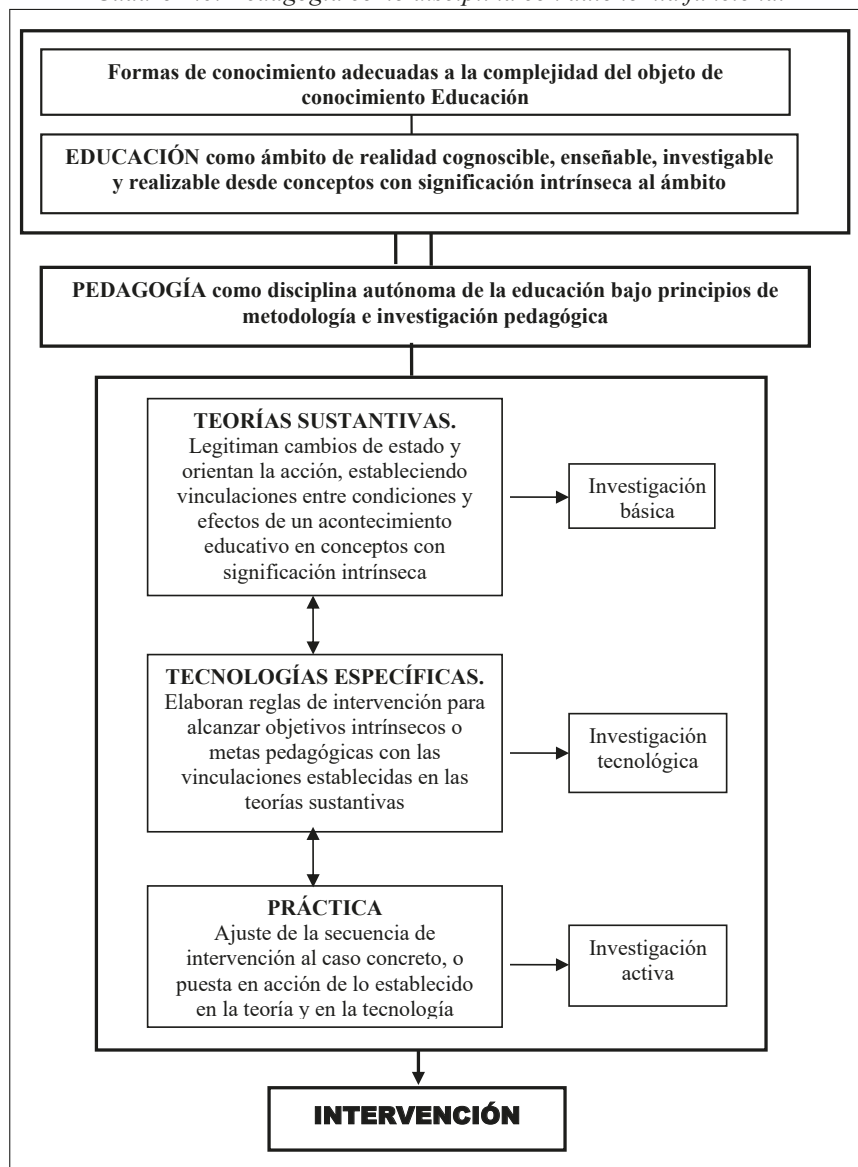
Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como ciencia de la educación es teoría, tecnología y práctica de la Educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica y tecnológica (Castillejo y Colom, 1987).

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

Cuadro 1.6: Pedagogía como disciplina con autonomía funcional



Fuente: Touriñán, 2016, p. 887.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el

significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas académicas sustantivas, por ejemplo, Psicología general, psicología evolutiva, psicología comparada (todas ellas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas la disciplina generadora (hacer, por ejemplo, psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc. (según cuál sea la disciplina matriz), pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada disciplina sustantiva genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la Pedagogía General no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la Pedagogía Comparada, porque, dentro de “educación”, “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son tres conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso, y tomando como referencia la educación como objeto de estudio de la Pedagogía, sus parcelas singulares son la intervención pedagógica, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente) y elaboran sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde los análisis teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le compete a cada una de ellas.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse (igual que la disciplina científica de la que nacen por parcelación del ámbito de conocimiento), a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas específicas o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde aquellas ni de hacer teorías sustantivas, sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz, Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la disciplina matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su

conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela que les corresponde dentro de la disciplina científica matriz. Cada disciplina sustantiva hace teoría sustantiva, tecnología específica y práctica de su parcela individualizada de conocimiento.

La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinarios de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

Si esto es así, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención (en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros de tecnología específica) (Tourinán y Sáez, 2015).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Cuadro 1.7).

Cuadro 1.7: Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes

Crterios discriminantes	Corriente marginal Estudios filosóficos cosmovisionarios	Corriente de subalternación Estudios interpretativos interdisciplinares	Corriente autónoma Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
↓			
Tipo de conocimiento a obtener para saber educación.	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación desde <i>Teorías filosóficas cosmovisionarias</i>	Medios, para fines dados, vinculando condiciones y efectos a un acontecimiento desde <i>Teorías interpretativas o Investigaciones aplicadas</i>	Fines y medios derivados del proceso de intervención pedagógica, vinculados a <i>Teorías sustantivas</i>
Modo de resolver el acto de intervención	Utilizando la experiencia del acto de intervención concreto	Utilizando reglas y normas derivadas de <i>Teorías Prácticas</i> y aplicaciones técnicas	Construyendo reglas y normas vinculadas desde <i>Tecnologías específicas</i>
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención	De la capacidad de resolución de problemas para la relación teoría-práctica en la corriente marginal.	De la capacidad de resolución de problemas para la relación teoría-práctica en la corriente subalternada	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente autónoma

Fuente: Touriñán, 2016, p. 112.

6. LA SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA VINCULACIÓN DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA CON LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La significación del conocimiento de la educación no debe ser confundida con la significatividad o con el significado de educación o con el concepto de conocimiento de la educación. La significación se define, tal como hemos dicho en la Introducción y en los epígrafes 4 y 5, como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente. La significación es un problema epistemológico de la metodología general de investigación (Touriñán, 2016, 2020d y 2021b).

La significación (signification or meaningness or sense of), como principio de metodología de investigación, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-práctica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico (*pertinence*) y significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*). Y, además, al conocimiento de la educación se le exige, desde la perspectiva de la metodología general de investigación, significación.

La significación, como principio de metodología de investigación, determina la validez (validity) del conocimiento de la educación. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad (*reliable*) del significado, al valor metodológico del significado. *El conocimiento de la educación tiene significación, si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es.* Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido.

La significación quiere decir también que el conocimiento de la educación es fiable (creíble y contrastable, que da seguridad); es decir, lo que dice, está dicho con exactitud y precisión. Desde la perspectiva de la metodología de investigación, la significación es principio de investigación pedagógica vinculado al conocimiento de la educación que siempre debe resolver problemas de intervención con validez y fiabilidad.

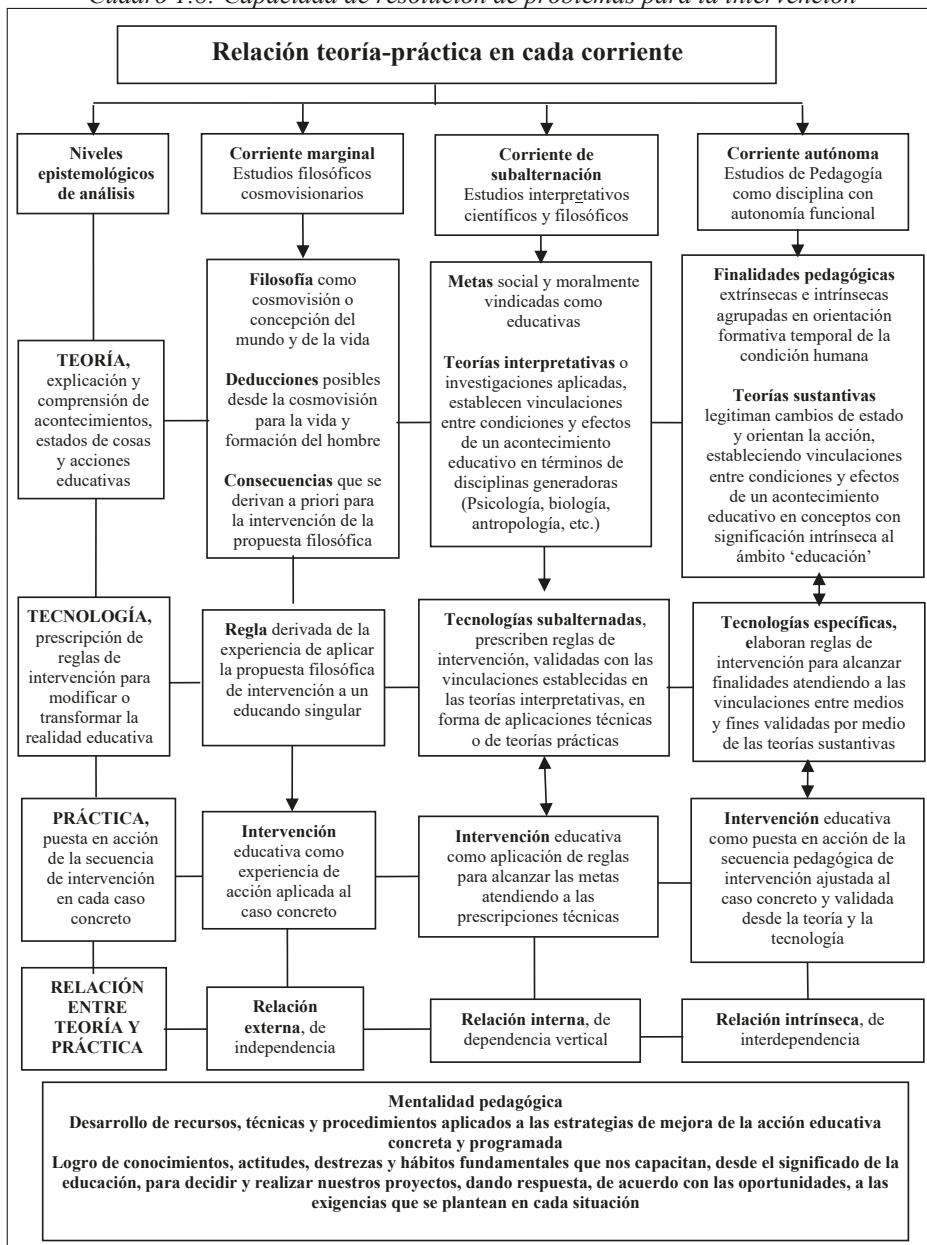
Cada mentalidad pedagógica genera, como ya dijimos, un contenido diferente para el discurso, la función y la intervención, que queda recogida, respecto de la relación teoría-práctica, en el cuadro de “Capacidad de resolución de problemas para la intervención” que exponemos y comentamos a continuación, recogiendo la estructura básica de esa relación en cada corriente (Cuadro 1.8).

En la *mentalidad pedagógica marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como 'a priori' de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa porque la relación entre la teoría y la práctica es externa, de independencia, en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que me dice mi experiencia de acción, asumiendo lo que exige la concepción del mundo y de la vida.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran de forma subalternada con las Teorías interpretativas y las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de

intervención para alcanzar metas. En este planteamiento la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo

Cuadro 1.8: Capacidad de resolución de problemas para la intervención



Fuente: Touriñán, 2016, p. 115.

se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema 'educación'. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación.

La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, interna (desde los términos de la teoría interpretativa) y de dependencia vertical descendente que subordina la validez de las reglas a lo probado en la teoría interpretativa que se aplica. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que determinan mis reglas de acción, porque están fundadas en los principios establecidos en las teorías interpretativas para alcanzar metas educativas (hago lo que me permiten desde arriba). Y si mi práctica no educa, solo mi práctica y mi regla queda cuestionada, pero no se cuestiona la teoría que está probada en el ámbito en el que se ha generado (el de la teoría interpretativa).

En la *mentalidad pedagógica autónoma* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva.

En la mentalidad autónoma, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En esta mentalidad, la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección.

La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca (teoría, tecnología y práctica responden a los mismos conceptos elaborados con autonomía funcional en el ámbito de estudio y de intervención); no hay subordinación subalternada, hay conceptos autóctonos del propio ámbito de estudio y relación de interdependencia entre niveles epistemológicos por medio de esos conceptos; es una relación de abajo arriba y de arriba abajo.

Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. De manera que, si al ejecutar la regla, no se obtiene resultado educativo, cambio la regla o la teoría o el modo de aplicarla, porque está cuestionada su significación con la aplicación.

Se entiende, después de estas reflexiones, que la tesis que reside en el contenido de este texto es que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (Tourrián, 2014 y 1987b). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma, por eso ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono (Hirst, 1974; Broudy, 1977; Tourrián, 2016, 2017a y 2023c; Toulmin, 1977 y 2003; Toulmin, Rieke, y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974). Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, de manera tal que tiene sentido afirmar que en el conocimiento combinamos formas de conocimiento y niveles epistemológicos.

Las disciplinas con autonomía funcional se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia. La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio y que, ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. En palabras de Herbart (1806):

“Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no

correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso” (Herbart, 1806, p. 8).

Hemos argumentado para comprender que la autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar* y *subsidiariedad*. Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina (Bunge, 1980 y 1989; Chalmers, 1994 y 2006; Bachelard, 1976; Freund, 1975).

Las disciplinas con autonomía funcional se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). La disciplina pedagogía comparada, para el sistema educativo, o la disciplina pedagogía general, para la intervención pedagógica, o la disciplina didáctica, para la enseñanza, por ejemplo, pueden usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsean las pruebas matemáticas, las conclusiones de pedagogía comparada, pedagogía general y didáctica serán falsas; pero, si no falsean las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión en educación comparada, pedagogía general y didáctica que dependen de su propio sistema conceptual, creado en la disciplina sobre el sistema educativo, la intervención pedagógica y la enseñanza, respectivamente. Es el caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad $E = V \times T$. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser la combinación de las tres incógnitas. $E = V \times T$; $V = E \times T$; $T = V \times E$. Cualquiera de las tres igualdades permite despejar sin error, y, en cada caso, "V" sería distinto. $V = E/T$; $V = E \times T$; $V = T/E$. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos (que representan espacio, velocidad, tiempo), sólo hay un modo correcto de igualdad inicial $E = V \times T$. En este caso, es verdad que la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual, pero también es verdad que la validez matemática no puede alterarse para alcanzar conclusiones válidas en el otro ámbito disciplinar, porque espacio, velocidad y tiempo son conceptos con significado propio en su ámbito y las relaciones entre ellos se establecen específicamente en la física (Belth, 1971; Hirst, 1966, 1967 y 1974; Touriñán, 1987b, 2017a, 2022a y 2023c).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana (incluida la posición latinoamericana, centrada preferentemente en las filosofías de la educación y las pedagogías críticas, asumiendo el papel liberador de la educación), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir del racionalismo crítico y la

contrastación deductiva gracias a los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales. Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posibilidad de la investigación a su interés particular (Tourriñán y Sáez, 2015, Tourriñán, 2023c).

7. LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

Hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación (Tourriñán y Sáez, 2015a).

En todos estos casos, la condición de experto le viene dada por estar en posesión de diversas competencias que le capacitan para el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación en su área de actuación, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación.

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya asumido, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas (Tourriñán, 1987b y 2020a; Innerarity, 2022):

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica, u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación o apoyo a la intervención e intervención en el sistema educativo
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no sólo conocimientos de nivel epistemológico (teórico, tecnológico y práctico) acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad

- El experto en educación, cuando proceda, tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica (educación artística, educación física, educación literaria, etcétera).

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la "práctica" como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la "práctica" como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto) y, por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer una actividad, investigarla, enseñarla, ejerciendo como técnico en esa actividad y practicarla como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso (Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

En Pedagogía, es posible diferenciar *aptitudes para conocer la educación* (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y acción), *aptitudes para investigar* (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), *aptitudes para la enseñanza* (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar) y *aptitudes para intervenir educativamente con un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del significado de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes. Y si nuestras reflexiones son correctas, la condición de experto o la identidad de la competencia vienen dadas por diversos logros, vinculados al ámbito de actividad entendido como conocimiento y como acción (Tourinán, 2023c):

- Dominio del conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función, cuando proceda
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz del área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte. Conocer, enseñar, investigar, estudiar, entrenar e intervenir son conceptos distintos pero relacionados y con un lugar propio dentro de la competencia pedagógica.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización de la función pedagógica más allá de la experiencia personal de la propia práctica, con objeto de lograr con cada

educando formación en valores educativos comunes, específicos o especializados, desde un nivel determinado, dentro del sistema educativo.

8. LA CONSTRUCCIÓN DE HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS

Hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la Psicología, la Sociología, la Biología, u otras disciplinas, establecen qué cosas son hechos de su ámbito y cuáles son procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito, tal como hemos ido argumentando en la crítica a la neutralidad del estudio científico de la educación. Mi posición es que es posible construir hechos y decisiones pedagógicas porque (Tourrián, 2016):

- Existe el carácter axiológico de los hechos, y esto quiere decir que el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender frente a cada acontecimiento desde una disciplina
- Existe la condición fáctica del valor y esto quiere decir que el valor tiene carácter relacional
- Existe la normatividad intrínseca a la ciencia, porque en la ciencia se crean valores, se eligen y se cambian y se transforman
- Existe el ámbito de la decisión técnica y podemos orientar la acción desde los hechos
- El neutralismo intrínseco moral ha perdido significado y se sabe que la ciencia es necesaria, aunque no suficiente para fundar decisiones morales, porque el hecho de que una cosa sea bueno que exista depende de un claro conocimiento de lo que es.

Ante un determinado suceso, evento o acontecimiento, el científico desarrolla todo un proceso de elaboración para relacionar sus afirmaciones con la realidad que expresan. Ese proceso de elaboración exige establecer ciertas cosas de lo sucedido -del acontecimiento- como *hechos científicos* de su ámbito que garantizan la verdad de lo que afirmamos acerca del acontecimiento (Ferrater, 1979, pp. 1447-1450).

En un sentido primario es cierto que “hecho” es todo lo que sucede o acontece. Ahora bien, en un sentido técnico los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos y los acontecimientos se convierten en hechos en la misma medida que se incardinan en proceso de inferencia (Tourrián, 1987a; Tourrián y Sáez, 2015, cap. 5).

Esto es así porque, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionado con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1994, pp. 40-46).

Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y por otra nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados porque nuestras experiencias directas e inmediatas no

son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Sólo en la medida que nos ponemos de acuerdo en los enunciados básicos estamos en condiciones de transformar una colección de contenidos en una disciplina científica. Toda ciencia necesita un punto de vista y problemas teóricos. Los partidarios de la Concepción Heredada creen que el camino de la ciencia consiste en “recopilar y ordenar nuestras experiencias, y que así vamos ascendiendo por la escalera de la ciencia (...) porque si queremos edificar la ciencia tenemos que recoger primero cláusulas protocolarias” (Popper 1977, p. 101). Pero, lo cierto es que nadie sabría como dedicarse a registrar lo que está experimentado en un momento sin una teoría (Popper, 1977, p. 101). Cabe decir, por tanto, que, en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos (Koertge, 1982; Radnitzky, 1982).

Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son “aprobables”, sino afectados de carga teórica (Taylor, 1976).

Adviértase que de la afirmación anterior no se sigue que las teorías científicas sean incommensurables. Si bien es verdad que algunos autores han pretendido tal conclusión anárquica (Feyerabend, 1981), debe quedar bien claro que las consecuencias derivadas del *carácter axiológico de los hechos científicos* no suponen necesariamente el abandono del principio científico de ajustarse a la realidad.

En defensa de ese principio, Toulmin (1977 y 1974a y 1974b) insiste en la necesidad de aceptar que, si los hechos están afectados de carga teórica y la meta de la investigación es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos brinden las únicas formas legítimas de explicación científica:

“La racionalidad de la ciencia tiene menos que ver con la sistematicidad lógica o con la autoridad supuestamente indiscutible de cualquier cuerpo de ideas o proposiciones, que con la forma en que los hombres abandonan un cuerpo de ideas o conceptos científicos en favor de otro, o con las consideraciones a la luz de las cuales se disponen a hacerlo” (Toulmin, 1974a, p. 405).

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no-, pueden perder su significación. La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse.

Entre hechos científicos y acontecimientos hay una relación de carácter axiológico, porque los hechos están valorados, afectados de carga teórica y hay además una relación de condición fáctica, porque los valores son relacionales, son cualidades que captamos en la relación valoral y nos permiten relacionar las propiedades de una cosa con las de otra, estableciendo el valor por relación (Cuadro 1.9).

Y si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que, en la mentalidad pedagógica subalternada, hablando con propiedad, existen hechos educativos, y hechos psicológicos, sociológicos, etc., según cuál sea la disciplina generadora desde la que interpretamos y damos significado a la educación. Pero por la misma razón, puede decirse que, hablando con propiedad, los hechos pedagógicos son los que nacen de la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional porque sólo en esta mentalidad pedagógica la educación se considera como ámbito de realidad con significación intrínseca.

En cada ámbito de indagación disciplinar hay que construir decisiones y esto implica orientar la acción desde la decisión técnica. Las normas que responden a la decisión técnica *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasar o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito científico que yo he elegido para trabajar -la economía, la biología, la medicina, etc.- es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción (Cuadro 1.10).

Como dice Ladrière, el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del 'es' al 'debe' en la consideración pragmática, porque son actos engendrados por esas proposiciones:

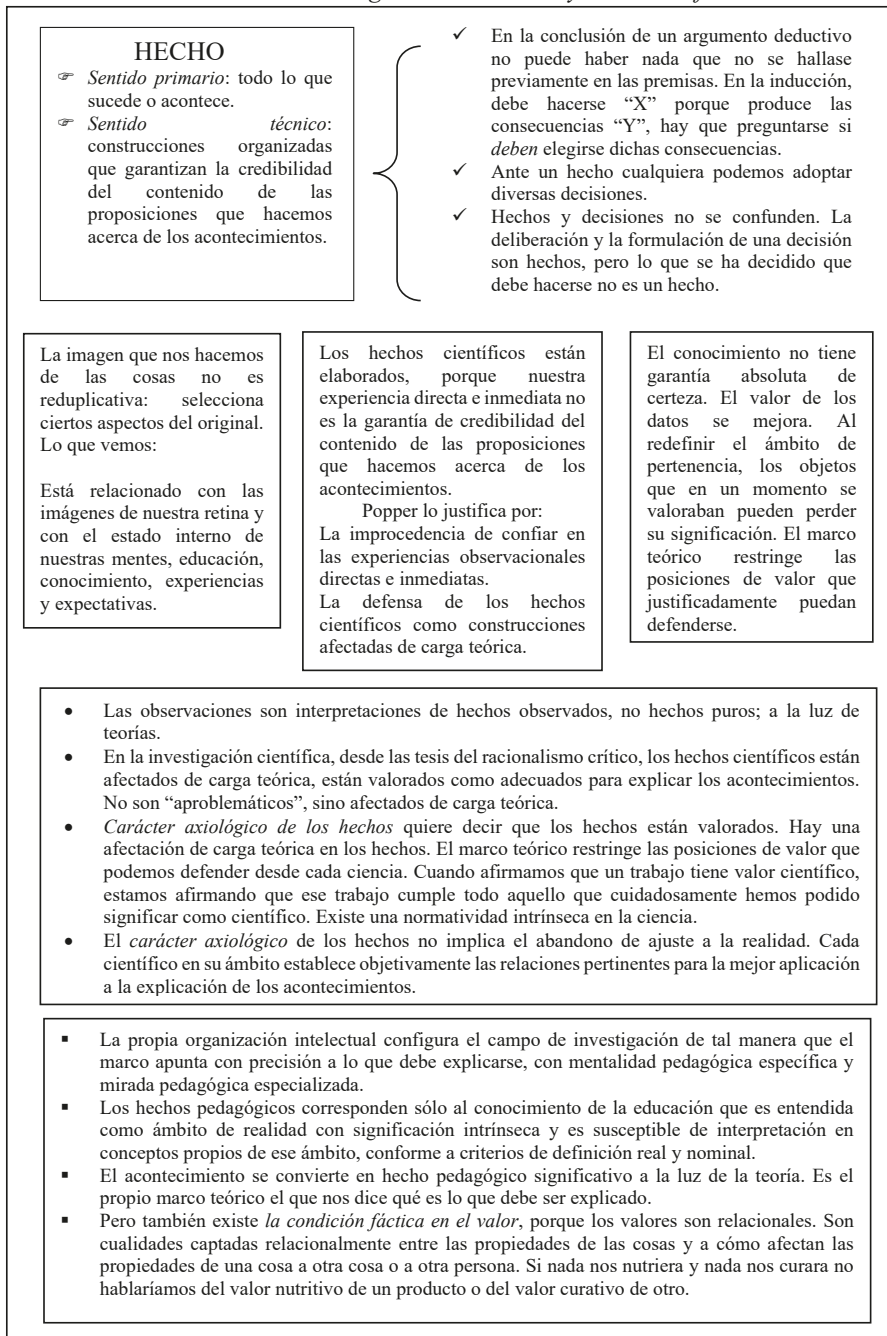
“La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, la ciencia). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (...) lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

En efecto, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor legitiman al científico para no aceptar sin más cualquier tipo de condiciones y objetivos como científicos para elaborar sus teorías, porque existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja. El ámbito de la *decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención. La *elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento verdadero de la actividad a realizar*. El esquema de elección técnica podría expresarse así:

$T (= C \rightarrow A)$

A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.

Constrúyase C.

Cuadro 1.9: *Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor*

Fuente: Touriñán, 2020a. Elaboración propia.

Cuadro 1.10: Decisión técnica y grados de libertad

<p>DECISIÓN TÉCNICA: es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento VERDADERO de la actividad a realizar.</p> <p>Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.</p>	<p>Se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención y el conocimiento que se tiene del propio sistema. El objetivo directo de la acción supone compromiso moral, hacer ciencia, pero los objetivos subsidiarios, <i>qué, como...</i>, son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico.</p>
<p>Las elecciones tienen GRADOS de libertad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Deber simple:</i> elección entre objetivos que pueden ser realizados sin incompatibilidad entre ellos. Ponemos en marcha relaciones medio-fin que nos permiten lograr uno o varios objetivos en cada ocasión. Depende de nuestra capacidad y circunstancia cuantos logremos hacer. • <i>Deber más urgente:</i> elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización, aunque ninguno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir hacer el otro en un momento posterior. • <i>Deber fundamental:</i> elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización y además uno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir y realizar el otro en un momento posterior. <p>Existen además situaciones de Grado cero en las que se anula la libertad de elegir por medio de instrumentalizaciones, coacción intimidatoria efectiva o por encontrarse en una situación real en la que una opción, si es elegida, supone la pérdida de las dos alternativas (“la bolsa o la vida”...).</p>	
<p>Acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> = Hay un carácter axiológico en los hechos, porque están afectados de carga teórica. Y hay una condición fáctica en el valor, porque el valor es relacional. = Es una trampa del lenguaje considerar que el carácter orientador de la acción viene dado por frases que contienen el término debe. La diferencia entre “no debe hacer X” y “si hace X te ocurrirá Y” es primordialmente lógica, no pragmática. = La relación sintáctica no anula la relación semántica y pragmática, la ciencia orienta la acción de manera inequívoca. La propia ciencia sería incapaz de progresar si no pudiese establecer normas que orientasen la acción del investigador. Estas normas <i>son</i> y <i>se</i> hacen dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. Es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción. Existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja. = La ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales. Decisiones morales y técnicas (pedagógicas en este caso) no se confunden. Toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la inversa, lo cual coloca a la pedagogía en una situación distintiva. Previa a la acción, el profesional asume el compromiso moral de hacer bien su tarea y las expectativas social y moralmente justificadas se convierten en metas pedagógicas si cumplen los criterios de definición nominal y real de educación. 	

Fuente: Touriñán, 2020a. Elaboración propia.

Decimos que ese esquema es el de la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa*.

Si no soslayamos la dimensión de la decisión técnica, sigue siendo verdad que la ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales, pues hay que dar un salto lógico para resolverlos. Pero también es verdad que el propio proceso de intervención

genera sus propias cuestiones acerca de sus metas que pueden ser resueltas desde el marco de la racionalidad científica.

Desde esta perspectiva, decisiones morales y decisiones pedagógicas, no se confunden, porque ni los problemas morales se resuelven con el conocimiento pedagógico, ni los problemas pedagógicos se resuelven con el conocimiento moral.

En primer lugar, todo problema educativo no es problema moral, porque en el campo educativo adoptamos múltiples decisiones de tipo técnico. Una vez que decidimos educar las decisiones acerca de lo que hay que hacer y del modo de lograrlo son decisiones de carácter técnico, es decir, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema: comprobar si un determinado contenido a transmitir tiene fundamento teórico; elaborar las estrategias de recuperación de aprendizaje; identificar las destrezas que se están potenciando, etc., no son problemas morales, pero son problemas pedagógicos que se resuelven con el conocimiento teórico o tecnológico de la educación.

En segundo lugar, si todo problema pedagógico es problema moral, se sigue que lo moralmente probado está, de manera automática, probado pedagógicamente. Frente a esta afirmación, tenemos la experiencia de determinadas respuestas morales correctas que no se pueden convertir en metas pedagógicas, porque se sabe que no pueden ser comprendidas y asumidas por los educandos mientras no superen un determinado nivel de desarrollo.

Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de esa área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinarios y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada (Tourinán, 2018a).

9. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA GENERA INTERVENCIÓN POR MEDIO DE LAS ACTIVIDADES COMUNES INTERNAS Y EXTERNAS

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo

denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Tourrián, 2014, 2020a, 2021c y 2022b).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo “externo” a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna* (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y *externa* (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *intervención*, *indagación-exploración* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita “para” su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Tourrián, 2016).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar puede convertirse en *actividad instrumental especificada* para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera

empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera) (Tourriñán, 2019a).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia (Tourriñán, 2020b).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad común externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación: educamos con la actividad respetando la condición de agente (Tourriñán, 2015).

Si esto es así, se sigue que los medios tienen que ajustarse a la actividad del sujeto y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, indagando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue, por tanto, que cualquier medio no es 'el medio' para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto-educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas.

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Tourriñán, 2016).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse,

decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.

Por todo eso, la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella porque todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo.

10. CONSIDERACIONES FINALES: LA ACTIVIDAD COMÚN ES NECESARIA PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA (BIEN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA MATRIZ, BIEN COMO DISCIPLINAS SUSTANTIVAS INDIVIDUALIZADAS, O BIEN COMO DISCIPLINAS APLICADAS)

De acuerdo con las reflexiones realizadas en este trabajo, la educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto “educación” está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad, y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación. Al conocimiento de la educación se le exige capacidad de resolución de problemas de ‘educación’ (de conocimiento y de acción en cada intervención, de relación teoría-práctica). Y precisamente por esa exigencia en la capacidad de resolución, *la condición de referencia en la investigación pedagógica es la significación-validez del conocimiento de la educación que se obtiene: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación.*

La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación

pedagógica y transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto “educación”. La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito “educación”, acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica especializada* y da significado a la *mentalidad pedagógica específica*.

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría, tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de “educación”, obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito “educación”, que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

Hablamos de significación como principio de investigación, no de significado del conocimiento de la educación, o de significado de “educación”.

La significación como principio, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, queda definida como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que nace de la relación teoría-práctica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la educación

La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito “educación”, atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica*.

Como ya he dicho en el epígrafe 6.4 de este trabajo, las disciplinas científicas pueden ser entendidas como disciplinas generadoras dentro de la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios

puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados en términos de la disciplina generadora, como disciplinas aplicadas, siempre que ese ámbito sea susceptible de ser interpretado desde los conceptos que la disciplina generadora ha creado. Es un hecho que hay pedagogía (familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etcétera), porque los ámbitos de conocimiento (la familia, el trabajo, lo social, el ambiente, etcétera), pueden ser interpretados en conceptos construidos por la Pedagogía para el ámbito educación. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento al que se enfoca, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar CON” cada uno de esos ámbitos (Touriñán, 2017b, 2019c, 2021a, 2020c y 2022a).

Y para materializar el contenido de la expresión educar CON, desde la disciplina aplicada, o desde la disciplina científica matriz, o desde la disciplina académica sustantiva que se desgaja de ella, establecemos el conocimiento que relaciona teoría y práctica en cada caso y aseguramos, por medio de la capacidad de resolución de problemas en cada intervención, el uso educativo de la actividad común interna y externa.

Finalmente, como hemos expuesto en el epígrafe dedicado a la función pedagógica, nos educamos con la actividad común interna (pensar, sentir afectivamente, querer, operar, proyectar y crear). Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

Hay que educar, y esto implica que interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*. Por una parte, hacemos visión crítica de nuestra actuación, ajustada a principios de educación y de intervención pedagógica y, por otra parte, representamos mentalmente la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- Aguilar, F. (2012). Editorial. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 11-18. (Monográfico sobre El desarrollo del pensamiento desde una perspectiva filosófica, pedagógica y psicológica).
- Aguilar, F. (2021). Editorial. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 30, 33-40. (Monográfico sobre Filosofía de las ciencias cognitivas y educación).
- Aguilar, F. y Collado, J. (Coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana.
- Arce, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento. Sujeto, lenguaje, mundo*. Madrid: Síntesis.
- Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Berliner, D.C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-14.
- Bertalanffy, L. Von (1976). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertalanffy, L. Von (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universidad.
- Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp, 11ª ed.
- Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación*. México: Limusa.
- Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. En R. C. Anderson *et al.*, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates, pp. 1-17.
- Broudy, H. S. (1981). *Truth and Credibility. The Citizen's Dilemma*. Londres: Longman.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel, 6ª ed.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar *et al.*, *Conceptos y propuestas (II)*. Teoría de la Educación. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.
- Castillejo J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: Narcea.
- Colom, A. J. (1983). La Teoría de la Educación y la oferta de la Teoría de Sistemas generales. A. J. Colom, *et al.*, *Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 108-155.
- Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación. En A. J. Colom, *et al.*, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 13-30.
- COMISION (1986). Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado. *Escuela Española* (2.802, de 6 de febrero).
- Chalmers, A. F. (1994). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI. 10ª ed. (1ª edición en inglés, 1976).
- Chalmers, A. F. (2006). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Akal-Siglo XXI.
- Churchman, W. C. (1961). *Prediction and Optimal Decision: Philosophical Issues of a Science of Values*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.
- Denison, E. F. (1968). *The Sources of Economics Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. Nueva York: Committee for Economic Development.
- Escolano, A. (1980). Diversificación de profesiones y actividades educativas. *Revista Española de Pedagogía* (147).
- Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica. En J. Basabe *et al.*, *Ensayos de epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organization*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos, (1971, fecha de 1ª edición en inglés).
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Gage, N. L. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- García Carrasco, J. (1980). Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares. *VII Congreso Nacional de Pedagogía*. Vol. I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- García Carrasco, J. (Coord.) (1984). *Teoría de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- García Carrasco, J. (2016) Teoría de la educación. En la obra conjunta, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura económica. (Consultado el 8-08-2017). Disponible en la dirección electrónica <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=T&id=26&w=>

- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 15-43.
- García Garrido, J. L. (1984). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed.
- Gimeno, J. (1982a). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En A. Pérez Gómez y J. Almaraz, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero, pp. 467-469.
- Gimeno, J. (1982b). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*. 30 (269), 77-99.
- González, W. J. (1988). Ámbito y características de la Filosofía y Metodología de la Ciencia. En W. J. González (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación científica*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones, pp. 35-63.
- González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Gowin, D. B. (1963). [Can Educational Theory Guide Practice?](#) *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.
- Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Hirst, P. H. (1966). Educational Theory. En J. W. Tibble, *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory. En I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Husen, T. (1979). General Theories in Education. A Twenty-Five Year Perspective. *International Review of Education*, 25 (2-3), 199-219.
- Husen, T. (1988). Research Paradigms in Education. En J. P. Keeves, *Educational Research Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press, pp. 17-20.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioural Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Keeves, J. P. (1988). *Educational Research, Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press.
- Kenneth, T. y Kincheloe, J. (Eds.) (2006). *Doing Educational Research: A Handbook*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kindelberger, J. (1965). *Economic Development*. Nueva York: Mac-Graw Hill.
- Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Khun, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Koertge, N. (1982). Hacia una nueva teoría de la investigación científica. En G. Radnitzky y otros, *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 227-248.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.

- Marin Ibañez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-24.
- Masterman, M. (1970). The Nature of a Paradigm. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press, pp. 59-90.
- Medina, A.; Herrán, A. de la; Domínguez, M.^a C. (Coords.) (2020). *Hacia una Didáctica humanista*. Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Mitter, W. (1981). ¿Ciencias de la educación o ciencia de la educación? Algunas consideraciones sobre una cuestión básica. *Perspectivas Pedagógicas*, 12 (47-48), 23-35.
- Moore, P. W. (1980). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad, (fecha 1^a ed. 1974).
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Novak, J. (1977). *The Theory of Education*. Nueva York, Ithaca: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).
- O.C.D.E. (1968). *The Impact of Science and Technology on Social and Economic Development*. París.
- O'connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Perez Alonso-Geta, P. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: Nau-Llibres.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico "Formación centrada en competencias"*. Consultado (16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Peters, D. P. y Ceci, S. J. (1982). Peer Review Practices of Psychological Journals: The Date of Published Articles Submitted Again. *Behavioral Brain Science*, 5 (2). 187-195.
- Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 4^a ed.
- Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 4^a reimp. (Fecha de 1^a edición en inglés, 1934).
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Quintana, J. M. (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación. En J. Basabe Barcala et al., *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 75-107.
- Quintana, J. M. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En A. Escolano et al., *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.
- Rábade Romeo, S. (1981). *Método y pensamiento en la modernidad*. Madrid: Bitácora.

- Rabazas, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- Radnitzky, G. (1982). De la fundamentación de teorías a la preferencia fundamentada de teorías. En G. Radnitzky y otros, *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 283-323.
- Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.
- Rodríguez Martínez, A. (1989). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990, con el nº 82). Santiago de Compostela.
- Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.
- Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sanders, O. y Mcpeck, J. (1976). Theory into Practice or Vice Versa. Comments on an Educational Antinomy. *The Journal of Educational Thought*, 10 (3), 188-193.
- Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. CEAC, Barcelona.
- Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149.
- Schumpeter, M. A. (1949). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-11.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Simon, H. A. (1957). *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behaviour in a Social Setting*. Londres: Longman.
- Simon, H. A. (1964). On the Concept of Organizational Goal. *Administrative Science Quarterly*, 9, 1-22.
- Smagorinsky, P. (2007). Is “Doing Educational Research” as Matter of Perspective? Two Reviewers Begin the Dialogue. *Educational researcher*, 36 (4), 1999-203.
- Smeyers, P. (2001). Qualitative Versus Quantitative Research Design: A Plea for Paradigmatic Tolerance in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 477-495.
- Smeyers, P. (2008). Qualitative And Quantitative Research Methods: Old Wine in New Bottles? On Understanding and Interpreting Educational Phenomena. *Paedagogica Historica*, 44, 691-705.
- Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.
- Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.
- Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Olms: Hildesheim.

- Taylor, R. (1966). *Action and Purpose*. New Jersey: Prentice Hall.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press (edición castellana de 1977, Alianza editorial).
- Toulmin, S. (1974a). Rationality and scientific discovery. En R. S. Cohen y M. Wartofsky (Eds.), *Boston studies in the philosophy of science*, Vol. XX. Boston-(Dordrecht, Holland): Springer-(Reidel), pp. 387-406.
- Toulmin, S. (1974b). Razones y causas. En M. Chomsky y otros, *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 19-78.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton University Press).
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to Reasoning*. Londres: Collier McMillan.
- Touriñán, J. M. (1984). La imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, (253), 600-630.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1987c). Función pedagógica y profesionales de la educación. *Bordón*, (266), 31-51.
- Touriñán, J. M. (1988-89). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*, (14-15), 81-92.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36.
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.
- Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Disponible en la dirección <http://dondestalaeducacion.com/>
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira. Hay 2ª edición disponible en 2016.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017a). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2017b). *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia: Redipe.

- Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).
- Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7 (1), enero, 25-61.
- Touriñán, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31 (2), 7-31.
- Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019c). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.
- Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.^a C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista*. Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Ver también (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1 (1), 3-50. *Vid et.* (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209. *Vid et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. *Vid et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo (Coords.), *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
- Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción. En Grupo SI(e)TE. Educación, *La calidad de la educación*. Barcelona: Horsori, pp. 93-120. *Vid et.* (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2021c). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. *Vid et.* (2021), El

- concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10 (6), 33-64.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. *Revista internacional de filosofía y teoría social*. Universidad del Zulia. *Vid et.* (2022) Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- Touriñán, J. M. (2023a). Signification of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín Redipe*, 12 (1), 17-63.
- Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: Redipe.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE-RIPEME.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Olveira, M.^a E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Vázquez Gómez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*. 39 (153), 9-36.
- Vázquez Gómez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿Una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro. *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachusetts: Xerox College Press.
- Walton, J. (1974). A confusion of contexts. The interdisciplinary study of education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.
- Wilden, A. (1972). *Sistema y estructura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

**EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SUS CARCOMAS.
REFORZANDO NUESTROS PRESUPUESTOS**

M.^a Gloria PÉREZ SERRANO

Catedrática de pedagogía Social *Universidad
Nacional de
Educación a Distancia
UNED.*

*Departamento de Teoría de la
Educación y Pedagogía Social* Juan
del Rosal, 14.
28040 Madrid

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8050-6498>

Researcher ID: [Q-7840-2017](https://orcid.org/0000-0001-8050-6498)

Correo electrónico: gloriaperez@edu.uned.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 2

1. Introducción
2. ¿Qué precisa el conocimiento científico? Hay que comprometerse
 - 2.1. Anclajes teóricos
 - 2.2. Conocer los métodos y las técnicas
 - 2.3. Actitud científica
 - 2.4. Finalidad o búsqueda de una ciencia con consciencia
3. Las plagas o carcomas de la ciencia. Hay que combatir las
 - 3.1. Dogmatismo
 - 3.2. Relativismo
 - 3.3. Pragmatismo-eficientismo
 - 3.4. Ciencia-tecnología-industria
 - 3.5. La hiperespecialización
 - 3.6. Dificultad de construir equipos interdisciplinarios
4. Consideraciones finales. La ciencia es un bien humano
5. Referencias bibliográficas

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SUS CARCOMAS. REFORZANDO NUESTROS PRESUPUESTOS

M.^a Gloria Pérez Serrano
Catedrática de Pedagogía Social
UNED. Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la metodología de investigación se asume que supuestos y presupuestos no son términos exactamente iguales. En la investigación, presupuesto es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, es el enfoque o la focalización que hacemos con el objeto a investigar; el supuesto es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de lo investigado (Tourrián, 2023).

En este capítulo reforzamos nuestros presupuestos, atendiendo a los desafíos del conocimiento científico, su búsqueda y carcomas (término que se atribuye a la persona o cosa que poco a poco va gastando y consumiendo el ámbito en el que está instalada). El ser humano se ha preocupado por conocerse a sí mismo e indagar en la realidad con el fin de desvelar sus secretos. La ciencia es el gran esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma. La evolución científico-humana precisa de sujetos con formación teórica y conocimiento de los métodos y técnicas de investigación¹.

La ciencia goza de prestigio, se la cree capaz de resolver casi todos los problemas que tiene planteados la Humanidad. Se le otorga confianza al considerar que sus afirmaciones están fundamentadas, son fiables y fecundas. ¿Qué ofrece la ciencia que la hace incuestionable? Sin duda, presenta límites y carcomas. Hay diversidad de Ciencias. El conocimiento científico está en estado de revolución continua. El desarrollo científico es un bien para la Humanidad. Deberíamos suscitar esta vocación entre los más jóvenes y despertar su curiosidad intelectual (Pérez Serrano, 2011).

A lo largo de la historia, el ser humano se ha preocupado por conocerse a sí mismo e indagar en la realidad en la que vive, con el fin de desvelar sus secretos.

Los métodos y las técnicas empleados en un primer momento han sido muy rudimentarios. Sin embargo, la inquietud a la que nos hemos referido: conocerse a sí mismo y conocer el contexto en el que se vive, ha propiciado su

¹ Este capítulo es una revisión actualizada del texto original publicado en la Revista de Teoría de la Educación (Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43). Se trata de aumentar nuestra argumentación sobre el problema planteado. Los fundamentos generales de este capítulo pueden verse además en *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica* (Narcea, 2003) y en *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (La Muralla, 1994).

desarrollo. No en vano, se ha definido a la ciencia como «el gran esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma» (Leahey, 1998, p. 32).

La evolución científica y humana precisa de sujetos con una buena formación teórica y un conocimiento del manejo de los métodos y técnicas de investigación. De ahí que a un investigador se le pida que desarrolle unas determinadas actitudes.

Ningún investigador puede afirmar que su búsqueda ha terminado, puesto que no existen límites en el conocer, dado que lo que se va descubriendo son verdades parciales y, en este sentido, debemos señalar que el saber científico debe ser, fundamentalmente, precavido, por lo que debe adoptar un carácter de constante provisionalidad. De ahí que la actitud científica genere un estilo de vida que se mueve en una tensión dialéctica entre ruptura y fidelidad. Ruptura con lo que se considera que no sirve, o se considera erróneo, y fidelidad con lo que se ha ido descubriendo y se considera valioso.

Muchos autores proponen una vuelta a la epistemología, a estudiar las cuestiones básicas referentes al criterio de verdad, de certeza y lógica de justificación del conocimiento. Son cuestiones de hondo calado que hoy tiene planteada la Filosofía de la Ciencia, incluso el estudio de la especificidad de los requisitos que exige el conocer científico, así como las reglas y estrategias que identifican al método en la línea que señalaba Lakatos, para el que la teoría de la ciencia no es sino «el perro guardián de las normas científicas». Estas consideraciones «aparecen como fundamentalmente importantes y están cargadas de consecuencias» (Chalmers, 2003, p. XX).

La ciencia goza de un prestigio, podríamos decir que incluso de un privilegio especial, debido a la confianza que se le otorga al considerar que sus afirmaciones están fundamentadas y van acompañadas de un alto grado de fiabilidad. La imagen que de la ciencia se tiene hoy, en amplios sectores de la sociedad, es debida a la efectividad de los resultados de la investigación científica. Esto hace que se deposite en ella tal confianza que se la crea capaz de resolver, si no todos, casi todos los problemas que tiene planteados la Humanidad. De hecho:

“la legitimidad social que posee hoy la ciencia proviene en buena medida de la convicción general en la utilidad potencial de todos los conocimientos científicos. Es frecuente que un nuevo resultado en la investigación sea anunciado en los medios de comunicación junto con las promesas de sus aplicaciones futuras. Paradójicamente esta imagen va unida también a un temor creciente a que se superen ciertos límites, sobre todo éticos (investigación armamentística, clonación, eutanasia, etc.) y a que se deteriore irreversiblemente el entorno natural debido a un uso incontrolado de esos resultados de la investigación” (Diéguez, 2005, p. 111).

Desde nuestro punto de vista, la ciencia no posee rasgos especiales que la hagan intrínsecamente superior a otras formas de alcanzar el conocimiento. Esta valoración, extendida en nuestra sociedad, lleva a considerar a la ciencia, en muchos casos, como una religión moderna. Ante esta situación, de la mano de Alan F. Chalmers (2003) nos atrevemos a preguntar: ¿Qué tiene la ciencia de especial para alcanzar tan alta valoración? ¿Qué es el método científico al que se le supone la clave del éxito? ¿Es lícito transferir este método a otros campos del

conocimiento? En definitiva, ¿qué ofrece la ciencia que la hace incuestionable? (Pérez Serrano, 2003 y 1994).

La respuesta, a estos interrogantes concernientes a la especificidad de lo científico, no está exenta de una gran dificultad. Como ha sugerido Laudan (1996, pp. 218 y ss.) la preocupación por la ciencia debe centrarse en averiguar cuándo nos encontramos ante una buena teoría, es decir, que sea fiable, fértil y bien fundada, sea o no científica.

El pensamiento actual, respecto a la tradición, defiende posturas epistemológicas más abiertas y plurales, dado que el conocimiento científico no se construye desde una perspectiva única. «Para confirmar científicamente la verdad, es conveniente verificarla desde varios puntos de vista diferentes» (Bachelard, 1974, p. 14). La ciencia progresa gracias al ensayo y gracias al error, a las conjeturas e impugnaciones, al estudio y a la investigación. Es una tarea intersubjetiva que reclama el concurso y la colaboración de numerosos investigadores. Proporciona un tipo de conocimiento comunicable y público. En la actualidad, no puede negarse la diversidad de la ciencia. Asistimos al surgir de nuevas disciplinas en campos diferentes.

El término *ciencia* ya no es entendido como un nombre en «singular». La expresión *ciencias naturales*, por el contrario, es plural y la imagen platónica de un único tipo de conocimiento formal ha sido remplazada por una imagen de empresas que están siempre en flujo, y cuyos métodos de investigación —como pensaba Aristóteles— se adaptan a la *naturaleza del caso*. Para Toulmin:

“en lugar de ser partes diversas de una sola y comprehensiva ciencia unificada, hoy las ciencias representan, más bien, una confederación de empresas con métodos y patrones de explicación para abordar problemas distintos” (Toulmin, 1990, p. 165).

En la actualidad, hemos visto surgir disciplinas nuevas aplicadas al estudio de otros tantos campos diferentes, lo que hace difícil negar el hecho de la diversidad de las ciencias. Esto, y todo lo indicado con anterioridad, nos lleva a reflexionar sobre los problemas que tiene hoy planteados el avance en el conocimiento científico.

Por tanto, el motivo de este trabajo se centra en presentar los desafíos del conocimiento científico, así como las dificultades que nos impiden su desarrollo y que nos hemos atrevido a denominar las *carcomas* de la ciencia.

2. ¿QUÉ PRECISA EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO? HAY QUE COMPROMETERSE

El ser humano siempre ha manifestado inquietud por conocer la realidad que observa, manipulándola y modificándola con el fin de comprenderla, al mismo tiempo que la transforma. Se enfrenta al reto de describir y explicar a otros *la imagen* de todo aquello que se le ofrece como conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento que aquí defendemos es ese saber consciente y fundamentado, adquirido por el método científico, al que se le exige —como diría Bunge (1981, p. 9)— que sea «racional», «sistemático», «exacto», «verificable» y «fiable». Este

conocimiento llamado *científico* es el que se corresponde con el término griego *episteme* y se distingue del conocimiento vulgar porque a éste simplemente se le recuerda y no se somete a crítica. El conocimiento científico se opone a la simple subjetividad, a la intuición o al sentido común.

El conjunto de conocimientos que el sujeto humano obtiene sobre la realidad que pretende conocer a través de la actividad orientada a conseguirlo es lo que denominamos *ciencia* (*scire*, que significa saber). No obstante, el título de ciencia no se puede aplicar a cualquier conocimiento, sino únicamente a los saberes que han sido obtenidos, como afirma Popper (1985, 68), de modo riguroso y contrastable: «La ciencia debe conseguir estructurar sistemáticamente los conocimientos en función de unos principios generales que sirven de explicación y poseen a aquéllos, dando una coherencia general y claridad inexistente anteriormente».

La ciencia persigue avanzar en el descubrimiento de problemas nuevos, generales o profundos y justificar las respuestas correspondientes. “No pretende ser verdadera, ni por tanto final, incorregible y cierta...” -dirá Bunge (1969, p. 46)-, y precisamente por eso mantiene que:

“lo que afirma la ciencia es aquello que la hace ser:

- más verdadera que cualquier modelo no científico del mundo
- capaz de probar, someténdola a contrastación empírica, esa pretensión de verdad
- capaz de descubrir sus propias deficiencias
- capaz de corregir sus propias deficiencias, o lo que es lo mismo, (re)construir representaciones parciales de la estructura del mundo que sean cada vez más adecuadas” (Bunge, 1969, p. 46).

Conviene recordar aquí que la ciencia es una actividad humana sometida, como muchas otras manifestaciones culturales, a cambios históricos.

Señalamos algunos requisitos para acercarnos al conocimiento científico que nos dará entrada al estudio de los «obstáculos epistemológicos», como los denomina Bachelard (1983).

2.1. Anclajes teóricos

Necesitamos todas las formas del conocer que nos lleven al descubrimiento de la verdad, porque todas ellas muestran parte de la verdad y todas tienen sus límites.

Existen diferentes modos de aproximarse al conocimiento de la realidad: la ciencia, la fe, el arte, la experiencia, etc. Los humanos somos conscientes de ello, por lo que no debemos prescindir de ninguno. En esta ocasión tan sólo haremos referencia a una de esas modalidades, la del conocimiento científico.

Existen numerosos estudios que ponen de relieve el amplio consenso entre el profesorado universitario (docente/investigador) sobre la importancia de un *conocimiento en profundidad* de la materia, tanto en el ámbito de la transmisión del saber, como en la investigación de la realidad. Desde esta perspectiva, se considera que la formación del docente y del investigador es un aspecto fundamental para el avance de la ciencia y es imprescindible para la formación de los estudiantes.

¿Qué entendemos por un *conocimiento en profundidad*? Exige hondura y penetración del pensamiento y de las ideas. Cuatro son los elementos que lo caracterizan: un *sujeto* que conoce, un *objeto* para conocer, un *pensamiento* que es medio con el que opera el sujeto en su actividad captadora del objeto y la *imagen mental* que representa al objeto, en cuanto tal, por medio del concepto e idea.

La epistemología estudia esta relación entre el sujeto y el objeto y todos los problemas que conlleva.

Este modo de conocer es el resultado de una actitud y un esfuerzo especial del sujeto, que le conduce a la sistematización y comprensión cabal de los objetos que estudia y le otorga una certeza superior en sus fundamentos. Por lo tanto, el conocimiento que se precisa para alcanzar una formación adecuada incluye (Gil Pérez *et al.*, 1991, pp. 3-4):

- a. Conocer los problemas que originaron la construcción de los conocimientos científicos, las barreras a superar, la evolución de dichos conocimientos, y cómo se llegaron a articular en las distintas disciplinas.
- b. Conocer la metodología empleada, la naturaleza del objeto de estudio de cada ciencia, los criterios de validación y de aceptación de las teorías científicas.
- c. Conocer el papel de las interacciones con otros saberes, con su aplicabilidad, con la sociedad a la que sirve y su incidencia en la toma de decisiones, etc.
- d. Conocer los desarrollos recientes y sus perspectivas, para que el docente y/o investigador, adquiera una visión abierta, dinámica e innovadora.
- e. Conocer las aplicaciones de la parcela del conocimiento en el que se trabaja y de otras materias relacionadas con el mismo, que le permitan abordar problemas de frontera, así como, las interacciones con otros campos del saber y los procesos de unificación científica.

Este conocimiento en profundidad es indispensable, tanto en la formación de investigadores que tienen la función de alumbrar el conocimiento, como en la de los docentes encargados de transmitir dicho conocimiento. Bachelard ilustra esta formación con una imagen: «¡Hay tan gran distancia entre el libro impreso y el libro leído, entre el libro leído y el libro comprendido, asimilado, retenido!» (Bachelard, 1974, p. 10).

En el plano de la formación individual, este autor señala que la persona científica en su formación ha de transitar por tres estadios:

1. El estadio concreto... El espíritu se recrea con las primeras imágenes del fenómeno y se apoya sobre una literatura filosófica que enaltece la naturaleza..., la unidad del mundo y la diversidad de las cosas.
2. El estadio concreto-abstracto... Adjunta a la experiencia física esquemas geométricos y se apoya sobre una filosofía de la simplicidad... Está más seguro de su abstracción cuanto más claramente está representada por una intuición sensible.

3. El estadio abstracto... (Las) informaciones son voluntariamente sustraídas... y... desligadas de la experiencia inmediata... (Bachelard, 1974, p. 11).

Descritos los estadios por los que el aprendiz-investigador ha de transitar para adquirir el espíritu científico, invitamos ahora al formador a prestar atención a la dimensión afectiva y al interés vital por la investigación desinteresada. Afecto e interés que el formador debe analizar y captar la fuerza con la que fluyen en el investigador novel. Ambos, afecto e interés, han de ser cuidados procurando que se mantengan a lo largo de toda la búsqueda con “paciencia científica”, siempre en la búsqueda de un conocimiento científico, objetivo, en contraposición con el supersticioso, intuitivo o mítico. De este modo, en el investigador novel, el placer de la excitación espiritual en el descubrimiento de la verdad se tornará en algo “claramente consciente y activo”:

“Nunca como en nuestra época el espíritu científico necesita ser defendido, ser ilustrado... Debe forjar la mente con la verdad. El amor por la ciencia debe ser un dinamismo psíquico autógeno. En el estado de pureza logrado por un psicoanálisis del conocimiento objetivo, la ciencia es la estética de la inteligencia” (Bachelard, 1974, p. 13).

Otro tema importante dentro de la formación teórica hace referencia a la *demarcación de la ciencia*. ¿Cómo delimitar qué es lo científico y qué no lo es?, ¿cómo delimitar la ciencia de otras formas de conocimiento?, ¿qué distingue la ciencia de lo que no es ciencia?

El problema de demarcación de la ciencia se viene planteando con más insistencia desde la década de 1920 con el Círculo de Viena. El objetivo de estos filósofos de la ciencia: Schlick (1882-1936); Carnap (1891-1970); Wittgenstein (1889-1951), consistía en buscar el rasgo, o rasgos diferenciadores, entre el conocer científico y otras formas del conocer. Así tienen su origen los llamados *criterios de demarcación* (Pérez Serrano, 2003; Touriñán y Sáez, 2015; Cohen y Warstorfsky (1974).

Trazar la línea de demarcación entre ambos tipos de conocimiento es una reflexión teórica planteada por Popper en 1967, científico reconocido, quien afirmó que el conocimiento científico es aquel que precisa, como criterio básico, la «refutabilidad» o «testabilidad».

Lo que caracteriza a la ciencia no son sólo los enunciados verdaderos («verificabilidad/confirmabilidad»: propuestos por el Círculo de Viena no como criterio de demarcación, sino como búsqueda de sentido), sino la posibilidad de demostrar que sus afirmaciones son falsas («falsabilidad», Popper, 1934). Esto quiere decir que la ciencia –y con ella la teoría defendida por un científico– se expone a la posibilidad de que ésta sea discutida críticamente y ha de manifestar la capacidad de resistir a dicha crítica.

En 1968, Lakatos introduce un nuevo criterio de demarcación de inspiración popperiana, que denomina «progresividad de los programas de investigación», que no se basa en un criterio meramente lógico, sino que este criterio sirve para evaluar los avances o estancamientos de los proyectos de investigación. Según Lakatos, un programa de investigación puede pasar por largas fases degenerativas para volver a tornarse progresivo. «Resulta muy difícil

—escribe— decidir cuándo un programa de investigación ha degenerado sin remisión posible, si no se exige que exista progreso en cada paso; o cuándo uno de los programas rivales ha conseguido una ventaja decisiva sobre otro» (Lakatos 1983, p. 193). Por lo tanto, el criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia establece que una teoría es científica si es progresiva empíricamente, es decir, si predice hechos nuevos y explica parte de éstos, además de los ya conocidos. Esto implica, también, que sea progresiva teóricamente.

El progreso de la ciencia es un hecho incuestionable hasta convertirse en un rasgo distintivo de la misma. De hecho, la epistemología dedica su atención al estudio de este tema, y debido a ello ha de dar cuenta a la comunidad científica.

T. Kuhn ha demostrado su influencia en la filosofía de la ciencia y en otros muchos ámbitos del conocimiento a través de su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, publicado por primera vez en 1962. En esta obra analiza el carácter revolucionario del progreso científico.

La revolución implica el abandono de un paradigma por otro, capaz de resolver algunos problemas que el primero no podía resolver. El nuevo paradigma ha de ser asumido por parte de la comunidad científica. Kuhn rechaza la idea de que el cambio revolucionario conduzca a algún tipo de progreso objetivo, dirigido hacia una meta, pero sostiene que hay un progreso unidireccional e irreversible en la capacidad de los paradigmas para resolver problemas (Kuhn, 1970).

Esta manera de entender la naturaleza de la ciencia presenta, para algunos autores, un carácter más descriptivo que racional. Pretende describir las teorías y la actividad de los científicos, por lo que aporta un valor reducido a la teoría de la ciencia.

Llegados a este punto, los filósofos de la ciencia reconocen tener dificultades en la búsqueda de la caracterización de la ciencia para seleccionar aquello que la distingue de los demás tipos de conocimiento (Chalmers, 2003; Diéguez, 2005) cosa nada extraña, ya que, como señala Sáez (1991, 284), en el principio de la humanidad, todo conocimiento era mítico, luego filosófico y hoy pretende ser científico, un conocimiento además no estable y sometido a revisión constante.

Ante esta situación, no es de extrañar que Feyerabend (1975), otro discípulo de Popper, llegara a negar que existiera ningún tipo de distinción relevante entre ambos campos del saber: lo científico y lo no científico. Por el contrario, llega a afirmar que no existe ningún método general para ampliar o examinar nuestro conocimiento y la única descripción del progreso científico es «anything goes» (todo vale). Feyerabend, que fue considerado en su tiempo como anarquista, a raíz de su obra *Tratado contra el método* (1975), está lejos de ser un enemigo de la ciencia, por el contrario, lo que pretende es hacerla más flexible, menos dogmática y más humana, al ofrecer un camino intermedio donde cada científico pueda utilizar los métodos que en cada momento considere pertinentes. Defiende, por tanto, un pluralismo metodológico, como dice Preston:

“Hay una cierta corriente de pluralismo metodológico en la filosofía contemporánea de la ciencia que puede retrotraerse hasta Feyerabend,

y que manifiesta un escepticismo hacia la supuesta «unidad» de la ciencia. Según esta opinión, no debemos exagerar la uniformidad de las ciencias: ciencias diferentes tienen simultáneamente métodos muy diferentes, y estadios diferentes en la historia de una misma ciencia exhiben también métodos diferentes” (Preston, 1997, p. 180).

Feyerabend defiende que no existe un único método científico, como tampoco existen normas que sean aceptadas por todos los científicos de manera universal y tampoco hay una sola verdad en la ciencia.

La teoría de Feyerabend se sitúa dentro de un entramado ético que le permite el cultivo de la libertad individual e implica una actitud humanitaria, según la cual los sujetos se han de considerar libres y democráticos. Es posible que Feyerabend bebiera de las fuentes de Stuart Mill, autor prolífero del s. XIX, gran defensor de la libertad del individuo. En su obra *Sobre la libertad* (1859), llega a afirmar:

“Que la especie humana no es infalible; que sus verdades no son generalmente más que medias verdades, en la mayor parte de los casos; que la unidad de opinión no es deseable a menos que resulte de la más libre y más completa comparación de opiniones contrarias, y que la diversidad de opiniones no es un mal sino un bien, por lo menos mientras la humanidad no sea capaz de reconocer los diversos aspectos de la verdad, tales son principios que se pueden aplicar a los modos de acción de los hombres en no menor medida que a sus opiniones” (Mill, 1972, p. 83).

Conviene tener presente que, desde la sociología de la ciencia, esta cuestión es puramente convencional, puesto que es la propia comunidad científica la que define, en cada momento, lo que se considera o no científico. El conocimiento se incrementa y progresa a base de reflexionar sobre nuestros errores y aprender sobre los mismos. Esta retroalimentación nos ayuda a corregir lo errado y a demostrar la no falsedad.

La existencia de este problema de demarcación de la ciencia no quiere decir que no podamos tener criterios para deslindar lo que se considera científico. Entre los elementos esenciales del conocer científico señalamos: racionalidad, flexibilidad, sistematización, contraste con la realidad, enunciados que se modifican y corrigen, obtención del saber de manera metódica y rigurosa, uso de un lenguaje y vocabulario específico que conduzca al rigor conceptual, capacidad de predicción, etcétera.

La ciencia se ajusta a principios de metodología de investigación, que hoy pueden ser resumidos de manera genérica en apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralismo de investigaciones, por una parte, y, por otra parte, en objetividad del conocimiento, complejidad del objeto, complementariedad de las metodologías, autonomía funcional y significación metodológica o capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento en cada ámbito de conocimiento (Tourinán y Sáez, 2015).

2.2. Conocer los métodos y las técnicas

A la hora de hablar de ciencia, como resultado de acciones sistemáticas fruto de un plan previamente fijado, es obligado hacer referencia a los

procedimientos que se utilizan para hacer un mejor uso de las facultades que ponemos en juego, para llegar a conocer la realidad y sus fenómenos.

El método es un elemento esencial en la estructura del trabajo científico. Sin método no se puede realizar eficazmente este trabajo, puesto que es imprescindible para la búsqueda de un resultado que no está determinado:

“He nacido, lo confieso, con tal inclinación de espíritu que he puesto siempre el sumo placer del estudio, no en oír las razones de los otros, sino en encontrarlas yo mismo con mi propio trabajo” (Descartes. Regla X).

La necesidad de marcarse, intencionalmente, un camino basado en estrategias rigurosamente aplicadas para lograr el efecto conveniente hace patente su necesidad.

El método científico no es infalible, es decir, puede mejorarse y tampoco es autosuficiente, lo cual hace referencia a la necesidad de complementación con otros métodos.

El investigador, para aproximarse a la realidad, con el fin de conocerla, ha de utilizar conscientemente las herramientas de su trabajo metodológico, desplegando cualquier estrategia, método o material que tenga a su alcance. Desde este punto de vista, la combinación de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas, e incluso observadores, focalizados en un estudio singular, debe entenderse como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador (Denzin y Lincoln, 1994).

Esta tendencia ha ido perfilando un estilo de investigación en el que se integran distintos métodos en un mismo diseño. Nos referimos, por ello, a la *investigación multimétodo* y afirmamos que son tres las razones que básicamente pueden llevarnos a la integración de distintos métodos en un mismo diseño de investigación (Pérez Serrano, 2007, p. 11):

1. Contar con dos imágenes distintas de una misma realidad o fenómeno social, objeto de estudio.
2. Compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otro.
3. Reforzar la validez de unos resultados.

Estas razones se hallan en la base de las tres estrategias de integración a las que Bericat (1998, p. 111) denomina estrategias de «complementación», de «combinación» y de «triangulación», respectivamente.

No queremos pasar por alto los problemas de legitimidad científica que plantea la investigación multimétodo. Son muchos los autores que participan en este debate y sostienen la tesis de que las posibilidades de integración sólo pueden ser resueltas en el plano metodológico, siempre y cuando la estructura resultante sea, en sí misma, coherente. Y, precisamente por eso, al concluir este epígrafe resaltamos también la importancia de aceptar la limitación del método:

“Directa e indirectamente, la investigación ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947, p.10). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el

estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación” (Tourrián, 2014, p. 81).

2.3. Actitud científica

La actitud siempre hace referencia a una predisposición que orienta al sujeto de ciencia a detectar problemas, a formular preguntas, e interpelar a la realidad, frente a la cual se detiene con el fin de escudriñarla y desentrañar su naturaleza, funciones, características, buscando respuestas, con el fin de conocerla, sin instalarse en una sola y/o única respuesta.

El sujeto que posee esta actitud avanza en las certezas -búsqueda de la verdad-, pero sabe que el camino discurre en la incertidumbre, dado que la realidad es compleja y multidimensional. «Es necesario -dirá E. Morin (1999, p. 3)- aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas». Se trata de preguntarse y realizar el esfuerzo por resolver con rigor las cuestiones planteadas. El científico trabaja más motivado por la incertidumbre que por las certezas.

Debemos tener en cuenta que la verdad es frágil, dada la complejidad de la realidad humana. Nadie puede apropiarse de ella. Lo que en un momento admitimos como verdadero puede cambiarse, ser insuficiente o llegar, incluso, a considerarlo un error. En este sentido, debemos estar abiertos y en constante búsqueda de la verdad.

La actitud científica debe llegar a configurar un estilo de vida. La actividad, de algún modo creativa, se halla vinculada a un trabajo esforzado, regular, tenaz y perseverante. Con palabras de López-Yepes (1995, p. 6) subrayamos que el investigador:

“es un explorador que camina siguiendo el rastro, las huellas, los vestigios de otros como él. Cuando termina de seguirlos, inicia desde el nuevo punto de partida un recorrido que ha de llevarle a la verdad buscada con obsesión, la que implica atravesar bosques, caminar bajo cascadas poderosas, cruzar ríos indómitos y afrontar otros peligros, el más grande de todos, el desánimo. Pero cuando llega a la meta, cuando descubra aquello que buscaba, saboreará de tal modo el éxito que querrá repetirlo y... probablemente consagrará toda su vida a la aventura de la investigación científica” (López-Yepes, 1995, p. 6).

Por su parte, Popper (1967) llega a decir que, siendo él un buscador de la verdad en permanente combate contra el error, lo que le preocupa es hacer vivir las verdades que hacen vivir. Es necesario, en conclusión, que el investigador no se cierre al conocimiento, ni se considere en posesión de la verdad absoluta. Desde nuestro punto de vista, no existe peor frase para un investigador que decir ‘la búsqueda ha terminado’.

2.4. Finalidad o búsqueda de una ciencia con consciencia

Si tenemos claro el concepto y la finalidad de lo que hacemos, si fundamentamos nuestro trabajo y reflexionamos críticamente sobre el mismo,

contribuiremos a clarificar el complejo bosque del conocimiento y su desarrollo. No en vano hemos asumido como concepto de ciencia que *es el gran esfuerzo de la Humanidad por comprenderse a sí misma*. La lógica intrínseca de los fenómenos naturales, la racionalidad de los procesos y la maravillosa estructura del ser más íntimo de las cosas dan que pensar a la consciencia humana.

Cuando un científico se pregunta: ¿Cuál es el objetivo de mis investigaciones?,

¿qué sentido tiene lo que realizo? La respuesta a estas cuestiones se puede dar desde dos puntos de vista que se hacen complementarios: desde la toma de conciencia de lo que hace y desde el comportamiento ético.

La ciencia con consciencia reclama del científico un estado cognitivo que permite la interacción, interpretación y asociación con los estímulos externos denominados *realidad*.

Logrando mantener la consciencia (consciencia) en cada situación, se potencia la adquisición, la representación, la interpretación y la utilización de cualquier información relevante, con el objeto de poner sentido a los eventos que ocurren, pudiéndose anticipar a los acontecimientos futuros, dando la capacidad de poder tomar decisiones inteligentes y mantener el control de lo que se investiga.

El científico formula en términos simples lo que ocurre para poder figurarse lo que debe hacer. Es la capacidad para dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué ocurre? ¿Qué ocurrirá a partir de ahora? ¿Qué puedo hacer ahora?

El científico no debe dejar de preguntarse. Estas preguntas van más allá de la ciencia y se relacionan tanto con la dimensión cognitiva de la consciencia como con la dimensión ética, que siempre deben acompañarle.

3. LAS PLAGAS O CARCOMAS DE LA CIENCIA. HAY QUE COMBATIRLAS

En este punto, se presentan algunas de las dificultades que, al considerarlas de gran importancia, no hemos dudado en denominarlas: plagas o carcomas de la ciencia.

Nos vamos a referir más directamente a las plagas que afectan a las Ciencias Humanas y Sociales (CCSS), si bien, muchas de ellas, podrían hacerse extensivas a otros ámbitos del conocimiento. En palabras de Morin:

“El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. No obstante, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar únicamente los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos.

La educación debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras” (Morin, 1999, p. 6).

Los avances en el progreso de la ciencia no siempre se han llevado a cabo, a lo largo de la historia humana, de una manera fácil y fluida, por el contrario, se han producido a través de desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos, o accidentes externos: persecución, indiferencia, falta de financiación, falsas refutaciones, etc. Estos hechos fueron parte del paisaje habitual de los grandes pioneros de la historia de la ciencia, pero, aún hoy, muchos investigadores se ven postergados -cuando no amenazados- a causa de sus estudios y trabajos.

Conocer el progreso científico exige contemplar la dialéctica del ensayo y el error. Tanto desde el punto de vista docente como investigador, el error no se puede considerar siempre como resultado de la ignorancia, la incertidumbre, el azar que las teorías conductistas del aprendizaje nos han transmitido. Por el contrario, puede deberse a otros factores, tales como el efecto del conocimiento previo que posee un sujeto y que tenía su interés, incluso sus logros en una etapa determinada y que se manifiesta inadecuado o erróneo en otra posterior. Los conceptos previos, los modelos implícitos, existentes en el cerebro de un sujeto pueden dificultar e impedir las nuevas adquisiciones en el saber. “Los errores de este tipo no son erráticos e imprevisibles, sino que constituyen obstáculos” (Brousseau, 1983, p. 166). En este sentido, participamos de las famosas afirmaciones de Einstein cuando señalaba que «¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio» o que «el sentido común es el conjunto de prejuicios acumulados a través de los siglos».

Una de las características de estos obstáculos es su resistencia a ser modificados, y es difícil hacerlos desaparecer, aunque hayan sido conscientemente rechazados. Debemos reconocer, y lamentar, que este tipo de obstáculo tiene una larga presencia y un profundo peso en nuestra historia científica.

La razón del porqué de estas situaciones quizás haya que buscarla en que no podemos conocer lo que captamos de la realidad externa a nosotros mismos sin intervención de lo que cada uno de nosotros somos. Ni siquiera podemos formular con precisión los conceptos que tenemos en la mente. Y si esto es así en quien formula un contenido mental, cuánta más dificultad tendrá el que ha de captarlo y convertirlo en conceptos, quien también está influido por su propio ser.

Según Gastón Bachelard “hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos” (1974, p. 15) ya que en el acto de conocer aparecen necesariamente los entorpecimientos, causas de inercia, que él denomina «obstáculos epistemológicos». Según este autor, se conoce siempre en contra de un conocimiento anterior. Se tratará entonces de superar obstáculos tales como la opinión, las costumbres intelectuales, el conocimiento empírico inmediato, por ejemplo, en donde lo que cree saberse ofusca lo que debiera saberse. Bachelard nos señala así el lado fecundo del obstáculo, ya que superándolo es como se produce el conocimiento científico.

Una dificultad inminente para realizar muchos de nuestros trabajos e investigaciones es lo que se denomina desviación o limitación del pensamiento científico que tiende a reducir relaciones u objetos nuevos a los ya conocidos. Debemos reconocer y lamentar que este tipo de obstáculo tiene una larga presencia y un profundo peso en la formación superior.

Para poder conocer las condiciones históricas del progreso de la ciencia, hay que plantear el problema no sólo en términos de obstáculos externos, sino «en el acto mismo de conocer íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones, causas de estancamiento y hasta de retroceso, causas de inercia» (Bachelard, 1974, p. 15).

Es necesario romper estas barreras para poder “conocer en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (Bachelard, 1974, 15).

El conocimiento científico avanza a través de continuas rupturas epistemológicas. Es decir, de graduales rectificaciones de errores precedentes, superando los esquemas teóricos convencionalmente aceptados. Sin embargo, dichas rupturas no son pasos fáciles de dar, ya que siempre se encuentran con resistencias o reacciones que impiden el avance científico. Esto es lo que Bachelard llama «obstáculos epistemológicos», que son ideas que obstaculizan el surgimiento de otras nuevas: hábitos intelectuales arraigados, teorías científicas que funcionan como dogmas y, sobre todo, dogmas ideológicos que dominan a las diferentes ciencias, además de opiniones altamente aceptadas.

La idea principal de Bachelard es que, en el futuro, el conocimiento se basará en la negación del conocimiento actual. Profundiza en las consecuencias epistemológicas de la que ha sido una mutación fundamental en la ciencia del siglo XX.

En este contexto, Bachelard acuña la noción de «ruptura» epistemológica; los avances en la ciencia no sólo requieren una acumulación, requieren una ruptura con los hábitos mentales del pasado. Los avances se producen, pues, venciendo resistencias y prejuicios, aquellos que pertenecen al cuadro conceptual y a las imágenes dominantes en la configuración epistemológica que ha de superarse.

Para Bachelard (1973, 193), es indudable que «El pensamiento científico reposa sobre un pasado reformado. Está esencialmente en estado de revolución continua».

3.1. Dogmatismo

Es un modo de funcionamiento cognitivo, social y cultural, totalmente opuesto al modo científico de conocer la realidad. El dogmático sostiene que el conocimiento adquirido, hecho propio y la formulación que hace del mismo son verdades absolutas de manera arrogante y sin posibilidad de réplica. Vive apoyado en sus certezas, es sectario y considera que los que no piensan como él se hallan en el error. Él está, se siente, en la verdad y no tiene por qué preocuparse de verificar su validez, ni de contrastarla con otros. Los conflictos suelen producirse entre personajes fanáticos, como el que se acaba de describir, que se sienten depositarios de una idea vivida como certeza absoluta.

“Apertura y prescriptividad son condiciones de cualidad de la metodología de investigación. Apertura, significa carácter abierto, quiere decir progresividad. Las investigaciones sobre el método son una fuente de nuevas investigaciones, las cuales a su vez desarrollarán nuevas metodologías que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías. Y, por otra parte, la investigación sobre el

método ha de estudiar críticamente las posibilidades y los límites de los métodos disponibles, en beneficio de la fundamentación y sistematización teórica de los mismos. Estas consideraciones abundan de manera especial en el carácter metacientífico de la metodología y nos permiten afirmar que: 1) algunos de los programas de investigación científica más valiosos progresaron a partir de enunciados básicos inconsistentes, es decir, no aceptados como racionales por la metodología científica predominante en ese momento y 2) creer que científico es solo aquello que se obtiene a través de los métodos ya consolidados, supone afirmar que el progreso del conocimiento no afectará al método que utilizamos para conocer, y cualquiera que ofrezca tal explicación concluyente se arriesgará a ser sobrepasado por los acontecimientos” (Tourinán, 2023. P. 307)

La producción del conocimiento siempre estará condicionada por la situación de quien, o quienes, lo producen. En la ciencia no hay verdad cerrada y concluida y, como hemos señalado en otras ocasiones, siempre puede revisarse, por ello debe ser antidogmática. La actitud de búsqueda y duda es permanente. Precisamente, la fortaleza de la ciencia está en considerar que las verdades son parciales y siempre sujetas a corrección. La persona que piensa con actitud científica comprende la realidad en la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo. El desafío del pensar no se obtiene mediante una técnica, receta o método (Gilson, 1974; Freund, 1975; Chalmers, 2003).

El dogmatismo constituye en sí mismo una de las principales carcomas de la ciencia, puesto que, como se ha indicado anteriormente, se apoya en certezas absolutas y se cierra a nuevas búsquedas, suele usar argumentos de autoridad como criterio de verdad. El dogmatismo interiorizado pone anteojeras, lo que conduce a una visión de la realidad distorsionada. El dogmático se mira a sí mismo y se considera el ombligo de la ciencia. Esta manera de pensar se puede calificar de provinciana al no considerar los fenómenos desde la multidimensionalidad y complejidad de estos.

3.2. Relativismo

Es considerado, a menudo, como una actitud, y/o como una teoría filosófica, que niega la validez absoluta y universal de cualquier idea, principio y teoría. El conocimiento humano y lo que se entiende por verdad están en dependencia no sólo del objeto que se pretende conocer, sino también de las circunstancias y las características del sujeto que conoce.

Se confunde, a veces, con el subjetivismo y el escepticismo. En el subjetivismo, hay un predominio de nuestro modo de pensar o sentir sin hacer referencia al objeto; en el escepticismo, va más allá, niega la existencia de la verdad al considerar que el ser humano es incapaz de conocerla.

En un sentido general, ser relativista, en lenguaje vulgar, es encontrar que todo es equivalente y que no vale la pena hacer diferencias. Una persona relativista piensa que, puesto que no es posible conseguir una certeza absoluta, no merece la pena seguir buscando. Por otra parte, es necesario distinguir bien lo que el relativismo es de lo que no es. En este sentido, no es relativismo aceptar que pueden existir diferentes opiniones sobre un hecho o fenómeno, lo que por otra parte es obvio.

Es importante, sin embargo, tener en cuenta que para llevar a cabo una investigación no existen recetas universalmente válidas, menos aun si se trata de una investigación cualitativa. Es preciso seguir un proceso sistemático vertebrado por *el objetivo que queremos conseguir*. No podemos caer en el relativismo metodológico e, incluso, en el anarquismo de Feyerabend (1981), de «todo vale». No se puede olvidar que todo vale, pero no todo vale lo mismo. Tampoco es recomendable seguir un esquema lineal tipo, estandarizado, simplemente porque haya dado resultado en otros estudios. Desde esta óptica nos permitimos hacer una referencia a Gramsci:

“Crear que se puede hacer avanzar una investigación científica aplicándole un método tipo, elegido porque ha dado buenos resultados en otra investigación, a la que se adaptará naturalmente, es una extraña alucinación que tiene muy poco que ver con la Ciencia. Existen, sin embargo, criterios generales que puede decirse que constituyen la conciencia crítica de todos los científicos, cualquiera que sea su especialización, y que deben estar siempre presentes espontáneamente en su labor” (Gramsci, 1973, p. 29).

El proceso de investigación no se puede considerar lineal e inflexible en las CCSS (Ciencias Humanas y Sociales). No se trata de un conjunto de etapas definidas mecánicamente, como una escalera en la que iniciado el primer paso ya no se puede volver atrás, en donde no se pueden realizar dos o más etapas de forma paralela, si la práctica demuestra que esto es posible. Esta flexibilidad metodológica, necesaria para el conocer científico, nada tiene que ver con el relativismo.

Entre los obstáculos que presenta el relativismo a la ciencia, podemos mencionar: a) el considerar que no existe conocimiento científico verdadero, sino que éste dependa del sujeto que conoce, de la captación sensorial que realiza y del medio físico y sociocultural en el que busca el saber; b) el relativismo metodológico del «todo vale» puede conducir al anarquismo, y c) la indiferencia ante los resultados conseguidos por el saber científico.

El conocimiento científico se opone al relativismo en tanto que es igual para todos los seres humanos, con independencia del lugar de producción o del lenguaje natural en que se comunique.

3.3. Pragmatismo-eficientismo

Esta corriente se caracteriza por insistir en las consecuencias de utilidad, practicidad y eficacia, como componentes esenciales de la verdad científica. El pragmatismo se mide por el éxito que tenga en la práctica. Si algo no persigue un fin o uso determinado, en la solución de problemas, no hay razón para que tal cosa exista. Al pragmatismo no le interesa el conocer por conocer, sino la utilidad y la eficacia. Valora el desarrollo científico-tecnológico-eficientista frente al humanismo.

El efficientismo, por su parte, busca conseguir lo mejor en poco tiempo. Su lema es lograr el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo. Presenta un carácter utilitario y sirve para satisfacer, de manera inmediata, las necesidades de cada persona.

Necesitamos comprender el papel que juega el pragmatismo-eficientismo en nuestra formación académica. En este momento, en la aplicación del diseño

del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es preciso no descuidar la integración de las distintas perspectivas y, por supuesto, no olvidar la humanista, para evitar el sesgo profesionalizante y mercantilista al que se orienta. La visión pragmatista-eficientista sólo, al ser reduccionista, no debe configurar el objetivo final de la formación.

Lo mejor que tenemos son las personas. Todos los logros y recursos materiales que ha venido acumulando la sociedad actual, y con ella la Humanidad, sólo tienen sentido desde el valor primordial y la calidad del ser humano que aprende, enseña, investiga, colabora y contribuye a la evolución permanente de esta sociedad. Las personas son la mejor demostración del vigor, la capacidad y la proyección de futuro de cada generación. El valor de la persona es un hilo que nos conduce a una educación renovada y a unas estructuras científico-tecnológicas más desarrolladas. Toda investigación especialmente en las ciencias sociales no debe apartarse de esta consideración.

Estas carcomas, la excesiva búsqueda del pragmatismo-eficientismo, junto con la disolución del valor humano, abren un espacio de reflexión o de duda, a fin de considerar su presencia (la del valor de lo humano) casi desaparecida en esta corriente de pensamiento. No debemos caer en el simple hacer «ingeniería humana-social» que apoya y acrecienta el conductismo, porque inhibe y restringe las posibilidades creadoras del ser humano. Lo más grave es que propicia el relativismo y justifica cualquier cosa, diluye la responsabilidad y nos hace cómplices de la situación.

3.4. Ciencia-tecnología-industria

Esta trilogía se convierte en plaga, al ser la protagonista indiscutible que condiciona el conocimiento mismo y su desarrollo. Lo más característico de la sociedad europea del conocimiento -como se refleja en la Declaración de Bolonia (1999) y en sus manifestaciones posteriores- es quizás el hecho de que «la ciencia se ha convertido ella misma en un tipo lucrativo de actividad económica, en forma de I + D, orientada a la producción de conocimientos nuevos, útiles, sobre todo, al tejido industrial» (Rioja, 2007, 59). Todavía estamos a tiempo de evitar que el panorama científico español se convierta en un erial. Hay que reconocer que estamos en grave dificultad y que no sabemos cómo vamos a salir de este atolladero europeísta, o tal vez pseudoeuropeísta.

El carácter fuertemente restrictivo de este modo de entender la sociedad del conocimiento se puede perfilar a través de los rasgos siguientes: concepción económica y mercantilista del conocimiento, competitividad e innovación, cambio vertiginoso exigido por la innovación, control del presente por el futuro, etcétera:

“Estamos llegando a la situación de que el conocimiento no se considera como un derecho de los ciudadanos sino como un servicio internacional que puede comprarse, venderse y evaluarse con arreglo a criterios empresariales” (Rioja, 2007, p. 61).

Las carcomas, en este campo, se encuentran en la finalidad marcada por las reglas y valores del mercado. El nuevo paradigma educativo no gira en torno a la creación del conocimiento, sino a la adquisición de competencias, habilidades y destrezas que demanda el mercado de trabajo. ¿Dónde está la prioridad?, ¿en el *Homo habilis*, «faber», o en el *Homo sapiens*?:

“El tiempo necesario para transformar un conocimiento básico en ciencia aplicada y éste en tecnología se reduce cada vez más [...] La emergencia de un verdadero sistema de ciencia-tecnología-industria [es] cada vez más poderoso y más autónomo frente a otros poderes [...] Con ello, la ciencia se ha transformado en el primer factor de producción” (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994, p. 39).

En cualquier caso, debe quedar claro que lo anteriormente dicho no se opone a, ni es contradictorio con, reconocer la necesaria importancia de la *tercera misión de la universidad* en las sociedades del conocimiento y la del significado del triángulo del conocimiento en el contexto de la Europa del conocimiento (UNESCO, 1997 y 2005; Touriñán, 2020a; Santos, 2020; Innerarity, 2022).

La noción de sociedad de la información basada en los progresos tecnológicos, cuando se convierte en sociedad del conocimiento hace que la ciencia sea considerada una cuestión de Estado y, desde esa perspectiva, el conocimiento se enfoca hacia el desarrollo productivo de carácter social, cultural y económico.

Para la UNESCO, el hecho de referirse a sociedades (del conocimiento), en plural, expresa la intención explícita de rechazar la unicidad de un modelo que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente.

En la Unión Europea, el crecimiento del conocimiento con valor productivo implica asumir el triángulo del conocimiento que toma como bases del trabajo, la formación, la investigación y la innovación. Son los tres pilares del triángulo del conocimiento en la sociedad del conocimiento.

La *tercera misión* de la Universidad significa que esta asume institucionalmente el triángulo del conocimiento desde dos grandes objetivos: por un lado, la responsabilidad social institucional de la universidad; y, por otro, el compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, social, científico y tecnológico. La educación, la innovación y la investigación se relacionan en la universidad y la transferencia de conocimiento creado en la universidad se convierte en objetivo estratégico (Touriñán, 2020b).

3.5. La hiperespecialización

En este punto nos hemos apoyado en la reflexión que hace Edgar Morin (1999, 18-19) y de su mano hacemos nuestras algunas de sus afirmaciones.

La hiperespecialización es aquel tipo de saber que fragmenta, diluye y reduce el conocimiento científico. Lo fragmenta, cuando extrae una parte del todo y lo convierte en objeto de estudio exclusivo y excluyente, aislándolo del conjunto de las partes que componen el todo y del contexto en el que se ubica, quebrantando la relación de la parte con el todo. Diluye, cuando, al parcializar el todo, rompe la conexión entre las partes y lo esencial al todo queda pulverizado entre los fragmentos. Reduce, cuando disminuye el conocimiento de un todo a una de las partes, llegando a restringir lo complejo a lo simple.

La supremacía de un conocimiento dividido en disciplinas hace difícil comprender la relación entre las partes y el todo y viceversa. Es preciso generar un conocimiento utilizando aquellos métodos que permiten aprehender los

objetos en su contexto, captando su complejidad y las relaciones existentes entre el todo y las partes.

En esta manera fragmentada, dispersa y desunida de considerar los saberes, se reflejan algunas carcomas que a menudo quebrantan los contextos, las globalidades y las complejidades, impidiendo un conocimiento pertinente.

La primea carcoma que mencionamos es la ruptura entre ciencias humanas y ciencias experimentales, así como la excesiva parcelación disciplinar. En palabras de Morin:

“Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; su dimensión psíquica, social, religiosa, económica están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía. La filosofía que es, por naturaleza, una reflexión sobre todos los problemas humanos se volvió a su vez un campo encerrado en sí mismo (...) Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias” (Morin, 1999, p. 18).

Al reducir el conocimiento del todo a uno solo de sus aspectos, estamos perjudicando al conocimiento mismo, porque, por un lado, se pierde de vista su organización global y, por otro, las propiedades nuevas que aparecen cuando las partes están en relación. Este reduccionismo elimina todo lo que no sea cuantificable y medible y suprime así lo humano de lo humano.

Es cierto que la era Da Vinci pasó y ya nos encontramos lejos del saber renacentista, poseedor de todos los saberes existentes en la época. Hace ya siglos que nadie puede decir *yo lo sé todo*. Una inteligencia parcelada, mecanicista y reduccionista rompe lo complejo del mundo, separa lo que está unido, lo multidimensional queda reducido a la consideración de uno solo de sus aspectos. En estas condiciones, las mentes pierden sus aptitudes naturales de integración y contextualización de los saberes. Esto conduce, en el comportamiento social, al debilitamiento de la responsabilidad de lo comunitario y de la solidaridad: «a mí no me toca», «no es mi problema». Con estas afirmaciones nos situamos lejos del sentir de Unamuno cuando expresa: «El mundo y yo nos hacemos mutuamente».

3.6. Dificultad de construir equipos interdisciplinares

El trabajo científico en CCSS, debido a su complejidad específica, requiere, más que otras disciplinas, de los equipos interdisciplinares. Es necesario estudiar el problema desde diferentes perspectivas con objeto de aportar enfoques y orientaciones plurales. La interdisciplinariedad descansa en saber conjugar con arte la aportación de las diferentes representaciones mentales, aquellas que se consideren más adecuadas para vincularlas al proyecto científico, objeto de estudio. El trabajo interdisciplinar ha de dar valor a la aportación específica de cada especialista.

Trabajar siempre sobre lo mismo, del mismo modo y con las personas de la misma especialidad, lleva a veces a esterilizar la producción. Esto sucede en los cultivos. Si se siembra siempre lo mismo y sucesivamente, al cabo de varios

años el terreno deja de producir. En la ciencia puede suceder algo similar. Conviene pararse a pensar, cambiar las perspectivas, ampliar horizontes y enriquecer los equipos con personas procedentes de otros campos de conocimiento, sin olvidar los sujetos que, en la práctica, trabajan a pie de obra sobre el tema.

Entre los múltiples retos a conquistar, uno de los que tenemos que afrontar es superar la organización legislativa en áreas de conocimientos y departamentos, que ha reforzado la tendencia a encerrarnos en guetos profesionales y, como consecuencia, en conceptualizaciones y metodologías dominantes. Tendremos que hacer un esfuerzo por escucharnos más, discutir más y estar dispuestos a aprender unos de otros (Deandaluze, 1998). La organización, en áreas de conocimiento, está incidiendo en la división cerrada en compartimentos estancos, que no propicia la relación ni la convivencia con áreas afines. De este modo, poco a poco, se va perdiendo la visión global y cerrando posibilidades que inciden, sin lugar a duda, en la creación de grupos de investigación más plurales.

Es necesario debatir y contrastar ideas con personas procedentes de otros campos del saber. Uno de los riesgos más frecuentes del trabajo en equipo se cifra en que aparezcan actitudes que dificulten la apertura a ideas nuevas, o que quieran hacer prevalecer las propias (dogmatismo). Ya Habermas indicaba que:

“quien sistemáticamente se engaña a sí mismo se está comportando irracionalmente, pero quien es capaz de dejarse ilustrar sobre su irracionalidad, dispone de la racionalidad del otro, que tiene la fuerza de comportarse reflexivamente frente a su propia subjetividad, y penetrar en sus conexiones irracionales” (Habermas, 1987, p. 41).

Los equipos, o grupos, interdisciplinares no están exentos de los problemas que surgen al integrar personas muy preparadas frente a las menos preparadas en su ámbito de conocimiento, que deben estar dispuestas, unas y otras, a hacer una serie de concesiones, en orden a lograr una buena dinámica de funcionamiento. Es necesario coordinar la formación intelectual y los intereses individuales, así como las posturas ideológicas de sus miembros. Estos elementos modelarán, en gran medida, el desarrollo y las metas del equipo.

Hacemos referencia a algunas dificultades y barreras, con las que puede encontrarse un equipo, por su especial incidencia en la creación de grupos de estudio e investigación:

3.6.1. MAYOR VALORACIÓN TEÓRICA QUE PRÁCTICA DEL TRABAJO EN EQUIPO

En las CCSS existen visiones diversas respecto de este tema. Ha habido cambios importantes sobre lo que representa la teoría para la práctica y en general sobre la relación teórico-práctica:

“Las posiciones mayoritariamente asumidas hoy sostienen que la relación entre teoría y práctica no podemos entenderla como una dependencia de la práctica respecto de la teoría. Tampoco podemos reducir el concepto de teoría al de conocimiento científico, ni a un solo tipo de conocimiento, ni a una única teoría” (Clemente Linuesa, 2007, p. 26).

En general, el trabajo en equipo tiende a valorarse desde una perspectiva teórica, si bien se encuentra con grandes dificultades en la práctica. Estudios realizados sobre el tema señalan como dificultades:

- Mentalidades diferentes.
- Tradición de formación individualista.
- Miedo a perder la autonomía, temor o inseguridad.
- Es un proceso lento.
- Tiempo para reunirse.

3.6.2. CONJUGAR LAS TAREAS DE ESTUDIO, INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y GESTIÓN

Se percibe una necesidad creciente de realizar investigaciones en grupo. No obstante, este modo de trabajo se hace difícil en la dinámica de la vida cotidiana, donde es preciso atender a diversas actividades docentes y administrativas y/o de gestión que no admiten demora y ocupan gran parte de nuestro tiempo.

3.6.3. PRESIÓN DE PUBLICACIONES

Nos hallamos sometidos a una productividad cada vez más acusada en determinados ámbitos. Puede llevar a la búsqueda de la producción individual y sesgar el trabajo en equipo que tanta riqueza puede aportar a la mejora de la sociedad, si bien, hasta ahora, se hallaba menos valorado en los baremos oficiales.

3.6.4. DOTACIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS

El investigador se halla sometido, también, a presiones de índole económica. Los recursos con los que cuenta este tipo de investigación son mínimos, comparándolos con los que se conceden a los de carácter tecnológico o biomédico. Ello conduce a que los equipos se vean obligados a funcionar con presupuestos exigüos.

3.6.5. DIVISIÓN EN LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

A diferencia de otros campos científicos que dan la impresión de gozar de una envidiable unidad, la investigación en CCSS, en ocasiones, se caracteriza por la división y la rivalidad. Dicha división podría ser debida a los constantes cambios y reorganizaciones, la carencia de consenso y de inseguridad.

Conviene subrayar la falta de consenso de la comunidad científica en muchos aspectos relacionados con la investigación (prioridades, metas, resultados, equipos, horizontes, etc.), se percibe falta de claridad en los criterios de evaluación y de selección de proyectos. Criterios, a veces, desconocidos por los investigadores, lo que genera cierta inseguridad y a veces desánimo en la comunidad científica.

¿Para qué esforzarse? ¿Qué horizontes se vislumbran?

3.6.6. DEFINICIÓN DE PRIORIDADES

El partido político de turno, en el Gobierno del Estado y/o Comunidad Autónoma, tiende a dejar su impronta en todos los ámbitos y también en los que considera prioritarios, como son la Ciencia y la Universidad, lo que lleva a muchos equipos a modificar, redefinir e incluso cambiar su línea de investigación por unos años, si quieren seguir subsistiendo como tal. Esto obliga a reformular planteamientos y cambiar de horizonte temático, lo que incide en la calidad

de la investigación y sobre todo en la posibilidad de contar con líneas de trabajo consistentes.

Los grupos, al ser interdisciplinarios, funcionan como un catalizador que induce, propicia, acelera y transforma el conocimiento y también tienen capacidad para eliminar los elementos contaminantes. Por lo tanto, en el funcionamiento de los equipos o grupos interdisciplinarios es donde se reflejan con más claridad las carcomas, plagas y dificultades que han sido presentadas en este trabajo.

Conviene tener presente que en el momento actual la tendencia en investigación no sólo consiste en funcionar como grupos interdisciplinarios, sino en constituir redes de grupos entre diferentes universidades que investigan sobre un mismo tópico, o tema, con el fin de profundizar en el mismo desde diferentes ópticas y perspectivas. La tendencia actual acusa preferencia por la internacionalización de la investigación. En momentos de crisis económica es muy importante aprovechar los escasos recursos y fomentar redes de grupos de investigación, nacionales e internacionales.

El objetivo que persigue esta modalidad de investigación es (Resolución, n.º 12174. *BOE*, n.º 168 (14/7/2011):

“favorecer la participación española en convocatorias bilaterales o multilaterales para realizar proyectos de investigación conjuntos de dimensión internacional y multidisciplinar, cuya interacción aporte un valor añadido significativo, entre distintos países que se consideren estratégicos en el Programa de Internacionalización de la I+D” (art. 34º).

Asimismo, se pretende satisfacer las necesidades de personal altamente cualificado de las instalaciones científicas nacionales o empresas españolas, y favorecer, en su caso, la presencia de especialistas españoles en organismos internacionales de investigación de excelencia (art. 2).

4. CONSIDERACIONES FINALES. LA CIENCIA ES UN BIEN HUMANO

Todo descubrimiento hecho o realizado según las reglas de la investigación científica es un bien para el ser humano, con independencia de la aplicación concreta que tenga.

El desarrollo científico es un bien para la Humanidad, por lo que deberíamos ser capaces de suscitar esta vocación entre los más jóvenes y despertar su curiosidad intelectual. Se trata de fomentar un pensamiento de calidad que es concebido como pensamiento racional, reflexivo y propositivo, que decide qué hacer y qué creer, a la vez que es capaz de reconocer y analizar los argumentos propios y ajenos.

El conocimiento científico debe ser difundido, hacerlo salir de sus fronteras habituales, exclusivas y excluyentes y promover la curiosidad, a la vez que enseña a la sociedad a dudar de sus postulados.

Aunque suele afirmarse que el estudiante es el objetivo-diana sobre el que pivota la institución de Educación Superior, en la práctica no se tiene en cuenta en los programas la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico:

racional, reflexivo y propositivo de los alumnos. Se hacen esfuerzos parciales, pero no se define e integra como plan estratégico de aprendizaje.

La rigidez en la transmisión de la ciencia se aprecia en la postura omnipotente que concibe a la ciencia como capaz de explicar, de una vez para siempre, todo fenómeno observable y se la llega a considerar como verdad absoluta, sin dejar espacio para el desarrollo del cuestionamiento, aspecto que caracteriza una mente abierta. Se considera a los conocimientos propios como verdades incontrovertibles. Se «dice» como si se estuviera afirmando una verdad definitiva y evidente, por lo que escapa a cualquier discusión y se mantiene con falsa seguridad. Coincidimos con Touriñán, en considerar que:

“En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2023, p. 651).

La educación, que es a la vez transmisión de lo viejo y apertura de la mente para acoger lo nuevo, se halla en el corazón de esta nueva visión. Este desarrollo científico debe operar, siempre y en cualquier circunstancia, en el marco de los principios éticos.

La alianza entre ciencia y consciencia pasa necesariamente por el reconocimiento del principio fundamental: el respeto de la dignidad humana. Es el principio sobre el que se basan nuestras sociedades democráticas que todo ser humano posee una dignidad inalienable, que le es connatural, no concedida por autoridad alguna, independiente de su religión, clase social, edad, sexo o cultura.

Nos preguntamos: ¿Cómo podemos pulverizar las carcomas de la ciencia? Creemos que el punto fuerte está en la formación adecuada y pertinente de investigadores. Se precisan científicos comprometidos con la problemática de su sociedad y de su tiempo. Coincidimos con Ciriaca Morano en considerar como:

“imprescindible evidenciar ante los órganos de poder que, desde hace años, estamos soportando en nuestro país un proyecto educativo que colabora a formar individuos sin consciencia de sus propias raíces culturales, con una seria crisis del sentido moral, sin posibilidades de desarrollar un juicio crítico basado en un razonamiento sistemático y con un uso del lenguaje cada vez más pobre y menos preciso. Hasta qué punto todos estos datos tienen o no que ver con la progresiva disminución de las disciplinas de humanidades en el aula, sería discutible, pero quienes estamos convencidos de que hay una relación de causa-efecto, encontramos razones suficientes para luchar por potenciarlas” (Morano, 2007, p. 5).

Es cierto que el desarrollo de la ciencia avanza paralelamente con el desarrollo tecnológico, pero debería extenderse a todos los campos posibles de la sociedad. La ciencia no es una actividad desgajada del resto de la vida del ser

humano y, como tal, debe estar limitada por la estricta observancia de sus reglas y normas, que no excluye la necesidad y pertinencia de la legitimación política, moral y ética de las acciones humanas, sean científicas o no (Tourinán, 2017; Ladrière, 1977; Walton, 1974).

Como humanistas, concluimos que podemos “complacernos y admirarnos del alto nivel de desarrollo tecnológico al que la sociedad está llegando, pero, también como humanistas, podemos tener la lucidez de intuir que el desarrollo en civilización no se identifica siempre y necesariamente con el de humanización” (Morano, 2007, p.7).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (1973). *El materialismo racional*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico* (3.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Bachelard, G. (1978). *La dialéctica de la duración*. Madrid: Villalar.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos*. Barcelona: Ariel.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 4 (2), 165-198.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: S. XX.
- Chalmers, A. F. (2003). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI. (1ª edición en inglés, 1976; 1ª edición en España, 1982).
- Clemente Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 25-46.
- Cohen, R. S. y Warstorfsky, M. W. (Eds.) (1974). *Methodological and historical essays in the natural and social sciences*. Boston Studies in the Philosophy of Science. Vol. XIV. Boston (Dordrecht Holland): Springer (Reidel).
- Colbert, J. G. (1969). Método, en *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.
- Deandaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 7-24.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Descartes, R. (1637). *Le Discours de la Méthode cartésienne*. Leiden (Países Bajos): Ian Maire. Edición española: Descartes, R. (2003). *Discurso del método*. Madrid: Tecnos.
- Diéguez, A. (2005). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Feyerabend, P. (1975). *Against Method: Outline or fan anarchistic theory of knowledge*. Londres: New Left. Hay versión castellana: Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos. Vid. Et. Feyerabend, P. (1981). *Contra el método*. (Trad.: F. Hernán). Barcelona: Ariel.
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Gil Pérez, G.; Beléndez Vázquez, A.; Martín García, A. y Martínez Torregrosa, J. (1991). La formación del profesorado universitario de materias científicas: contra algunas ideas y comportamientos de «sentido común». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, sep.-dic., 43-48.
- Gilson, E. (1974). *El realismo metódico*. Madrid: Rialp, 4ªed.

- Gómez García, P. (Coord.) (2000). *Las ilusiones de la identidad*. Valencia: Frónesis.
- González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.
- Gramsci, A. (1973). *La política y el Estado moderno*. (Trad.: Jordi Solé-Tura). Barcelona: Ed. Península, 2ª ed.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo 1. Madrid: Taurus.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Lamo De Espinosa, E. et al. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Laudan, L. (1986). El progreso y sus problemas. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Laudan, L. (1996). *Beyond Positivism and Relativism*. Oxford: Westview Pres.
- Leahey, T. H. (1998). *Historia de la Psicología*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- López-Yepes, J. (1995). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.
- Mill, J. S. (1859/1972). *Sobre la libertad*. Madrid: Aguilar.
- Morano, C. (2007). *Reflexiones sobre la «defensa» de las Humanidades*. CSIC, Documento Policopiado.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes*. Paris: UNESCO.
- Pérez Serrano, M.ª G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, M.ª G. (2003). *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, M.ª G. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Santiago de Chile: Centro de Formación de Profesores.
- Pérez Serrano, M.ª G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.
- Popper, K. R. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. R. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos. (Edición original de 1934).
- Preston, J. (1997). *Feyerabend: Philosophy, Science and Society*. Cambridge: Polity Press.
- Rioja, A. (2007). ¿Hacia qué modelo de universidad converge Europa? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 53-74.
- Rodríguez Bornaetxea, F. (Ed.) (2007). *Psicología y conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Sáez, R. (1991). El conocimiento científico y el conocimiento mítico, asumidos en el método pedagógico. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 277-296.
- Santos, M. A. (Ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Madrid: Narcea.
- Toulmin, S. (1990a). *El descubrimiento del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Toulmin, S. (1990b). *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo

- (http://dondestalaeducacion.com/files/8414/8042/0068/128.LIBRO_PDF_Donde_DEFINITIVO_2014_pdf.pdf).
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020a). La ‘tercera misión’ de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la Pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 41-81.
- Touriñán, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Cali: Redipe. Hay edición digital en Nueva York: Bowker-bookwire, [Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y Fundamentos by Touriñán López José Manuel \(ISBN: 9781957395203\) Digital online | Bookwire](#)).
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira (1ª edición de 2012, en A Coruña: Netbiblo).
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. *The Interdisciplinary Study of Education. Educational Theory*, 24 (3), 219-229.

*EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LA
EDUCACIÓN EN PEDAGOGÍA SE FOCALIZA EN EL
MÉTODO*

Rafael SÁEZ ALONSO
Profesor Titular de Universidad

Facultad de Educación
Edificio de la Almudena
Despacho 3104
C/ Rector Royo Villanova S/N
Universidad Complutense de Madrid
28040 Madrid

Web: www.rasaez.wordpress.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1276-4924>

E-mail: rasaez@uclm.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 3

1. Introducción
2. La investigación científica en educación es un camino con sentido.
 - 2.1. Imaginar, representar, ejecutar la Educación
 - 2.2. Ideología e Investigación en Educación
 - 2.3. La investigación es el faro de la Educación
 - 2.4. Encuentro de la Explicación y la Comprensión en la investigación
3. El tesoro de la ciencia para conocer la verdad.
 - 3.1. La función de la ciencia
 - 3.2. La ciencia no ofrece respuestas definitivas
 - 3.3. La ciencia no está por encima de nada ni de nadie
 - 3.4. La ciencia es un tesoro para conocer la verdad
4. La columna vertebral de la investigación es el método.
 - 4.1. La prioridad del método en la ciencia
 - 4.2. El método evita la demagogia
 - 4.3. Los avances científicos van unidos a los avances metodológicos
 - 4.4. Ministerio de Educación: más investigación en educación, por favor
5. El éxito de la investigación científica pedagógica está en el método.
 - 5.1. Sin método no hay ciencia
 - 5.2. El Principio fundamental de la Metodología
 - 5.3. A la caza de la realidad
 - 5.4. Escepticismo metodológico versus escepticismo epistemológico
6. Consideraciones finales. Propuestas para pensar desde la investigación en Pedagogía.
 - 6.1. Investigar es iniciar un proceso de conocimiento
 - 6.2. La investigación en Pedagogía es una demanda de la sociedad
 - 6.3. La investigación en Educación debe ser científica y pedagógica
 - 6.4. Investigar exige una formación científica
7. Referencias bibliográficas

EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LA EDUCACIÓN EN PEDAGOGÍA SE FOCALIZA EN EL MÉTODO

Rafael SÁEZ ALONSO
Profesor Titular de Universidad
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Entre los factores claves para la convivencia política y social, y para el desarrollo cultural, científico y económico de una nación, la educación ocupa un puesto de privilegio. Todo buen sistema educativo supone buenos profesionales de la docencia y la educación: buenos docentes y óptimos investigadores, formados en la manera de proceder en la ciencia y, específicamente, en la manera de construir la ciencia pedagógica y desarrollarla, para lo cual buscan, por de pronto, una fundamentación cada vez más segura, clara y eficiente.

Porque la educación no es propaganda. Educar no es hacer personas fanáticas o idólatras de la ideología. Educar es propiciar una educación integral y armónica de la persona: conocimientos, emociones y valores; hacer personas libres para desarrollar las capacidades propias de cada uno y fomentar hábitos de comportamiento cívico y democrático.

Y, por supuesto, suscitar en las personas que se acercan a la educación una actitud básica de respeto y del sentido que subyace en la misma de racionalidad y científicidad al investigar. Es la actitud básica, con humildad epistemológica, de científicidad y racionalidad en *el arte de ser incompleto sin ser inexacto*. Es el reto de conocer a la persona y su múltiple y holística realidad a través del potente lenguaje de la investigación educativa, lo que nos mueve en estas páginas. La investigación educativa no es un concepto alienígena para el educador, el pedagogo, el educador social y para el ser humano de estos tiempos. Al contrario, existe y se le espera.

Nuestro objetivo final es construir un cuerpo coherente y sistemático de conocimientos a través de los cuales la ciencia actual se constituye, se desarrolla y se comunica. Y contribuir a que los lectores logren una mayor consciencia de las fuerzas y mecanismos que mueven a la investigación científica en educación, del compromiso a guiarse personalmente desde un punto de vista riguroso y fundamental. Esto nos dará las bases científicas para abordar y relacionar las cuestiones fundamentales de la metodología, sus posibilidades, condiciones y características del método de investigación científica y sobre los procesos y estructuras de la ciencia.

De modo más explícito, incluir y profundizar en una aceptación de la legitimidad del pluralismo de formas de investigar y comprender la epistemología y la valoración de los paradigmas actuales de la investigación educativa de manera que puedan ser dueños y protagonistas en ella.

Queremos ser actores, testigos y expertos competentes y fiables para pensar, investigar, descubrir y transmitir el conocimiento científico en Educación que se vive en los escenarios reales. Todo lo real es racional. Y las personas somos ciencia. La investigación es la piedra angular en la educación. En esta travesía es un objetivo central incidir en la investigación para comunicar, transferir y aplicar sus resultados a/en la

sociedad. Apostamos decididamente por la ciencia para investigar lo real de forma racional, para bien y perfeccionamiento de la sociedad y de cada persona que la compone a través de ofrecer un conocimiento de la educación veraz, fresco, verdadero, profundo y contrastado.

2. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN ES UN CAMINO CON SENTIDO

La investigación científica en educación es un camino con sentido. El título tiene un componente de deseo esperanzado, para llamar la atención de los que aman, estudian, viven, investigan la Educación. Y, a la vez, muestra una duda, una esperanza, un miedo, una incertidumbre. La respuesta del futuro de la Educación dependerá de la toma de conciencia de saber lo que es verdad en Educación y lo que es mentira, descubriendo la verdad- “la verdad os hará libres”- a través de un estudio riguroso, serio, metódico, independiente, documentado, o sea, a través de la investigación. Es la idea base de estas páginas.

Nuestro objetivo final es construir educadores menos crédulos y más científicos con un cuerpo coherente y sistemático de conocimientos a través de los cuales la ciencia actual se constituye, se desarrolla y se comunica. La misión básica de estas páginas es formar excelentes profesionales de la Educación en el aspecto teórico y en el aspecto práctico, con el objetivo de mantener una constante actitud investigadora frente a los problemas que la Educación de hoy tiene planteados.

De modo más explícito, incluir y profundizar en una aceptación de la legitimidad del pluralismo de formas de investigar y comprender la epistemología y la valoración de los paradigmas actuales de la investigación educativa de manera que puedan ser dueños y protagonistas en ella. No nos detenemos en técnicas, recetas y procedimientos. Más bien, queremos indagar en las necesidades de la educación y en las resistencias de las personas para investigar en este campo, como una nueva manera de observar al mundo y a la persona. Otra forma de mirarse a uno mismo.

2.1. Imaginar, representar, ejecutar la Educación

No nos resulta indiferente el que la investigación científica y la Educación aparezcan mencionados en una misma frase o título. De aquí se deriva que no existe una supuesta oposición o incompatibilidad entre ciencia y educación. *Ambas deben estar en luna de miel o noviazgo perpetuos.* Son una síntesis fecunda y es, a su comprensión y desarrollo, a lo que estamos invitados.

Parece que la ciencia holgazanea con la investigación pedagógica. El físico e investigador Wagensberg aporta la ayuda de la ciencia, -para describir los pasos de la creación musical o de la construcción de un edificio, por ejemplo- como forma de conocimiento que imagina, representa e interpreta el objeto de estudio ¿Es necesario *imaginar* la educación? Imaginar para concretar en objetos reales lo que la imaginación ha creado. ¿Es importante *representar* la educación? Representar es convertir los objetos mentales en objetos reales. Y, ¿hay que *ejecutar* la educación? Imaginar, representar y ejecutar la educación es consumir la inserción de la realidad preexistente en la imaginación y en la representación y transformarla en un nuevo objeto, real y finito (Wagensberg, 1998b). Consiste, pues, en prever, proyectar y visionar todos los pasos que seguiremos a la hora de educar.

La ciencia quiere crear. Crear es crear conocimiento (¿qué si no?). La *ciencia* es una forma de conocimiento en la que la imaginación, representación e interpretación se estimulan, se provocan, se insinúan, se acarician, se golpean, se corrigen, se refutan y se confirman mutua y continuamente. *La ciencia, necesariamente, progresa*. Para eso está. La ciencia, cuando se equivoca, rectifica sin complejos, es decir, se autocritica, se evalúa y se autocontrola (Wagensberg, 1998a). No todos lo hacen. Como fundamentaremos más adelante, las respuestas de la ciencia siempre son provisionales, necesariamente modestas y siempre abiertas a la crítica.

Y lo concreta con ejemplos de la creación musical: primero se imagina la sinfonía; luego, se escribe la partitura y finalmente se representa en la sala de conciertos. Lo mismo, en el ejemplo de la construcción de un edificio.

Podemos aplicarlo a nuestro terreno educativo ¿La educación, la teoría de la educación y la investigación pedagógica se nutren de estas tres formas de conocimiento: ¿la imaginación, la representación y la interpretación? O estamos asistiendo a lo que parece que es que la ciencia holgazanea con la investigación pedagógica. Y cuando la ciencia se constipa con la investigación pedagógica, la educación se acatarrá.

El conocimiento sobre la educación camina cojo sin el apoyo de la investigación. Con otras palabras, la investigación en la educación no es, ni debe ser, flor de un día sino un movimiento continuo a favor del conocimiento y al afán de conocer el tesoro de la Educación para el siglo XXI. En cierto sentido, “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para moverse por ellas” (UNESCO, 1996, p. 95).

Esta dinámica propia de la investigación y el conocimiento no se entiende en personas hiper ideologizadas -con verborrea pedagógica-, que soportan creencias ideológicas previas, que pueden ser erróneas -como el conocimiento gamusino pedagógico que insuflan- y que no saben trabajar en investigación pedagógica. Ya se comprende que no es éste el lugar y el espacio de exponer al detalle estos principios -nos desbordarían-, aunque sí presentarlos siempre con rigor expreso y sistemático. Estos comentarios que haremos a continuación quieren ser unos chispazos, discutibles, no dogmáticos, con la única finalidad de ayudar a pensar y, quizás, pro-vocar, es decir, llamar a pensar las cosas de la educación y buscar la verdad. Ellos no son la luz. Pero, avisan de que la luz existe.

Lo que compete a los investigadores de la Educación y de la teoría de la educación es orientarse bien, “pues hay caminos y no todos los caminos son iguales. La diferencia estriba sobre todo en determinar a dónde queremos ir. Esta es la cuestión radical de principio” (Moulines, 1991, p. 30).

Y como nos lo concretó el Ministerio de Educación y Ciencia: “La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos, como para la mejora de la educación” (MEC, 1989, p. 13). Por ejemplo, hay un camino que es seguir los intereses políticos y politizados o una ideología determinada y otro camino es seguir lo que diga la investigación. Es necesario determinar a dónde se quiere llegar con la Educación -“la Fuerza del Futuro”-, qué es lo que se pretende con esta actividad que hemos denominado Educar y exponerla de manera clara, honesta y veraz. Es un asunto complejo y un paisaje grandioso.

El lector se va a encontrar en estas páginas con muchas citas textuales. Las citas textuales son a modo de fotografías de este atractivo paisaje. Son citas textuales de libros de trabajo e investigación leídos y estudiados. Son glosas a los mismos. “La lectura es el

fundamento preliminar de la cita y de la escritura. Integra el texto en un conjunto o en una red de textos. Invitación, excitación del texto que nos dice mejor lo que nosotros pensamos, pero no sabemos expresar mejor” [...]. La cita es fragmento mutilado que cobra nueva vida. Un injerto en un cuerpo extraño, un trasplante que da nueva vida al texto. Toda escritura es collage y glosa, cita y comentario. Escribir siempre es reescribir, pero jamás copiar” (Molina, 2021, p. 7). Felicito a todos aquellos que leen libros como rutina diaria para alimentarse. – ¡Lee libros! ¡Disfruta del placer de leer! -. Todavía podemos sacar la pantalla de nuestra habitación y rodearnos de libros (Snyder, 2017). Aquellos saben que el libro es lumbre del corazón, vaso lleno de sabiduría, compañero de viaje, aclarador de oscuridades. Y CITAR a alguien es hacer su elogio (Compagnon, 2021).

Es difícil de presentar tal riqueza en una sola fotografía. El investigador en educación tiene un gran reto y

“debe ser capaz no sólo de explicar científicamente los procesos (educativos) sino también poseer la suficiente potencia científica para elicitar legalidades que los regulen y para reintegrar los nuevos datos y enunciados básicos, permitiendo en consecuencia progresivas reformulaciones más específicas y adecuadas” (Castillejo, 1985, p. 51).

2.2. Ideología e Investigación en Educación

El concepto ideología va a aparecer con frecuencia en estas páginas. Por eso queremos aclarar que todos tenemos ideología. La ideología es una manera de ver y comprender el mundo, es un ideario, una doctrina para abordar la relación con el mundo, la cultura, la religión, la política. La ideología pretende controlarlo todo y, a veces lo consigue sobre todo en la política, desde los precios del mercado hasta el sentido de la historia presente, pasada y futura. Esto nos caracteriza como personas en la forma de vivir las emociones, las ideas y las creencias y esta ideología nuestra considera la mejor forma de hacer economía, política, religión. Incluso el ideólogo y la ideología presentan como evidencia sus planteamientos ideológicos (Lakkof, 2007; Nogueras, 2020).

Hay personas que no quieren aprender lo nuevo, sino que buscan la confirmación de lo que ya saben y creen lo que coincide con la idea que se han hecho previamente del mundo. La ideología es un filtro que no te deja ver la realidad como es. Para la Real Academia de la Lengua (RAE), ideología “*es el conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político*”.

El no tener ideología es otra forma de ideología. Por supuesto. Cierto.

El problema no es tener ideología o tener nuestra dimensión ideológica o la dimensión ideológica de los otros, sino que el problema es *del punto en el que la ideología impide ver la realidad desde el Otro*, como Otro, distinto a uno mismo. Otro, - la realidad u otras personas- con otra ideología; punto en el que la ideología impide ver al Otro como precisamente Otro. Otro como yo, es decir, OTRA PERSONA, otras personas, otras ideas, otra forma de leer la realidad, otra razón para pensar. Y es Otro porque es diferente a mí. El Otro –persona, realidad –en su dimensión total. Otro como persona total.

Cuando la ideología de Uno es el foco que apodera la realidad, sucede que se niega al Otro y a la realidad suya alterna. No quiere que la realidad le pueda desmontar su pensamiento mítico o cuasi mítico de sus marcos mentales ideologizados. La ideología hipertrofiada avasalla al Otro -lo convierte “en menor de edad”- y cuanto significa como persona y sujeto diferenciado, único y activo socialmente. Negamos al Otro y la diferencia del Otro a mí. Negamos ver al Otro como precisamente Otro, -total- y que es Otro como

Yo –total-, es decir, persona con sus ideas. Y, sin el Otro, la vida humana queda coja o manca y se reduce la realidad social y humana a una sola etiqueta. Y, cuando la etiqueta absolutiza y precede a la realidad, al reconocimiento y conocimiento de la realidad - de la persona, de la sociedad, de la economía, de la religión, de la educación -, entonces ya no es persona, ni religión ni sociedad. Es una etiqueta y no es el contenido total en su complejidad y riqueza; no se reconoce la diferencia.

Esto en Educación significa: a más ideología en Educación se plantea ver mi idea de educación en vez de ver la realidad de cómo es la Educación. A más ideología educativa menos Educación. Importa más mi idea, mis soluciones prefabricadas, mis atajos mentales ideológicos para evitar pensar sobre cuál es la mejor solución para un problema educativo concreto, mi adoctrinamiento o proselitismo, que la realidad Educación; que prevalezcan mi idea y mis premisas sobre el sistema Educación, su calidad, etc. más que la realidad Educación. Aquí, la ideología manda y el resto obedece. Obedecer sin entender. Su palabra es atendida sin ser entendida.

Frente al conocimiento de la verdad y la objetividad, la persona con desmesura ideológica barre las diferencias de la singularidad del Otro; prefiere conocer y proclamar aquello que refuerza sus posicionamientos y sus preferencias. Aceptan adoctrinar con su pureza ideológica frente al debatir crítico. La ideología es “la nada devoradora”, la nada oxidante y tóxica y tiene una pelea a muerte contra la realidad. “Sabemos que el componente irracional de la ideología dificulta el análisis racional de los datos” (Purroy, 2008, p. 74). Es necesario por salud mental y epistemológica desenmascararla, abriendo caminos de libertad, de maduración, de convivencia frente a caminos de dependencia, de dominio, de imposición de mantras de pensamiento mágico. Por libertad personal. Por la realidad. Y por la ‘realidad de la educación’ y su captación lo más cabal posible. Nada menos.

Hemos afirmado el primado de la realidad y todos los elementos de la realidad frente a la propaganda ideológica para la cual los hechos son fútiles, no pudiendo anteponerse, de ninguna de las maneras, la ideología a la realidad. Ideología es etiqueta, estereotipo estático, posesivo, posicionamiento, poder supremacista –arrogante y en su mente se cree con un conocimiento superior de por sí-, miedo de contemplar al “Otro” como precisamente “Otro”. Antesala de la propia desaparición de la alteridad y la renuncia a la palabra y al diálogo. La persona ideologizada vive abonada a la creencia de que la realidad es una mentira inevitable sobre la verdad. Por supuesto él es la verdad.

El adoctrinamiento y la ideología no generan libertad de pensamiento ni razón de libertad para debatir sino para descalificar y señalar como enemigo al que no piensa como él. Las personas ideologizadas suprimen ideas y en su dorado territorio no hay dudas ni matices, remodelan los hechos Las ideologías fanatizan. Recordamos lo afirmado por Popper en el lejano año 1945 en su libro *La sociedad abierta y sus enemigos* donde afirma que la función de la ideología es ocupar el lugar de la inteligencia, del análisis, de la crítica.

Frente a la posición ideologizada se ofrece la posición investigadora: la realidad que debe ser leída, interpretada, investigada, el principio de realidad es el mejor antídoto para despertar de la mazmorra ideológica y el peligro, tan mortífero, de los idealismos ideológicos. El principal rasgo de un investigador es su respeto a la realidad. Es decir, la confianza en que la realidad hable de los recursos que la constituyen y el investigador la escuche. Antes de transformarla. Escuchar a la realidad es respetar la realidad con sus datos, pensamiento, análisis. La relación del investigador con la realidad es relación de escucha y reflexión. La realidad se comparte y se acoge. Con la realidad se dialoga de forma fiable y clara.

La Persona –el Otro-, tiene esta vez de su lado los adjetivos y nombres de lo científico: rigor conceptual, complejidad, conocimiento contextualizado, sin olvidarnos de su carácter refutable, –pues es una idea muy popperiana, también, de que en el mundo real de la ciencia empírica todo es inseguro, provisional y refutable-, realidad social, económica, matices, alteridad desde la razón. Se busca lo que significan los acontecimientos. No busca apropiarse de la realidad, sino descubrir la legítima autoridad de la realidad. Cuando la realidad y su investigación impregnan la mirada en el debate educativo, resulta posible discutir con racionalidad. Olvidarse de la realidad y no tomarla como el único punto de partida posible para investigarla y conocerla, conduce al error y a la ignorancia, haciéndonos rehenes de un espejismo. La solución es menos espejismos cavernícolas y más discusión racional en la investigación.

El antídoto contra la ideología que, como hemos visto, puede acabar en idolatría y matar a la inteligencia y a la razón es la investigación rigurosa, es decir, científica, en diálogo con la razón. Investigar es una invitación a salir de la caverna personal (Platón, 427-347 a. de C. y el Mito de la Caverna) en la que estamos confortablemente hospedados, confundiendo las *sombras* de las personas y de los objetos proyectados malamente dentro de las paredes de la gruta o de la caverna con las personas y los objetos *reales*. Realidad frente a sombras de la realidad o ideología.

2.3. La investigación es el faro de la Educación

Es lo que queremos para la investigación científica educativa gracias a la cual, por la cual, y, sobre todo, en la cual podemos conocer la realidad, preguntar por ella, mirarla, contagiarnos de su conocimiento. Cuando un educador y una vocación investigadora en Educación se encuentran, se produce una polifonía de experiencias que causa asombro epistemológico. La referencia a la investigación científica en educación hoy día es un contrapunto necesario: es pensar sin prisa sobre la Educación que transforma nuestra persona, implica a las personas “*que forman parte de una comunidad plural en la que convergen (o divergen) diferentes visiones, intereses, condiciones, etc.*” (Sancho y Hernández, 1997, p. 106) y configura nuestra vida y nuestra sociedad. La Educación necesita un conocimiento de vuelo científico para que la sociedad avance, sea más plural y más rica a la vez.

La investigación pedagógica nos permite construir una teoría de la educación que explica los hechos educativos. Y “*como campo de estudio, la educación también contribuye a crear intercambios con otras áreas de conocimiento como la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la economía, la comunicación, la mediatología*

Esto obliga a demarcar el objeto y el método para conseguir conocimiento pedagógico, usando la teoría de la ciencia y el método científico más actuales, y adaptándose a los paradigmas de investigación científica moderna (Tourinán y Sáez Alonso, 2015), pues no podemos hablar de ciencia pedagógica sin referirnos a ellos.

Es necesaria la lógica, la razón, aquello que nos diferencia de los demás y producto de una facultad psíquica, la inteligencia que nos hace resolver situaciones nuevas y problemáticas, como herramienta fundamental que busca conocer para mejorar y valorar más la investigación científica pedagógica porque la imaginación, la ignorancia, la demagogia, la fantasía, las ideologías parece que son inmunes a la ciencia y al razonamiento. Por eso quiero espigar entre los mejores autores cuáles son sus principales componentes: ciencia, método, investigación, a la hora de fundamentarlos. A lo largo de estas páginas me deslizaré en el interior de sus obras y las plasmaré con la mayor objetividad para limpiar y embellecer la mirada pedagógica de la teoría de la educación.

Entendemos la investigación científica como “una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales” (Kerlinger, 1975, p. 7). En estos comienzos, queremos declarar nuestro elogio apasionado y práctico a los autores que citamos en este trabajo –lo vivo como un privilegio– desde Platón a Bunge, a los cuales me obliga una interpretación fiel de sus obras en su contexto histórico y cultural propios, sin utilizarlos ni reducirlos a defensores de mis posturas ideológicas, filosóficas o religiosas. Se trata de brindar apoyo para aclarar y ampliar la teoría del método científico y comprender, entender y comunicarlo a todos los profesionales de la investigación en Educación, a los que forman a personas y cultivan a estudiantes.

Precisamente, en estos días, nos ha llegado la noticia del fallecimiento de Mario Bunge: quiero desde este rincón epistemológico agradecerle rendidamente mi reconocimiento por todo el horizonte que nos ha abierto sobre epistemología, CIENCIA, investigación y progreso científicos. Conste aquí mi profundo agradecimiento a su persona por habernos enseñado qué es y para qué sirve la epistemología o filosofía de la ciencia, qué estudia la investigación científica y su producto el conocimiento científico, siempre empleando el rigor y la reflexión crítica e inteligible a cerca de los problemas, métodos y teorías de la ciencia en una búsqueda continua de la verdad.

Mi deuda para con él y sus escritos quiero que resulte evidente no sólo en las clases sino también en esta publicación. Bunge con su creatividad torrencial detecta dónde están los verdaderos problemas que pueblan el horizonte de la ciencia actual para investigarlos con claridad certera y sin rodeos. Muchas gracias, señor Mario Bunge, porque nos ha inculcado el entusiasmo por conocer la realidad y el respeto de los científicos por la ciencia; porque nos ha enseñado a reivindicar razonadamente y a escribir sobre ciencia, porque vale la pena, -como algo excitante y nada aburrido- totalmente distinto a la ideología o religión; y nos ha propuesto refutar, justificar y diferenciar sin dogmatismos entre pseudociencia, falsa ciencia y ciencia auténtica, entre la hechicería y el laboratorio.

De ahí la importancia de saber lo que es ciencia y lo que no es ciencia, de precisar con rigor lo que es la investigación científica de lo que no es la investigación científica y de conocer lo que es la metodología científica de lo que no es la metodología científica. Estas reflexiones son un gran desafío a los investigadores, enriquecen la inteligencia y, con ello, el individuo contribuye a la cultura y al progreso.

Sistematización, control, medida son unas características esenciales del método científico. También las precisa Kerlinger (1975) en el siguiente párrafo donde incide en la descripción de la investigación científica:

“Cuando afirmamos que la investigación científica es sistemática y controlada, queremos decir que está tan ordenada que los investigadores pueden tener una seguridad crítica en los resultados. Según veremos más adelante, ello significa que las observaciones son objeto de un riguroso control. Se descartan de manera sistemática todas las explicaciones alternativas del fenómeno menos una. Se tiene entonces mayor confianza en la realidad concreta de una relación verificada que si no se hubieran controlado las observaciones ni suprimido las posibilidades alternativas” (Kerlinger, 1975, p. 9).

El movimiento que lleva al conocimiento, a través de la búsqueda libre de la verdad como es la investigación, pretende esclarecer y abarcar algo que en ese momento era desconocido e ignorado hasta poseerlo y poder disponer de él. “De esta índole es el esfuerzo científico, y bien sabemos lo mucho que ha contribuido a cambiar, a asegurar y a enriquecer nuestro mundo y nuestra vida” (Hellinger, 2002, p. 14).

El conocimiento es, sin duda, un fenómeno complejo. El conocimiento requiere un estudio de su construcción a través de la verdad, de la certeza, de la duda y de la evidencia científicas, de la explicación y comprensión en la ciencia (Braithwaite, 1965; Espinosa, 1990; Nagel, 2006). La explicación científica es el alfa y omega del análisis de la ciencia: “la referencia a la explicación científica es imprescindible desde el principio hasta el final de toda reflexión sobre la ciencia” (Estany, 1993, p. 228).

2.4. Encuentro de la Explicación y la Comprensión en la investigación

Es necesario describir la explicación y la comprensión como dos momentos claves del conocimiento humano: la metodología de la explicación en las ciencias naturales y la metodología de la comprensión en las ciencias sociales.

Con otras palabras, preguntarse por el concepto de explicación como búsqueda manifiesta del fenómeno desde las causas y por el de comprensión como la búsqueda manifiesta del fenómeno según los fines ((Mardones y Ursúa, 1982). A este respecto, explica Marina (1994) “Comprender” y “Explicar” parecen conceptos opuestos, como indican sus prefijos. “Con” unifica; “ex” despliega. Sin embargo, significan un solo proceso, descrito desde dos puntos de vista. Comprendo algo cuando acierto a introducirlo en un conjunto de información más amplio. Explico algo cuando expongo el conjunto de información en que debe incluirse para ser comprendido. Comprendo una acción cuando conozco sus motivos, y explico una acción cuando los describo” (Marina, 1994, p. 39).

El problema epistemológico sobre la cuestión de los límites, las condiciones y las posibilidades del conocimiento científico se concreta en el encuentro de la explicación (*erklären*) y la comprensión (*verstehen*) y constituye el modelo de científicidad entre las ciencias humanas y las ciencias positivas naturales (Hollis, 1998; Von Wright, 1987). Este autor describe el tema de la explicación y comprensión en la ciencia, en su extensión y complejidad, analizando la doble tradición –aristotélica y galileana- de la explicación y la hermenéutica, centrada sobre la idea de la comprensión de una realidad humana demasiado compleja para ser abordada con los métodos de las ciencias naturales.

Fue Droysen, filósofo e historiador alemán quien estableció la distinción entre explicación y comprensión y su traducción al alemán como *Erklären* y *Verstehen*, respectivamente; Dilthey amplió esta distinción. Y les pareció bien a ambos autores “*el criterio metodológico más adecuado para establecer una distinción lógica y sistemática entre ambas clases de ciencias*” (Freund, 1975, p. 117): siendo el objetivo de las ciencias naturales explicar y el propósito de la historia es, más bien, comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito. Lo precisa González (1997) de esta forma:

“En el fondo, lo que está en juego en el debate explicación-comprensión es la cuestión de si las ciencias naturales constituyen el modelo de científicidad que tiene que ser asumido por las ciencias humanas o si estas últimas poseen un estatus cognoscitivo propio, radicalmente distinto al modelo científico-positivo. Todas las corrientes de pensamiento que apuestan por la primera alternativa serían herederas de posturas positivistas-empiristas, mientras que las que apuestan por la segunda alternativa serían herederas de posturas comprensivas hermenéuticas” (González, p. 621).

La intención de este debate entre ambas posturas es iluminar y fundamentar epistemológicamente la investigación científica pedagógica y, así, reflexionar sobre la educación de la forma más rigurosa y con los criterios científicos más actuales, preguntándonos por el concepto de explicación como búsqueda manifestativa del

fenómeno educativo desde las causas y por el de comprensión, como la búsqueda manifestativa del mismo fenómeno según los fines.

Hoy día continúa el debate de la explicación y comprensión científicas como aporte de la ciencia en beneficio y a favor de la descripción y conocimiento descriptivo y comprensivo de la realidad educativa y que se genera a través de la investigación científica. En resumen, hay diversas formas de hacer ciencia “que llevan a la *explicación comprensiva* y a la *comprensión explicativa* que son objeto de estudio” (Cook y Reichardt, 1986, p. 13).

Con parecidas palabras afirma Belda (2018) investigar es un viaje que aspira a adentrarse “en los vericuetos del pensamiento a ras de tierra, ese que no se despegas de la realidad, que se nutre de la mirada concreta” (Belda, 2018, p. 13). Esta misma autora nos trae a colación lo que afirmaba Francisco Quevedo sobre las ilusiones engañosas y las ideas irracionales que tenemos de las personas o de las cosas, es decir, de la realidad, cuando escribía: *No son las cosas mismas las que al hombre alborotan y espantan, sino las opiniones engañosas que tiene el hombre de las mismas cosas...Por esto, cuantas veces tu seso turbaren ilusiones, culparás a tus propias opiniones y no a las cosas mismas, ya propias, ya ajenas....* (Quevedo, 1612, p. 167).

Por eso, la investigación científica sobre la educación tiene un valor extraordinario para identificar sus funciones, describir sus contenidos principales, valorar su proceso de construcción y generar, así, conocimiento pedagógico, cuya culminación es la teoría científica pedagógica. Como nos enriquece Bunge (1981a):

“La naturaleza existe sin ayuda de teorías científicas. Las sociedades preindustriales, también: les bastaba la creencia, la opinión, el conocimiento experto, pero preteórico. El hombre moderno no puede prescindir de las teorías científicas para avanzar, sea en el conocer, sea en el hacer. Destruyase toda teoría científica y se destruirá no sólo la posibilidad de avanzar sino también buena parte de lo ganado. Pero también: aplíquense mal las teorías científicas y se destruirá a la propia humanidad. Nuestro futuro depende, pues, de nuestras teorías y de la manera de aplicarlas” (Bunge, 1981a, p. 5).

La teoría es el sistema nervioso de la ciencia. La teoría construye, explica, incrementa, fecunda y orienta el conocimiento en la investigación. Como afirma Wittgenstein (2017) las teorías son como redes o mallas que nos permiten captar la realidad. Popper (2008) describe a las teorías con el mismo símil, es decir, como redes que lanzamos para apresar lo que llamamos “mundo”, racionalizarlo y explicarlo. Y la investigación científica irá tejiendo progresivamente una malla cada vez más fina de teoría.

La teoría se puede decir que es el origen, el marco y el fin de la investigación científica. “Su origen, porque son fuente de nuevos problemas e hipótesis. Su marco, porque proporcionan el sistema conceptual que se aplica a la observación, clasificación y sistematización de los datos de la realidad. Son su fin, porque la investigación debe desembocar en teorías cada vez más perfectas” (Sierra Bravo, 1984, p. 140). Esto confirma que sea “una peculiaridad de la ciencia contemporánea el que la actividad científica más importante, la más profunda y la más fecunda se centre en torno a teorías y no en torno a la recolección de datos, las clasificaciones de los mismos o hipótesis sueltas” (Bunge, 1980, p. 413). En nuestro caso, en Educación, una buena base teórica alimenta la investigación educativa. Y esta realimenta a aquella para crear una red o malla, cada vez más fina y objetiva, de teoría educativa para describir, explicar y predecir mejor el mundo de la educación.

En resumen, la teoría de la educación pretende hacerse una idea fundamentada de lo que es la educación, de sus objetivos de conocimiento y de su concepto intencional. Y la teoría se construye con métodos. *El valor de las teorías se apoya en el método con el que han sido construidas* (Montserrat, 1987, p. VIII). A más desarrollo de los métodos utilizados en la investigación científica, más y mejor teoría. Lo veremos más adelante: cómo para desarrollar nuevas teorías, que cubren lagunas de las actuales y que permiten explorar nuevos aspectos de la realidad investigada, será necesario desarrollar nuevas metodologías que proporcionen a la teoría de la educación una idea, lo más científicamente precisa, de lo que pretende conocer “elaborando una teoría pedagógica que explique la acción educativa –entendida como acción intencional y racional de la mejora del hombre– y que contribuya a su perfeccionamiento continuo” (Vázquez, 1994, p. 48).

La investigación en el campo de la educación es una actividad que proporciona e ilumina la teoría de la educación, incide en ella, la mejora, la ampara y le da calidad y cobijo. A más ideología educativa menos educación. El antídoto contra la ideología es la investigación rigurosa y científica. La investigación nos ofrece y es nuestra esperanza fundada e inagotable para distinguir entre conocimiento y opinión, rumor u ocurrencia y hecho, verdad y ficción, dogmatismo y libertad, totalitarismo y tolerancia, conocimiento “revelado” y conocimiento “descubierto”. La investigación educativa exige tener una actitud libre de temor frente a la realidad y lo que ella ofrezca. Queremos generar esperanza en la investigación científica pedagógica como el mejor aliado de la educación del siglo XXI. Hoy la pedagogía debe luchar para que el mundo educativo no se vuelva ciego a los hechos y rehén de las apariencias.

Los ideólogos y los demagogos son muchos y, por definición, insaciables y todos igualmente ineficaces, imprevisores y fanáticos y su razón también les brinda argumentos. Pero su encuentro no genera Explicación ni Comprensión en la investigación para generar teoría educativa. A veces, parece que la demagogia siempre gana a la razón, pero en los espacios y carreras cortas. Hay un viejo refrán que dice: “Si el camino es largo, corre más el mastín que el galgo”. Insistiremos en las páginas siguientes afirmando que cuando se apagan las luces de la razón, las fuerzas de las creencias irracionales dan consignas científicamente inaceptables. La una es antítesis de la otra. De ahí la petición de criterios científicos que abonen el campo de la teoría de la educación, de la pedagogía y de la educación, donde la ciencia pedagógica, la metodología y su campo de investigación, en el cual se encuentran los materiales de la educación, y que son su objeto de conocimiento, configuren y construyan nuestro mundo de seres humanos.

3. EL TESORO DE LA CIENCIA PARA CONOCER LA VERDAD

La ciencia nos enseña a ver lo que todo el mundo ha visto, PERO a pensar lo que nadie ha pensado. La ciencia lo muestra. La ciencia desvela lo que está velado. La ciencia admite que existen hechos empíricos aceptables para todos a no ser que el credo ideológico de cada cual se anteponga a los hechos. El camino de la ciencia genera investigación sobre la realidad y evita el camino fácil de negarla. Es una misión que apunta a una dirección: centrarnos en la ciencia, tesoro y camino para la búsqueda de la verdad. Por su camino avanzamos con mucha más seguridad para conocer a la persona y sus circunstancias, crecer en el conocimiento de la educación y alcanzar el objetivo final de educar y educarnos.

En otras palabras, los dos nutrientes, la investigación estudiada anteriormente y, ahora, la ciencia, nos ayudan a construir la forma de conocer científicamente a todas y a cada una de las personas y favorecer así la construcción de un mundo mejor.

La ciencia muestra el camino hacia una vida digna y dichosa. Y como decía Lao-Tsé: “Un viaje de mil millas comienza con el primer paso”. La ciencia, su concepto como un modo de conocimiento sistemático, metódico y crítico nos genera la alegría y la capacidad de acercarnos a saber qué es aquello, qué significa esa conducta, cómo concretamos qué es educar aquí y ahora. Y la ciencia nos ayuda a tomar decisiones hacia dónde dirigirnos en la situación real de educación. Frente a la sociedad de la confusión ideológica, aquella nos ofrece para elegir algo concreto, contrastado y posible.

La investigación demuestra que la ciencia realizada en los experimentos facilita la toma de decisiones que se plantean cada día los educadores e investigadores de la educación. Y esta complejidad de comportamientos son simplificados, que no dogmatizados, por la ciencia. Todos ansiamos conocer absolutamente la realidad educativa. Aquí y ahora no es posible, pues conocemos sus éxitos y sus límites. Con la ciencia explicamos y comprendemos los problemas educativos de la forma más rigurosa y sistemática posible.

Aquí comienza un camino apasionante para entender la educación. Primero nos ilusionaremos con el conocimiento de la ciencia.

3.1. La función de la ciencia

La ciencia es un modo de conocimiento sistemático. Aspira a formularse mediante lenguajes rigurosos. Es un modo de conocimiento metódico y crítico de los fenómenos que presenta la realidad (Ferrater Mora, 2018). Y su fruto es el conocimiento científico. El conocimiento científico es explícito y deliberadamente elaborado al cual se llega a través de la investigación. Es metódico; busca el porqué de los fenómenos o la ley a la que obedecen. Es un saber sistemático (Bochenski, 1981), objetivo y público. Y es un conocimiento crítico, contrastado y muchas veces susceptible de medición y cuantificación.

Khun (2001) señala cuatro características que le son esenciales a la ciencia.1) Acuerdo sobre los hechos más fundamentales, sobre su interpretación y el lugar que ocupan. A este acuerdo se llega por los logros teóricos o experimentales que configuran y generan una teoría y un modelo, es decir, generan un paradigma.2) Dentro de la ciencia se da un programa científico que es acumulativo, es decir, cada vez se conocen o descubren más cosas que se van sumando a las ya sabidas o dominadas. Por lo que la capacidad de comprensión, explicación y predicción es cada vez mayor y se extiende a un mayor número de hechos y fenómenos. 3) Aunque no hay modelo único, unánimemente aceptado, el método más preferido y deseable de investigación es el experimental. 4) Se procura que las explicaciones vayan más allá de un puro y mero mentalismo.

Sarramona (1990) califica como ciencia “al conjunto de conocimientos organizados, obtenidos de manera rigurosa y que resuelven con eficacia problemas de interpretación de la realidad (Sarramona, 1990, p. 15). Entre las características que señala encontramos las siguientes: a) el saber científico se opone a la simple intuición objetiva y va más allá del sentido común; b) el saber científico es “precavido” y adopta un carácter de cierta provisionalidad. A este respecto señala Popper (2006) “a ninguna ciencia se le puede pedir certidumbre definitiva” (Popper, 2006, p.77); c) es sistemático: d) practicidad: el saber científico sirve para resolver problemas; e) el saber científico emplea un lenguaje preciso que delimita el sentido propio y específico de sus afirmaciones.

La ciencia lucha para que el mundo no se vuelva ciego a los hechos desnudos y rehén de las apariencias engañosas. “No es la Ciencia algo estático y acabado, sino por el contrario algo dinámico y en continua evolución, que va cambiando en su concepto y modos de expresión a lo largo de los tiempos” (García Jiménez y Alvarado Izquierdo, 2000,

p. 16). Estos mismos autores definen a la Ciencia como “un conjunto organizado de conocimientos, lo más objetivos posibles, de la realidad en la que existimos” (p. 16). Así hablamos de diferentes ciencias: según el contenido concreto u objeto de cada una al cual se dirige la operación intelectual y el método o conjunto de operaciones ordenadas con las que se pretende conocer dicho objeto. En nuestro caso, el objeto lo constituye la realidad educativa y el método mediante el cual pretendemos llegar a conocerla es el llamado Método Científico.

La ciencia conlleva un “conocimiento riguroso, metódico y sistemático que pretende optimizar la información disponible en torno a problemas de origen teórico y/o práctico” (Carrasco y Calderero, 2000, p.20). Ha sido descrita como el proceso sistemático de generar y comprobar teorías. La palabra “sistemático” exige organización y racionalización de ideas, para construir teorías y leyes. “Un conocimiento es sistemático cuando es ordenado, consistente y coherente con sus elementos, constituyendo una totalidad interrelacionada e integrada en un sistema” (Bochenski.1981, p. 30).

Un conocimiento aislado no puede considerarse científico, pues no es sistemático. Algunos hombres de ciencia (Popper, 1991, 2008; Bunge, 1980,1985) tienen una orientación crítica hacia la ciencia y hacia los hallazgos de su trabajo manteniendo una expectativa y una perspectiva de sus explicaciones científicas como si fueran solamente <<estadios tentativos en un proceso interminable de aproximaciones sucesivas>>. Pero siempre la investigación genera conocimiento más afinado –científico- que el del sentido común, del azar o de la mera ideología, ya que se eleva a teorías, prueba hipótesis, formula y evalúa la consistencia de las leyes, a veces descubre relaciones matemáticas entre las variables, clarifica conceptos científicos e investiga a fondo los razonamientos.

Es decir, donde hay dudas, hay interrogantes que generan avance en la ciencia. La verdad es una búsqueda continua en la vida. La verdad es como el sol, puede ocultarse, pero seguirá ahí. El valor a respetar con la investigación es aproximarse e identificar a la verdad y reconocerla; nunca taparla ni deformarla porque estas son formas de despreciarla. Como afirma Gadamer: “lo que no logra la herramienta del método, tiene que conseguirlo y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar, que garantiza la verdad” (Gadamer, 1977, p. 585). El análisis conceptual incrementa la claridad conceptual de una teoría. Reconocemos y diferenciamos que el significado de cada uno de los términos que usamos en la investigación depende del contexto teórico en el que aparece. Las palabras no “significan” algo aisladamente, sino que obtienen su significado por el hecho de ser parte de un sistema teórico.

Y la teoría ofrece conceptos definidos, establece las relaciones recíprocas entre un grupo de variables y, al hacerlo, presenta un punto de vista sistémico que explica los fenómenos descritos por las variables. Lo primero que ha de demostrar una teoría pedagógica es que está basada en la ciencia, en la razón y en la búsqueda de la verdad educativa y no en la política, en la retórica, en la ideología, el escepticismo y aún menos, en la ignorancia, en meras suposiciones o interpretaciones arbitrarias de los fenómenos, en la fugaz ocurrencia o en la impresión personal, difusa y apriorística de unos supuestos expertos. Porque, en nuestros tiempos, tenemos el peligro de fundamentar la educación en mitos, banalidades educativas, adoctrinamiento, perezas ideológicas o en magia metamorfoseada en pseudociencia.

Es necesario e imprescindible, por ello, el saber de la naturaleza del conocimiento de la teoría de la educación y, por supuesto, de la teoría científica en que se basa, de la epistemología. Aquí solo esbozamos los argumentos, pero un investigador en educación debe estar al día de la posibilidad del conocimiento humano, de las fuentes del

conocimiento y de sus problemas principales (Martínez Liébana, 1996) y comprender que el conocimiento se nos presenta como un fenómeno complejo. Diferenciar el saber científico y el saber filosófico.

Examinar lo que es el conocimiento –posibilidad, origen, y formas de conocimiento–, la metodología científica en el proceso de adquisición del conocimiento y la ciencia, la evidencia científica y evidencia estadística, no reduciendo la estadística a un método lógico y preciso para decir una verdad a medias con toda exactitud. Comprender los fenómenos del relativismo epistemológico y el relativismo metodológico (Sáez Alonso, 2017), así como tomar conciencia de los éxitos, los rasgos específicos de la ciencia. Saber contrastar algunos criterios de científicidad y las concepciones míticas de la ciencia. Analizar algunas características y límites de la ciencia actual, así como la provisionalidad de los conocimientos científicos (Quesada, 1998).

Todos estos elementos constituyen un componente estructural de fuerza pedagógica como recurso educativo del investigador. El problema de la pedagogía es siempre el mismo: convertir la idea en verdad. Y su carencia lleva al desastre. Para la educación, ¡un desastre indiscutible!

Por eso, ahora es el momento para considerar, estudiar y conocer el extraordinario desarrollo de la ciencia y de las ciencias a partir de los siglos XVI y XVII hasta la estructura de la ciencia moderna actual para promover una investigación profunda en educación, a la cual aquellas la pueden fecundar. Desde Copérnico (1473-1543), F. Bacon (1561-1626), Kepler (1571-1630), Galileo (1564-1642), Descartes (1596– 1650), Locke (1588-1679), J.S. Mill (1806-1873), Newton (1642-1727), Hume (1711-1776) – permítaseme la síntesis pues no puedo nombrarlos a todos- hasta llegar a un lugar de relieve ocupado por Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend, Kerlinger, Bunge. Sin duda, sus obras continúan siendo una referencia central en cualquier debate sobre la ciencia, sobre la investigación y sobre la investigación científica en educación. Las obras de estos autores son joyas. Y los autores son auténticos gigantes a cuyos hombros he ascendido. Desde estas cumbres he oteado el horizonte del conocimiento, de la ciencia y de la educación. He bebido en estas fuentes primarias y originales. Cautivan. Nos forman, nos ilustran, nos sugieren. Nos alimentan. Son obras, en verdad, actuales para la investigación, que aguantan el paso del tiempo con frescura extraordinaria. Su inteligencia ha generado parte del conocimiento que expongo en estas páginas.

Son herramientas intelectuales para descubrir el mundo a la luz del mundo del libro. “El arte de descubrir la luz del mundo a través de la luz de los libros, de amalgamar luz y libros, naturaleza y biblioteca [...] Estos libros son la candela que hace nacer el mundo, en su mirada, bajo una luz nueva [...] La naturaleza nos provoca a retornar a lo leído en nuestros libros [...] Es decir, que nos disponemos a leer estando vestidos ya de estupendas lecturas” (Albiac, 2021, p.6). Quedamos invitados todos a leerlos de forma atenta, sugerente, pausada, que lleva a disfrutar y a pensar en profundidad las ideas con civilización y con la razón. La lectura de estos libros te detiene y te hace volver atrás. Releer. Sin prisas. Con tiempo.

¿Qué significa tener en cuenta y estudiar a estos autores, entre otros muchos y, que, por espacio, no se pueden señalar aquí a todos ellos? Significan y son un regalo. Son luminarias para esclarecer y despertar nuestra razón. Son clásicos. Y como dice el dicho popular: *los clásicos no mueren, tan solo duermen. Y nosotros los despertamos.*

Significa dominar estos contenidos que construyen y desarrollan una mentalidad investigadora. No necesitamos concordar en todo con ellos. La investigación científica, la epistemología o la teoría de ciencia actuales nos encargan desarrollar el pensamiento

investigador, que es crítico, es decir, exige verificar las afirmaciones, los argumentos, las causas explicativas que se utilizan en la vida y en el ámbito de la vida educativa.

3.2. La ciencia no ofrece respuestas definitivas

Conviene afirmar desde el principio, que queremos evitar el espejismo de una ciencia perfecta a la que todas las demás ciencias tendrán que imitar y, también, el elitismo científico que es una enfermedad infantil del cientifismo y se muestra de forma patética cuando algunos de ellos, elitistas científicos, se colocan en posiciones de conocimiento absoluto de la verdad.

Es Popper (2008) quien nos avisa de la ilusión falsa de lo que es la ciencia: “La ciencia nunca persigue la ilusoria meta de que sus respuestas sean definitivas, ni siquiera probables; antes bien, su avance se encamina hacia una finalidad infinita –y, sin embargo, alcanzable – porque podemos ir avanzando: la de descubrir incesantemente problemas nuevos, más profundos y más generales y de sujetar nuestras respuestas (siempre provisionales) a contrastaciones constantemente renovadas y cada vez más rigurosas” (Popper, 2008, p. 14).

La ciencia no está por encima de nadie ni de nada. La ciencia no es superior a las disciplinas humanistas. Conviene repetirlo, la ciencia no está por encima de las humanidades ni de la filosofía ni de idealismos religiosos. Si cada ciencia humana es una ciencia no es porque imite a otra o a otras, sino porque su avance responde a los métodos, a las condiciones y a las propuestas de la científicidad. Como afirma Freund:

“cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. Al igual que no existen modelos de las ciencias de la naturaleza en general, no los hay en las ciencias humanas. Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y de la validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y progreso según unas normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia” (Freund , 1975, pp. 154-155).

Hoy en día, quizá, no debemos hablar de “la” ciencia. “La” ciencia no existe o existe para los estafadores y curanderos o brujos. Para estos es una pantalla para ocultar sus fraudes. Hoy no se puede hablar de “la” ciencia, como única, sola y verdadera ciencia. Ni exclusivamente ni fundamentalmente es “la” ciencia. Hoy hablamos de la ciencia. Existe la ciencia. Y sin ciencia no hay futuro. Cuando señalamos en estas páginas a la ciencia hablamos de paradigmas, varios y distintos, que definen disciplinas científicas determinadas. Y cuando escribimos ciencia pedagógica nos referimos al uso, para su desarrollo, de paradigmas que son modelos conceptuales o marco epistemológico de referencia reconocidos y cultivados universalmente por los científicos de una época en sus respectivas disciplinas o áreas de conocimiento (Tourinán y Sáez Alonso, 2015).

Y proporcionan teorías –leyes, axiomas, métodos, reglas, normas, actitud y evaluación- y técnicas específicas –instrumentos- para enfocar los problemas en la investigación. Y, así, buscar soluciones.

La existencia, para Kuhn (2001), de *esta* “sólida red de compromisos – conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos- es una fuente principal de la metáfora que relaciona a la ciencia normal con la resolución de problemas” (Kuhn, 2001, p. 78). Para Camino (2013) “cada ciencia –y lo concretamos nosotros en la ciencia pedagógica- necesita de un marco teórico coherente y armónico, una matriz que otorga un sentido particular a las reglas, a los métodos de trabajo (que guían tanto la praxis cotidiana

como la investigación) y a la terminología, cuyo particular significado matiza” (Camino, 2013, p. 57). El paradigma es nuclear para entender la ciencia actual.

En la elaboración del conocimiento científico pedagógico apostamos por una objetividad ontológica y una objetividad de procedimiento. La primera hace referencia a que los que investigan el campo educación quieren percibir, entender y verificar la realidad que está realmente ahí fuera eliminando la percepción subjetivista, las creencias, la fantasía, la ideología o el deseo del investigador. Y, la segunda, la objetividad de procedimiento, propone una forma particular de objetividad a través del desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos.

La ciencia descansa sobre el método. Nos detendremos y ampliaremos posteriormente esta afirmación. Y la investigación científica usa una variedad de métodos en función del objeto que se va a investigar. Y el resultado de esa investigación está abierto a una revisión constante en función y sobre la base de nuevas evidencias. Como sabemos desde niños: hay que sumar o restar manzanas con manzanas, peras con peras y no se pueden sumar o restar manzanas con peras para saber cuántas manzanas tenemos. Lo mismo, podemos afirmar que los métodos de filosofía no se pueden comparar con los métodos de física. Cada uno tiene su peso y su papel dentro de su disciplina y ámbito de conocimiento. No se pueden extrapolar.

No se puede comparar la ética o la moral con sus métodos para investigar sobre ética y moral, con la física o las humanidades o la medicina con los métodos que tienen para generar su propio conocimiento. Son métodos distintos y conocimientos distintos. No tiene sentido compararlos (es como comparar manzanas con tomates). Por eso sus métodos y conocimientos no están por encima del otro, ni unos están subordinados a otros. No hay primacía ni prioridad. A la Teoría de la educación, a la Pedagogía, al hecho educativo se puede acercar el investigador desde la investigación científica empírica o desde la especulación filosófica. Ambos aportan conocimientos, métodos y técnicas para investigar y ambos se dan cuenta de sus límites.

Pues como afirmaba el M.E.C. en 1989:

“En el ámbito de los fenómenos educativos se pone de relieve, con especial nitidez, la inutilidad de pretender definir una realidad objetiva que resultase idéntica desde cualquier perspectiva y la fertilidad de la idea de que la objetividad mayor se logra a través de la multiplicación de las perspectivas y métodos desde los que se accede a los fenómenos” (MEC, 1989, p. 60).

Caeremos en un nuevo infantilismo, si concluimos que la investigación científica o la filosófica tienen prioridad una sobre otra. Estamos, de nuevo, sumando tomates con nueces. Y confundiendo la investigación científica de la educación con el aporte económico que tiene, con slogans políticos partidistas, con el oportunismo sujeto al vaivén improvisado del juego político, con la voluntad circunstancial del que manda, con ideologías sociales, políticas o religiosas determinadas, con mentiras o con sectarismo ciego y rabioso.

Solamente queremos afirmar que, para abordar la educación, los valores, el desarrollo humano y las muchas dimensiones de la actividad educativa, necesitamos todos los estudios científicos posibles y usaremos el método científico y el pluralismo metodológico que ha generado la investigación de las ciencias sociales y humanas en los últimos años. Esto nos ayuda a multiplicar las perspectivas para acceder a su mejor conocimiento.

Ninguno va a responder a todas las peculiaridades del fenómeno educativo de forma exhaustiva. Pero, todos los conocimientos son necesarios para educar. Y como su origen y sus métodos son distintos, ninguno está por encima del otro, es decir, no ha lugar a priorizar uno sobre otros. La ciencia, el método científico y los científicos (Seiffert, 1984; Sáez Alonso, 2007; Bachelard, 2007) imponen su lógica –con humildad y en búsqueda continua de la verdad– en la medida en que son capaces de hacer comprender los beneficios de este tipo de estructuras explicativas que posee la ciencia. Nada más. Y nada menos.

Es necesario recalcar la necesidad de humildad y búsqueda continua de la verdad del investigador y, como señalamos a lo largo de estas páginas, exigimos la implicación y actitud hacia el orden y coherencia manifestados en el amor a la verdad, estando abiertos al control y autocontrol de los hallazgos de la ciencia. Merece la pena recordar lo que Bunge testimonió sobre los falsificadores de la ciencia allá por los años 1985, en la Introducción al capítulo de pseudociencia y pseudotecnología:

“El hombre, supremo creador, es también el máximo falsificador. Puede falsificarlo casi todo, desde billetes de banco hasta la amistad. Incluso puede falsificar la ciencia y la tecnología. Y puede hacerlo de más de una manera: plagiando y manoseando, produciendo conocimiento carente de valor cultural o práctico, y ofreciendo mitos en envoltorios con apariencia científica o tecnológica” (Bunge, 1985, p. 63).

La ciencia huye siempre de la improvisación. La ciencia es un sistema de producción de conocimiento mucho más fiable que los demás (Woolgar, 1991). La ciencia describe, explica, contrasta, razona, comprueba, define, interpreta, demuestra y todo ello de forma provisional, no dogmática o absoluta. Por eso, no podemos anteponer la ideología a la ciencia, a los hechos, a la realidad.

3.3. La ciencia no está por encima de nada ni de nadie

La ciencia y el conocimiento científico tienen el punto de arranque en la observación para obtener un conocimiento que concuerde con la realidad del objeto y que refleje sus cualidades. “Lo contrario es la subjetividad, las ideas que nacen del prejuicio, de la costumbre, las meras opiniones o impresiones” (Carrasco y Calderero, 2000, p.16). Para poder luchar contra la subjetividad es preciso poner en práctica el proceso de verificación y comprobación.

Lamentablemente ha quedado archidemostrado a lo largo de la Historia de la ciencia, que nos describe el empleo adecuado de la razón humana, que no cabe razonar con los que están movidos por oscuros intereses, por ignorancia o por ideologías.

La ciencia nos adentra, humildemente, y excluimos expresamente los totalitarismos cientificistas, en un mundo donde el objetivo es explorar, buscar, observar, comprobar, deducir, descubrir, generar teorías... horas y horas de trabajo a veces para casi nada, un mundo donde algunos investigadores pretenden aportar a la sociedad soluciones y mejoras, en nuestro caso, mejoras y soluciones educativas. Sin reverencias ni desdén a los investigadores y a sus ideas, hasta saber el efecto de su producto en el desarrollo científico de los problemas sobre los que trabajaban. Reclamamos, por consiguiente, la necesaria humildad del científico para buscar la verdad, someterla a contrastación y a contrastación empírica –si es posible– y descubrir y corregir las propias deficiencias. “No hay ninguna especulación extracientífica que sea tan modesta y que, sin embargo, dé tanto de sí” (Bunge, 1980, p. 46).

Hoy día, la concepción del conocimiento, del conocer y de la ciencia se nos presenta como un proceso, un fenómeno complejo, es una empresa humana total de

múltiples dimensiones, que requiere un enfoque de estudio interdisciplinar y una pluralidad metodológica (Bochenski, 1981; Ziman, 1986; Monserrat, 1987) e intenta conseguir un fin y objetivo común y explícito, expuesto de antemano, como describir, explicar, predecir y actuar sobre la realidad que quiere conocer.

Se trata de saber cómo es la realidad y los elementos que la forman y cuáles son sus características. Insistimos en que la ciencia favorece el conocimiento del hombre y la propia realización humana (Castañé, 1987). El hombre a través del conocimiento y de la ciencia, con orden y coherencia, descubre su realidad y las posibilidades que le permiten lograr su realización plena y armónica, aspecto esencial y constitutivo de la realidad humana según las posibilidades que nos ofrecen los paradigmas, métodos y técnicas disponibles para conocer.

La ciencia responde siempre al conocimiento de la realidad, por dura que parezca, hasta hallar su sentido. Y actuamos como verdaderos cazadores de la verdad que somos y que son los investigadores, siendo implacables con los bulos y mitos remordernos irracionales.

Prácticamente, todo lo que nos rodea en la vida diaria es ciencia. Ni carcomas, ni absolutismos ni incuestionabilidad de la ciencia, ni posesión de la verdad absoluta, ni plagas de la ciencia. Sencillamente, queremos recordar que nadie hace incuestionable a la ciencia, que es lícito transferir el método científico a otros campos del conocimiento, también a las ciencias sociales y humanas, y, en concreto, al mundo del conocimiento pedagógico.

Los investigadores científicos tienen un respeto total a las reglas del juego (del método científico) en el momento de realizar un estudio y admiten que la realidad es independiente de nuestros juicios, aunque nuestra concepción de la misma, no.

La ciencia es un estilo de pensamiento y de acción, precisamente el más universal y el más provechoso de todos los estilos (Bunge, 2010 y 2012; Hessen, 1981; Rioja, 2002; Russel, 1983). El valor epistémico del conocimiento objetivo en tanto que conocimiento de la realidad, como pretende la ciencia, da confianza a la capacidad de la ciencia -y de la persona que la hace-, para generar conocimiento y teoría objetivas del mundo y admite que la ciencia se construye con teorías y las teorías nacen del conocimiento que tiene la sociedad en un momento histórico determinado. En concreto, el contexto histórico marca diacrónicamente cada concepción de lo que es “conocimiento objetivo” y, en consecuencia, de lo que es “ciencia”.

Y sobre la verdad absoluta conviene recordar que con alguna frecuencia se observa que una minoría de investigadores viven en un elitismo científico que es una enfermedad infantil del cientifismo, y se muestra de forma patética cuando algunos de ellos se colocan en posiciones de conocimiento absoluto de la verdad y utilizan solamente criterios de autoridad para dar consistencia a sus discursos. Estos mismos se repiten en Congresos, Seminarios, Revistas, etc., escribiendo de todo, de los derechos humanos, del liderazgo, de la teoría de la educación o de la educación para la paz.

3.4. La ciencia es un tesoro para conocer la verdad

La ciencia y la investigación científica ahondan continuamente en el cuidado de lo humano y de todo lo humano y de lo más humano como es el fomento de la inteligencia razonadora.

También se observa que la valoración de la ciencia en la actualidad como medio de estructuración del conocimiento es de tal magnitud que muchas personas se sienten deslumbradas por todo aquello que se presente a sus ojos con carácter científico.

Es verdad que el apelativo de “científico” adquiere de inmediato un rango especial y, ante el cual, muchas personas pierden su actitud crítica. Esta actitud tan crédula ante la ciencia recuerda la obra de Flaubert (1989) *la tentación de San Antonio*, obra escrita y reescrita en 1849, 1856 y en 1872.

Ya al final, después de la descripción de todos los ídolos y dioses que se han adorado en la historia, tiene lugar la aparición de un ser superior, con estas palabras en boca de Hilarión: “Mi reino es de la dimensión del universo, y mi deseo no tiene límites. Siempre voy liberando el espíritu y examinando los mundos, sin odio, sin miedo, sin piedad, sin amor y sin Dios. Me llaman la Ciencia (Flaubert, 1989, p. 184).

Aunque admitimos que el objetivo de la ciencia es el conocimiento de la realidad más desarrollado, completo y apreciable y más digno de confianza en un momento histórico dado, no es nuestra intención dogmatizar sobre la ciencia como lo hace Hilarión y rendirle culto.

La ciencia es un concepto amplio. Por ello, y para certificar el conocimiento, conviene resolver el mito de la ciencia -uno de ellos es la creencia en una objetividad absoluta de la ciencia donde se admite que los conocimientos científicos se corresponden absolutamente con la realidad -, no la naturaleza de la ciencia misma y sus diversas concepciones y dimensiones. (Quintanilla, 1976). Y reconocer la ciencia y la investigación científica como “algo” que tiene relación con la realidad cotidiana, con el mundo cotidiano. No queremos sustituir la ciencia y la investigación científica pedagógica por la propaganda pedagógica.

Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema de lo que se entiende por ciencia e investigación que alimente a la Teoría de la educación nos remitimos, más bien, a lo escrito el 13 de abril de 1499 por el *papa Alejandro VI*, Rodrigo de Borja según su nombre de nacimiento, al otorgar la “carta bulada” que fue la piedra angular de la institución universitaria Complutense. El documento, confeccionado en pergamino y de gran tamaño, contiene la autorización para crear tres facultades (Teología, Derecho canónico y Artes liberales) en el colegio universitario de Alcalá de Henares. Dicha carta sancionaba jurídicamente la solicitud hecha por el Cardenal *Cisneros* en tal sentido.

Por su carácter fundacional constituye un testimonio indispensable para valorar la ciencia. Su lectura encierra, define, analiza y describe unos principios básicos de razonamiento significativo de enorme interés.

Los motivos de la concesión y el objetivo fundamental de la empresa es luchar contra la ignorancia y convertir en realidad el deseo de alcanzar la excelencia en el plano humano quienes frecuentasen las aulas. Nada mejor que reproducir en su literalidad el pasaje que abre majestuosamente la parte expositiva del texto, tras las fórmulas de intitulación y dirección de rigor:

“Entre todas las cosas que el hombre mortal puede obtener en esta vida efímera por concesión divina, lo más importante es que, disipada la tenebrosa oscuridad de la ignorancia mediante el estudio continuo, *logre alcanzar el tesoro de la ciencia, por el cual se muestra el camino hacia una vida digna y dichosa, se conoce la verdad, se practica la justicia, se iluminan las restantes cualidades personales y se sientan las bases de toda prosperidad humana*[la cursiva es nuestra][...] Por consiguiente, nos concedemos cuanto sea preciso a los que

pretendan aplicarse al estudio de las letras, para que de este modo, a través del estudio, puedan obtener lo necesario en la medida adecuada y ascender más fácilmente a la excelsa cumbre de la felicidad, brillando como estrellas matutinas” (Ruiz García, 2013, p. 18).

La clave de la argumentación es la adquisición del tesoro la ciencia, bien codiciado que sólo se posee mediante una entrega permanente al estudio. En nuestro caso, al estudio de la educación a través de la investigación científica.

Es curioso que también otra Reina de España, Doña Letizia, haya proclamado la importancia de la ciencia en la investigación científica con motivo del acto oficial del <<Día de las enfermedades Raras >> (2019) que se celebró en el Museo del Prado el día 3 de mayo de 2019, bajo el lema “*La investigación es nuestra esperanza*”.

Doña Letizia, que lleva nueve años apoyando a los afectados por estas patologías, agregó que “la asistencia y la atención son importantes”, pero <<*solo hay una manera de generar esperanza, la investigación científica.*>>. Y añadió:<<*es importante que cada ciudadano de este país asuma que la investigación científica es el camino del progreso y del avance, que la investigación científica es el recorrido necesario de toda sociedad que pretenda ser mejor, más justa y más solidaria*>>. El único modo de entregar algo a lo que agarrarse a millones de personas que padecen una patología infrecuente es la investigación científica. “La responsabilidad es de todos” agregó. Lo mismo podemos afirmar para las áreas de conocimiento sobre educación, sobre la pedagogía.

Como conclusión, merece la pena traer a colación los pensamientos de F. Bacon, citado por Darwin (1977) sobre los deseos de buscar la verdad y su familiaridad con la verdad:

Por lo que a mí respecta descubrí que para ninguna otra cosa estaba tan dotado, como para la búsqueda de la verdad; [...] puesto que la naturaleza me ha dado deseo de averiguar, paciencia para dudar, amor a la meditación, lentitud para afirmar, presteza para considerar, minuciosidad para organizar y ordenar, y puesto que -no soy hombre a quien enamore lo nuevo ni admire lo viejo, -odio cualquier género de imposturas. De tal modo que pensé que mi carácter tenía algún parentesco o familiaridad con la verdad (Darwin, 1977, p. 29).

Es necesario acabar este apartado agradeciendo las grandes referencias intelectuales científicas presentes: autores y libros. Por tanto, en estas páginas se encuentran concentrados muchos años, muchos libros y muchos autores que adecuadamente gestionados han permitido y permiten disfrutar y aprender de todos ellos. Es un buen legado de saberes para actuar en la investigación científica en la educación. Para su mejora y actualización es necesario saber, poder y querer.

El querer lo pone cada persona. El saber y el poder lo tienen los investigadores en estas páginas que sirven para estimular y afrontar, con éxito, la investigación en las direcciones prometedoras y deseables; para desvelar el secreto y la riqueza de los problemas que se encuentran en cualquier campo de la educación y para alcanzar una forma eficaz de resolverlos.

4. LA COLUMNA VERTEBRAL DE LA INVESTIGACIÓN ES EL MÉTODO

Las ciencias y la investigación nos han hecho adquirir muchas certidumbres en los dos últimos siglos. También nos han revelado innumerables dominios de incertidumbre

o de error (Degos, 2013; Morin, 2015). Y el reconocimiento de los errores permite superarlos. Aún más, el error es inseparable del conocimiento humano. El riesgo de error es inherente al conocimiento. Por eso, la teoría de la educación, que no es una doctrina o un dogma, nos permite refutar, analizar, explicar, interpretar y descubrir los elementos para un nuevo conocimiento en, con y a través de la investigación científica (Morin, 2014). Pasamos a presentar la columna vertebral de la investigación que es el método. Sin método no hay ciencia ni investigación.

4.1. La prioridad del método en la ciencia

Queremos encontrar la verdad de la realidad, de la realidad de la educación. Y recordamos lo que hemos afirmado anteriormente de que nos acercamos a la verdad, a la realidad si no pretendemos ser sus dueños. A la realidad y a la verdad le da igual lo que queramos. Le da igual la ideología, el gobierno de turno, la religión. La verdad esperará eternamente. Así escribe Seligrat:

“En un mundo donde no seamos capaces de mirarnos en el espejo de la verdad, siempre constituirá una sociedad internacional huérfana de creatividad, tolerancia, servicio solidario, libertad y garante en derechos humanos universales.

Hacer libre a la verdad, no resulta fácil en una sociedad mundial, envuelta en determinados supuestos, por maquilladas ingenierías mediáticas, colmadas de sofismas, utopías, demagogias e incesantes hipocresías sociales, sumadas a grandes logros y avances en favor de la Humanidad [...].

Hacer libre a la verdad, no se logra desde la guerra ideológica, desde la confrontación, desde la crispación, sino desde la razón, el talento y la inteligencia creativa, jamás bélicamente destructiva.

Sumar verdades, hace a los pueblos más libres, más unidos, más entrelazados para obtener la brillantez de la concordia, el progreso del avance y el triunfo de la seguridad y garantía en derechos jurídico-sociales, económicos y asistenciales en la Humanidad” (Seligrat, 2020, p. 2).

La verdad, el espejo de la verdad, hacer libre a la verdad, sumar verdades desde la razón y la inteligencia hace a las personas más libres. Sin verdad las personas pierden la libertad. De nosotros depende que la verdad educativa forme parte de la realidad.

La verdad, por muy postrada, negada o rechazada que se encuentre, puede hacer suya la letra de la canción “Resistiré” (2020) y cantarla en primera persona: Resistiré –la verdad- erguida frente a todos, me volveré de hierro para endurecer la piel, y aunque los vientos de la vida soplen fuerte, soy como el junco que se dobla, pero siempre sigue en pie... Resistiré para seguir viviendo. Soportaré los golpes y jamás me rendiré... Por mucho que quieran eclipsar o destruir la verdad, esta resistirá y seguirá viviendo. Jamás se rendirá. Como el junco se doblará, pero siempre sigue en pie.

Y la investigación científica, con la evaluación más el método científico empleado, son el regalo de la ciencia para encontrar la verdad. Los hombres de ciencia han tenido, - y tienen-, el afán de buscar un método que les conduzca con eficacia, seguridad y rapidez a alcanzar un conocimiento lo más verdadero de su tema de investigación. En el caso de la investigación en educación, el afán de búsqueda se reafirma en lo que escribe Dewey (1929): “Todos los métodos y todos los hechos o principios de cualquier materia que hagan posible tratar los problemas de la educación e instrucción de una forma mejor son pertinentes para ella” (pp. 51-52). Y cuando se trata de alcanzar no cualquier verdad,

sino la verdad científica, merece la pena que presentemos algunas características de la columna vertebral de la investigación como es el método científico. Los autores Cohen y Nagel, (1979) enumeran algunos principios del método científico que por su sencillez y profundidad merece la pena recordarlos literalmente:

“El método científico es la técnica más segura ideada por el hombre para contemplar el flujo de las cosas” (Cohen y Nagel, 1979, p. 232).

“El método de la ciencia no trata de imponer los deseos y esperanzas de los hombres sobre el flujo de las cosas de una manera caprichosa. Puede empleárselo, sí, para satisfacer tales deseos, pero su aplicación exitosa se funda en tratar de discernir y aprovechar de manera deliberada e independientemente de los deseos humanos, la estructura que posee tal flujo” (Cohen y Nagel, 1979, p. 232).

“El método científico sigue el camino de la duda sistemática. No duda de todas las cosas, pues esto es imposible, pero sí de todo aquello que carece del apoyo de elementos de juicio adecuados. [...] La ciencia exige y busca fundamentos lógicamente apropiados para sus proposiciones. [...] La ciencia está siempre dispuesta, pues, a abandonar una teoría, cuando los hechos así lo exigen” (Cohen y Nagel, 1979, p. 235).

“La ciencia no desea convencer de la verdad de sus disposiciones de cualquier manera y a cualquier precio. Las proposiciones deben tener el apoyo de elementos de juicio lógicamente aceptables. [...] En virtud de este método, la ciencia es un proceso autocorrectivo. No apela a ninguna revelación o autoridad especial cuyos dictámenes sean indudables y definitivos. No pretende poseer infalibilidad, sino que se basa en las técnicas apropiadas para desarrollar y poner a prueba hipótesis con el fin de lograr conclusiones seguras (Cohen y Nagel, 1979, p. 237).

La investigación vive en estas afirmaciones. Y su calor las abriga. Literalmente. La investigación busca respuestas nuevas coherentes con la realidad actual social, económica, política. Y la realidad, presente, está ahí para investigarla y conocer lo que nos ofrece y lo que nos pide.

Y, además, el método científico que investigue a la teoría de la educación no es otro que el método del que hemos tratado hasta el momento. Dicho de otra forma, la teoría de la educación “sólo puede calificarse de científica en tanto en cuanto muestre en su hacer los rasgos del método científico” (Delgado y Prieto, 1997, p. 37): no existe nada parecido a un método científico para la teoría de la educación “gracias al cual puedan inventarse teorías científicas inmunes a la falsación, medir conceptos indefinidos, dar por válidas las inferencias más laxas, etc.” (Delgado y Prieto, 1997, p. 37).

4.2. El método evita la demagogia

Una de las características del método científico es, precisamente, proponerse límites a sus propias pretensiones. El método es una guía para ordenar la actividad investigadora y ordenarla a un fin propuesto de antemano. Expresa el medio y la referencia para llegar al fin, pues el método es necesario, no en sí mismo, sino como instrumento y cauce al proceso de pensamiento y de acción investigadores, sabiendo (de antemano) que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés. Es decir, un método descrito a priori y con anterioridad a conocer el estudio del objeto es inadecuado para la investigación del mismo.

El método científico implica necesariamente ajustarse al orden en la investigación en cuestión llevando a cabo la actividad racional y coherente y alcanzar, así, el fin propuesto de antemano. El método caracteriza al conocimiento científico y donde no hay método científico no hay ciencia, así como que la metodología de la ciencia es “abastecedora de guías para elaborar ciencia” (Estany, 1993, p. 27).

La ciencia descansa fundamentalmente y sin ningún género de discusión sobre el método. El método nos asegura la validez y la fiabilidad de las conclusiones de la investigación científica y pedagógica. Porque en la ciencia, el método es el que da eficacia y seguridad para la consecución de la meta, que es la característica y el anhelo de todos los hombres y mujeres de ciencia.

El método, en general, es el camino que recorre el pensamiento en la adquisición de la verdad. Pretendiendo la adquisición de la verdad con el método, se seguirá, sin más, su necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se ofrece. Y cuando se trate no de cualquier verdad, sino de la verdad *científica*, el método habrá de ser adecuado a aquellas condiciones que hacen posible y real la ciencia.

Para Popper fue el criterio de demarcación para separar aquellas proposiciones que pueden ser abordadas por el método científico y aquellas que pertenecen a otras esferas. Para el método científico sus posibilidades se encuentran en la búsqueda de verdades sólidas que nos liberen de prejuicios y otros obstáculos: “En general la principal virtud social del método científico es su búsqueda de una verdad suficientemente sólida como para hacer frente a las poderosas fuerzas que nos llevan, por una parte, a aferrarnos con tenacidad a viejas ideas, y por la otra a abrazar cualquier novedad solo porque representa un cambio” (Cohen y Nagel, 1979, p. 244).

Y así lo demostró K. Popper con su teoría de la falsación, afirmando que en el ámbito científico la tarea es perfectible, no perfecta. La verdad tiene un precio. Por eso, me pregunto, ¿cuál es el precio de las mentiras? Como afirma Pinto Palacios (2019), la preocupación del ser humano a lo largo de la Historia es la constante búsqueda de la verdad de todas las formas posibles. En páginas anteriores hemos señalado algunas dificultades del conocimiento, sus propensiones tanto al error como a la ilusión que tiene el conocimiento humano. (Bunge, 2004; Echevarría, 1999; Lakatos, 1974, 1983).

Sabemos los riesgos permanentes de error y de ilusión que no dejan de parasitar al investigador (Popper, 2008; Feyerabend, 1981; Kuhn, 1978, 2001). Filósofos y científicos han elaborado métodos para explicar de qué manera podemos superar la opinión y el parecer y llegar al conocimiento verdadero.

Aunque la verdad duela, sea incómoda y nos haga reflexionar, es un objetivo irrenunciable, ¿quién quiere construir su vida sobre una mentira? Recordemos a Adler, psicoterapeuta: “Una mentira no tendría sentido si la verdad no fuera percibida como peligrosa”. La mentira no puede recibir la misma dignidad que la verdad. Aunque la mentira es enormemente rentable. Con mentiras se destruye el conocimiento, con mentiras se presentan currículos, se ganan sexenios y se defienden tesis doctorales.

Y, ¿si no son buenos tiempos para la verdad en educación?

En el caso de la investigación educativa científica deseamos, como pensadores de los fenómenos en el campo educativo (Bueno, 1995), alcanzar un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Y actualmente carecemos de ello.

Sin duda, esto es debido a la complejidad de definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento y a las dificultades intrínsecas de la misma, como afirman Touriñán y Saéz Alonso (2015):

“Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesan por la teoría” (Touriñán y Saéz, 2015, p. XVIII).

Existen métodos de investigación en la educación. Y aquí estamos interesados en mostrar la potencia y la dirección del método de investigación como componente fundamental para responder a los problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la pedagogía.

Ante tanta publicación sobre Educación (Congresos, Seminarios interuniversitarios, libros, revistas, etc.), me pregunto si se evaluará, o no, lo que se presenta y edita de estos congresos. Si se analizarán estos contenidos, o no, con los estándares científicos más altos como se hace con las cuestiones médicas o, quizá, lo que se afirma en los mismos está hecho a golpe de efectos políticos, sociales, curriculares, religiosos o míticos y se ha dejado al apriorismo de unos supuestos *expertos* “sin prestar excesiva atención a la información generada científicamente sobre intervenciones y reformas educativas [...] y que impiden obtener un conocimiento científico a partir de la investigación” (García, 2011, p. 8). Es una afirmación de valor incalculable y de pertinencia perenne.

Porque muchas veces me recuerda a los sofistas tan populares en aquella Atenas griega que descubría la democracia, el arte, la filosofía y la ciencia occidentales. Su popularidad venía de negar la realidad a base de razonamiento abstracto. Sirva como ejemplo el de Aquiles <el de los pies ligeros>. Nunca cogería Aquiles a una tortuga si subdividiáramos hasta el infinito los avances del uno y la otra. Y los atenienses se divertían sin tomarles muy en serio. Platón (1969) afirma en *El Sofista*: “Debe lucharse con todo el razonamiento contra quien, suprimiendo la ciencia, el pensamiento y el intelecto, pretende afirmar algo, sea como fuere”. El infinito no existe en este mundo real y concreto.

Y el sofista es un demagogo, un ilusionista del lenguaje. Recordad a los sofistas griegos Heráclito, Gorgias y su confrontación con Parménides y Platón, aunque el demagogo logra ascender a puestos de poder y convencer –mejor, quizá, emborrachar con sofismas baratos- con argumentos falsos en su discurso.

¿La educación que se ofrece en esos foros, citados anteriormente, es para las personas concretas y reales, personas con sangre, músculos, nervios, orgullo, celos, emociones, vanidad, con necesidades e intereses materiales o es una educación para personas abstractas, que no existen en concreto en la realidad, infinitas e intemporales, de experiencias ficticias o utópicas?

A veces los enunciados sobre educación son tan estéticamente bellos –no para personas de carne y hueso–, presentan una perfección tan inalcanzable y total que parecen fantasías irracionales, sedosas e inviables, que uno se queda a gusto cuando las escribe. Tendríamos que ser dioses para cumplir tanta fantasía. Y no lo somos. Si es para estas segundas, podemos afirmar entonces que “la educación científica y reglada resulta sustituida por la impresión personal y difusa” (Maestro, 2017, p. 82).

“Todo conocimiento que de alguna manera no contribuye al progreso del saber racional es un conocimiento inútil, falaz o simplemente acrítico” (maestro, 2017, p.77). Y continúa Maestro (2017) afirmando que, en el mejor de los casos, solo será un sofisma.

4.3. Los avances científicos van unidos a los avances metodológicos

La investigación pedagógica nos permite construir una teoría de la educación que explique los problemas educativos. No se trata sólo de describirlos, de formular evidencias o usar el pensamiento mágico o fiarlo todo al mítico “olfato” a veces tan maravilloso en educación y que no es prudente fiarse por entero de quien ya nos ha engañado una vez, como nos lo recuerda Descartes. En términos estrictos es ir a lo esencial y buscar la evidencia empírica porque lo esencial es visible a los ojos de la investigación: “Investigación” y “Problema”.

Afirma Bunge (1979) que la selección del problema coincide con la selección de la línea de investigación, puesto que investigar es investigar un problema. Investigación y problema son dos conceptos que se reclaman mutuamente, en tanto que toda investigación se acomete con el propósito de solucionar problemas y estos se entienden como una dificultad que no pueden resolverse de manera automática, sino que demandan un proceso de investigación conceptual o empírica. El problema científico sólo es verdaderamente problema científico porque tiene alguna posibilidad de solución por muy remota que sea, se plantea sobre un trasfondo científico y se estudia con medios científicos: los métodos.

La teoría ha de establecer entre los hechos tanto relaciones de semejanza o analogía como relaciones de contigüidad o causalidad, de modo que unas son mediadoras de las otras (Bueno, 1992), citado por Maestro (2017). “Los hechos hacen posible el desarrollo de la teoría, y solo cuando la teoría no es científica o suficientemente crítica se convierte en un discurso meramente formal, lingüístico o dialógico, siempre retórico o doxográfico” (Maestro, 2017, p. 78).

Lo primero que ha de demostrar una teoría de la educación es que está basada en la ciencia y en el método científico, concretado y diversificado en las múltiples disciplinas sobre educación, y no en las ideologías políticas, en la retórica, en la economía, en los intereses de los fundamentalismos religiosos o políticos, y aún menos, en la ignorancia. Es la ciencia y los métodos de investigación los que han de construir el criterio nuclear de una teoría.

Deteniéndonos en el concepto de metodología de la ciencia, podemos afirmar la relación ineludible y primordial entre la ciencia y el método científico de investigación que hay que comprender y usarlo correctamente. Atender a la investigación científica es afrontar los problemas metodológicos, pues sabemos que “los métodos propios de adquisición de conocimientos constituyen un componente esencial de toda ciencia”, y que “los grandes avances científicos han ido unidos a cambios importantes (avances) en la metodología, es decir, existe una correlación positiva entre ciencia y método” (Orden, 1985, p. IX).

A través de los métodos, la ciencia investiga los problemas planteados en un determinado aspecto de la realidad que constituye un objeto propio. El rigor del método posibilitará el conocimiento en cada ciencia constituyendo, por ello, los métodos de investigación un elemento esencial en la misma.

De la Orden (1988) dejó constancia por escrito de esta idea al afirmar: “Si hubiéramos de caracterizar hoy la investigación pedagógica empírica con un solo rasgo, elegiríamos, sin duda, el espectacular desarrollo de la metodología y el alto grado de complejidad y versatilidad de la misma, rasgo que comparte, en general, con el resto de las Ciencias Sociales, especialmente con la Psicología y la Sociología” (de la Orden, 1988, p. 276).

Conviene recordar que la educación es un proceso, un proceso complejo y versátil. Y en este proceso son muchos los elementos personales que intervienen en el mismo. Por ello estamos al tanto de que estas variables personales que se dan en el proceso de educación “reaccionan dialécticamente ante cualquier situación de observación, por lo que es difícil lograr la objetividad científica separando al sujeto cognoscente respecto al objeto de estudio” (de Miguel, 1988, p. 65).

Es imposible prescindir de este dato a la hora de planificar la metodología para investigar la realidad educativa, como hemos señalado, enormemente compleja, cambiante, diversa. Es un objetivo suficientemente complicado de investigar y no se debe renunciar a ello. Ya sabemos, y lo señalamos más arriba, que nunca debemos olvidar que el método ha de estar determinado por el objeto final que se pretende estudiar y no el revés. (Sáez Alonso, 2017). Con otras palabras, el tipo de fenómeno educativo que se quiere investigar –el fin de la investigación– para obtener nuevos conocimientos y nuevas verdades educativas es el que privilegia la elección del método.

Como afirma Maestro (2017) toda teoría habrá de dar cuenta de cuál es su naturaleza como tal teoría. Si su naturaleza es científica o filosófica o literaria o genética, física, matemática. Es decir, toda teoría habrá de demostrar sobre qué materiales está científicamente construida. Y surge de forma natural la pregunta, ¿sobre qué naturaleza está construida la teoría de la educación, asignatura que se explica en las aulas universitarias?

Hay que recordar que la razón y el racionalismo no siempre se han aceptado como método de creación, comunicación e interpretación de ideas (Sáez, 2007, 2017). Ha existido y mandado el pensamiento mítico, la magia y hasta la observación e interpretación del vuelo de los pájaros.

Con Platón se inicia un proceso y se establece un escenario en el que se codifica una experiencia decisiva y no repetida en la evolución del conocimiento humano, es decir, una transformación de los saberes primitivos precientíficos, características de culturas bárbaras –mito, magia, religión y técnica– en conocimientos científicos, esto es, conocimientos transmitidos de forma selectiva, organizada y sistemática, según criterios de racionalidad, en los cuales es posible distinguir un saber crítico y un saber acrítico, resultado de la influencia de la razón sobre los saberes precientíficos o primitivos (Maestro, 2017).

4.4. Ministerio de Educación: más investigación en educación, por favor

La razón ilumina. El pensamiento razonado ilumina el conocimiento de la realidad. La racionalidad, sobre los prejuicios. La argumentación racional para encontrar

la verdad, frente a otros intereses dominantes. Así tendremos en cuenta lo que Russell (1972) afirmó:

“Los hombres temen al pensamiento más que le temen a cualquier otra cosa en el mundo... El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructivo y terrible... El pensamiento es grande, ligero y libre, la luz del mundo y la mayor gloria del hombre... ¿Va a pensar libremente el trabajador sobre la propiedad? Entonces, ¿qué sería de nosotros los ricos? Fuera el pensamiento. ¡Volvamos a los fantasmas de los prejuicios...! Es mejor que los hombres sean estúpidos, amorfos y tiranos, antes que sus pensamientos sean libres... Así arguyen los enemigos del pensamiento... y así actúan en sus iglesias, escuelas y universidades” (Russell, 1972, pp. 19-20).

En nuestro tiempo, una fantasmiosa mitología política, auténtico opio popular, las ideologías, la magia metamorfoseada en pseudociencia (Bueno, 1989) han cobrado nueva fuerza en la educación, como lo veremos a continuación. En 1970 se promulga la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Hoy cumpliría 50 años.

En los últimos 40 años, desde 1980, en España se han promulgado –salvo error u omisión- siete leyes de Educación:

LOECE, (1980): *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*.

LODE, (1985): *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación*.

LOGSE, (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España*.

LOPEG, (1995): *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes*.

LOCE, (2002): *Ley Orgánica de Calidad de Educación*.

LOE, (2006): *Ley Orgánica de Educación*.

LOMCE, (2013): *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educación*.

LOMLOE, (2020): *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación*.

¿Un trabalenguas? En estas fechas del mes de noviembre del año 2020, con el confinamiento obligatorio ocasionado por el virus COVID-19, que sigue cobrándose vidas sin piedad día sí, día también a través de una ínfima presencia invisible que nos ha condicionado la vida y que tantas miles se ha llevado consigo, virus que tiene en vilo a la humanidad entera y a nuestro país con el mayor número de infectados y de víctimas por cada 100.000 habitantes, - el tercer país del mundo con más muertos por millón de habitantes- en el año 2020, con mucha propaganda y nula información se inicia en el Congreso de los Diputados la tramitación y aprobación en un tiempo récord, -y sin negociación con ningún sector implicado-, de una nueva ley de Educación que presenta el gobierno actual: la LOMLOE (2020): *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación*. Se ha impuesto a rodillo. Y se publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el día 30 de diciembre de 2020 la nueva ley educativa, la LOMLOE.

¿De un trabalenguas a chiste? No, no es un chiste. O, ¿de chiste, circo y comedia a drama? Sí, sí es un drama. Y este drama da miedo. Es un circo grotesco, delirante y destructivo. En la situación de crisis total de sanidad, crisis económica y social creada por el COVID-19 –tres pandemias: la sanitaria, la económica y la política- y un drama humano

de pesimismo, angustia, agotamiento, debilidad, desconcierto y perplejidad nacional y de consecuencias incalculables que asola la Tierra y la Humanidad, con una masacre general de ancianos y no tan ancianos en nuestro país, - que sufrió en 2020 el mayor desplome entre todas las economías desarrolladas del mundo, certificado por la OCDE-, creando un clima de incertidumbre y de zozobra nacional, de miedo, de angustia -y sin debate real- sin pedir, ni por tanto integrar, opinión alternativa alguna y sin negociación con los demás organismos y actores relacionados con la educación, se tramita y aprueba dicha ley.

Con la máxima celeridad, en tiempo récord y a las bravas: ¿aberración ridícula, cateta, con ansia de poder totalitario y despotismo de los coleccionistas de prejuicios sobre la educación?, ¿pulsión autoritaria, cateta, donde la educación se subasta políticamente para conseguir otros beneficios políticos? o ¿esperpento cómico y cateto, es decir, confundir la gimnasia con la magnesia y es lo mismo ocho que ochenta? Más parece una quijotada o algo quijotesco.

Los fallecidos por la pandemia del COVID-19 en el 2020, año de la aprobación de la LOMLOE, según el Instituto Nacional de Estadística ((INE)- organismo más riguroso y metódico que el gobierno- son 83.706 personas.

No se entiende por qué un gobierno hace estas cosas de no leer e investigar la realidad de la situación educativa y sobre estos datos construir una ley de educación. Genera tristeza vérselas hacer. Los datos sanitarios, laborales y el número de muertos grafican magistralmente la situación nacional, ajena al sosiego y serena reflexión en una situación tan vulnerable. En esos momentos la hecatombe mundial social y educativa se concretaba de la siguiente manera:

“Jamás en la historia se produjo un cierre universal de instalaciones educativas presenciales como el sucedido con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19. Según datos actualizados de la UNESCO, gobiernos de casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de centros educativos. Y esa relación de países no paró de aumentar. Según la organización internacional, cerca de 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes se han visto afectados a nivel mundial por esta circunstancia, 91% del total [...], al igual que más de 60 millones de docentes abocados a un cambio radical y abrupto (IESALC-UNESCO, 2020). De ahí que UNESCO alentó a los diferentes gobiernos, y continúa haciéndolo, al uso de sistemas de educación a distancia, aprovechando las posibilidades que hoy ofrecen las tecnologías digitales” (García, Aretio, 2021, p. 10).

En medio de esta hecatombe del COVID – 19 que no es un juego, descrita por la UNESCO, y mientras asistíamos atónitos a la muerte diaria de cientos de compatriotas, sin tiempo para investigar la realidad actual educativa, el gobierno tiene tanto amor a la educación que no puede esperar una cierta bonanza sanitaria, económica y social para negociar y enriquecer la ley de educación a lo largo de los trámites parlamentarios. ¿Por qué será?

Y arrecian las preguntas. ¿Es una cacicada? Cómo es posible que nos surjan algunas preguntas –con estupor- cuyas respuestas habrá que investigar. Por ejemplo: y, ¿si lo que menos importa a este gobierno es la Educación, es decir, en realidad todo esto no va con la Educación? Y, ¿si no hay amor a la Educación? O, acaso, estemos en un alegre circo nacional hispano donde esta ley –auténtico artefacto ideológico- y sus legisladores desprecian la Educación, dando a luz este engendro, creado sin rigor científico y con adoración ideológica, eufemismos y propaganda, en medio de una pandemia caótica nacional a todos los niveles – un país angustiado ante la tercera ola de coronavirus que se

aproxima, con 83.706 muertos, a 31 de diciembre del 2020-, y que tendrá un impacto desconocido con consecuencias educativas.

Lo que quiere el gobernante con esta pulsión dogmática de aprobar la ley en la mayor brevedad posible, ¿es implantar sus creencias irracionales educativas – eso sí, con brillante empaquetado- en medio del fragor de la pandemia? Se puede concluir, ¿que lo que menos le interesa a este poder ejecutivo es la Educación y lo que quiere, más bien, es desarrollar su proyecto ideológico, cueste lo que cueste en la subasta política? Presuntamente. Habrá que investigar. Así nos vamos hundiendo con un fracaso escolar galopante. ¡Ministerio de Educación, un poco más de ciencia, por favor! ¡Ministerio de Educación, un poco más de investigación en Educación, por favor! La Educación no es para ganar votos sino para crear personas libres.

Las leyes de Educación deben ser elementos y factores clave para conseguir una convivencia política y social. Y, para el desarrollo cultural, científico y económico de una nación, la Educación ocupa un puesto privilegiado. Todo buen sistema educativo asegura generar unos buenos profesionales de la docencia y de la educación para hacer un trabajo intelectual y práctico, intenso y variado, así como profundo y original.

Buenos docentes y buenos investigadores, formados de manera continuada y prolongada para realizar trabajo intelectual productivo, con esfuerzo y sin descorazonarse si las críticas son adversas, acercándose así a la manera de abordar problemas científicos y epistemológicos según la forma de proceder en la ciencia. Y, específicamente, emprendiendo investigaciones científicas originales según la manera de construir la ciencia pedagógica, desarrollándola y manteniéndose crítico y al tanto de lo que acontece en todas las ciencias que la nutren, para lo cual buscará una fundamentación cada vez más segura, clara y con rigor. Sobre la crítica es muy necesario tener en cuenta lo que nos dice Bunge (1981b) en su *Carta a una aprendiz de epistemóloga*:

“Busque y ejerza la crítica, pero no se deje aplastar por ella ni la ejerza por mero placer. Ejérzala con moderación y con ánimo de contribuir al avance de los conocimientos más que para sobresalir o para vengarse. Recuerde que la crítica destruye el error, pero también puede matar la verdad. Recuerde que la mayoría de las personas ven con desconfianza las ideas nuevas. Y recuerde que, sea o no justificada, la crítica no sustituye a la creación” (Bunge, 1981b, p. 262).

Porque la educación no es ideologizar a las personas y hacerlas fanáticas e idólatras de la ideología sino acercarlas a la verdad formulada de manera clara y exacta. Es conducir, guiar, orientar en el proceso optimizante de construcción de la persona, vinculada a su contexto sociocultural.

Educar obliga a evitar la implantación de creencias, trolas, disparates y patrañas irracionales educativas. Por el contrario, educar es dar a luz personas libres y originales, con la verdad iluminadora de la razón y la presencia continua de la investigación de la realidad objetiva de los hechos reales que oriente el proceso. No es un proceso azaroso, sectario y descontrolado, sino intencional para construir su personalidad y desarrollar las capacidades propias de cada uno. La investigación y la educación cuando salen a la calle quieren conocer la verdad de la realidad y del mundo con lógica, con razón.

Y, por supuesto, las Leyes de educación deben hacer germinar personas que se acerquen a la educación con una actitud básica de racionalidad y científicidad al investigar la misma como un proceso integral que se refiere y vincula a la persona como unidad. Es la persona, unidad radical, quien se educa y no dimensiones o sectores de ella.

¿Qué fundamentos científicos tiene cada ley? ¿Tienen estas leyes sus bases en investigaciones realizadas en la realidad española con una metodología científica adecuada o en la magia ideológica de cada gobierno, en la corriente lanar y pesebrera con el poder político? ¿Qué investigaciones científicas fundamentan y sostienen a cada ley? Como se dice habitualmente, no hay primavera sin flores y alergias, y no hay gobierno sin su Ley Orgánica de Educación.

¿Y si estas leyes orgánicas de Educación española fueron formateadas y elaboradas en la Caverna Platónica, teniendo como fundamento epistemológico las sombras que se proyectan en la pared de la cueva, del partido político de turno con sus mitos pedagógicos y con su deseo de ideologizar la educación, en vez de justificarse en una base empírica de ninguna manera ajena a la realidad histórica que se vivía en España? O, quizá las han comprado en la ferretería ideológica del partido político. A veces se pide respeto hacia creencias irracionales o se dan consignas científicamente inaceptables. Es momento de afirmar que:

“la razón es el más importante protector de la vida y de los derechos humanos. Y lo es muy por encima de todo tipo de creencias y credos, que solo podrán ser respetables en la medida en que sean respetuosos con el ser humano. Cuando se apagan las luces de la razón, las fuerzas del irracionalismo no conocen límites, y siempre dan lugar a los capítulos más amargos de la historia de la humanidad. Y no será el diálogo entre culturas lo que por sí solo pueda contrarrestar la sinrazón. Entre otras cosas, porque no se puede dialogar con quien no sabe razonar” (Maestro, 2017, p. 79).

El irracionalismo y el racionalismo son incompatibles, hemos afirmado anteriormente. El uno es la antítesis del otro. Y en este otro residen muchos que no quieren, no pueden o simplemente no saben razonar. El anhelo de objetividad e imparcialidad es una aspiración de las personas que investigan científicamente y la claridad, el rigor y la honradez son su imperativo.

De ahí la petición de criterios científicos que abonen el campo de la teoría de la educación, donde la ciencia pedagógica y su campo de investigación, en el cual se encuentran los materiales de la educación, que son su objeto de conocimiento, configuren y construyan nuestro mundo de seres humanos. Como decíamos antes, las ciencias están determinadas por las categorías que constituyen su *campo* de investigación, en el cual se encuentran *los materiales* que son su objeto de conocimiento. Ya lo advirtió Vico en su *Ciencia nueva* (1725), *Verum est factum*, la verdad está en los hechos.

En conclusión, la educación está invitada a transitar hacia el futuro apoyada en la comunidad científica, en la ciencia y en el conocimiento y método científico para el desarrollo y bienestar de la persona. La ciencia en general y el conocimiento científico se basan en el método científico, más que en apreciaciones individuales de pensamiento y beneficia a la sociedad y al individuo.

En el ámbito de la teoría de la educación y de la Pedagogía hay profesionales que tienen muchos interrogantes. Dudan de las afirmaciones pedagógicas. Dudan porque se las presentan sin datos de investigaciones que las respalden, sin comprobación, sin rigor. “*La medición representa una garantía en la investigación y resulta complementaria de los métodos científicos*” (Fernández Ballesteros, 1980, p. 145). Se valora, pues, la importancia de la medición en su sentido estricto y amplio y admitiendo la dificultad y la complejidad, las posibilidades y los límites de la medición de lo “humano” y, en general, de las ciencias sociales.

Hacemos referencia a la investigación estadística o registro de la realidad existente (Zaragüeta, 1952) y que Kerlinger (1981) la considera muy humana. Aunque no nos lleve a la seguridad completa, lo que en estadística se busca es una aproximación, lo más adecuada, clara y coherente posible a la realidad. Para Bochenski (1981) “por estadística se entiende una captación numérica de los casos en que aparecen simultáneos o en una determinada sucesión, dos clases de fenómenos”.

Por supuesto la realidad es algo mucho más complejo y son muchos los factores que interactúan siendo difícil determinarlos con claridad. Y, por eso, Kerlinger (1981) nos informa que “la estadística nos ayuda a determinar o evaluar si los resultados obtenidos difieren realmente de los resultados que se podrían lograr en base al azar” (p. 77). De tal forma que buscamos el orden distinguiéndolo del azar. Y continúa diciendo que “la estadística es la teoría y el método de analizar datos cuantitativos obtenidos de muestras de observaciones, con el fin de resumirlos y aceptar o rechazar la hipótesis sobre las relaciones entre las variables” (Kerlinger, 1981, p. 79).

La investigación estadística en su formulación y estructura matemática ayuda a descubrir, en términos absolutamente explícitos y formales, el dinamismo subyacente en la comprobación de las hipótesis en cualquier ciencia un tanto desarrollada. La estadística sugiere los objetivos de producir grandes cantidades de datos de una manera manejable y ayudar a realizar inferencias confiables a partir de datos cuantitativos, de tal forma que a medida que aumenta el conocimiento de las relaciones entre variables, las predicciones son más fiables.

Estas generalizaciones, conocimientos de variables y de su interrelación nos ayudan, a su vez, a darnos cuenta de las posibilidades, condicionamientos y limitaciones de la investigación estadística tanto en la investigación en las ciencias humanas como en las ciencias empíricas. Al fin y al cabo, “la estadística es hija de la probabilidad. En parte es un instrumento que le informa al científico sobre el grado de confiabilidad de sus resultados de investigación” (Kerlinger, 1981, p. 18). Nada más. Y nada menos.

La estadística confiere al dato un significado orientativo para lograr evaluar o valorar la situación real que se investiga. Y todo ello nos acerca a conocer la realidad, con una cuidadosa, explícita y adecuada formalización, precisando lo que es casual, azar, causalidad, probabilidad –con sus múltiples significados-, credibilidad, medición, empirismo y racionalismo (Suppe, 1979; Bochenski, 1981).

La investigación estadística ayuda a formalizar y definir los principios en la investigación y su formulación matemática nos ofrece dinamismo para tener un paso más allá de la mera observación inmediata de los fenómenos. En palabras de Bachelard (1985):

“para advertir claramente los valores racionales del pensamiento científico del nuevo espíritu científico, se debería, pues, actualizar, en la propia cultura, una especie de drama constante entre el empirismo y el racionalismo, ya que el empirismo no puede ser sino provisorio” (Bachelard, 1985, pp. 106-107).

Nos parece que una de las premisas para divulgar científicamente el conocimiento en la educación es que las afirmaciones estén basadas y adquiridas a través de la metodología científica.

Afirmamos, pues y sin género de duda, que para avanzar en la ciencia pedagógica es necesaria la investigación y el método científico es el camino, vía y proceso para encontrar la verdad científica. Ayuda también a descubrir y desenmascarar a los sofistas. *“Creemos que la pedagogía puede participar en la racionalidad teórica que domina la*

ciencia contemporánea y en la racionalidad práctica que inspira la tecnología de nuestro tiempo" (García Carrasco, 1984, p. 158).

Su desarrollo será, precisamente, el que nos proporcione una idea, científicamente precisa, de lo que debe pretender, es decir, asume la participación al mismo tiempo de la racionalidad teórica propia de la ciencia y de la racionalidad práctica propia de la tecnología.

La pluralidad de métodos es compatible con la existencia de ciertas constantes que aparecen en todos los métodos científicos, como, por ejemplo, la formulación clara del problema y el examen crítico de las diversas soluciones propuestas (Popper, 2008).

Y el escepticismo metodológico nos obligará a evaluar esos conocimientos descubiertos. Pues, evaluación e investigación van de la mano. Además de que evaluar es una forma de investigar en educación, es decir, realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una materia. Dado que la calidad de los conocimientos pedagógicos se logra a través de la investigación y son personas las protagonistas que investigan, la evaluación se convierte en una herramienta para construir el futuro y cambiar la situación actual. La evaluación es una parte fundamental y elemento indisoluble del proceso de investigación.

Evaluar es una actividad sistemática y continua integrada dentro de la investigación. Evaluar es juzgar la calidad de algo. Referirse a la evaluación es afirmar que "constituye una reflexión crítica sobre los elementos y factores que intervienen en ese proceso" (Rosales, 1981, p. 60). La evaluación proporciona la máxima información para mejorar, reajustando críticamente los métodos, técnicas y demás recursos del proceso investigador.

La evaluación no es un añadido ni un compartimento estanco dentro de la investigación. Evaluar es aprender para poder cambiar; implica mejorar: evaluar comprueba los resultados obtenidos para mejorar la realidad (Bradley, Cousins y Earl, 1995). La evaluación es, pues, un proceso fundamental en la práctica investigadora.

Evaluación/Investigación en el uso del método científico se refuerzan entre sí, se enlazan y ayudan a aumentar el rigor de los conocimientos para resolver problemas educativos ofreciendo ideas claras y distintas, fiables y contrastadas.

5. EL ÉXITO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PEDAGÓGICA ESTÁ EN EL MÉTODO

En la ciencia, el método es el que da seguridad y éxito para la consecución de la meta y el fin de la investigación. Y la ciencia descansa fundamentalmente y sin ningún género de discusión sobre el método.

El método y la metodología, además de ofrecernos un conjunto de técnicas o procedimientos específicos, que se emplean en la investigación científica, nos ayudan a construir nuestra investigación con una disposición intelectual del investigador, con una forma de pensar, de reaccionar o de actuar. Esto implica generar y conservar una actitud de orden y coherencia manifestados en el amor a la búsqueda de la verdad, separando entre la actitud que puede tenerse sobre lo opinable y lo verdadero, dándose cuenta de los prejuicios –si los hay– y estando abiertos al control y autocontrol de los hallazgos de la investigación científica en educación. Quien trabaja con metodología adopta una actitud o disposición psicológica de proceso y coherencia.

5.1. Sin método no hay ciencia

En la investigación científica el método es lo primero. La ciencia descansa sobre el método. Porque la ciencia y la investigación descansan fundamentalmente, y sin ningún género de discusión, sobre el método. Para ellas, el método es casi todo. El método es el camino que emplea la ciencia, “*es la forma y la manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin*” (Bochenski, 1981, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin:

“Por eso la ciencia descansa de modo tan incontrovertible sobre el método. El método nos permite estar seguros de que los supuestos auxiliares son aceptables en un contexto determinado y, por eso mismo, las conclusiones de la investigación válidas. En ciencia el método es casi todo. Sin método no hay ciencia. La inferencia estadística no es más que una modalidad de la inferencia causal para un tipo determinado de fenómenos, pero no es una alternativa a la ciencia como tal” (Gaviria, 2015, 502).

El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento, procesos de acción, procesos estadísticos. Es inherente al método proceder con orden y coherencia, tener prefijado el fin que se persigue o actuar y recorrer un conjunto de etapas inscritas en un proceso.

Al hablar de método nos referimos con claridad meridiana a una manera de plantear cuestiones y avanzar a las respuestas. “El sentido de la metodología pedagógica es el de ayudar a identificar cuestiones importantes y urgentes respecto de “lo educativo” que sean susceptibles de verificación y generalización. El camino – proceso a recorrer es largo y penoso, pero, también, transitable y mejorable” (Vázquez, 1981, p. 19).

Por eso, el investigador en Educación debe comprender y poner luz sobre el proceso metodológico de la investigación (Cohen et al., 2019) y las posibilidades y condiciones del método. Y, a la vez, describir e interpretar los procesos y estructuras del conocimiento científico, como problema básico de la Metodología. No se puede descuidar este trayecto metodológico en cada investigación, sino que es necesario reflexionar, debatir con rigor y examinar los distintos métodos generales, en su naturaleza y en su fundamentación e informar sobre la aplicación de los mismos, en los momentos y aspectos principales de dicha aplicación. De ahí, la invitación a capacitarse para cumplir las exigencias del método que permitan darle curso y eficacia, determinar los paradigmas de investigación en Pedagogía y valorarlos en su naturaleza y en su repercusión (Castañé, 1987).

5.2. El principio fundamental de la metodología

La fuerza del conocimiento pedagógico está en el método. Y existen métodos de investigación en la educación. La potencia del método en la investigación es un componente fundamental para responder a los problemas teóricos, tecnológicos y prácticos que nos exige responder la educación desde la pedagogía. Tenemos el Principio Fundamental de la Metodología que nos orienta. González Álvarez (1947) enunció, con audacia, el principio fundamental de la metodología: “*Toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe*” (p. 10).

Es decir, el método es el guía en el estudio de la realidad, de la investigación empírica, filosófica, social y de todas las perspectivas desde las que se pretende conocer la realidad, según el tipo de cuestión concreta planteada. La correspondencia objetual es la condición metodológica general para toda investigación. Este principio básico de metodología afirma que el método depende del objeto de la realidad que se pretende conocer.

Cualquier método no sirve para cualquier investigación. Colbert (1969) lo precisa así: “El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, no se puede formular el método con anterioridad a comprender el estudio del objeto, porque un método descrito “a priori” suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado” (Colbert, 1969, p. 667).

Podemos afirmar que cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Esto vale para toda investigación. Por eso una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: “allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya”. (González Álvarez, 1947, p.7).

El método científico constituye la base del progreso en la investigación y los investigadores “lo consideran como uno de los instrumentos intelectuales más promisorios que el hombre posee para hacer avanzar las fronteras del entendimiento humano e incrementar el acervo de conocimientos verificados y confiables. En consecuencia, es necesario adquirir una mayor familiaridad con este riguroso método de investigación” (Van Dalen y Meyer, 1971, p.43). Todo método se inscribe en un proceso ordenado para la consecución de una meta o fin fijados de antemano. Hay pluralidad y pluralismo metodológico.

Del principio fundamental de la metodología se deriva una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, pedagógica: la pluralidad de métodos en la ciencia. La clasificación de métodos es difícil, porque los criterios de clasificación no son fáciles de establecer (Bochenski, 1981). Ahora bien, con anterioridad al desarrollo efectivo de cualquier investigación que pretenda ser calificada como científica, el investigador ha de llevar a cabo un proceso de aprendizaje del método, claro y definido, riguroso y realista, según la actividad científica actual (Valor, 2002).

En esta noticia de la importancia del método, bueno será fijarnos en varias definiciones que sobre el particular han dado algunos tratadistas:

“El método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin” (Bochenski, 1981, p. 28).

“Puede definirse el método como un procedimiento, o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento (sic) para alcanzar los fines de la investigación” (Asti Vera, 1972, p. 22).

“Orden manifestado en un conjunto de reglas que sigue un cierto camino para alcanzar un determinado fin propuesto de antemano. Se contrapone a la suerte y al azar” (Ferrater Mora, 1980, p. 2217).

“Un método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas”
(Bunge, 1980, p. 24).

En otro estilo definicional, puede completarse en la obra de Rábade (1981) *Método y pensamiento en la modernidad* lo que de escueto y sintético tienen las anteriores definiciones ampliándolo con definiciones de método de Francis Bacon (1985), Descartes (1993), Spinoza (1971).

La heterogeneidad, aparente, de las definiciones precedentes quedará salvada al ponerse de relieve las notas o características propias de todo método. Notas que podemos sintetizar en las cuatro siguientes: *Proceso, Orden, Finalidad, Coherencia*.

Desde el pensar y actuar espontáneos y simples, hasta los complicados procesos de investigación sistemática en los ámbitos de las actuales ciencias – ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, filosofía- se da una gama amplísima de modalidades que están relacionados con el orden, la coherencia y sucesión de etapas.

Para hablar de procedimientos metódicos va a ser esencial acercarnos a las definiciones presentadas anteriormente, pues no todas tienen los mismos grados de metodismo. Desde el proceder metódico del literato o del novelista hasta el proceder del físico o el matemático, aun siendo ambos metódicos, se da una diferencia notoria. Diferencia que podemos cifrar, tanto en la naturaleza de sus objetivos y finalidades últimas, como en la naturaleza de sus procedimientos. Lo único que podemos afirmar es que, aunque ambos, historiador y matemático, procedan metódicamente, existen diferentes grados metódicos. Con otras palabras, existe gran pluralidad de métodos.

Sin ánimo de ser exhaustivos y como ya hemos apuntado anteriormente, podemos hablar de métodos de actuar (acción: método histórico, métodos descriptivos) y métodos de pensar (pensamiento, métodos deductivos, inductivos, por ejemplo). Entre ambos se da una interrelación por cuanto qué difícilmente podríamos ejecutar acciones sin pensamiento previo y la misma acción ejecutada será motivo de nuevas reflexiones.

Si consideramos la extensión de los métodos, Bochenski (1981) los clasifica en métodos generales: Método fenomenológico, método semiótico, el axiomático y los métodos reductivos y métodos particulares, los métodos específicos de cada ciencia o de cada saber. Si consideramos la finalidad de los métodos podremos hablar de métodos heurísticos, destinados a la indagación o descubrimiento de nuevos conocimientos, teorías, leyes, etc. y los métodos didácticos, destinados a la comunicación y transmisión de los conocimientos proporcionados por la vía heurística.

El método es guía, camino o ayuda para llegar a un fin y la finalidad que se persigue en el uso de los métodos está determinada por la naturaleza de lo que se desea tratar o investigar, es decir, de las finalidades propuestas en cualquier tipo de trabajo o investigación, sea esta filosófica, experimental, descriptiva o histórica. Al lado de cualquier método está un conjunto de técnicas o instrumentos que concurren hacia el mismo fin.

Con el *Novum Organum*, Francis Bacon sembró la semilla del método científico moderno e inicia la modernidad dándonos una idea del nuevo método y volcándose hacia la observación directa de los hechos y la inducción para extraer conclusiones generales, como fuentes del conocimiento. Continúa Galileo y sobre todo Descartes, con *el Discurso del método* los que allanan la venida del método hipotético-deductivo-experimental. “*Esta síntesis de razonamiento y observación originó el moderno método científico*” (Van Dalen y Meyer, 1971, p. 38). Es la primera formulación del método científico.

A Descartes le importará cómo encontrar, y de una vez para siempre, la evidencia clara y distinta, cómo llegar a un conocimiento de lo que no se pueda dudar. El mundo en que nos encontramos es para Descartes complejo y confuso. Lo que hay que hacer es introducir el orden y la claridad para conocer lo que nos rodea; dudar de todo. Y se instala en la duda metódica. Nos dice que, si algo es complicado, descompóngase en partes hasta dar con lo inteligible.

El hipotético-deductivismo es una de las más –si no la más- influyente filosofía de la ciencia de nuestros tiempos. No sólo fue aceptado como un fértil punto de vista por una comunidad filosófica, sino que devino asimismo el método estándar, habitual de la ciencia; la manera aceptada y sancionada de presentar tanto los proyectos de investigación, como los informes una vez concluidos.

Alcanzó esa posición “merced a la resolución de una manera a la vez audaz y rigurosa de los problemas más hondamente sentidos por científicos y filósofos interesados en la ciencia” (Lorenzano, 1993, p. 31). Detrás de las aportaciones significativas y básicas en la formación de este método descubrimos los supuestos de la uniformidad de la naturaleza y los referentes al proceso psicológico y el pensamiento de F. Bacon, R. Descartes y G. Galilei, siglo XVII, como consecuencia de las posibilidades y límites del método y del contexto histórico y socio-cultural.

Del párrafo anterior se deduce claramente que la teoría aparece ligada al desarrollo de nuevos métodos. Para desarrollar nuevas teorías, que cubran las lagunas de las actuales, será necesario “desarrollar nuevas metodologías que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías” (Montserrat, 1987, p. X). Con otras palabras y abundando en este tema, la Teoría de la Educación pretende hacerse una idea fundamentada de lo que es la educación, de sus objetivos de conocimiento, y mantiene una relación esencial, no sólo complementaria, con esta metodología, sino con los métodos – supuestos, posibilidades y límites de los mismos- a través de los cuales se va a producir conocimiento sobre educación.

En cualquier caso, es fundamental realizar un riguroso análisis epistemológico de los métodos de que disponemos en educación, es decir, estudiar la racionalidad de los principios o marco epistemológico, es decir, el conjunto de postulados interpretativos de los métodos para poder moverse en los contenidos teóricos y en su contexto adecuado. Su objetivo es describir las posibilidades y límites de los métodos científicos, analizando sus presupuestos y consecuencias y relacionando sus potencialidades con el incremento del conocimiento (Kaplan, 1964); y también descubrir nuevos métodos que nos permitan explorar nuevos aspectos de la realidad educativa. Así se asegura la garantía científica en el empleo y utilización de los métodos científicos: método para hacer ciencia y método para guiar el camino de la formación del investigador; método para facilitar el encuentro con la estructura psíquica de éste y de la estructura lógica del objeto que se quiere investigar.

5.3. A la caza de la realidad

Antes de abordar “Las razones para pensar sobre la investigación educativa “y como mi último homenaje a Mario Bunge, me gustará que el lector disfrute y se divierta con la lectura de lo que Bunge define como “la búsqueda de la realidad” y que tiene como título *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo* (2007). Bunge presenta tres breves historias como introducción al tema central del este libro:

La primera es esta. El sol se hundió más allá del horizonte y toda la vida animal pareció cesar. La pequeña preguntó: ¿realmente el Sol se hundió y todos

los animales murieron? Maestro: no, solamente pareció que ocurría eso. Lo que realmente sucedió es que la Tierra continuó su rotación hacia el Este haciendo que perdiéramos de vista el Sol. También ocurrió que, a causa de la consecuente oscuridad, los animales diurnos se fueron a dormir. En suma, la caída del sol, así como su salida, está en los ojos de quien mira: el Sol no se percata de la rotación de la Tierra. Dicho sea de paso, ¿sabía el lector que los aztecas creían que debían matar personas para asegurar que los dioses hicieran salir el sol la mañana siguiente? ¿Y cree el lector que los aztecas hubiesen abandonado esta costumbre si hubiesen sabido la verdad? Un momento, antes de responder, permítaseme advertir que alguna gente famosa aún cree que todo lo que podemos saber es cómo se ven la cosas, jamás cómo son realmente”.

La segunda historia se relaciona con un niño que, una noche de verano, intentaba atrapar una luciérnaga entre destellos luminosos. Es posible conjeturar que, sin haber oído hablar de Berkeley, Kant, Bohr o los positivistas lógicos, el niño supusiese que, entre los destellos, el insecto continuaba moviéndose. Al ser no solamente un realista espontáneo, sino también un niño curioso, persiguió a la luciérnaga con su linterna para poder observarla entre los destellos. En un momento dado, el niño consiguió su objetivo y llevó el insecto a la escuela. El maestro le dijo que la emisión de luz intermitente está involucrada en el ritual de apareamiento de la luciérnaga. Y su tío el químico intentó explicarle la reacción química que incluye una encima y que produce luz. Pero, desde luego, ni siquiera el escolar más listo sabe suficiente química orgánica como para entender esta reacción.

Nuestra tercera y última historia está basada en hechos reales y concierne a las ambigüedades y engaños de la vida social. Cuando los nazis se hicieron con el poder, Max Planck, el abuelo de la física cuántica, conservó su puesto como máximo funcionario de la ciencia alemana. Una vez, durante una ceremonia estatal, se le vio levantar tímidamente su brazo derecho haciendo el saludo nazi (Heilbronn, 1986). Es verdad, Plank nunca se unió al partido nazi y jamás denunció la “ciencia judía”. Más aun, protegió lo poco que los nazis habían dejado de la buena ciencia alemana y defendió la racionalidad, así como el realismo. Con todo, Plank amonestó a Einstein por renunciar a la Academia Prusiana de Ciencias y, durante la guerra, ofreció conferencias a través del país y en los territorios ocupados. Por lo tanto, legitimó el régimen con su sola presencia en lugares visibles. En suma, Plank, junto con millones de sus compatriotas alemanes, parecía casi negro desde fuera, pero parece haber sido casi blanco por dentro. ¿De qué color fue, entonces, Plank de verdad, de hecho, en realidad? ¿O se trata de una pregunta mal formulada, puesto que el color, lejos de ser una propiedad primaria, se halla en el ojo de quien mira? En cualquier caso, todos sabemos que la apariencia, la simulación y el disimulo, así como la percepción errada y el autoengaño, son parte de la realidad social.

Los relatos anteriores no solo involucran los conceptos ontológicos de apariencia y realidad, sino también una mal disimulada preferencia por el realismo científico frente al fenomenalismo. Los primeros dos relatos también incluyen los conceptos metodológicos de observación, supuesto, contrastación de la realidad y explicación por medio del descubrimiento de mecanismos. Todo esto es bastante normal entre los niños listos, los artesanos, los científicos y los tecnólogos.

Es necesario ser un filósofo con la cabeza en las nubes para afirmar que la observación es innecesaria (Platón, Leibniz, Hegel), que nada hay detrás de los fenómenos

(Berkeley, Hume, Kant, Renouvier), que jamás han de formularse hipótesis (Bacon, Comte, Mach), que no es necesario poner a prueba las conjeturas (Bergson, Husserl, Goodman) o que explicar consiste en subsumir lo particular en lo general (Mill, Popper, Hempel).

La epistemología que fundamenta Bunge (2004, 2007) nos apoya en el uso de los paradigmas para realizar investigación educativa. Así constatamos que todos los pasos necesarios a seguir en la investigación siguen teniendo fundamento.

En conclusión, el realismo científico –la tesis de que el universo existe por sí mismo, puede ser explorado y la mejor manera de hacerlo es científicamente – es la gnoseología presupuesta y confirmada por la investigación científica y tecnológica (Bunge, 2007, p. 27). El mundo no es una suma de apariencias superficiales, o que, al menos, éstas son lo único que podemos conocer. Esto es superficial y falso. De hecho, las reacciones químicas, emocionales, la evolución biológica, las intenciones y los engaños y las mentiras políticas de los gobiernos y académicos ocurren, aun cuando sean imperceptibles. Y son parte de la realidad, en lugar de ser algo opuesto a ella, ya que ocurren en el cerebro del sujeto, el cual es parte del mundo. Incluso las apariencias internas, tal como tener frío son procesos del sistema nervioso central y no se las puede descartar, porque son reales.

¡Cuánto nos enriquecería practicarla y adoptar la famosa duda metódica de Descartes! Es conveniente adoptarla. Salir de nuestro cálido y cómodo cobijo rutinario exponiéndonos a la intemperie de la investigación. Recordar los cuatro preceptos que deben regir su método y que están en el cartesiano *Discurso del método para bien dirigir la razón y buscar la verdad en las ciencias*, escrito en 1636 y publicado en 1637:

“Se trata de una desconfianza inicial respecto de las percepciones, informaciones y pensamientos extraordinarios. No quiere decir que los escépticos cierran sus mentes a los acontecimientos extraños, sino que, antes de admitir que tales sucesos son reales, desean que se los controle por medio de nuevas experiencias o razonamientos” (Bunge, 2010, p. 101).

Como afirma también este autor los escépticos no aceptan ingenuamente la primera cosa que perciben o piensan. No son crédulos, pero tampoco son neofóbicos. Sólo son críticos. Antes de creer, quieren ver pruebas. Al fin y al cabo, todo lo que se puede conocer se puede conocer mejor usando el método científico (Bunge, 2014).

5.4. Escepticismo metodológico versus escepticismo epistemológico

La duda metódica es el núcleo del escepticismo metodológico (Descartes, 1993). Mi duda no es sobre la posibilidad de conocer la realidad de la educación, sino que mi duda abarca a tantas afirmaciones educativas sobre educación que se ofrecen en congresos y seminarios interuniversitarios. El mío es un *escepticismo metodológico* o científico, de duda metódica pero no sistemática. Como define perfectamente Bunge (2010)

“El escepticismo metodológico es una posición tanto metodológica como práctica y moral. En efecto, quienes lo adoptan creen que es tonto, imprudente y moralmente erróneo afirmar, practicar o predicar ideas importantes que no hayan sido puestas a prueba o, peor aún, que hayan mostrado de manera concluyente ser totalmente falsas, ineficientes o perjudiciales. (Adviértase la restricción a las creencias importantes; por definición, las trivialidades son inofensivas, aun cuando sean falsas) (Bunge, 2010, p. 103).

Este tipo de escépticos (los escépticos metodológicos), continúa Bunge (2010)

“No son crédulos, pero tampoco cuestionan todo a la vez. Creen todo aquello que haya sido probado o haya mostrado tener un fuerte respaldo empírico. Descreen de todo aquello que choque con la lógica o con el grueso del conocimiento científico y sus hipótesis filosóficas subyacentes. El suyo es un escepticismo matizado, no indiscriminado.

Los escépticos metodológicos sostienen numerosos principios y, sobre todo, confían en que los humanos harán progresar aún más el conocimiento de la realidad. Su fe es crítica, no ciega; se trata de la fe del explorador, no de la del creyente. En ausencia de pruebas pertinentes no creen en nada, pero están dispuestos a explorar las ideas nuevas y audaces si encuentran razones para sospechar que tienen alguna posibilidad (...) Son personas de mente abierta, no de mente en blanco; y son rápidas en el filtrado de la basura intelectual” (Bunge, 2010, pp. 127-128).

Esto es adoptar la famosa duda metódica de Descartes y el escepticismo metodológico. No es dudar sobre la posibilidad de conocer y de investigar. Por el contrario, en estas se confía. Es dudar sobre las afirmaciones, principios, contenidos acerca de las cosas que no son comprobables. O como decía Poincaré (1964) dudar de todo o creérselo todo son dos soluciones igualmente cómodas que nos eximen de reflexionar.

Como aclaración de conceptos conviene decir que la duda metódica es el núcleo del *escepticismo metodológico*. Y que hay que distinguir entre esta clase de escepticismo y el escepticismo epistemológico o sistemático “el cual niega la posibilidad de todo conocimiento y, por tanto, supone que la verdad es inaccesible y su búsqueda vana” (Bunge, 2010, p. 102).

Los escépticos de ambas clases, continúa Bunge (2010), “critican la ingenuidad y el dogmatismo, pero mientras el escepticismo metodológico impulsa a investigar, el escepticismo sistemático obstaculiza la investigación y, por ello, lleva a los mismos resultados que el dogmatismo” (Bunge, 2010, p. 102).

La investigación educativa empírica da a la pedagogía color, sabor, sentido, intensos y brillantes colores, humanidad, perseverancia, incertidumbre, imaginación, realidad, escenario. Y nunca certezas dogmáticas. La investigación conduce al corazón de la realidad, al corazón de la persona que no es fijo ni angelical, sino mutable y solo nos acercamos a él si no pretendemos abarcarlo totalitariamente y no pretendemos ser sus dueños. El mundo no es solo lo que es, o parece ser, sino lo que fue y lo que puede ser.

Como afirmábamos más arriba, la realidad, -el campo de la educación- en su necesaria pluralidad, se hace inteligible a partir de dimensiones diferentes, que no dispersas, con conexión entre los elementos. El pluralismo epistemológico actual descrito y concretado en los paradigmas da como fruto un pluralismo metodológico donde la complementariedad y sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades educativas. No hay ninguna razón para no investigar. Se constata una pluralidad de perspectivas teóricas que nos hacen disponer de un marco de referencia comprensivo, diverso y complementario de métodos de investigación para generar conocimiento en la educación.

Sabemos que la realidad de la educación no es simple, ni como realidad, ni como práctica, ni como teoría. Por eso, afirmamos que la Educación, la Teoría de la Educación, debe ser abordada desde la complejidad del ser humano y de todos los elementos que la constituyen: personas, inteligencia, emociones, valores, etc. elementos que no pueden ser

considerados de forma aislada, en compartimentos estancos, sino como estructura total, holística, integrada.

Por eso, la pluralidad de paradigmas, métodos y técnicas nos permiten no caer en el simplismo de afirmar que un paradigma, un método o una técnica valen para investigar todo el campo de la educación. Ninguna investigación puede explicar totalmente la realidad educativa. Es insuficiente. (Touriñán y Sáez, 2015). Es insuficiente, pues cada investigación estudia una realidad, la educación, pero no ve las mismas cosas o, mejor, no las ve de la misma manera.

El mundo humano, en su sentido más amplio en el que trabaja la educación es irreductible a un solo paradigma, a una sola investigación y a un solo método. La educación y la investigación científica que se realiza sobre ella requiere una atenta y refinada pasión por lo simple y lo complejo, por los detalles y por los azares, por lo que se repite sistemáticamente y por las perplejidades y creatividad de la acción humana de las personas, promoviendo la eficacia de la razón para conquistar la verdad. Y la educación realiza, de esta manera, las tareas más secretas e imprescindibles para desarrollar armónicamente a las personas.

6. CONSIDERACIONES FINALES. PROPUESTAS PARA PENSAR DESDE LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA

Afirmábamos al comienzo, en las primeras páginas, que nuestro objetivo final es contribuir a que los que se acercan a la educación, pedagogos, maestros, educadores entre otros muchos, obtengan una formación y aprendizaje en el campo general de la ciencia, en el campo específico de la ciencia pedagógica y en las conexiones mutuas entre las ciencias.

Perseguimos una formación intelectual y científica por la que dispongan un cierto orden conceptual progresivo, propio para permitirles adentrarse en los procedimientos de la ciencia y con ello también logren una mayor consciencia de las fuerzas y mecanismos que mueven a la investigación científica en la realidad de la educación, que no es nada simple, ni como realidad, ni como práctica, ni como teoría. Por ello hemos descrito el método y la metodología científica, es decir, la forma de proceder en la ciencia y, específicamente, la manera de construir la ciencia pedagógica y desarrollarla; para lo cual buscamos los procedimientos y estructuras de una ciencia cada vez más segura, clara y eficiente.

La investigación científica en educación es la mejor forma de romper las fronteras y los límites del conocimiento. Derriba algunas seguridades dogmáticas y descalabra muchas mentiras y medias verdades, que también son mentiras. Insistimos en la relación del cultivo de la ciencia en pedagogía a través del conocimiento de la dimensión plural de los métodos, de la relación ineludible y primordial entre la ciencia y los métodos de investigación.

6.1. Investigar es iniciar un proceso de conocimiento

Se trata de presentar la acción y la noción de la ciencia, del método científico – con todas las dificultades que plantea su delimitación en la investigación educativa y admitiendo la responsabilidad de presentar lo complejo como complejo en Educación- y describir los procesos a través de los cuales la ciencia se construye y se desarrolla.

El reto es estudiar la realidad educativa desde una investigación verdaderamente científica, comprendiendo los procesos y paradigmas, métodos y elementos teóricos en los que se apoya. La realidad, en educación, es siempre nuestro principal afán. Esto nos sitúa

ante la tarea ineludible de atinar con el método en cada situación de investigación de los diversos ámbitos de educación, con una teoría conceptual potente y comprehensiva, fundamentada empíricamente y con una postura flexible, objetiva y humilde de aproximación a su estudio. Afirman Touriñán y Rodríguez (1993):

“La investigación educativa es una competencia deseable en la formación de educadores, tanto para aquellos que vayan a ejercer su función fuera del entorno escolar, en un medio informal, [...] como para los pedagogos [...] que están utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación: que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica” (Touriñán y Rodríguez, 1993, p. 166).

Y en otro lugar, añaden estos autores que “hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se le habilita, bien sea la función docente, bien sea la de apoyo al sistema educativo, o bien la función de investigación” (Touriñán y Rodríguez, 1993, p. 169).

Esta actividad necesaria y fundamental de la investigación en educación procede a través del diseño de un plan según su finalidad e identificación del problema científico. Se reconoce en el origen del problema científico la percepción de una dificultad en la relación del investigador con la realidad, que le sitúa en un área problemática. Y se sitúa, se delimita y se formula el problema con precisión y claridad, comprendiendo y describiendo la unidad que debe guardar toda investigación, según el carácter de coherencia constitutiva (Fox, 1981).

Es un reto investigar en educación y encontrarnos dentro de los linderos de la epistemología y metodología científicas actuales. Estos campos del conocimiento científico generan las condiciones de legitimación fructífera de la educación y que Popper ha señalado para que las ciencias humanas –la pedagogía– cumplan y alcancen el status riguroso de ciencias:

“Al igual que todas las otras ciencias, también las ciencias sociales se ven acompañadas por el éxito o por el fracaso, son interesantes o triviales, fructíferas o infructíferas, y están en idéntica relación con la importancia o el interés de los problemas que entran en juego; y por supuesto, también en idéntica relación respecto de la honradez, linealidad y sencillez con que estos problemas sean atacados.

De manera, pues, que el punto de partida es siempre el problema; y la observación únicamente se convierte en una especie de punto de partida cuando desvela un problema; o, con otras palabras, cuando nos sorprende, cuando nos muestra que hay algo en nuestro conocimiento –en nuestras expectativas, en nuestras teorías– que no está del todo en orden. [...] Es decir, la observación es generadora de problemas” (Popper et al., 1978, p. 11).

Un área u objeto de conocimiento según la forma popperiana de investigar se concreta en ir ensayando posibles soluciones a los problemas, soluciones criticadas objetivamente e intentando refutarlas “porque toda crítica consiste en intentos de refutación”. Si resiste la crítica, lo aceptamos como digno de seguir siendo discutido y criticado por el método de la ciencia, método del ensayo y error. Aquí es donde radica la

objetividad del método. Como hemos visto anteriormente no hay teoría que no esté liberada de la crítica.

6.2. La investigación en Pedagogía es una demanda de la sociedad

Nos podemos acercar, por ejemplo, a Böhm y Schiefelbein. Para Böhm y Schiefelbein (2004), si tuviéramos todas las definiciones sobre educación, disponibles en la historia occidental, y buscáramos el común denominador más pequeño, podríamos distinguir tres vastos modelos los cuales, a su vez, se basan en tres antropologías. Usaremos algunas metáforas para ilustrar esos tres modelos fundamentales.

En el modelo más conocido se considera al recién nacido como *una página en blanco* (*tabula rasa*, como dice John Locke), en la cual la educación escribe hasta llenarla con tanta información como sea posible. Es semejante a la metáfora con la cual nos sorprende Emile Durkheim: “un trozo de carne cruda” al cual la sociedad debe modelar o dar forma. Basta recordar rápidamente las connotaciones que usualmente tiene la palabra educación para entender que este primer modelo es verdaderamente común: enseñar, instruir, adiestrar, amaestrar, adoctrinar, prescribir, imponer, programar, iniciar, aleccionar, formar, sugerir, modelar, guiar, catequizar, preparar, ordenar, dirigir y tantas otras.

En el segundo modelo se representa la educación con una imagen de la naturaleza: se considera al embrión como una semilla que contiene ya toda la futura planta. Es así como la planta en la cual florece el tulipán está contenida (y caracterizada de antemano) en el bulbo; la enorme encina en la bellota o también, en una bellota está todo lo que necesita el roble para convertirse en árbol, y el gigantesco elefante en un microscópico óvulo fecundado. Desde esta perspectiva antropológica el concepto de educación cambia diametralmente. En el primer modelo se privilegiaba el “inscribir”, ahora se considera que todo ya está determinado previamente. Mientras que en el primero había que “interiorizar”, ahora solo hay que “exteriorizar”. Las connotaciones cambian notablemente: crecer, madurar, florecer, desarrollar, cultivar, nutrir, amamantar, criar, progresar, aumentar, engordar, acrecentar, alimentar, cuidar, custodiar, acoger, atender y otras similares.

El tercer modelo no se ilustra con ejemplos de la naturaleza o de la sociedad, sino que se concentra *en la autenticidad de la persona humana*. En los dos modelos anteriores el educando es *un objeto de la educación*. Es un hombre sin libertad, ya que es determinado por la naturaleza o se lo considera un ser que debe ser modelado por la sociedad. El tercer modelo toma al educando *como sujeto de su propia educación*. Es toda una revolución en la manera de considerar la educación, ya que la persona deja de ser educada pasivamente. El educarse se transforma en un proceso activo. No se trata de recibir o de soportar la educación, sino de crear y de construir. La persona —a través de sus características constitutivas: razón, libertad y lenguaje— se forma a sí misma en un crearse y en un construirse. Todavía se puede considerar al niño como una página blanca, pero él es el autor que va escribiendo su propia historia. Las connotaciones pedagógicas cambian de nuevo, esta vez radicalmente: pensar, elegir, decidir, enjuiciar, determinar, amar, realizar, crear, buscar, demandar, aprehender, coger, asir, atrapar, producir, construir, indagar, averiguar, curiosear, examinar, explorar, investigar, reconocer, comparar, resolver, comprobar y muchas otras semejantes.

Luego de examinar estos tres modelos el lector puede reflexionar y deducir que:

“Desde luego sobre lo que no hay dificultades es en cuanto a qué investigar. Temas y problemas que nos interesan no nos faltan. Es natural que así sea dentro de las Ciencias Humanas y Sociales. En concreto dentro de la

Educación, donde tenemos como objeto el ser humano con la posibilidad y tarea de crecer, desarrollarse, educarse en todas y cada una de las muchas dimensiones del ser. Por eso los educadores tenemos tantas cosas sobre las que queremos averiguar y reflexionar, tantas preguntas para las que queremos respuestas. De una forma general solemos decir que es objeto de la investigación educativa cualquier campo o hecho que sea objeto de la Educación. Nada más y nada menos” (Dendaluze, 1992, p. 10).

Solamente podemos correr, caminar, saltar, arrastrarnos, etc. cuando existe un suelo que sostenga nuestras acciones. Esta es nuestra necesidad de la teoría: necesitamos un suelo sólido y seguro por el que pueda transcurrir nuestra práctica creativa, la investigación. Y, al mismo tiempo, esta práctica creativa prueba, comprueba, afirma y da crédito a la teoría.

La investigación en Educación conlleva según hemos afirmado anteriormente, aceptar un pluralismo metodológico, acogiendo las principales tendencias paradigmáticas empleadas en la compleja y dinámica investigación de la realidad educativa. La idea esencial que se quiere comunicar es que las formas de investigar son variadas. Y que “debe investigar/ averiguar/ aclarar/ descubrir quienquiera manejar datos que encierran algún mensaje, quienquiera reflexionar sobre la realidad en que se mueve, quienquiera convencer a otros (con datos), quienquiera tenga problemas para los que quería tener respuestas” (Buendía, 1993, p. 13). Y ello es debido a que la educación “es un proceso dinámico, cambiante y sometido a las constantes innovaciones sociales” lo que exige “a aquellos agentes educadores que han de afrontar estos procesos educativos formales y no formales cierta cualificación profesional” (Buendía, 1993, p. 12), para proponer y realizar investigaciones progresivamente cada vez más potentes.

Como aspecto importante de este suelo y fondo teórico que aporta a cualquier enfoque educativo su carácter creíble y profesional lo encontramos entre otras variables en una investigación que revalida, no tanto de modo personal, sino social, los métodos y la teoría empleados.

6.3. La investigación en Educación debe ser científica y pedagógica

Estas páginas tratan directamente sobre la necesidad de investigar, ayudando a generar interés por la investigación educativa que esparza la tiniebla y la ignorancia y encienda la luz del conocimiento y la razón hasta el último rincón del patio. La pregunta que debe surgir dentro de nosotros instantáneamente ante cualquier hecho, situación o fenómeno educativos es: sobre esto, ¿la investigación qué dice?, ¿qué resultados aporta?, ¿qué respuesta educativa ofrece? Es la pregunta fundamental. Y si no hay respuestas a esos interrogantes, debemos zambullirnos en la investigación científica pedagógica

Nos encontramos que a veces se aceptan explicaciones simplistas más cercanas al mito que al hecho comprobable (Olmedo Moreno, 2020), por ejemplo, cuando la realidad educativa a investigar es dependiente del observador, de su pseudología. La realidad a investigar es independiente al observador y sus disertaciones, sus conveniencias, sus gustos.

Los criterios que son necesarios considerar y que proporcionan razones y perspectivas que ayudan a enmarcar, explicar y describir las razones garantizables para hacer, creer o pensar algo positivo para la educación se resumen en la investigación. La investigación sobrepasa la creencia individual. La teoría y la investigación son los medios a través de los cuales se alcanza un corpus de conocimientos fiables, válidos y contrastados

y utiliza la actividad científica –propia de la época- a través de la investigación para refinar y desarrollar más allá la teoría y práctica de la educación. Confrontaremos nuestra observación con la realidad concreta y volveremos a inducir y reducir nuestra observación.

Desde nuestra perspectiva, el arte de la Educación debe ser investigado sin por ello quedar reducido a un conjunto de procedimientos específicos que puedan enseñarse, aprenderse y aplicarse mecánicamente. Con el aumento de los estudios de investigación, la Educación no sólo puede ocupar su lugar entre las modalidades de tratamiento educativo consideradas efectivas, sino que los tipos de investigación que realicen los educadores puedan ser más relevantes para los problemas del mundo real.

La mayoría de los problemas relacionados con la Educación son complejos, y la investigación debería ser diseñada para incluir esa complejidad:

“Los fenómenos humanos tienen una complejidad fenomenológica intrínseca y envolvente de tal envergadura que frente a ellos se adoptan casi siempre actitudes de asombro, de timidez, de incapacidad, de indignancia para la comprensión causal. Al mismo tiempo, el asombro agujonea la curiosidad como necesidad primaria del hombre frente al hombre y, en ella, el deseo de determinación de lo complejo, de comprobación de lo impreciso, de hacer asequible y definido lo que se nos aparece como inexpugnable. Y desea lograr esto con el rigor más exigente de la ciencia aun en la sutilidad de lo “humano” (Payá Ibars, 1961, p. 8).

Por eso, la investigación sobre la educación debe ser, *al mismo tiempo*, científica para no errar en el proceso y pedagógica para no equivocarse en la apreciación del problema y del resultado” (Vázquez, 1981) La investigación de la que hemos hablado en estas páginas trabaja simultáneamente la vertiente científica, para ello hemos fundamentado el método científico, porque queremos un conocimiento “descubierto” y no un conocimiento “revelado”, escribimos más arriba, y la vertiente pedagógica.

La investigación en Educación tiene presentes todas las variables que influyen en esa investigación para la Educación. “*Sabemos que la realidad de la educación no es simple, ni como realidad, ni como práctica, ni como teoría. Por eso afirmamos que debe ser abordada desde la complejidad del ser humano y de todos los elementos que la constituyen: personas, inteligencia, emociones y valores, elementos que no pueden ser considerados de forma aislada, en compartimentos estancos, sino como estructura total e integrada*” (Sáez Alonso, 2017, p. 252).

Debemos casar la estructura básica de la investigación científica en sus facetas histórica, descriptiva y experimental, el rigor de la tecnología científica y de los medios, métodos y técnicas sociométricas con la profusión que la Educación, la pedagogía, ha desarrollado en estos momentos de promoción de la persona a un nivel más humano de vida (Tourrián López y Sáez Alonso, 2015). Es verdad que “con rara frecuencia se ofrecen a los “estudiosos” de temas “humanos” obras que satisfagan sus aspiraciones teóricas de fundamentación científica y que, a la vez, le proporcionen la ayuda técnica necesaria para un “saber” aplicado a un mejor “hacer”, del cual estos campos están bastante más necesitados que otros” (Payá Ibars, 1961, p. 9).

6.4. Investigar exige una formación científica

Estos planteamientos que presentamos quieren ofrecer una formación intelectual, una formación científica y una formación profesional lo más actuales posibles para los estudiosos de la pedagogía y de la teoría de la educación. Si nosotros, por ejemplo, pudiéramos medir los correlatos conductuales y neurofisiológicos de los conceptos

específicos de la Educación, podríamos contribuir a una expansión del concepto más que a su disminución.

El rigor científico que queremos aplicar, preciso es decirlo, se refiere al que, desde Descartes, Hume, Kant, Bunge y otros muchos, -imposible de enumerarlos a todos aquí- se acepta y emplea para descubrir las verdades y el conocimiento más exacto y riguroso posible de los acontecimientos, en nuestro caso, acontecimientos educativos: queremos descubrir la verdad científica educativa.

Mientras que el enfoque cuantitativo/postpositivista intenta aislar o eliminar las influencias subjetivas, la perspectiva cualitativa/constructivista en investigación intenta dirigir las directamente y cuantificarlas utilizando intencionadamente la experiencia subjetiva del investigador en el diseño. Sencillamente, los investigadores cuantitativos se colocan fuera de una relación para poder señalar las fuerzas relativas y las frecuencias de las influencias definidas, mientras que los investigadores cualitativos conducen la investigación vivencial desde dentro de una relación.

“La investigación o evaluación ideográfica se centra en la comprensión del individuo como una entidad única y compleja. Escribir que es ideográfico es decir que es muy descriptivo y detallado en la presentación (por ejemplo, la biografía o un estudio de caso). En marcado contraste, la investigación o evaluación nomotética se centra en descubrir patrones generales de comportamiento que tienen una base normativa. La investigación nomotética tiene como objetivo primordial predecir y explicar los fenómenos más que entender al individuo en profundidad. Los escritos nomotéticos son a menudo objetivos e impersonales y se centran en los hallazgos que se pueden generalizar (por ejemplo, un experimento aleatorio)” (Hoyt y Bhati, (2007, p. 204).

Como afirman Cohen y Gómez:

“Entendemos que tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa tienen su especificidad metodológica, como también epistemológica, pero no participan de un espacio en conflicto ni expresan una contradicción. Ambos tipos de investigación representan decisiones estratégicas diferentes, como respuesta a demandas específicas en la búsqueda de conocimiento (Cohen y Gómez, 2019, p. 19).

La investigación en educación es capaz de captar las complejidades educativas reales a través de la investigación experimental o cuasi-experimental, cuantificando la experiencia humana sin olvidar lo esencial y holístico del ser humano, comprobando experimentalmente las hipótesis. Y no es necesario perder la ingenuidad y la inocencia investigadora descartando la metodología cualitativa. Ambas investigaciones nos ayudarán a pulir los conceptos educativos. La ciencia, cualquier ciencia y, también la ciencia pedagógica, como hemos explicado ampliamente en páginas anteriores, siempre proporciona métodos para dar respuesta a las preguntas que se le plantea, refinando los conceptos a través de procesos de comprobación empírica.

El arte y la ciencia de investigar invitan a los investigadores a identificar y explicar algunos *fenómenos* que se repiten regularmente, de manera que las certezas puedan generalizarse más allá de un único caso o de un único ejemplo. Las investigaciones de este tipo aportan un control de calidad a las ideas mediante la comparación sistemática de las teorías con las observaciones. Las observaciones cambian las ideas. Deberían confirmar o no confirmar las teorías o, más modestamente, fortalecer o debilitar las mismas. Los datos

observados llevan más frecuentemente a ampliar, elaborar, modificar o matizar las teorías, especialmente si se relacionan con teorías rivales.

Por lo tanto, cualquier teoría dada, debería ser modificada para que se convierta en más general, más precisa y más realista. A través de la investigación, por lo tanto, las observaciones se acumulan en teorías. Los nuevos resultados de la investigación impregnan la teoría, pero los razonamientos y los resultados anteriores se mantienen. Una teoría viva debería ser capaz de cambiar, de acomodar esta continua inyección de nuevas observaciones; una teoría impermeable está científicamente muerta. (Stiles, 1993 y 2003).

Los programas de investigación que desarrollan un cúmulo de pasos de investigación y una variedad de estudios que integran progresivamente describir, medir, explicar y, finalmente, predecir los efectos sobre el resultado de un proceso de cambio clave en educación son, probablemente, una de las mejores formas de desarrollar una base sólida y evidente para un enfoque teórico educativo (Fox, 1981). Y la investigación nos confirma cómo cambia la gente con la educación, mostrando la complejidad del cambio humano de un modo riguroso.

En síntesis, los investigadores interrogan la realidad desde teorías y modelos de análisis sugiriendo preguntas e hipótesis acerca de cómo contestarlas. Para responder a los objetivos de investigación se construye la evidencia empírica utilizando métodos que dependerán del enfoque teórico elegido. Las diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas, sin embargo, comparten el *ethos* de la investigación científica: producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva y que sea a la vez criticable y modificable (Sautu et al., 2005, p. 39).

Somos educadores. Todas las investigaciones son necesarias y nos ayudan a ejercer como tales. Cuanto más se afine la medida de una investigación, más se iluminarán las otras. Y utilizamos la investigación para desarrollar y refinar la teoría y la práctica educativas, explicando los factores que las determinan y encontrando las razones por las cuales tales hechos se producen. *“Su objetivo consiste en ir más allá de los factores observados de manera casual, para buscar alguna pauta significativa que los explique”* (Van Dalen y Meyer, 1971, p. 53). Todo ello descansa de modo incontrovertible sobre el método, es decir, sobre el procedimiento o conjunto de procedimientos, que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación.

Queremos ser actores, testigos y expertos competentes y fiables para pensar, investigar, descubrir y transmitir el conocimiento científico en Educación que se vive en varios escenarios reales. Todo lo real es racional. Y las personas somos ciencia. Nosotros estamos troquelados por el pensamiento científico. Apostamos decididamente por la ciencia, que está en el ADN de los investigadores de la Educación, y con la pasión de la ciencia para investigar lo real de forma racional, para bien y perfeccionamiento de la sociedad y de cada persona que la compone a través de ofrecer un conocimiento de la educación veraz, fresco, verdadero, profundo y contrastado.

Los temas que hemos presentado en estos apartados, por su misma naturaleza, no pueden tener una conclusión estricta porque la investigación científica en educación no tiene un final, no se cierra con un párrafo o con un capítulo, sino que tiene, puede y deja los caminos abiertos.

La investigación científica en educación no tiene un final, porque no es algo acabado. Más bien ha de entenderse como un momento o momentos del camino que se abre en el apasionante mundo, si cabe, que se abre de un modo especial (no el único) de la

educación. Ciertamente es un final relativo porque la investigación, la ciencia, el método y la educación no son algo estático y acabado, sino por el contrario algo dinámico y en continua evolución y va cambiando en su concepto y modo de expresión a lo largo de los tiempos.

Es la forma de recorrer un camino juntos la educación y la investigación científica en una colaboración y escucha mutuas con tiempo, determinación y trabajo. Es la línea que sigue al gran debate abierto hace años sobre el estudio científico y la educación y que se puede observar en una parte considerable de la bibliografía sobre este tema tan esencial en pleno siglo XXI para aprender, conocer y enseñar. Estas páginas son una pequeña aportación y que no quieren cerrarse en una línea final.

La investigación científica y la Educación pueden *vivir un noviazgo y una luna de miel* indefinidos conociendo no sólo la naturaleza de los fenómenos educativos, sino la manera como ellos actúan, buscando la meta de formular generalizaciones y esquemas conceptuales de creciente alcance que permitan explicarlos, respetando e incluyendo su complejidad. Son una pareja perfecta, compatible, transparente.

Viven una vida fecunda de comprensión y desarrollo mutuos, sin necesidad de recurrir a ideólogos, adivinos, magos, políticos o astrólogos para obtener respuesta a sus interrogantes, estando abiertos siempre, sin miedo y sin miedos, a nuevas preguntas y a nuevos paradigmas, instrumentos y métodos generadores de conocimiento sobre Educación, con una actitud que implica “*curiosidad impersonal, desconfianza por la opinión prevaleciente y sensibilidad ante la novedad*” (Bunge, 1980, p. 19). Y escuchando el lenguaje y la conducta de las personas.

Es necesario recogerlos fielmente, sin deformarlos porque nos hablan en el sentido de que reflejan lo que son a través de sus manifestaciones. Es la conclusión de estas páginas. Y no nos dejan indiferentes. Los tiempos los marcan la educación y la investigación mirando a la realidad y no a la propaganda o a las ideologías, de espaldas a los hechos reales y concebidas como estructuras de pensamiento que niegan la realidad para fundarla a su antojo.

La creación musical, la construcción de un edificio y su investigación con la ayuda de la ciencia para describir los pasos de su generación, nos aportan ideas e imágenes para la investigación pedagógica que imagina, representa e interpreta el objeto de estudio, la educación. ¿Es necesario *imaginar* la educación? Imaginar para concretar en objetos reales lo que la imaginación ha creado. ¿Es importante *representar* la educación? Representar es convertir los objetos mentales en objetos reales. Y, ¿hay que *ejecutar* la educación? Imaginar, representar y ejecutar la educación es consumir la inserción de la realidad preexistente en la imaginación y en la representación y transformarla en un nuevo objeto, real, complejo y concreto. Consiste, pues, en investigar: prever, proyectar, visionar todos los pasos que seguiremos a la hora de educar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albiac, G. (2021). *El último cuaderno de José Jiménez Lozano*. ABC Cultural, sábado, 30 de enero de 2021
- Aristóteles. (1967). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Asti Vera, A. (1972). *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel.
- Bachelard, G. (1985). *El compromiso racionalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bacon, F. (1985). *Novum Organum*. Barcelona: Orbis.

- Belda, R. M. (2018). *Mujeres que aman*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisman, C. (1993). *Social Work Practice: cases and principles*. California: Brooks-Cole.
- Bochenski, I. M. (1981). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Böhm, W. y Schiefelbein, E. (2004). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bradley Cousins, J. y Earl, L. M. (1995). *Participatory evaluation in Education*. London: Falmer Press.
- Braithwaite, R.B. (1965). *La explicación científica*. Madrid: Tecnos.
- Buendía, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Bueno, G. (1989). Fascismo y filosofía. *El Basilisco*, 1, 85-87.
- Bunge, M. (1980). *La investigación científica. Su estrategia y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1981a). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1981b). *Epistemología*. México: Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza Universidad. Vid Et. *Los falsificadores de la ciencia*. Diario 16, 17-octubre-1985.(Consultado el 12 de febrero de 2020).
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad de conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad. La controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2010). *Las pseudociencias. ¡Vaya timo!* Pamplona: LAOTELI.
- Bunge, M. (2012). *Filosofía para médicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2014). *Memorias: Entre dos mundos*. Barcelona: Gedisa.
- Camino, J. L. (2013). *Los orígenes de la psicología humanista*. Madrid: CCS.
- Carrasco, J.B. y Calderero, I.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Castañé, J. (1987). ¿Progreso científico según el sentido humano de la ciencia? *Verdad y Vida*, 45, 137-149.
- Castillejo, J.L. (1985). Sugerencias para una teoría de las ciencias pedagógicas. *Papers d'educació* (I),46-56.
- Chalmers, A.F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cohen, B. (1989). *Evolución de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cohen, N. et al. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.
- Cohen, M. y Nagel, E. (1979). *Introducción a la lógica y al método científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Colom, A.J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- Colom, A. (1986). Pensamiento tecnológico y teoría de la educación. En J. L. Castillejo et al., *Tecnología y educación* (pp. 20-35). Barcelona: Ceac.
- Compagnon, A. (2021). *La segunda mano*. Barcelona: Acantilado.
- Darwin, Ch. (1977). *Autobiografía*. Madrid: Alianza.
- Degos, L. (2013). *Éloge de l'erreur*. Paris: Le Pommier.
- Delgado, A.R. y Prieto, G. (1997). *Introducción a los Métodos de Investigación de la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp.60-77). Madrid: Narcea.
- Dendaluze, I. (1992). Prólogo. En M.^a P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 9-17). Sevilla: Alfar.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- De Prada, J.M. (2022). *Quijoterías*. Diario ABC. Madrid, 22/abril/2022, p. 7.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*. Madrid: Espasa.
- Dewey, J. (1929). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Espinosa, L. de (1990). *La sociedad reflexiva*. Madrid: Siglo XXI.
- Estany, A. (1993). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Fernández Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico: Concepto y metodología*. Madrid: Cincel.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía (T. 3)*. Madrid: Alianza.
- Ferrater Mora, J. (2018). *Escritos sobre ciencia*. Pamplona: Laetoli.
- Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, J. (2011). Reforma educativa: investigación científica frente a mitos educativos. *Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, (227-228), 8-12.
- García Aretio, L (2021). COVID-19 y educación digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 9-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- García Carrasco, J. (1984). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- García Jiménez, M.^a V. y Alvarado Izquierdo, J. M.^a (2000). *Métodos de investigación científica en psicología*. Barcelona: EUB.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la metodología. *Revista española de pedagogía*, 5 (17), 7-23.
- González, L.A. (1997). Notas en torno al debate explicación-comprensión. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 60, 621-650.
- Göttler, J. (1955). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Haidt, J. y Lukiano, G. (2019). *La transformación de la mente moderna: Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Madrid: Ediciones Deusto.
- Hellinger, B. (2002). *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- Hessen, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Ariel.
- Hoyt, W. y Bhati, K. (2007). Principles and Practices: An Empirical Examination of Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (2), 201-210.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.

- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conceptual en la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kuhn, T.S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, T.S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lakatos, I. (1974). Historia de las ciencias y sus reconstrucciones sociales. En I. Lakatos y otros, *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* (pp. 9-77). Madrid: Tecnos.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lakkof, G. (2007). *¡No pienses en un elefante!* Madrid: Complutense.
- Lemus, L.A. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Lorenzano, C. (1993). Hipotético-Deductivismo. En C. U. Moulines, *La ciencia: estructura y desarrollo* (pp. 31-55). Madrid: Trotta.
- Maestro, J. C. (2017). *Crítica de la razón literaria. El materialismo filosófico como teoría, crítica y dialéctica de la literatura. Tomo I*. Pontevedra: Academia del Hispanismo.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1982). Explicar y comprender. En *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (pp. 69-79). Barcelona: Fontamara.
- Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Liébana, I. (1996). *Introducción a la teoría del conocimiento*. Madrid: Eos.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.
- Molina, C. A. (2021). *Glosarnos los unos a los otros*. ABC Cultural, sábado, 30 de enero de 2021.
- Monserrat, J. (1987). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: U.P.C.M.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2014). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moulines, C. V. (1991). *Pluralidad y recursión. Estudios epistemológicos*. Madrid: Alianza.
- Nagel, E. (2006). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nogueras, R. (2020). *Por qué creemos en mierdas: Cómo nos engañamos a nosotros mismos*. Madrid: Kailas.
- Olmedo Moreno, E.M. (2020). El valor de las revistas científicas en épocas de crisis. *Aula Magna 2.0 [Blog]*. Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/8066>.
- Orden, A. de la (1985). Introducción. En A. de la Orden (Coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa* (pp. IX-XXXVI). Madrid: Anaya.
- Orden, A. de la (1988). Informática e investigación educativa. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (pp. 276-295). Madrid: Narcea.
- Payá Ibars, M. (1961) *Prólogo*. En J.W. Best, *Cómo investigar en educación* (pp. 8-10) Madrid: Morata.
- Pinto Palacios, F. (2019). ¿A quién le importa la verdad? (www.Confidencial). Consulta realizada el 9 de septiembre de 2019).
- Platón. (1969). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós ibérica
- Popper, K. (2006). *Búsqueda sin término*. Madrid: Alianza.
- Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Técnos.
- Popper, K.; Adorno, Th. W.; Dahrendorf, R. y Habermas, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales* (pp. 9-27). México: Grijalbo.
- Purroy, J. (2008). *Todo lo que hay que saber para saberlo todo. Un paseo por los fundamentos del conocimiento científico*. Valencia: Publicaciones de la Universidad.
- Quevedo, F. de (1612). Consultado el día 20 de septiembre de 2023. En <https://www.ensayistas.org/antologia/XVII/quevedo/mundo.htm>
- Quesada, D. (1998). *Saber, opinión y ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Quintanilla, M.A. (1976). El mito de la ciencia. En M.A. Quintanilla (Ed.), *Diccionario de filosofía contemporánea* (pp. 65-81). Salamanca: Sígueme.
- Rábade, S. (1981). *Método y pensamiento en la modernidad*. Madrid: Narcea.
- Resistire (2020). Canción del Dúo Dinámico *Resistire*, grabada en 1988; letra de Carlos Toro Montoro. El himno fue grabado por más de 30 artistas en el año 2020 para vencer juntos al coronavirus. Se convirtió en el himno de España y medio mundo durante el encierro en casa en la pandemia del COVID-19, con más de 300 muertos diarios como media. Lleva más de 81.986.415 millones de visualizaciones (1 de octubre de 2023).
- Rioja, A. (2002). Génesis del método científico. En A. Valor (Coord.). *Introducción a la metodología* (pp.13-40). Madrid: Mínimo Tránsito.
- Rodríguez-Mantilla, J.M. (2022). La competencia investigadora en los estudiantes universitarios. *Aula Magna 2.0* [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/10645>
- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Russell, B. (1972). *Antología de B. Russell*. Madrid: Siglo XXI.
- Russell, B. (1983). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- Sáez Alonso, R. (2007). La teoría de la educación: Una búsqueda sin Término en la Construcción del Conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, 8, 109-126.
- Sáez Alonso, R. (2017). La prioridad del método en la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 239-254. doi: 10.22550/REP75-2-2017-04.
- Sancho, J. M.^a y Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, (312), 81-110.
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa: una valoración crítica*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ceac.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Seiffert, H. (1984). *Introducción a la teoría de la ciencia*. Barcelona: Herder.
- Seligrat, J. (2020). *Por el valor de la verdad*. Recuperado el día 17/12/2020 de <http://www.Confilegal.com>.
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Snyder, T. (2017). *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Spinoza, B. de (1971). *La reforma del entendimiento*. Buenos Aires: Aguilar.

- Stiles, W. B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Stiles, W.B. (2003). Qualitative research: Evaluating the process and the product. En S.O. Llewelyn and P. Kennedy (Eds.), *Handbook of Clinical Health Psychology* (pp. 477-499). London: Wiley.
- Suppe, F. (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192.
- Touriñán, J. M. y Sáez Alonso, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Valor, J. A. (Ed.) (2002). *Introducción a la metodología*. Madrid: Mínimo Tránsito.
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W.J. (1971). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós
- Vázquez, G. (1981). Prólogo a la edición española. En D. J. Fox, *El proceso de investigación en educación* (pp. 15-19). Pamplona: EUNSA.
- Vázquez, G. (1994). Dimensión teórico-práctica de la educación. En J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. J. Colom y J. Sarramona, *Teoría de la educación* (pp.45-57). Madrid: Taurus.
- Vico, G. ((1995). *Ciencia Nueva*. Madrid: Tecnos.
- Von Wright, G.H. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- VV.AA. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal Santillana.
- Wagensberg, J. (1998a) *Sobre el progreso del conocimiento*. El País, 10 de junio de 1998. (Consultado el 12 de noviembre de 2020). https://elpais.com/diario/1998/06/10/sociedad/897429632_850215.html Vid. Et.
- Wagensberg, J. y Agustí, J. (Coords.) (1998a). *El progreso, ¿Un concepto acabado o emergente?* Barcelona: Tusquets.
- Wagensberg, J. (1998b). *Ideas para la imaginación impura. 53 reflexiones en su propia sustancia*. Barcelona: Tusquets.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trotta.
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia. Abriendo la caja negra*. Barcelona: Ánthropos.
- Zaragüeta, J. (1952). *Filosofía y vida. Problemas y Métodos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Ziman, J. (1986). *Introducción al estudio de las ciencias*. Barcelona: Ariel.

***EDUCAR EN LOS VALORES DEL DESARROLLO CIVICO Y
MORAL DE LA CIUDADANÍA; UNA APUESTA
NECESARIA PARA EL ESTADO DEMOCRÁTICO***

Petra María Perez Alonso-Geta
Catedrática de Teoría de la Educación
Profesora emérita
Universidad de Valencia
Correo electrónico: petra.m.perez@uv.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 4

1. Introducción
2. Acerca del estado democrático postsecular y la educación de la ciudadanía.
 - 2.1. Problemas básicos de la formación de la ciudadanía
3. En torno a los valores
 - 3.1. El ser de valores
 - 3.2. La educación en valores
4. Hacer personas comprometidas con los valores democráticos
 - 4.1 Los valores democráticos
 - 4.1.1 Autonomía y libertad frente a “heteronomía”
 - 4.1.2. Justicia y Solidaridad frente a Individualismo
 - 4.1.3. Confianza cívica interpersonal y empatía frente a él “otro” como enemigo”
 - 4.1.4. Participación democrática
5. Consideraciones finales: necesitamos educar a la ciudadanía en los valores democráticos
6. Referencias bibliográficas

EDUCAR EN LOS VALORES DEL DESARROLLO CÍVICO Y MORAL DE LA CIUDADANÍA; UNA APUESTA NECESARIA PARA EL ESTADO DEMOCRÁTICO

“Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”. Kant, *Pedagogía*, Akal, 1983, p. 31 (La cursiva es mía).

Petra María PÉREZ ALONSO-GETA
Catedrática de Teoría de la Educación
Profesora emérita
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La democracia no es algo natural al ser humano, sino un consenso sobre los valores ético-políticos de la libertad y la igualdad para todos, (Mouffe, 2005, 120). La democracia es una invención histórica particular para la gobernanza y la toma de decisiones en condiciones de pluralidad. La democracia como forma de gobierno es un “procedimiento” de producción del derecho. En el estado constitucional, democrático, postsecular y neutral, el proceso democrático es el que soporta, toda la carga de legitimación. No obstante, el procedimiento democrático, la participación política, no pueden garantizar en sí, que la sociedad no “descarrile”. La libre elección democrática no excluye motivaciones radicales y desestabilizadoras; por ello para la vida en una gran democracia es absolutamente necesaria la adquisición por la ciudadanía de “virtudes” cívicas y morales; de los valores democráticos en su proceso de formación. Es necesario que los ciudadanos *sepan*, tengan conocimiento democrático. Y *hagan* democracia, vivan los valores democráticos.

El valor expresa en sí mismo un ideal, aunque formulado en continuas variaciones que reflejan diferentes tiempos, sociedades y culturas. La cambiante ecología del valor marca el camino para otear los profundos anhelos que nos mueven, expresados en voces que se oyen en todas las culturas y se muestran absolutamente necesarios en el desarrollo de la sociedad democrática. El ayer y hoy eterno del valor, debe regir lo humano y la vida en la sociedad democrática: libertad, justicia, solidaridad, participación. Esto lleva a plantearnos, ¿cómo promover el necesario desarrollo cívico? ¿cómo promover el conocimiento y el compromiso con los valores democráticos?

La respuesta a estos interrogantes es la educación. Porque es papel de la educación en el estado democrático postsecular, ocuparse de formar a la ciudadanía en los valores, que permitan que el sistema democrático no sucumba y avance en su desarrollo a todos los niveles. De ello nos ocuparemos en las siguientes páginas. Nos proponemos seguir, diversos recorridos de análisis. Atenderemos en primer lugar, a ciertos elementos claves de la ciudadanía en el estado democrático postsecular actual.

Nos acercaremos en segundo lugar a los valores democráticos esenciales para el desarrollo cívico y moral de la ciudadanía. En tercer lugar, trataremos de acercarnos al reto educativo de hacer una propuesta de los valores democráticos, que permita a las nuevas generaciones comprometerse con el avance de la ciudadanía democrática. Para finalizar con unas pequeñas consideraciones acerca de la necesidad de avanzar en la profundización y mejora democrática.

2. ACERCA DEL ESTADO DEMOCRÁTICO POST-SECULAR Y LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

La separación platónica entre saber y hacer ha quedado como base de todas las teorías de dominación política, por la identificación de “conocimiento” con mando y gobierno y de “acción” con obediencia y ejecución (Arendt, 2002, p. 245) y aunque en Platón el concepto de gobierno tiene su origen en la esfera familiar ha desempeñado un papel decisivo en la organización de los asuntos públicos. Se trata de una categoría mucho más general, un concepto fundamental para ordenar y juzgar los asuntos humanos en todo aspecto (Arendt, 2002, p. 244). La premisa fundamental para poder gobernar es siempre saber, tener conocimiento de lo público y la capacidad de gobernarse a sí mismo.

Esta separación entre quien gobierna y es gobernado, nos introduce, en las diferentes formas de gobierno de nuestra actual formulación política: *dictadura* o gobierno de uno, *oligarquía* o gobierno de unos pocos y *democracia* o gobierno de todos, “gobierno del pueblo” (que es lo que significa); mediante la representación parlamentaria expresada a través de elecciones libres y regulares. Las dos primeras, conlleva el destierro de los gobernados del saber en la esfera pública, ya que sólo los gobernantes saben atender los asuntos públicos. De lo que se deduce que contrariamente, en democracia, todos necesitan saber, tener pensamiento y conocimiento para actuar en la esfera pública, bajo el cobijo de un marco constitucional, configurado por la división de poderes, con elecciones regulares y opinión pública libre y abierta. con ciudadanos que se saben artífices de una vida en común. Todo ello deriva en la necesidad de *enseñar a los ciudadanos los valores democráticos, para que sepan hacer democracia.*

La actuación del gobernante en la esfera pública adquiere para Platón en la República, la “dimensión de artesano”, que, con su experiencia y maestría, como en cualquier arte, primero ha de captar la imagen (Eidos) del producto, que quiere construir y luego organizar los medios para conseguirlo. Necesita las ideas para que le guíen como modelos y normas con la misma certeza con que el artesano se guía en la fabricación de sus productos (Arendt, 2002, p. 246).

El Estado Democrático de Derecho actual, heredero de la ilustración y la modernidad, en la cultura occidental en que nos encontramos, se asienta sobre el postulado antropocéntrico humanista de la dignidad del ser humano. Ser racional, libre y moral, con capacidad de elegir y asumir un ideal de vida. Frente al concepto de súbdito se afirma la condición de ser libre y responsable en una sociedad participativa y democrática, con la participación ciudadana en el debate social y político y la toma de decisiones colectivas propios de la sociedad civil, como elementos claves.

La idea de “sociedad civil” hace referencia a ciudadanos responsables y autónomos, preparados y formados para ejercer las libertades individuales y el dominio personal. Individuos con conciencia de sus derechos y sentido de tutela ante cualquier arbitrariedad; desde la posesión de ciertos derechos sociales, civiles y políticos (Marshall), pero también desde la obligación de cumplir con los deberes ciudadanos, que

constituirán lo que se podría llamar, en palabras de Camps, (1984: 14), “la estructura moral de la democracia”, porque sin normas morales no es posible la convivencia en paz, ni el respeto de las libertades de todos. Necesitamos ciudadanos respetuosos con el cumplimiento de la norma. Normas que, el Estado Democrático tiene que exigir a sus ciudadanos con independencia de su credo o cosmovisión; en tanto, estos se entienden no sólo como *destinatarios de derechos*, sino también como *autores mismos de Derecho* y por ello implicados en su cumplimiento.

Las leyes del estado son normas que tienen frecuentemente un “contenido moral”, pueden incluso tener relación con el ideal moral del “buen ciudadano”; sin embargo, la norma moral no puede llegar a identificarse con la prescripción legal. Las normas morales tienen un *status* distinto al de las normas jurídicas, susceptible de garantía jurídica dentro de una comunidad política. No es posible por ley hacer realidad en los ciudadanos la “*arete*”, la virtud que caracteriza, por ejemplo, la solidaridad. La virtud no es exigible por vía legal. Sin embargo, para la vida en una gran democracia es absolutamente necesaria la adquisición de “virtudes” cívicas y morales en el proceso de socialización de los ciudadanos. Han de formar parte de su *Identidad social*, pero sin olvidar la *Identidad política* (Biesta, 2014).

Si entendemos las normas del estado democrático, al menos las de cierto contenido cívico moral, como prescripciones necesarias para la convivencia democrática, debemos plantearnos quien prescribe estas normas en el estado actual postsecular y democrático. La pregunta es, si podemos fundamentar globalmente tales prescripciones para todos, siendo que en el estado neutral los fundamentos de tal prescripción han de atender a los elementos jurídicos, políticos y morales enraizados en un antropocentrismo laico, que es el paradigma de la modernidad, y no puede apelar a cosmovisiones o ideologías individuales.

Las normas son el cemento de la sociedad democrática. Estas contribuyen al orden y la estabilidad social; y ya sea en forma de costumbre, ley o prescripción moral, ejercen “presión” sobre los miembros de una comunidad, para que éstos se ajusten a los patrones establecidos. Las normas, en sentido amplio, son las formas expresivas de los valores de una sociedad. Por eso, el puntual orden normativo no puede prescindir sin fractura, del sistema de valores arraigado en la comunidad. De igual forma que, como señala Peces-Barba (1993), la moralidad individual de los ciudadanos necesita el apoyo social de una cierta concepción moral exigible al poder y al derecho

En la sociedad postsecular actual, las directrices de carácter estatal suelen tener un carácter más bien técnico para el logro de ciertos fines, por ejemplo, conseguir el bienestar de la comunidad, la formación de buenos ciudadanos etc. Pero ¿cómo se concretan esos fines?, ¿cuáles son los valores que dan contenido a los mismos de forma que puedan ser asumidos por todos?, ¿Cuál es el papel del estado?

El prestigioso jurista de derecho constitucional, Böckenförde (1991)¹ pone en cuestión la capacidad del estado constitucional democrático de recurrir a sus propias

¹ El prestigioso jurista de derecho constitucional, Böckenförde (1991) pone en cuestión la capacidad del estado constitucional democrático de recurrir a sus propias fuentes para renovar sus fundamentos normativos, cuando en las sociedades pluralistas las cosmovisiones comunes y las éticas colectivamente vinculantes ya no sirven a todos. (Habermas, 2005, 14).

fuentes para renovar sus fundamentos normativos, cuando en las sociedades pluralistas las cosmovisiones comunes y las éticas colectivamente vinculantes ya no sirven a todos. (Habermas, 2005: 14). En la misma línea Habermas, (1998: 646) entiende que la única fuente metafísica de legitimidad la constituye el “*procedimiento democrático*” de producción del Derecho. El proceso democrático es el que soporta, en este modelo de gobierno, toda la carga de legitimación. Tiene que asegurar, simultáneamente, la autonomía privada y la autonomía pública de los sujetos jurídicos.

La concepción procedimental de Habermas, inspirada en Kant, incide en una justificación autónoma de los principios constitucionales, con la pretensión de ser aceptados racionalmente por todos los ciudadanos, con independencia de su credo o cosmovisión. Por lo expuesto hasta ahora, como señala el mismo Habermas (2005, 20), la naturaleza laica del Estado democrático postsecular no presenta ningún punto débil interno, que suponga un peligro para la propia estabilidad del sistema. Sin embargo, esto no excluye posibles razones externas, desde el punto de vista cognitivo o motivacional, ya que como señala el mismo Habermas (2005: 20), “Una modernización *descarrilada* de la sociedad en su conjunto bien podría resquebrajar los lazos democráticos y agotar el tipo de solidaridad en el que se apoya la sociedad democrática, que no puede exigirse por vía legal”. Lo que conduciría, como señalaba Böckenförde (1991), a que los ciudadanos de las sociedades liberales, prósperas y pacíficas, guiados por el propio interés, utilicen sus derechos subjetivos como armas de unos contra otros (Habermas, 2005: 21). La libre elección democrática no excluye motivaciones radicales y desestabilizadoras.

El Estado, en el terreno de la participación política democrática, como señala Habermas (2005), no puede garantizar que una sociedad en su conjunto, no “descarrile”. Pero ¿cómo evitar que descarrile?, ¿cómo promover el necesario desarrollo cívico y moral de la ciudadanía; sin apelar a cosmovisiones o ideologías individuales. Estamos ante una cuestión esencial, ya que los valores morales y prosociales son absolutamente necesarios en la sociedad democrática, pero podrían desaparecer si no se fomentan y asientan en bases firmemente aceptadas.

En este punto, entendemos que los presupuestos valorativos que deben sustentar el estado constitucional postsecular y democrático, y a su vez la formación de la ciudadanía, deben partir con criterios universalistas del procedimiento democrático de *producción del Derecho*. Pero, así mismo deben atender a los fundamentos de cosmovisiones y valores que (-si se quiere- con carácter parapolítico) están asentados socialmente. En este sentido, hay que recordar, que en la base de los valores que hacen posible el estado democrático de nuestra sociedad y los derechos humanos, están los referentes que han configurado como un crisol nuestra cultura en lo que se ha dado en llamar “el triángulo antropológico originario de occidente”: Grecia, Roma y la cultura Judeo-Cristiana (Fullat, 2014); que representan tres axiologías, que históricamente giran en torno a unos principios básicos: La igualdad y absoluta dignidad humana (axiología Judeo-Cristiana), la actividad política de la Ciudadanía y el Derecho (Grecia y Roma). En suma, valores éticos que describen el aprecio durante milenios, de muchos seres humanos por la *libertad*, la *igualdad*, la *solidaridad*, etc. Valores que han sido proclamados, reverenciados y hasta defendidos con sufrimiento en nuestra cultura occidental. Ello nos lleva a comprender, como señala Habermas, que resulta de interés, para el propio Estado Constitucional actual, cuidar la relación con todas las fuentes culturales de las que se alimentan la conciencia normativa y la solidaridad de los ciudadanos (2005: 28). Como también, la necesidad de educar a los ciudadanos en estos valores éticos

2.1. Problemas básicos de la formación de la ciudadanía

Los problemas que la educación en estos valores plantea hoy, básicamente, giran alrededor de una serie de cuestiones: ¿Una educación de calidad debe contemplar la educación moral de la ciudadanía? y por ello ¿ha de formar parte de la enseñanza escolar?, o contrariamente ¿la escuela sólo debe instruir, dejando esta tarea para la familia. Para unos, la escuela es el ámbito natural de la educación moral y cívica de la ciudadanía, mientras que otros piensan que el entorno para estas enseñanzas no puede ser más que el familiar. Una segunda cuestión gira en torno a ¿cómo deben ser los contenidos que han de abordarse en una materia educativa como ésta, que debe respetar por ley los principios constitucionales y la pluralidad ideológica?

Además, se plantea otro problema, en el desarrollo moral y cívico de la ciudadanía; consiste en indagar e indicar qué reglas morales, que instituciones educativas o políticas, que supuestos, harían posible la cooperación voluntaria entre individuos no ligados previa y naturalmente al grupo social por lazos naturales, afectivos y emocionales. En definitiva, el problema que aquí se plantea, es cómo es posible la colaboración entre individuos a los que no podemos suponer previamente unidos por lazos grupales; ya que, a la *autonomía*, base de la libertad y la conducta moral, debe sumarse la necesidad social de cooperar con el grupo para la ayuda mutua, pues la autonomía implica tomar decisiones, pero no hacerlo sin los otros. Se trata de poder cooperar para superar los obstáculos o alcanzar objetivos con individuos de nuestro entorno, que no se garantiza sin más, pero con los que tenemos el deber moral de llevar a cabo un comportamiento prosocial, que permitiría sentar las bases, desde los primeros años, de la conducta moral y cívica de la ciudadanía

Sintetizando, la educación en el momento actual, entendemos, no puede ser sólo instrucción. De hecho, en las sociedades occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Tourrián, 2008). La educación no puede olvidarse del desarrollo cívico y moral de sus ciudadanos, como tampoco puede ser de ninguna forma un instrumento ideológico al servicio de los intereses de nadie. Ya que debe partir, si se quiere, a un nivel de mínimos del consenso de todos. Todos los ciudadanos deben aprender y tener valores prosociales, aunque individualmente la fuente en que sustenten los mismos pueda tener raíces radicalmente diferentes. como el *humanismo cristiano* o el *humanismo materialista ecologista*, comprometido solidariamente con la naturaleza en general y con los seres humanos en particular, pero que permiten avanzar desde el consenso democrático, en el desarrollo del bien común. Desde esta perspectiva, puede entenderse la necesidad de que el desarrollo cívico moral de la ciudadanía, en el estado neutral, fomente valores como la igualdad, libertad, la solidaridad, la justicia, la participación, etc. y la necesidad de que los ciudadanos aprendan y se identifiquen con estos valores

3. EN TORNO A LOS VALORES

El interés por los valores que comienza a finales del siglo XIX, dentro del ámbito filosófico, es hoy clave en el área antropológico-social. La vida de cada cual se define por los valores que prefiere, los que elige. Decía Aristóteles que la *causa final* es la primera las causas. Valor, en este sentido, es todo aquello que nos atrae positivamente. Siguiendo a R. Marín (1976) “valor” significa: a) todo aquello que es capaz de romper

nuestra indiferencia, b) aquello que responde a nuestras tendencias e inclinaciones, c) lo que destaca por su perfección o dignidad.

Esa “significación” del valor permite contemplar el ámbito axiológico desde diferentes ángulos, a la vez que nos adentra, desde una perspectiva global, en la conocida controversia que plantean las distintas escuelas teóricas acerca de los valores. Controversia en la que se pueden constatar los diferentes planteamientos, subjetivista, objetivista, etc.

Sobre el *subjetivismo* del valor insisten, sobre todo en sus primeros planteamientos, la escuela austriaca, con Meinong y la escuela de Praga entre otros. Para avalar la existencia del valor centran sus argumentos en el componente de la apreciación del “sentimiento”. El valor depende de la apreciación, de las preferencias del sujeto en cuanto tal. Se trataría de una explicación subjetivista, psicológica, que tendría que ver con los fines, preferencias o incluso la utilidad que plantean al sujeto que valora. Los valores valen porque los amamos, porque nos hacen salir de la indiferencia. El propio Meinong matizará más tarde su posición inicial señalando que el valor no se reduce al interés inmediato de alguien, sino que se amplía a lo que se debería o podría interesar. Sin embargo, los subjetivismos radicales, que reducen el valor a la mera valoración, son insostenibles. Nadie piensa que la tercera sinfonía de Brahms es hermosa porque le agrada. El valor trasciende a la mera subjetividad y reclama una consistencia objetiva, aunque el valor lo sea para una subjetividad que lo aprecie como tal. Hay objetos reales y los hay ideales- la justicia, la solidaridad y la verdad- que nadie se atreve a negar, por mucho que tengamos diferencias en torno a su aplicación concreta.

Por eso, como afirma Marín (1981), el ser humano a la hora de buscar justificación, incluso ante sí mismo, busca *motivos nobles* que trascienden la propia interpretación personal. El valor reclama su justificación más allá de las preferencias del sujeto. El recurso a una entidad que fundamente preferencias resulta así, pues, inevitable.

¿Tienen los valores realidad o los inventamos como un mito? Tienen realidad o pertenecen a un mundo ficticio, imaginario, en el que como diría Nietzsche (1976), se niega el mundo real tal como es, para crear uno ideal, conforme a las más altas aspiraciones humanas, conformándolos como un mito, ya que los mitos expresan en sí un ideal subyacente, que deben hacer realidad los miembros del grupo.

Existe un abismo inmenso entre hechos y valores, son dos mundos que obedecen a sus propias leyes. Ser y valer, no sé identifican, pero el hecho de ser o no real no es determinante en el “ser” del valor, no tiene ningún papel en su ser. El valor no tiene necesidad de ser real para serlo. Se mueve en el campo de la subjetividad, de la adhesión subjetivista. Tal vez los valores no *sean*, pero tampoco se limitan a valer, porque los *hay*, tienen un tipo de realidad radicada en nuestra vida (Marías, 2000). Escapan a la verificación, pero el mundo de los valores no desaparece con ello, no por ello deja de subsistir; ya que no son objetos, aunque los hay, tienen una forma de “realidad” radicada en nuestras vidas. En su misión descriptiva son reales, como real es la estructura narrativa capaz de liberarse del lenguaje de la objetividad verificable y expresar cosas realmente esenciales, bondad, libertad, belleza ... En este sentido, es insostenible la objetividad sin más de los valores, sin que, no obstante, no dependan sólo de la mera subjetividad.

Otra cuestión es si los vemos como tales en la realidad. Un valor no es un hecho, no es un objeto, sino que está o puede estar en ellos y aquí, no podemos rescindir del dato antropológico de que los hechos sociales conllevan un valor y el entendimiento de ese valor está directamente vinculado al significado en un contexto cultural determinado. En

este sentido, la dualidad hecho - valor solo es comprensible desde un tercer elemento, que remite “el hecho” al valor y el “valor” al hecho; es decir al sistema simbólico en que uno y otro encuentran su lugar y sentido. Es en el intercambio simbólico donde encontramos un referente solido sobre el que fundamentar la apreciación del valor. Lo simbólico aquí, es tan importante que no solo estructura los valores que asumen los agentes sociales, sino que constituye la condición de posibilidad de lectura y de estimación de las condiciones de su existencia.

En cierta medida accedemos a lo real a través del mundo de lo simbólico, de la representación, o de valores socialmente constituidos. Los hechos también los abarcamos a través de los valores. El mundo de los valores antecede e incluso estructura todo enfoque de lo real. No hay realidades sin valores y valores sin realidad.

Los valores, por una parte, son para sí desde la libertad, principio que no se discute: “cada cual defiende sus valores, sin imponerlos a los demás”. Los valores, en este sentido, se sitúan más allá de cualquier discusión razonable; aunque la decisión de actuar tenga raíces complejas con condiciones entremezcladas. De otra parte, suponen una cierta superación de sí. Nadie piensa que él individuo crea sus valores a partir de nada y aunque así fuera ¿cuál sería el significado de unos valores, que nadie hubiera conocido, ni compartido, ni vivido nunca?, es el campo del reconocimiento social que espejan.

En el valor subyace una dimensión del pensamiento humano, trascendente que va más allá; un lenguaje simbólico “*modelizante*” y un trasfondo cultural compartido. Los modelos culturales del bien, contenidos en la figura de cada valor, no necesariamente se presentan con claridad en la conciencia del actor, más bien suele ser lo contrario. El modelo subyace en el sujeto en forma de creencia inadvertida, inconsciente. (Sanmartín, 1999). Los valores, define el Prof. Sanmartín, (2005: 22) “son modelos culturales del bien”. Efectivamente, son modelos que elegimos y solo los podemos hacer nuestros eligiendo dentro de lo culturalmente posible. El valor expresa en sí mismo una cualidad de lo deseable, aunque formulado en continuas variaciones que reflejan diferentes tiempos, sociedades y culturas. El ayer y hoy eterno del valor, debería regir lo humano y la vida en sociedad: bondad, libertad, justicia, solidaridad, belleza. La cambiante fisonomía del valor marca el camino para otear los profundos anhelos que nos mueven, expresados en voces que se oyen en todas las culturas. Efectivamente, el valor, tenaz modelo cultural renace y vibra constantemente sin reposo en el vario mundo del quehacer humano (Lisón, 2013). Tienen un radical y universal fundamento biológico-cultural: el ser humano es el animal de valores.

3.1. El ser de valores

El humano es un ser que valora y nuestros fines más punteros no son sino los valores que asumimos de los culturalmente posibles, aunque estos se sitúen en el plano de lo ideal. Inevitablemente, guían los *cursos de acción de la vida* y, a su vez, tienen o representan un juicio, a priori, sobre el mundo, tienen que ver con lo social, con la cultura, con la educación. Nos humanizan, nos separan de la bestia.

La vida tiene tendencia a responder al medio sin vacilación, dentro del esquema estímulo-respuesta, lo cual obedece probablemente al imperativo de la supervivencia. Parte del comportamiento humano responde también a este esquema. Pero en el ser humano hay algo más que precisamente lo define como tal y que se sustrae a los mandatos de la respuesta instantánea. El hombre es el ser que vacila, se distancia en el tiempo, se entretiene, reflexiona y cavila. Vive una “detención” del tiempo de respuesta en la que se amplía la variedad del horizonte, el conocimiento de la realidad.

Al ser humano no le basta actuar, actúa conociendo. Su conocimiento tiene “objeto”, pero, además, elige, prefiere, posee la capacidad de “valorar”. De este modo a esa elección le atribuye una “cualidad”, dentro de una situación. El conocimiento y sentido de dicha cualidad son rasgos exclusivamente humanos que fundamentan los valores: la libertad, la ética, la estética, la moral. La condición humana posibilita la acción, según valores, pero no la garantiza. La acción conforme a valores sólo es posible en el “ser humano” y se vincula a su capacidad de “reflexión”, de conocimiento cualificado de la realidad y de elección. Pero nada garantiza, a priori, que el ser humano, en esa elección, opte por la acción ético-moral frente a otras opciones o incluso, por un comportamiento “amoral”. En el ser humano la dilación de lo “urgente”, que abre paso a una vida más elevada, posibilita la acción conforme a valores. Pero necesita del cultivo de lo más humano para elevarlo a una vida “no de lo instantáneo”, sino cultivada. *Se necesita de la educación*, pues la inteligencia humana se encuentra sin rumbo fijo, sin un camino trazado hacia la consideración del “valor”.

Los valores están ahí, el ser humano los encuentra social y culturalmente constituidos, nadie elige fuera de una sociedad y cultura determinada; pero nadie se encuentra hasta tal punto los valores constituidos que no tenga que adoptarlos de forma personal, reinventarlos o incluso introducir en ellos alguna desviación. Por ello, los valores para serlo han de convertirse en deseo subjetivo, sin el deseo el valor no tendrá sentido, porque es precisamente el deseo lo que constituye algo en valioso para mí; aunque el valor no pueda reducirse al deseo que nos produce. Los valores, no son meros deseos, sino deseables. La vivencia de los valores exige dominio, esfuerzo y transformación del yo.

El valor alcanza su sentido por el deseo que le dirige y el lugar que ocupa en el intercambio con los demás. Por eso podríamos decir, que se encuentra en un cruce de caminos entre el deseo subjetivo y, la señal y representación de este, en el intercambio social dentro de un entorno cultural. Este cruce de caminos entre lo individual y lo social es un lugar de tensiones y probablemente donde anida el problema de la transmisión del valor; ya que, si el valor se resolviera sólo en el deseo que produce, no existiría problema pedagógico, ni preocuparía el tema de su transmisión. El valor, alcanza su sentido dentro de la transmisión cultural.

Sintetizando Desde un punto de vista teórico, nosotros entendemos que el individuo aprende a ser humano en un entorno cultural, donde se le transmite un “sistema conceptual”, expresado en formas simbólicas, a través de las cuales se le comunican conocimientos, creencias, valores y actitudes ante la vida. Estos contextos y grupos sociales les imponen actitudes, valores y normas, toda una serie de signos y símbolos que los identifican como pertenecientes a los grupos en cuestión y también como sus representantes. No en vano, la mayor parte del comportamiento humano se define como un comportamiento aprendido en un determinado contexto social. La pluralidad axiológica que es consecuencia y, a su vez, garantiza la libertad humana, plantea el problema de la fundamentación de los valores de la educación, en una cultura determinada

3.2. La educación en valores

La educación es inevitablemente valorar. Parte de lo que el sujeto es para modificarlo perfectamente, para alcanzar lo que debe ser. Lo que se aprende y para lo que se aprende son “valores”, o aspiran a serlo, para el individuo y la sociedad.

La cultura se inscribe en las ideas y en la personalidad del individuo a través del proceso de socialización y educación desde la infancia. En esta transmisión cultural, las

normas y valores juegan un papel capital, pues constituyen una importante vía de acceso a la adquisición del conocimiento y la identificación cultural. Contribuyen poderosamente a la formación del individuo, toda vez que enriquecen su mundo y lo introducen en los valores del grupo. La vinculación y estrechas relaciones de antropología y educación, desde esta perspectiva, resultan evidentes.

En cualquier cultura los valores de carácter general aprendidos durante la infancia, con los refuerzos convenientes, permanecen durante toda la vida sirviendo como “modelo” y sistema organizado en la orientación y la motivación de la acción, a nivel general. Sin embargo, los sistemas de valores culturales se mantienen sólo si se ajustan a la estimación individual, si se aprecian y viven. Sólo así pueden fundamentar los diferentes comportamientos. Los niños, desde muy pequeños, se enfrentan con modelos que tienen una significación en su cultura, en la que los padres, escuela, grupo de iguales, televisión, etc., son agentes conjuntamente transmisores. Tienen que enfrentarse con procesos de construcción de su propia identidad personal, de la que ellos mismos son agentes, contando con la educación y la información de su contexto social.

Los valores tienen, por tanto, un carácter de apreciación subjetivo, pero influidos por el medio cultural y educativo en el que el individuo se socializó y educó. Siguiendo las tesis de Inghlehart (1991) responden de hecho, desde un punto de vista teórico, a dos hipótesis claves. En primer lugar: *la hipótesis de la escasez*, según la cual las prioridades de un individuo reflejan su medio socioeconómico; subjetivamente se valora más lo que escasea. En segundo lugar, *la hipótesis de la socialización*. La relación entre el mundo socioeconómico y los valores personales no tienen un ajuste inmediato, sino que están mediatizados temporalmente, ya que reflejan prioritariamente las condiciones de vida de los individuos de los años previos a la madurez. Es decir, son las condiciones sociales, en las que niños y jóvenes se crían y educan, las que configuran prioritariamente su sistema de valores en la vida adulta. De ahí la importancia de fomentar el desarrollo de los valores democráticos en los contextos de socialización y educación desde las primeras etapas educativas

4. HACER PERSONAS COMPROMETIDAS CON LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

En educación, “hacer” personas democráticas, nos introduce en la idea de cómo “enseñar a hacer” democracia en una sociedad libre y plural, De cómo hacer que los ciudadanos, más allá de la transmisión de valores se comprometan con los valores democráticos; y ya que es posible que la sociedad democrática descarrile la pregunta que cabe hacer aquí es, ¿si es posible esperar que se promueva espontáneamente entre los ciudadanos, el necesario espíritu cívico y moral, que permite el desarrollo de la sociedad democrática?, y como esto, no es así, nos llevará a preguntarnos si ¿cabe esperar de él estado o la familia garanticen la formación de la ciudadanía ?. En este punto, debemos concluir que no existe actualmente unanimidad a la hora de determinar quién debe ocuparse de la formación de la ciudadanía, de a quién corresponde, tal función. Para unos una educación de calidad debe contemplar la educación moral de la ciudadanía y por ello ha de formar parte de la enseñanza escolar, Para otros contrariamente, la escuela sólo debe instruir, dejando esta tarea para la familia. Para los primeros, la escuela es el ámbito natural de la educación moral de la ciudadanía, mientras que los segundos piensan que el entorno básico para estas enseñanzas no puede ser más que el familiar. Cabe aquí plantearnos cuales son los agentes de socialización y educación de la ciudadanía.

El primer agente de formación de ciudadanos que es la familia ha ido perdiendo con el tiempo, sus roles y estructura tradicionales, teniendo que aprender a negociar sus relaciones sobre la base de una mayor igualdad y falta de certezas. En su función educadora, como diría Arendt (1996: 185-208), participa ella misma de la crisis de la educación actual, al perder la seguridad y la capacidad de definir qué quiere ofrecer como modelo para las nuevas generaciones.

Estamos hoy ante una familia que participa de las nuevas formas de regulación familiar, que son sin duda más débiles en los procesos de socialización y educación. Con una mayor autonomía y libertad de sus componentes, en línea con la sociedad de la individualización (Beck, 2003: 79-105), tendentes en muchos casos a dejar que los hijos tracen por su cuenta, sus trayectorias vitales. La familia bajo las condiciones de la individualización a las que está sometida no dispone de un modelo a seguir, que defina el conjunto de obligaciones parentales, ni la relación entre padres e hijos. De hecho, para Beck toda la estructura de los vínculos familiares se encuentra bajo la presión de la individualización y está emergiendo una nueva familia negociada y provisional (2003: 341); que ha perdido mucha influencia en la educación de sus hijos. Las familias tradicionalmente podían con la comunicación oral y escrita seleccionar los contenidos de formación de las nuevas generaciones con la inculcación de valores como la superación personal, la pureza de intenciones, la lealtad, el esfuerzo, etc. En la actualidad, en el mejor de los casos, conviven sus mensajes con los que reciben de los *mass media*, en los que el culto personal y el consumo, se exhiben más que las obligaciones humanitarias. Los medios de comunicación han acabado con la posibilidad que tenían la familia y la escuela de seleccionar los contenidos que consideraban adecuados para los futuros ciudadanos; ya que, el lenguaje audiovisual de estos medios no puede ser tutelado.

Las nuevas generaciones necesitan la seguridad de un espacio protector para madurar sin perturbaciones, pero la protección de la familia no está asegurada hoy en la misma medida que cuando podían controlar la esfera de lo privado. Con independencia, de las múltiples variaciones que la realidad ofrece, los hijos cuentan menos con la familia como fuente de status y ayuda para disponer su vida privada y los padres, en general no se sienten ya, con superioridad, ni autoridad para orientar a sus hijos. De hecho, a pesar de que los estilos parentales de relación basados en la *autoridad* analizados tradicionalmente, junto a otros estilos, Baumrind (1983); Maccoby (1983); son significativos, los resultados de investigaciones posteriores muestran que, el estilo parental más idóneo entre los padres es el *estilo indulgente* (baja severidad/imposición y alta aceptación/implicación) (García y García, 2010; Musitu y García, 2004). En la misma línea de estos estudios, el estudio de Pérez Alonso (2012), representativo de la población española, coincide en señalar así mismo al *estilo indulgente* como significativo. Todo ha contribuido a eclipsar el consenso sobre en qué forma la familia debe educar a los nuevos ciudadanos.

Además, en su función educadora nos encontramos con que en las familias existen, diferentes niveles de formación o incluso total incompetencia para afrontar con éxito esta tarea; lo que en la práctica se traduce en desigualdad de social. Ello, nos permite constatar que, no tenemos garantizada desde la familia la formación de los valores cívico-morales en nuestra sociedad, cuando la necesidad social de fomentar en las nuevas generaciones la formación cívico moral, resulta imprescindible.

En cualquier caso, la educación en valores se lleva a cabo a través de la transmisión cultural. Pero la transmisión cultural de valores es un mito, si no nos lleva a actuar conforme a valores. Si no son interiorizados por el sujeto, no llegan a tener sentido,

ni efectividad en la vida. Para que la transmisión no sea un mito tiene que hacerse realidad en el alumno. Convertirse en realidad radicada, radical, que como diría Ortega, es aquella en que radican, en qué aparecen y se manifiestan los valores; hacerlos concretos para cada alumno siendo cualidades que les califican. Para ello es necesario, en primer lugar, conocer y precisamente la transmisión tiene en dar a conocer, su primera función. Pero no se actúa solo porque se sabe; conocer no es desear el deseo puede estar en otra parte. Es posible el conflicto interno entre el valor que se conoce e incluso anhela y el deseo de transgresión que se puede llevar a término, aunque se sepa contrario al valor.

Además, aunque no se actúe necesariamente por transgresión o incluso por indiferencia hacia lo transmitido; sabemos que es posible no adherirse sin más a lo recibido, por admirable que haya sido o pueda ser. Porque, perdidos ya los grandes referentes, que daban significado al mundo es él sujeto quién ha de elegir los valores que marquen su camino y puedan dar sentido a su vida. Aquí, emerge el sujeto consciente de sí mismo y que reivindica la autonomía de su decisión como constitutivo de la acción. El sujeto está aquí, ciertamente en el centro de sus deseos, pero ello no impide que pueda elevar los mismos a la calidad de lo moral por la apelación a lo universal (Kant). Se subordina el deseo a la ley moral y por consiguiente al deber. El valor se eleva así del deseo y pierde en parte su subjetivismo latente.

Pero los valores no son estáticos, pueden actualizarse, revalorizarse o abandonarse en el tiempo, condicionados por el entorno y lo que busca la voluntad en el vivir; que es en sí misma portadora de unos significados, que ha de jerarquizar hasta determinar la elección del valor que se busca finalmente promover. El valor desempeña así un papel de motivador de la decisión y de adhesión razonable, dejando de lado alternativas que, finalmente no parecen portadoras del significado que se busca. La decisión finalmente se toma en un cruce de datos racionales, axiológicos y volitivos. No depende de la estricta racionalidad del agente.

En la transmisión de valores socialmente establecidos el tema fundamental, que debemos plantearnos es si el individuo debe asumir y seguir sin más, los valores transmitidos o si será mejor ayudar al sujeto a que establezca distancia con lo dado de tal, forma, que le permita comprometerse en la búsqueda de sus propios valores. Se trata de optar por animar a seguir lo establecido o alentar a ser más creador y afirmar el yo, renunciando al gregarismo para buscar por sí mismo la superación. Poner el deseo y el compromiso con valores, dé forma que vayan más allá y permitan una mejora mayor como ciudadanos y por ende de la misma sociedad. De ello se deduciría que al determinar los objetivos educativos en cuanto a valores se deberían tener en cuenta tanto los valores que se desean transmitir como el respeto al proceso de valoración personal. Ya que el objetivo es que el alumno asuma personal y libremente sus valores, para que no los repita perezosamente sin más, sino que los retome sobre sí mismo, recreándolos creativamente imprimiendo su marca propia y única.

¿Cómo fortalecer al sujeto para que emprenda este camino de compromiso y mejora personal en torno a los valores?, qué duda cabe, que el ser humano no crea valores a partir de nada. No puede tener esperanza en los demás, si no descubre también la esperanza de los demás para con él. Saber qué se tienen esperanzas sobre mí es ya un móvil que mueve al deseo de estar a la altura de las expectativas. Además, en las esperanzas de los demás, se encuentra apoyos afectivos, para quererse así mismo, base de una buena autoestima y base también de la posibilidad del compromiso personal con los valores.

En él inicio, contar con las expectativas positivas de los demás (según nos enseña el Interaccionismo Simbólico de George Mead, Cooley etc.), de los referentes significativos (padres, profesores etc.), pone en camino, motiva hacia la acción conforme a valores y es fuente de satisfacción personal, que configura la autoestima. Pero, nos movemos todavía en la heteronomía, si desaparecen del contexto los referentes y sus expectativas o surgen otros referentes, con planteamientos contrarios; es difícil no continuar el camino solo. Hay que seguir avanzando para que precisamente, actuar conforme a valores se consolide como fuente de propia satisfacción y autoestima; se consolide como acción eficaz; para ello es muy importante el contexto, aunque todavía, ha de darse un paso más hasta conseguir ser la fuente de las expectativas de sí mismo. Ser referente de sí mismo conforme a valores, comprometerse, incluso contando con las resistencias sociales y las incomprensiones, que pueda suscitar el compromiso. El camino no es fácil, esta búsqueda está también sujeta a frustración y pocas veces se está a la altura de las expectativas. El valor escapa siempre a la realidad e incluso puede percibirse cómo insuperable la distancia entre el deseo que ha motivado la acción y la misma realidad. El “yo” escribe Nabert (1971) en *Éléments pour une éthique* solo puede valer en cuanto que actúa, y que sólo puede actuar si se crea de nuevo, desde la propia acción. La misma decepción de la búsqueda de los valores, se ha de transformar, en confirmación para el sujeto de la fuerza de su deseo de ser y de actuar.

Otra cuestión que plantear es ¿cuál debe ser el fin?, ¿cómo deben ser los contenidos escolares, que se han de abordar para la formación de la ciudadanía, en un estado democrático en el que, por ley, deben respetarse los principios constitucionales y la pluralidad ideológica? Surge aquí una nueva disensión, para unos el fin de la Educación para la Ciudadanía, en tanto que educación del civismo, debe impulsar el avance social de una nueva mentalidad, de una especie de promoción del dogma de lo políticamente correcto, dictado por los poderes establecidos. Para otros, la formación de la ciudadanía, aunque tiene efectivamente una dimensión política, no puede de ninguna forma ser partidista, ni un instrumento ideológico al servicio de los intereses de nadie. Ya que, aún si se quiere a un nivel de mínimos, ha de partir del consenso de todos. Para poder tejer esa moral colectiva, la formación de la ciudadanía debe atender a dos objetivos básicos, enseñar los valores democráticos esenciales, y cultivar como señala Guttman (2001) una cultura cívica. Desde esta perspectiva, los *Derechos Humanos*, el *Orden Constitucional* y las *recomendaciones europeas* son, el marco que nadie discute. Se trata de educar en los valores morales de nuestro entorno y orden constitucional, de motivar la defensa de los derechos humanos y de desarrollar un compromiso ético con los deberes de la ciudadanía activa. Formación que a su vez deberá implementarse con destrezas adecuadas a nivel micro.

4.1. Los valores democráticos

Hacer democracia atendiendo a los riesgos que no puede solventar per se el procedimiento democrático, como es bien sabido, comporta generar conductas que permitan el avance democrático, a la vez que erradicar las creencias y comportamientos que cercenan la verdadera democracia. Nos referimos a *autonomía y libertad* frente a heteronimia; *solidaridad* frente a individualismo; *confianza cívica interpersonal y empatía* frente al “otro como enemigo”, frente a desconfianza (a desconfiar del otro, del adversario político como si de un enemigo se tratara).

4.1.1. AUTONOMÍA Y LIBERTAD FRENTE A “HETERONOMÍA”

El vocablo autonomía de raíz griega y latina hace referencia a la capacidad del ser humano de auto gobernarse, de pensar y actuar por cuenta propia. Por ello, señala el profesor Castillejo (1984) “la expresión de la libertad es la autonomía” ... “Y este es el Fin del quehacer educativo: el logro de la autonomía” ... “Nada se sustenta en el hombre y, por tanto, en la educación, sin esta posibilidad y objetivo”. Hasta aquí, “todo” un principio de acuerdo unánimemente aceptado por todos y un concepto clave en la literatura científica del desarrollo humano.

La autonomía directamente vinculada a la libertad es, sin duda, fundamental en esa sociedad democrática de ciudadanos libres e iguales que se propugna como ideal. Pero nada nos asegura que la libertad humana opte siempre por el bien. El estado de cosas por el que se opta, por el hecho de ser propio no garantiza que sea mejor. La libertad es verdaderamente un valor, entitativamente deseable y objeto del mayor aprecio. Pero no tiene sentido hacer de la libertad personal un valor, un ideal si permanece alejada del bien. La capacidad de elección humana no puede ser un cauce para la actuación arbitraria, sino que ha de enmarcarse en el ámbito de una *responsabilidad* que debe asumir el ser humano, por ser el ente más libre y menos sujeto a los instintos genéticamente transmitidos de la naturaleza. La posibilidad de libertad del ser humano comporta, como contrapartida, la exigencia de *responsabilidad*.

La mayoría de edad ciudadana no significa estar libre de ataduras, o no tener que obedecer, a condición, no obstante, de que el principio político al que se obedece sea en sí mismo, conforme a la razón universal (Kant, 1984). La verdadera autonomía de pensamiento es desde luego limitada e implica ser un pensador crítico; capaz de modificar sus propias ideas con opiniones racionalmente fundadas, que pueden ir a veces, más allá de lo políticamente correcto.

De igual forma, sabemos que es limitada nuestra capacidad de actuar y tomar decisiones autónomamente, ya que nuestra autonomía como nuestra libertad siempre es “situada”, “contextualizada”. Por eso el ejercicio de la autonomía no se garantiza, sin más, en las sociedades democráticas; ya que instituciones democráticamente consolidadas pueden ser perfectamente compatibles con el ejercicio del poder y control sobre los demás por parte de oligarquías y grupos, establecidos. Personas que dentro de estas estructuras utilizan mecanismos de control sobre el grupo, mediante la gestión del miedo o la amenaza velada, o incluso más sutiles como la evitación, o el ostracismo; y, en sentido opuesto, mediante el reparto de favores y prebendas. Es decir, el uso de todo tipo de recursos para salvaguardar su poder; ya que, si bien la sanción es importante para inculcar el “control social” del grupo, puede no ser suficiente para conseguir la obediencia. Por ello, se ponen en marcha todo tipo de estrategias para asegurar la respuesta obediente. En estos casos, los individuos por la misma situación que viven no suelen desafiar o discutir al poder establecido haciendo dejación de su autonomía y libertad. Sin embargo, hay que tener en cuenta que sólo cuando se sustituye el poder externo por conductas verdaderamente autónomas se puede actuar con libertad y responsabilidad. De hecho, desde la caída del “absolutismo”, sabemos que la voluntad de una persona no puede ser nunca fuente de obligación moral para otra. Decaería la democracia

La idea de pensar “por cuenta propia” debe ser pensada junto a la idea de “verdad”, que recoge en su genealogía la creencia griega de que lo verdadero se reconoce mediante el razonamiento y se manifiesta independientemente del sujeto “autónomo” pensante; como también debe recoger la idea más moderna de que la verdad aparece en

medio de abundantes imprecisiones y errores y que su reconocimiento es subjetivo. De forma que la libertad que sustenta la autonomía personal no es sólo la libertad de pensamiento que me faculta para conocer por cuenta propia, sino también para entender que existe un límite; aunque la limitación no estribe en que “el conocimiento” no me deje pensar lo que yo quisiera, sino en el hecho de que hemos de pensar con acuerdo a principios de verdad, lo que nos introduce en la moderación, la prudencia y la intersubjetividad. Esta libertad de entendimiento no es por tanto una libertad negativa, sino positiva, aunque limitada. Precisamente aquí, reside la diferencia respecto a la libertad en su aspecto político y la de otros órdenes de la vida, que consiste fundamentalmente en que nadie me “impida” pensar y decir lo que me parece oportuno. Pero esta libertad, que es exigible frente a los otros y frente al poder, carece de sentido frente a la verdad y frente a los argumentos fundamentados. Todo ello exige que el pensar por cuenta propia no nos lleve a engañar o engañarnos con la apariencia, aunque ello determine eficacia y obtener rendimientos.

En definitiva, sin subordinación a la idea de verdad no tiene sentido el conocimiento racional y la autonomía; y puesto que la verdad, sin más, nunca está disponible, ni enteramente a nuestro alcance, hemos de confesar nuestra propia debilidad, olvidar todo dogmatismo y prestar atención a los discursos distintos del nuestro, ya que al intercambiar puntos de vista con los demás y al contrastarlos con el propio, se construye también el valor de la verdad; aunque debemos ser tan exigentes con ellos, como lo somos con nosotros mismos en la búsqueda de la verdad y la argumentación. Lo que subordina, en definitiva, la *autonomía* individual de pensar por cuenta propia a un orden superior, a una verdad que siempre está más allá de nosotros mismos.

La “autonomía” individual, como vemos, no está asegurada *per se*, desde nuestra capacidad de ser autónomos, ni por el hecho de participar en instituciones democráticas. Por eso, debe cultivarse desde la escuela, entendiéndose que el desarrollo de la autonomía debe ser indisoluble del sentimiento de pertenencia a una comunidad, junto a los valores prosociales, sin lo cual, no hay autonomía moral posible. Sin esto, tal posibilidad tiende a desaparecer al asimilar autonomía con egocentrismo. Por ello, es necesario fomentar la interacción social, ya que sus beneficios para el desarrollo cívico y moral van más allá del mero contenido de la misma.

Para sintetizar la autonomía y libertad personal no puede prescindir de los valores morales de la ciudadanía, si no queremos que se torne en autosuficiencia e individualismo, en atomización de lo social. El proceso de socialización forma parte indisoluble del proceso de personalización por el que devenimos autónomos. La autonomía ha de ser combinada con el ejercicio de la ciudadanía en su dimensión social, ya que a la libertad y autonomía características de nuestra especie se une también la *sociabilidad*, la necesidad social por naturaleza de formar grupos para la ayuda mutua, de cooperar para alcanzar objetivos comunes; lo que no se garantiza, sin más, desde la sola autonomía y racionalidad. La dimensión ética y moral del ciudadano ha de educarse, porque la naturaleza humana hace posible el comportamiento moral, pero no lo garantiza, y el ejercicio de la ciudadanía necesita la acción ética y moral.

4.1.2. LOS VALORES DE JUSTICIA Y SOLIDARIDAD FRENTE A INDIVIDUALISMO

Los individuos de las sociedades avanzadas se están convirtiendo en agentes de su propia identidad, en un proceso de individualización creciente. La individualización, para Beck (2003) no es individualismo, ni individuación psicológica, describe la transformación estructural, sociológica de las instituciones sociales y la relación del

individuo con la sociedad, que acaba por determinar cambios en sus situaciones existenciales y en el desarrollo de su propia vida.

Sin embargo, esta nueva *identidad* no debe excluir ser socialmente sensible y capaz de preocuparse por los demás, evitando el peligro de contemplar los problemas de los otros desde la búsqueda de la propia utilidad. Ser socialmente sensible, incluye pensar siempre en la dignidad del otro, que no será posible si se reclama para sí esa dignidad sin reconocérsela a los demás. Necesitamos formar a la ciudadanía en la autonomía, pero ¿Cómo armonizar en esta formación de la ciudadanía el deseo de autonomía, con el anhelo igualmente importante de una sociedad compartida? Esto es, de una sociedad que debe practicar la toma de decisiones colectivas no solo formulando demandas, sino también produciendo respuestas a los problemas comunes, desde el ejercicio de la corresponsabilidad y solidaridad con los demás.

Entendemos que solo desde el reconocimiento del “otro” al mismo nivel que yo mismo, solo desde la convicción de pertenecer a la humanidad desde el mismo status, es posible dar gratuitamente, sin objetivar, sin instrumentalizar al otro. Solo así es posible ser auténticamente solidario; es decir, encontrar en el “otro” el yo-mismo desde la gratuidad. Es necesario educar a los ciudadanos para que se sientan junto al Estado, responsables de los problemas comunes y poder así trascender sus intereses particulares o corporativos. Formarlos en el sentimiento de pertenencia a una comunidad y en el afán de participar en la solución de sus problemas. Crecer en sensibilidad social, cargando con la responsabilidad de articular, desde la comunidad, una práctica solidaria y eficaz, que permita poder superar el individualismo personal.

Hablar de solidaridad, es compartir los intereses, anhelos y esperanzas, pero también el dolor con los que lo necesitan y nos necesitan. La educación para la solidaridad exige racionalidad y coherencia. Debe implicar tanto a las creencias y principios como a los comportamientos y acciones, generando lo que podríamos llamar un talante solidario, una cierta opción personal de sensibilidad, de implicación en la realidad, de cierto inconformismo, de ilusión, de sentido de justicia y compromiso. En este talante solidario es fundamental el compromiso con la justicia.

Asegurar unos estándares mínimos de justicia en la ciudadanía, es una condición necesaria para que una sociedad funcione democráticamente, pero consolidar la idea de justicia requiere del otro, de la sociedad. Las personas descubren junto a los demás lo que es justo o injusto. En solitario no es posible porque se necesita contrastar, se necesita del dialogo, del intercambio de argumentos y conocimientos. Se necesita entender y desear que se trate con justicia, a cada individuo en particular frente a los demás. Sentir que todos y cada uno por pertenecer a la sociedad, (desde el mismo estatus de humanidad y dignidad) *deben recibir lo que les corresponde* (igualdad de derechos, de oportunidades, ante la ley, etc.). Atendiendo también al mérito regulado, al principio de diferencia (Rawls, 2006), de justicia también basada en el mérito y contenida por la necesidad. Justicia que ha de impregnar todas las instituciones sociales, familia, escuela, instituciones del estado. La ciudadanía ha de percibir que es tratada con justicia y que la justicia está establecida sin fisuras en las estructuras democráticas.

4.1.3. LOS VALORES DE CONFIANZA CÍVICA INTERPERSONAL Y EMPATÍA FRENTE A ÉL “OTRO COMO ENEMIGO”

En la sociedad civil, han de darse las condiciones que faciliten la participación de la ciudadanía en la política a través de la implicación del ciudadano en las instituciones democráticas, el desarrollo de las habilidades participativas y el cultivo de los

sentimientos de *confianza cívica interpersonal* que se extienda, incluso, a las organizaciones y los partidos de signo político opuesto, sin ella no es factible el desarrollo de una democracia plena. La confianza cívica interpersonal es un requisito previo para una participación política efectiva en cualquier gran democracia. Es la que une a los ciudadanos que se saben pertenecientes a un estado, lo que genera un vínculo común y los lleva precisamente por ello, a intentar conseguir metas comunes, siempre que se respeten las diferencias lógicas y legítimas.

Se debe considerar a los partidos opuestos desde el supuesto de que la confianza será recíproca y de que los “otros” no abusarán del poder cuando lo alcancen y gobernarán respetando a los demás, dentro del marco de la ley. Sin embargo, sólo resulta racional confiar en los demás si una sociedad cuenta con normas de fuerte reciprocidad y fiablemente reforzadas para que todos las cumplan. No se construye una vida en común justa desde la desconfianza hacia el otro y mucho menos desde la consideración del “otro como enemigo”. El desarrollo de la *dimensión política de la ciudadanía* (Pérez Alonso 2013), sólo es posible sobre la base de modelos de interacción predecibles y fiables entre individuos que pueden ser totalmente extraños, pero que no desconfían, porque el “otro” no es el enemigo y pueden apoyar sus decisiones políticas, aunque sean adversarios, si promueven el bien común que llega a todos.

El odio al extraño no es producto de la evolución biológica, sino el resultado de una socialización que construye imágenes hostiles de miedo y desconfianza hacia el “otro”. La identificación con el propio partido no ha de ser agresiva contra las otras formaciones, ni sustentada desde el miedo, pues el miedo lleva a comportamientos de fractura, evitación y defensa. Es preciso que los ciudadanos entiendan que deben votar desde la racionalidad y que, si su opción política ha traspasado los niveles éticos y no es un instrumento para el perfeccionamiento social, se le debe retirar la confianza y apoyo. Es importante dejar crecer a la ciudadanía desde la base del sentimiento de pertenencia a un estado que apuntala la identificación con la familia, el grupo, las instituciones políticas y la sociedad entera. Pero, a la vez, se ha de formar en el espíritu crítico hacia lo propio y la apertura a los demás, de forma que se ayude a superar el subjetivismo, la desconfianza y el miedo al “otro”, aunque sea adversario político, porque “el miedo al otro” no es adaptativo hoy, ni sirve en una democracia desarrollada. Es necesario civilizar la base social y educarla en la experiencia de la ciudadanía, a fin de que se convierta por derecho propio en una auténtica sociedad civil. Para ello es necesario tener una actitud de apertura hacia los planteamientos políticos de los demás. De hecho, la capacidad de asumir la perspectiva del otro es una condición que caracteriza al juicio y el comportamiento moral elevados. (Kohlberg, 1992)

4.1.4. EL VALOR DE LA PARTICIPACIÓN

La *participación ciudadana y el espacio de la ciudadanía* sólo se forja cuando la *ciudad*, volviendo a sus orígenes en la civilización europea, nos aparece como el seno materno, capaz de proteger a los ciudadanos. (Gennari; 1989). Sólo así, los ciudadanos se dan cuenta de que pertenecen a una comunidad, que habitan en una ciudad que acoge y en la que aparece como “ideal” el esfuerzo común. Sólo así crece la percepción de la ciudadanía como disposición a la participación. Aumenta el sentimiento de pertenencia y la posibilidad de desarrollo de los valores cívicos.

La participación hace posible la viabilidad de la calidad democrática y se fundamenta en la intervención e implicación de las personas y las instituciones en el proceso de mejora social. De hecho, la participación democrática, es uno de los

indicadores de su calidad, ya que fortalece el desarrollo de la misma ciudadanía. La participación democrática es un derecho de la ciudadanía en cualquier democracia. Por ello, deben existir estructuras técnicas que faciliten la misma. Pero, además, ha de formarse a la ciudadanía en la cultura de la participación. Porque a participar se aprende participando, y solo así, aprendiendo a participar, a dialogar, a cuestionarse las cosas y aportar soluciones a los problemas comunes, se consigue que la participación de la ciudadana sea real.

Uno de los factores que inciden positivamente en la participación ciudadana es el sentimiento de pertenencia social y aquí, nuevamente la implicación de las instituciones en los procesos de mejora de la calidad democrática tiene un papel fundamental. Para fomentar la participación es muy importante desarrollar el sentimiento de pertenencia de la ciudadanía. El sentido de pertenencia al implica sentirse aceptado, en conexión con los demás y miembro de una comunidad. Somos seres sociales, necesitamos de aceptación. Este sentimiento junto al sentido de pertenencia al grupo proporciona sentimientos de seguridad, identidad y comunidad, que a su vez apoyan muy positivamente el desarrollo democrático. Por ello la búsqueda de la calidad democrática ha de contar entre sus objetivos con formar a la ciudadanía en participación democrática

5. CONSIDERACIONES FINALES: NECESITAMOS EDUCAR A LA CIUDADANIA EN LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

El procedimiento democrático en el estado constitucional, postsecular y neutral actual, no puede garantizar que la sociedad en su conjunto no lleve a cabo elecciones y comportamientos desestabilizadores, que puedan poner en juego la misma democracia. El procedimiento democrático que permite, pero no asegura desarrollar una democracia, avanzada, necesita de ciudadanos formados en valores y competencias que posibiliten su integración activa en la vida pública y el avance democrático. Hacer democracia desde la participación; porque la democracia exige la implicación política de los ciudadanos. Precisa de un conjunto de competencias que posibilitan la integración y participación en la vida pública. La idea de ciudadanía hay que entenderla no sólo como la posesión de ciertos derechos, sino también desde la obligación de cumplir con los deberes de la sociedad de pertenencia y la de contribuir activamente a la vida pública a través de la participación. La participación política es una dimensión esencial de cualquier gran democracia y un indicador significativo de su vitalidad, que debe implementarse desde la educación.

En la formación de la ciudadanía democrática necesitamos del *Eidos*, pero también del *Ethos*. Educar para que los ciudadanos sean capaces de *captar* la idea, el *Eidos* democrático, los valores democráticos inherentes a una gran democracia y poner los medios para hacer realidad esos valores. Es decir, generar los hábitos y costumbres propios de una sociedad democrática y pluralista. El interés actual de la formación de la ciudadanía como aquí se entiende, sin duda tiene que ver con ambos factores, pero va más allá. Por una parte, el aprendizaje cívico entendido como un proceso de adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarios para llevar a cabo la identidad social democrática, o, dicho de otra forma, socializar a los recién llegados en los valores de él orden sociopolítico existente a fin de convertirlos en buenos ciudadanos; y de otra, comprometerse con la búsqueda de lo que podríamos llamar una “profundización en la mejora democrática”. Se trataría de que partiendo de la situación actual y a partir de esa experiencia, hacer una reconfiguración y profundización de los valores e identidades

democráticas. Pensar en la democracia como un proceso continuo de desarrollo y mejora. No de llegada o asentamiento, sino de partida y camino. De seguir avanzando en democracia fortaleciendo los valores de libertad, justicia, solidaridad, confianza y participación; que aseguren la continuidad y mejora de la misma democracia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1996) La crisis de la educación. E H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, pp. 185-208.
- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baurmird (1983) Rejoinder to Lewis Reinterpretation of Parental Firm Control Effects: Are Authoritative Families Really Harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Beck, U. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Biesta, G. (2014) Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. En G. Biesta, M. Debie y D. Wildemeersch (Eds) *Civic Learning, Democratic Citizenship and The Public Sphere*. New York/ London: Springer, 1-14.
- Böckenförde, E. (1991) *Estado, sociedad y libertad: Estudios en Teoría Política y Derecho Constitucional*. Nueva York: Berg.
- Camps, V. (1984) El valor del civismo. En V. Camps y otros, *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Castillejo, J. L. (1984). Principio de la autonomía. En J. L. Castillejo y otros, *Nuevas perspectivas de las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- Fullat, O. (2014). Crisis axiológica, o de valores, de occidente. En Grupo Si(e)te. Educación. *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori.
- García, F., y García, E. (2010) ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación: pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- Guttman, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1998) *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2005) *Entre razón y Religión*. México: FCE
- Inghlehart. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industrializadas*. Madrid: C.I.S.
- Kant, E (1984). *Crítica de la razón práctica*. Madrid, Espasa Calpe.
- Kohlberg, L(1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Lisón Tolosana, C. (2013). *Antropología: estilos de pensamiento e Interpretación*. Barcelona: Anthropos
- Maccoby, E. (1983) Socialization in the Context of the Family: Parent–Child Interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. 4, 1-101
- Marías, J. (2000) Lo bueno y lo mejor. En A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva
- Marín (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín. (1981). Los valores fundamento de la educación. En J. L. Castillejo.; J. Escamez. y R. Marín, *Teoría de la Educación*. Ed. Anaya. Barcelona.
- Marín (1993). *Los valores un desafío permanente*. Madrid: Cincel
- Mouffe, C. (2005) *On the political*. London/New York: Routledge.

- Musitu, G., y García, J. F. (2004) Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Nabert (1971) *Éléments pour une éthique*. Paris: Aubier.
- Nietzsche, F. (1976). *Oeuvres philosophiques complètes "Fragments posthumes"* Vol.13. Paris: Gallimard.
- Peces-Barba, G. (1993). *Ética Pública y Derecho*. Madrid: Imprenta Nacional del BOE
- Pérez Alonso, P. M.^a (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24 (3), 371-376.
- Pérez Alonso P. M.^a (2013). El desarrollo cívico y moral de la ciudadanía: mitos y retos educativos. En Grupo Si(e)te. *Educación, Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE.
- Sanmartín, R. (1999). *Valores culturales. El cambio social entre la tradición y la modernidad*. Granada: Comares.
- Sanmartín, R. (2005). Los valores en los que educamos. En C. Lisón Tolosana, *Antropología: Horizontes Educativos*. (pp. 121-135). Granada: Universidad de Granada.
- Touriñán, (2008). Permanencia y cambio en Educación en valores: el desarrollo de determinantes internos de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 10-30). La Coruña: Netbiblo.

**LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD:
IMPLICACIONES TEÓRICAS, INVESTIGADORAS
Y DE PRÁCTICA EDUCADORA**

Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS
Catedrático de Teoría de Educación

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Campus Espinardo s/n. 30009 Murcia

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-267815084>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Minguez>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/P-4069-2014>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=6602957333>

Academia: <https://murcia.academia.edu/Ram%C3%B3nM%C3%ADnguez>

Correo electrónico: rminguez@um.es

Marta GUTIÉRREZ SÁNCHEZ
Profesora titular de Teoría de la Educación

Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Campus Espinardo s/n. 30009 Murcia

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3261975>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=NWPrrgcAAAAJ>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7302-9283>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56662338600>

Correo electrónico: martags@um.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 5

1. Introducción
2. La emergencia de otro modo de pensar y hacer educación
 - 2.1. La condición vulnerable, presupuesto antropológico de la pedagogía de la alteridad
 - 2.2. Ética, alteridad y educación
 - 2.2.1. Responsabilidad ética y educación
 - 2.2.2. Algunas consecuencias de la ética levinasiana en educación
3. La Pedagogía de la Alteridad
 - 3.1. La investigación sobre la pedagogía de la alteridad
 - 3.2. Dimensiones y praxis de la pedagogía de la alteridad
 - 3.2.1. La acogida
 - 3.2.2. El testimonio
 - 3.2.3. La responsabilidad – responsividad
 - 3.2.4. La compasión
4. Sobre la identidad del docente en la pedagogía de la alteridad
 - 4.1. La identidad del docente: ¿técnica, tecnológica o humanista?
5. Consideraciones finales
6. Referencias bibliográficas

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: IMPLICACIONES TEÓRICAS, INVESTIGADORAS Y DE PRÁCTICA EDUCADORA

“Pocos asuntos han ejercido tan poderoso dominio sobre el pensamiento de este siglo que el tema de «el otro». [...] el problema del otro nunca ha penetrado tan profundamente como hoy en los fundamentos del pensamiento. No se puede separar la cuestión del otro de las cuestiones primordiales suscitadas por el pensamiento moderno” (Theunissen, 2013, p. 19).

Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS
Catedrático de Teoría de Educación
Marta GUTIÉRREZ SÁNCHEZ
Profesora de Teoría de la Educación
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo¹ nace, entre otros asuntos que circundan el pensamiento pedagógico, de dos cuestiones ampliamente debatidas y muy vinculadas en el terreno de la práctica de la educación. Una de ellas, de orden más general y otra, en cambio, de tipo más específico.

De entrada, es ampliamente admitido que en cualquier planteamiento pedagógico riguroso y con significado propio, la educación es deudora de una determinada perspectiva teórico-práctica o, mejor dicho, del modo en que se construye conocimiento de la educación y cómo responde este conocimiento a problemas educativos relevantes. A lo largo de numerosas publicaciones de calidad, el Prof. Touriñán ha insistido en la necesidad de construir conocimiento propio de la educación (Touriñán, 2016, 2018; Touriñán y Rodríguez, 1993); que este no debería confundirse con áreas culturales (Touriñán, 2022, 2017), y que dicho conocimiento debería permitir la habilitación de funciones específicamente pedagógicas, como la función de docencia, de apoyo al sistema educativo y la función investigadora (Touriñán, 2015; Touriñán y Sáez, 2015). Dicho de otro modo, y apoyándonos en Siegel y Biesta (2022), en este capítulo partimos del supuesto de que la educación es un campo de estudio autónomo a la vez que práctico.

Con ello pretendemos indicar que nuestro foco de atención se sitúa tanto en la práctica educadora como en la labor teórica e investigadora de la acción educativa. Así,

¹ Este texto es una ampliación y actualización de la ponencia titulada: “Pedagogía de la alteridad e identidad profesional del docente”, en el marco del *Seminario Internacional Horizontica: La utopía posible 2022. Identidad en la formación docente*, organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de Michoacán, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) y la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD) (22-26 de marzo de 2022).

pretendemos construir conocimiento con el que pudiera dar identidad profesional a los docentes. Pero esta construcción teórica no aspira a proporcionar el necesario aporte intelectual de “auténticas” disciplinas académicas (filosofía o psicología, p. ej.), lo que llevaría al desarrollo de construcciones teóricas ya conocidas (filosofía *de la* educación, psicología *de la* educación, etc.), sino a consolidar un conocimiento propio que trate de cuestiones educativas.

Plantearse una cuestión educativa no es lo mismo que plantearse una cuestión filosófica, psicológica o sociológica acerca de la educación. Si la educación es un fenómeno socialmente intencionado, no natural, entonces nuestro planteamiento debería comenzar por determinar lo que es de lo que no es educación, porque no son pocos los modos de educar que están siendo sustituidos por otros no educativos. Así, en relación a nuestro propósito, existen cuestiones teóricas importantes que son necesarias tratar para iluminar la práctica educadora. Esta necesidad viene justificada, además, porque en la investigación pedagógica se ha dado prioridad más a la reflexión de asuntos meramente prácticos de la educación, –esto es, al activismo o al hacer cotidiano en las aulas, incluso a la aplicación de técnicas y a la obtención de resultados supuestamente exitosos–, que a la contribución de un conocimiento realmente valioso para educar.

Entre otras cuestiones relevantes, se ha despojado a la tarea de educar de su carácter ético o axiológico (¿para qué educar?), como también se ha evitado preguntar hacia qué modelo de hombre y de sociedad se intenta contribuir con la acción educativa. Estas cuestiones se han considerado en los últimos tiempos como algo marginales, extrañas a una perspectiva que pretendía hacer de la educación una tarea eminentemente científica. El giro producido desde los años 60 del siglo XX en el uso de métodos empíricos y la posterior evaluación de resultados a gran escala (especialmente desde el año 2000 con el programa PISA), junto a la aplicación predominante de la perspectiva tecnológica en la acción educativa desde hace varias décadas (Sarramona, 2003) y de las “bienintencionadas” innovaciones educativas (Pérez Rueda, 2022), en conjunto, ha contribuido a centrar el interés investigador en arropar de cierto cientificismo a algunas propuestas cuantitativas o cualitativas, necesarias para responder a ciertas preguntas, mientras que otras, más centradas en la reflexión e interpretación de problemas básicos, especialmente graves para la práctica educadora, han sido minoritarias o anecdóticas.

Por otra parte, atendiendo a lo anunciado al principio de esta introducción, estamos convencidos de que la Pedagogía de la Alteridad muestra un claro interés por aquellos asuntos que son ciertamente “secundarios” en la educación actual. Hoy la educación, en sus variadas versiones, está más orientada hacia la construcción de esquemas mentales, el desarrollo de las múltiples inteligencias (Gardner, 2016), o de las competencias (Gimeno, 2011) con sus distintas adjetivaciones. En el fondo, este modo de pensar la educación presenta fuertes ecos racionalistas e idealistas, donde educar en la razón, en lo razonable, es lo que justifica el quehacer educativo. Inspirado en la pedagogía kantiana, el Prof. Lledó (2018) advierte que el ideal pedagógico a conseguir es, en sus propias palabras:

“una «promoción» de la inteligencia y un aliento de libertad. El apasionante camino que va de ese «quien» a un ser personal tiene que alimentarse de inteligencia y de autonomía. Una autonomía que es posible cuando desde la infancia se ha cultivado el desarrollo de la mente alejada de todo ese imperio vacío con el que se deforma, lenta e implacablemente, la fluidez de nuestras neuronas y produce, a lo largo de la existencia, una tara conceptual de la que no es fácil desprenderse” (Lledó, 2018, p. 6).

Con lo dicho, no se pretende rechazar la importancia del cultivo del razonamiento como elemento fundamental en la construcción de la personalidad humana. Sin ella no sería posible el desarrollo del discernimiento como dimensión básica de la persona. Pero, con la filosofía de la Modernidad como telón de fondo, el planteamiento educativo más aceptado en sociedades avanzadas se polarizó hacia la construcción de un ser “extraño”, inspirado en un idealismo o un trascendentalismo abstracto que no alcanzó a comprender la singularidad del ser humano, porque descartó la historia –la vida sensible y sentimental de las personas en un espacio y tiempo– como el principal escenario donde se producen las transmisiones más significativas de realización humana (Duch, 1997). Frente a este planteamiento, aquí propugnamos la pedagogía de la alteridad, inspirada principalmente en la filosofía de Lévinas (con aportaciones de la teoría crítica) y de una filosofía literaria (Mèlich, 2021, 2023), carente de esencias, lejana de la metafísica kantiana y de sus distintas ramificaciones, porque pone en peligro a la vida humana misma.

Antes de adentrarnos en los puntos aquí anunciados, creemos oportuno advertir que al insistir en el mundo de los sentimientos (el *pathos*) no nos referimos a la vulgarización del mismo, en tanto que emoción sentimentalista o melancólica, sino a esa dimensión de la sensibilidad que contribuye a acercarse a la realidad, comprenderla y transformarla, no desde una razón fría, calculadora y abstracta, sino desde lo que conmueve, lo que dinamiza a toda la persona y busca hallar el sentido de la realidad y el modo de configurarse como persona. Como se ve, el sentimiento (también, mundo afectivo de la persona), en el que se ubica nuestra perspectiva de la pedagogía de la alteridad, no anula a la razón ni es su radical opuesto, sino que la hace más cabal para comprender cómo somos y a qué aspiramos. En parte, coincidimos con algunas tesis de la inteligencia sentiente de Zubiri (1998) o de la razón cordial de Cortina (2007). A fin de cuentas, educar para realizarse como persona, feliz y cabal, es el modo de buscar el modo concreto de ser responsables, esto es, el modo de ser sujeto ético. Aquí esbozamos un modo de construir un modo de comportamiento moral para que cualquier persona sea humana y se humanice con el otro.

2. LA EMERGENCIA DE OTRO MODO DE PENSAR Y HACER EDUCACIÓN

Desde comienzos de este siglo, en el seno del grupo de investigación “Educación en valores” de la Universidad de Murcia (España), se fue fraguando una nueva perspectiva educativa: la pedagogía de la alteridad. En particular, desde que el Prof. Pedro Ortega Ruiz escribiera la ponencia: *De la Ética de la Compasión a la Pedagogía del Encuentro*, en el marco del VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación (Ortega, 1997), se han sucedido un conjunto de investigaciones y publicaciones que, con el paso del tiempo, ha consolidado un planteamiento pedagógico original en el espacio académico, más centrado en la moralidad de la persona, presentándose ahora como una de las alternativas a educar de otro modo (Mínguez y Linares, 2023).

Pero ¿es necesario un modelo nuevo de educar la dimensión moral de la persona? A lo largo del pasado siglo han estado –y aún siguen– presentes dos modelos de educación moral en el pensamiento occidental que han configurado dos estilos distintos de educar en la práctica: la teoría del juicio moral del norteamericano L. Kohlberg (2009) y la educación de las virtudes o del carácter (Naval, Bernal y Fuentes 2017). Algunos autores (Puig, 1996; Escámez, 2003) incluyen a un tercer modelo: la clarificación de valores. Sin embargo, a nuestro juicio, este modo de educar en valores morales responde a una

particular metodología de enseñanza-aprendizaje, con la que se ayuda a los estudiantes a elegir valores según sus creencias personales. Esta metodología parte del supuesto de que existe una pluralidad de valores, lo cual implica la imposibilidad de compartir un código moral común. Desde este posicionamiento, se admite tácitamente el inevitable relativismo moral, donde lo decisivo radica en la libre elección del individuo de aquellas valoraciones y opciones morales que mejor respondan a su subjetividad, fomentando así la errónea autonomía y el falso respeto a la moral de cada persona.

Por su parte, la educación moral entendida como desarrollo del juicio moral presupone que es posible educar lo moral de la persona a través de la discusión de dilemas socio-morales. Su finalidad es la de responder a la pregunta ¿Qué se debe hacer? Según el modo de argumentar un determinado comportamiento, y con el contraste con otros razonamientos, se va favoreciendo el crecimiento moral hasta alcanzar un determinado estadio de razonamiento moral. Lo que se pretende realmente es lograr una forma de razonar basado en unos criterios morales, supuestamente universales, de modo que lo moral queda limitado al aprendizaje de razones morales, dando más importancia a la forma que al fondo de ese razonamiento. Como aspecto beneficioso, se ha admitido que este modo de educar es válido para sociedades plurales y democráticas, porque contribuye a buscar el mejor argumento que justifique un comportamiento. Sin embargo, se le ha criticado que no deja de ser una educación abstracta, más preocupada por la forma de razonar desde unos criterios supuestamente generales, libre de valoraciones particulares. Con este modelo, se ha pretendido desarrollar una moral universalista y formalista, independiente de cualquier cultura o sociedad.

Por otra parte, la educación del carácter se ha inspirado en la ética aristotélica, según la cual una persona es moral no solo porque conoce intelectualmente el bien, sino que, además, mantiene un estilo de conducta virtuosa, ajustada a normas y valores culturales, esto es, a la tradición de la comunidad a la que pertenece. Se trata de una educación moral tradicional individualizada, que concede mayor importancia a la cultura de una comunidad en tanto que, a través de comportamientos que invitan a vivir de modo adecuado, permite al individuo realizarse de modo equilibrado en una sociedad. Aunque este modelo de educación moral sigue siendo aplicado, no deja de ser una perspectiva dedicada a la transmisión de contenidos morales tradicionales y a la socialización homogénea de los individuos en una determinada cultura. Es, por tanto, un modo de socializar y moralizar al individuo en un molde cultural determinado.

Aunque ambos modelos de educación moral han pretendido transmitir una determinada concepción del ser humano (como ser racional o como ser cultural), lo cierto es que ambas concepciones antropológicas se muestran insuficientes como impulsores de una formación integral que responda a los desafíos actuales que tiene planteado el hombre contemporáneo (González-Carvajal, 2017). Con todo, la necesidad de educar moralmente a la persona no se ha resuelto con estos modelos y queda pendiente la preocupación por dar respuesta cabal a la pregunta de cómo educar moralmente a la persona a la altura de estos tiempos.

Educación moral la habido siempre. En la entraña misma de cualquier planteamiento educativo de la moralidad radica la pregunta por lo bueno y lo malo en nuestra conducta. O, mejor dicho, desde siempre el hombre se ha preguntado en qué consiste una vida digna, libre y plena, poniendo a su servicio las inmensas posibilidades que les ofrece el mundo. Pero también, se ha tropezado con profundos desequilibrios que le han llevado a una vida penosa, de sufrimiento y de esclavitud. Por eso, en su raíz, el hombre ha pretendido lograr una vida gozosa, a la vez que no ha conseguido desasirse de sus inevitables limitaciones (Duch, 2020). Lo cierto es que, con bastante frecuencia, el

hombre de los últimos tiempos ha depositado una enorme confianza en los avances científicos y técnicos, creyendo que así lograría eliminar los males que asolan a la humanidad. Sin embargo, hay problemas que no tienen solución científico-técnica y que no dependen de la razón, sino de otras dimensiones que dejan entrever que el ser humano es un ser vulnerable, no solamente racional, cultural o individual.

2.1. La condición vulnerable, presupuesto antropológico de la alteridad

Durante mucho tiempo se ha educado sobre la base de una filosofía que entendía al ser humano y al mundo por lo que es, por su esencia o por su sustancia. En ello, la filosofía y determinada antropología ha buscado definir la esencia humana. Pero lo humano no tiene una esencia inmutable o una sustancia que perdura a lo largo de los tiempos, sino que somos seres instalados en un tiempo y en un espacio caduco. Es decir, somos seres circunstanciales, históricos o contruidos en y desde una cultura. Por ello, resulta contradictorio educar partiendo del supuesto de que el hombre sea un animal racional, cuya principal meta educativa esté subordinada al individuo, a su libertad y lo racional, cuando en realidad nos educamos en un espacio y tiempo concreto, dependiendo de los demás, conviviendo inexorablemente con el otro y nos realizamos como humanos vulnerables en una gozosa o conflictiva relacionalidad humanizadora.

¿Qué quiere decir que somos vulnerables y qué implica esto en la educación? Partir de la idea de la vulnerabilidad humana es lo mismo que admitir que nosotros somos frágiles, que estamos expuestos a los demás y que el mundo no está a nuestra entera disposición (Mèlich, 2021). Optamos por la vulnerabilidad como una de las principales categorías antropológicas que mejor define al ser humano y le permite desarrollar su condición humana aquí y ahora. A partir de esta categoría se entiende mejor que el hombre es un ser vivo que necesita del otro para vivir como ser humano, porque nuestra vulnerabilidad nos demanda ser prójimo, esto es, «aproximarnos al otro y vivir para el otro» (Lévinas, 2005, p. 132).

Con una letra clara y distinta, el Prof. Mèlich (2014) refleja el contenido básico de la vulnerabilidad:

La vulnerabilidad (de *vulnus*, «herida») implica dependencia, relación. Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad de otro, al margen de la compasión. Pero lo que resulta decisivo es que, según una antropología de la vulnerabilidad, no existe posibilidad de superar este estadio de dependencia. Somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo (Mèlich, 2014, p. 314).

¿Por qué somos vulnerables? ¿Es lo propio de nuestra condición como humanos? Cabría afirmar, por ahora, que el ser humano no posee una naturaleza limitada a su biología o a su cultura, porque nacemos desnudos y pobremente dotados de condiciones naturales que nos garanticen vivir, en tanto que nuestro substrato natural es indigente, carente de los medios suficientes para hacer frente a infinidad de situaciones no deseadas como la enfermedad, el dolor o la muerte; también, nuestra sociedad no evita el que estemos expuestos a experiencias de la frustración, del sufrimiento o del mal en sus múltiples manifestaciones. Por lo que, si esto es lo común a todos los humanos, tal indigencia, bien sea de orden natural o cultural, nos empuja a una constante superación

de esas limitaciones y a imaginar que *la vida sin el otro resulta imposible* (Nussbaum, 2013). Entonces, diríamos con Gehlen (1993), que la carencia básica del hombre es su incompletud, lo que a la vez se convierte en el punto de partida para la construcción y transformación de lo que vamos siendo como humanos, para la recreación de espacios humanizadores, proyectando sobre ellos el sentido de lo que consideramos valioso y relevante.

Admitido que nos vamos haciendo humanos a través de procesos de imitación e identificación, solo es posible aprender a ser hombre o mujer de las personas con las que convivimos. No es fácil entender que el modo en que lo que vamos siendo, el modo de ingresar en la existencia no es consecuencia de una voluntad libre y autónoma, de un sujeto *per se*, ni tampoco de la habituación del comportamiento de los humanos a normas o criterios morales establecidos por la cultura en vigor, sino porque hay un otro que me demanda una respuesta ética. Así lo refleja Butler (2006, p. 165), «no comprendemos la situación de ser interpelados, la demanda que viene de otro lugar, a veces de un lugar indefinible, por la cual se articulan e insisten nuestras obligaciones». Por ello, somos *seres relacionales vinculados* a los modos de vivir de los otros. Pero el crecimiento de lo humano no está «en el ideal ilusorio de la superación del espíritu y del ser humano, sino en mejorar en el orden moral y jurídico a la luz de nuestros conocimientos» (Gabriel, 2016, p. 289). Por eso, ante todo, si somos deficitarios y vulnerables, deberíamos aunar los esfuerzos en el avance de los valores éticos dentro de nuestro contexto social y con lo que nos aporta la naturaleza. Y, «dentro de este horizonte de comprensión, el adjetivo *humano* ha tenido siempre un elemento de compasión y acogida del otro, como indica la parábola del samaritano: lo que nos hace *humanos* es la capacidad de *aproximarnos/aproximarnos* al otro, al que está más necesitado; y lo que nos hace inhumanos es precisamente pasar de largo ante la llamada del otro» (Beorlegui, 2019, p. 631).

De lo expresado, no resulta difícil admitir que se trata de una ficción el pensar y, en consecuencia, educar al ser humano en y desde el modelo de la autonomía o desde el modelo del cumplimiento de las normas morales en vigor, cuando ambos evitan al otro que demanda una respuesta ética. Justamente ambos modelos aún laten en no pocos relatos sobre lo que es y para qué educar, bien sea encaminado hacia aquel ideal de individuo soberano o moralmente virtuoso, que podrían vivir con otros ‘independientes’, o de buena voluntad, en cumplimiento de un contrato –pacto social– de no agresión mutua y respetuoso con el código moral en vigor. Con lo dicho, resulta bastante evidente que se trata de algo irreal tanto el hecho de no estar necesitado de nadie ni de nada, como dejar al libre albedrío de cada cual su deseo de actuar moralmente. Quizá esto sería la propuesta ideal o políticamente correcta de una vida realizada.

Pero este discurso, que sigue imperando en el pensamiento moderno de Occidente, ha producido no pocos cambios que se han ido plasmando en las sociedades supuestamente avanzadas. Fascinados por un mundo en desarrollo, el hombre moderno creía que estaba en posesión del “fuego prometeico”, que soñaba con transformar y superar toda limitación para alcanzar una especie de paraíso terrenal, donde la justicia y la felicidad estaba al alcance de las manos. La sustitución de Dios por la diosa Razón se encargó de consolidar los derechos humanos, garantizando la libertad, la igualdad y la fraternidad. Por su parte, la ciencia y la técnica, con sus espectaculares avances, alimentaba ese deseo de progreso ilimitado y se vislumbraba la venida inminente de una vida placentera, más ligada a un bienestar material, al ocio mejor que al negocio, y olvidando cualquier pasado austero. Respecto del comportamiento moral, todo quedaba

bajo la propia conciencia autónoma o encorsetado a la tradición cultural, porque la humana razón podría discernir por sí misma lo bueno de lo malo (Gutiérrez, 2019).

Aunque sigue estando presente en numerosos pensadores de la educación de que la defensa y realización de los derechos humanos sería más que suficiente para traer consigo una vida humanamente justa (Rawls, 2022), o aquel convencimiento de que el carácter moral de las personas –la virtud– se adquiere a través de la práctica individual (MacIntyre, 2013) y que ello conducirá a una vida feliz², los acontecimientos acaecidos en los últimos tiempos no dejan de poner en cuestión a tan loables deseos. El incesante crecimiento de sujetos vulnerables, colectivos empobrecidos y excluidos de la supuesta comunidad ideal de diálogo (Habermas), donde allí se determinarían los criterios verdad, justicia y bien, la numerosa ‘masa’ de los sin voz, la ‘sinrazón’ de los vencidos (Mate), el silencio de las víctimas, las personas condenadas a vivir en situaciones de constante precariedad y dependencia (Butler, Cavarero), los que, a fin de cuentas, son tratados como simple mercancía y descartados por esta sociedad explotadora y consumista (Papa Francisco, Mbembe), son la constatación de las múltiples manifestaciones de la vulnerabilidad humana que demandan una respuesta ética para llevar a cabo una vida decente.

Siendo consecuentes con lo anterior, es necesario insistir en que la vulnerabilidad es la condición humana que precede a la formación de la propia identidad. Eludir que somos dependientes, que venimos a este mundo no siendo deficitarios significa rechazar la posibilidad de aproximarnos a la vulnerabilidad de los otros. No cabe, por tanto, el hecho de deshacernos de nuestra condición vulnerable; si así fuera, no seríamos humanos, sino algo distinto, quizá trans-humanos. Y al no poder deshacernos de tal condición, estamos volcados ineludiblemente hacia el otro, hacia el contacto con el otro, «incluso cuando –o precisamente cuando– no hay otro ni sostén para nuestras vidas» (Butler, 2019, p. 44).

Reconocer nuestra condición de vulnerables es reconocernos que somos dependientes, cuerpo frágil necesitado de cuidados. A diferencia de aquel sujeto “autosuficiente”, que no siente el dolor, el sufrimiento o el fracaso, experimentamos en cada uno de nosotros el insoslayable límite de nuestra vulnerabilidad. Así pues, términos como interdependencia, responsabilidad, solidaridad, acogida del otro, cuidado, hospitalidad o compasión, adquieren mayor relevancia personal y social, alejándose de aquellos relatos que relegan a un segundo plano otros como el de la beneficencia, del altruismo o de las acciones voluntarias que pretenden ayudar a los demás, pero que no constituyen el bagaje básico y central de otro modo de ser humano, como tampoco están incluidos, por indispensables, en la mochila de la formación de las personas.

2.2. Ética, alteridad y educación

Siendo coherentes con ese ‘otro modo’ de pensar la educación, asumimos el presupuesto de que educar en y desde la alteridad se constituye en respuesta a la demanda del otro vulnerable y sufriente. Pero introducir este supuesto en educación pasa necesariamente por hablar del nacimiento (¿estallido, aparición?) del sujeto o de la subjetividad como primera categoría en esta nueva pedagogía.

Toda la obra levinasiana, mayoritariamente inspiradora de la pedagogía de la alteridad, esboza un movimiento en contra de la neutralidad, de la indiferencia o de una existencia sin existente (Lévinas, 1947/1986). Poiré (2009, cap. 1) afirma que dos puntos

² Lévinas (2015) recuerda que «la idea de felicidad es coextensiva a la idea de individualidad» (p. 100).

son claves para captar la originalidad del pensamiento levinasiano y el lugar tan novedoso que hoy ocupa, a pesar de las numerosas interpretaciones insuficientes que circulan en contextos académicos y con peligro de sucumbir a polémicas sin fundamento: a) frente al odio de todo hombre que se cumplió con la Shoah, «con desprecio por toda moral y por toda ley» (p. 19), «a la ruptura del sujeto [...] impersonal» (p. 20), le corresponde la afirmación de una subjetividad poderosa, «responsable por el otro, de una conciencia que no es un mero ser sino el *modo* del sujeto» (ibíd.); b) ese sujeto ‘poderoso’ es quien rompe con los principios neutros e impersonales que borran al otro, por lo que «el sujeto es para el otro, su ser es para el otro» (ibíd.).

No se trata, por tanto, de hacer un nuevo ser en medio del conocimiento y del saber, sino de un sujeto responsable por el otro y privado de su autonomía. Las palabras siguientes de Sartre (2012) evocan a un sujeto con responsabilidad ética: «el hombre, estando condenado a ser libre, lleva el peso del mundo entero sobre sus espaldas: es responsable del mundo y de sí mismo en tanto que modo de ser» (p. 338).

Así pues, la responsabilidad es la estructura fundamental de la subjetividad, donde la ética, entendida como responsabilidad y no como discurso (González R. Arnaiz, 2021), se anuda en lo más íntimo con lo subjetivo. La responsabilidad no es una actitud activa del sujeto frente al otro, sino «el recibimiento pasivo de una orden emanada del rostro del Otro en su revelación y, de esta manera, nada más que una imposición más allá del querer y del libre albedrío del sujeto» (Rocha, 2021, p. 6). Por ello, ‘soy sujeto’ porque soy responsable para con el otro. La subjetividad levinasiana es responsabilidad del yo al otro. Pero, ¿en qué consiste esta responsabilidad ética que nos habla Lévinas?

La ética no es considerada, en Lévinas, como un tipo particular de saber, porque cualquier conocimiento es el modo en el que los individuos intentan apresar el mundo y al otro en sí mismo; la ética no es la manera de captar o representar al otro y determinar qué se debe hacer o qué normas son justas o buenas para comportarse éticamente. En tanto que no estamos hablando de ningún tipo de saber, no cabe la posibilidad de equiparar a la ética con ningún contenido educativo, por lo que no se puede configurar saber alguno que pueda ser traducido en objeto de enseñanza-aprendizaje al uso. Si lo ético no es un saber, entonces no puede ser otra cosa que un responder.

Ante el otro no me quedo quieto para saber de él o contemplarlo sin más, le respondo. Es responsabilidad de mí para con el otro. La ética ya no pertenece a mi conciencia, tampoco es la aplicación de un pensamiento propio, ni siquiera el cumplimiento de un deber impuesto desde fuera (normas, leyes, códigos, etc.) o desde dentro de mí (conciencia). Es, parafraseando al propio Lévinas (2000), un lazo que *me* anuda con el otro como responsabilidad, «lo que de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, [...]. Decir: heme aquí» (p. 81).

2.2.1. RESPONSABILIDAD ÉTICA Y EDUCACIÓN

¿Cómo interpretar esta responsabilidad en educación? En otros escritos (p. ej. Mínguez, 2011, 2012a) hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre ella. De modo sucinto indicaríamos que:

1. El punto de partida ético de toda relación, también educativa, es *el cara-a-cara* donde el yo encuentra al otro, por lo que se hace imposible esquivarlo o evitarlo. El otro, con su mirada y su presencia ante el yo, no pertenece al mundo de las ideas o de las representaciones mentales del yo. No es una relación de conocimiento donde el otro es objeto del pensamiento del yo. El otro siempre es otro y aquí radica la extrañeza del otro, su radical alteridad o foraneidad

respecto del yo. Para evitar cualquier intento de dominar al otro, de convertirlo en un objeto de ‘mi’ conocimiento o de ‘mi’ pensamiento, Lévinas recurre a la expresión de ‘rostro’. «El rostro no es una idea: *el* que habla» (Lévinas, 2015, p. 179). «Dimensión de la palabra = encuentro con el Otro» (ibíd., p. 189). Lo define como «una demanda y una orden» (Poiré, 2009, p. 78), que va más allá de la percepción física de su cuerpo o de su realidad material. Al incorporar la palabra rostro, Lévinas pretende que el otro aparezca sin necesidad de adornos. «La desnudez es rostro. La desnudez del rostro no es lo que se ofrece a mí para que lo vea y que, por esto, me sería ofrecido, a mis poderes, a mis ojos, a mis percepciones, [...] El rostro se ha vuelto hacia mí y esa es su misma desnudez» (Lévinas, 2002, p. 98). Con dicha expresión, Lévinas pretende señalar que el otro es, a la vez, una exposición de él sin defensa alguna –en su condición originaria de desnudez y miseria– y un hacerse cargo de él; es decir, no abandonarlo a su suerte. Mirar al otro como rostro significa que el otro ‘me habla’, ‘me’ incumbe por su condición frágil, vulnerable, y ello me lleva a ser responsable de él y por él. Por tanto, la responsabilidad para con el otro define la estructura de la subjetividad, de tal manera que lo que da inicio a ser sujeto –ético– es descubrirse como responsable, como teniendo que responder y responderle.

2. La responsabilidad en sentido levinasiano no es un mero atributo de la subjetividad o como si lo que constituye a la subjetividad sea el hecho de que yo por ser yo, soy responsable. Nunca la subjetividad nace del mismo sujeto, ni para él mismo, sino que «es, una vez más, inicialmente para otro» (Lévinas, 1982/2000, p. 80). Soy sujeto de respuesta porque el rostro del otro me habla. Esa necesidad de ‘tener que responder’, que Lévinas denomina exigencia, viene ineludiblemente de la relación o encuentro con el otro. Por lo que la responsabilidad no comienza en mí y por mí mismo, como si fuera un acto libre de mi conciencia o de mi voluntad, sino que mi responsabilidad comienza en el otro que me interpela y exige darme cuenta de que tengo que responderle y darle una respuesta. Es lo que denomina como ‘dia-cronía’, dar y darse, servicio al otro, aunque sepa que «se pueda o no hacer algo concreto por el otro» (Lévinas, 1982/2000, p. 81). Este significado de radical apertura al otro y de tener que responderle, el yo se convierte en sujeto responsable.

Pero *la relación es totalmente asimétrica*; es decir, el sujeto es responsable del otro sin la espera de recibir algo a cambio de lo dado. No hay reciprocidad, menos aún igualdad o equiparación, aunque por ello tenga que sufrir y ponga en riesgo mi propia vida: «soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida» (Lévinas, 1982/2000, p. 82). Y precisamente porque la relación no es recíproca entre el yo y el otro, el yo es sujeto en el sentido de sujeción al otro sin excusa alguna. Esta sujeción es total e intransferible, porque «nadie puede reemplazarme» (Lévinas, 1982/2000, p. 85). Así es la identidad inalienable de sujeto, según la cual nadie puede sustituir su responsabilidad para con el otro.

3. A consecuencia de lo dicho, la relación yo-tú no es una simple relación de reciprocidad y menos de dominio. Es una relación a “distancia”, no de indiferencia hacia el otro. Aunque el mismo Levinas (Poiré, 2009, p. 104) reconoce que comenzó a interesarse por la relación intersubjetiva Yo-Tú a partir de las tesis de M. Buber (2017), afirma que la relación Yo-Tú en Buber es simétrica, no reducible a sujeto-objeto, sino personal y dialógica, en tanto

que «frente al otro Yo me vuelvo un Tú» (Poiré, 2009, p. 37). Sin embargo, el pensamiento levinasiano subraya que esa relación es radicalmente asimétrica. Esa es la pequeña y principal diferencia. Al insistir en ello, Lévinas pretende que esa relación no sea equiparable a la reciprocidad, sino que frente al otro estoy obligado a responderle.

Esta irrecusable asimetría emerge de un doble sentimiento en el pensamiento levinasiano aparentemente contradictorio: por una parte, la tentación de poder ejercer la violencia hacia el otro y, por otra, la necesidad de cuidar de él. En la relación yo-tú existe la posibilidad de matar al otro, pero lo impide una prohibición: no matarás, inserta como principio milenarista de nuestra cultura europea (griega y judía).

Es el rostro del otro, en su cruda desnudez y carencia, lo que quiebra la violencia o la tentación de aniquilarlo, «rostro como la extrema precariedad del otro» (Lévinas, 2006, p. 148). Por lo que, en el pensamiento levinasiano, es necesario un encuentro con el otro, un choque del yo con el tú, para que se despierte el deseo de hacer el bien en él, no por un sentido de deber abstracto ('Debes hacer el bien'), sino por la radical miseria y debilidad del otro, como también con la conciencia de que nunca se llega a tiempo para evitar que el otro siga sufriendo.

En tanto que no vivimos como sujetos aislados unos de otros, la irrecusable voz del rostro del otro llama al yo exigiéndole a mostrar acciones no interesadas, cargadas de gratuidad y bondad, oponiéndose la debilidad de su rostro a la fortaleza o vanidad de un sujeto libre de cualquier responsabilidad hacia el otro. Tales acciones no se corresponden con un querer-hacer-el bien. No son actos deliberados y calculados, en espera de que el sujeto que hace el bien sea reconocido o digno de ser respetado. Por el contrario, hacer con gratuidad y des-interés el bien al otro es una actitud vital, un *cuidado ético* de responderle a él en lo cotidiano de la vida, en la relación generosa de la sociabilidad, donde responder del y al otro no es una decisión libre de mi voluntad, sino la obligación de tener que responder porque siempre es insuficiente y llega tarde.

2.2.2. ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA ÉTICA LEVINASIANA EN EDUCACIÓN

Algunas derivaciones del pensamiento levinasiano en la educación caben formular a partir de lo expresado en este apartado. De la mano de Rocha (2021), coincidimos en la pregunta ¿es posible enseñar la ética de Lévinas? ¿Se puede enseñar a responder del Otro? Hay una opción que configura a la educación desde la óptica de la racionalidad y la visión de medios-fines, una visión idealista y universalista; y, en cambio, hay otra que incluye la ética como respuesta al Otro, como responsabilidad ética.

Por una parte, cabe centrar ahora la atención en que la educación actual está caracterizada por la instrucción y capacitación para una profesión. La educación en competencias o el desarrollo de habilidades técnicas para el ejercicio especializado en el mundo laboral correspondería a lo que Lévinas (2002) denomina como gozo, es decir, una educación organizada para el 'alimento' del yo y para el gozo del mundo, para estar dispuesto a vivir para mí mismo y para el disfrute personal de lo que me circunda. Ello justificaría que este tipo de educación forma al individuo hacia la racionalidad que concibe el dominio del mundo y de los demás como un medio para su uso, apropiación y explotación. Este modo de educar orientado a satisfacer el gozo personal de dominar el mundo y utilizar a los otros como medios para sus propios fines desembocaría en la configuración de un ser humano individualista.

Tal perspectiva de la educación es heredera del movimiento ilustrado cuya orientación específica ha estado centrada en el dominio del saber y en impulsar un claro

y evidente individualismo. Pero, en la actualidad, aparecen claros indicios que muestran que este modelo está crisis. Coulon (2021) señala dos versiones: por una parte, un proceso aceleradamente exponencial del individualismo hacia un híper-individualismo con sus efectos mortíferos para el mundo y la humanidad; por otra, la vuelta a una mayor racionalidad es poco probable que sea suficiente para contrarrestar los efectos negativos que ya son más que evidentes.

Entre otros efectos, ese autor destaca algunos de ellos vinculados al movimiento de la posverdad (Espinosa, 2019) y del postmodernismo (García Ruiz, 2021), que se traduce, a grandes rasgos, como el fin de la era de los grandes relatos, la disolución de un horizonte común, la desaparición de una cultura de la deferencia y el florecimiento de dudosos ‘gestores’ de la ira (Sloterdijk, 2017), de la conspiración y del resentimiento. «En la era del resentimiento casi generalizado, escribe Coulon (2021, p. 236), la llamada a la racionalidad no puede funcionar, como si fuera un aumento cualitativo de energía, tal como ocurrió en la Ilustración. Solo un sentimiento más fuerte puede superar a otro»³. Este mismo autor propone poner en valor la fuerza subyacente de la vida como energía permanente de eterna novedad, de regenerar una mejor energía, fuente de apertura, conexión y construcción de un horizonte compartido de sentido. Siendo un loable deseo, su propuesta no va más allá de los mismos lemas ilustrados: desarrollar vínculos más fraternales, tomar conciencia de nuestra igual condición humana, comprometiendo la voluntad personal hacia la ayuda solidaria y vivir libres de cualquier resentimiento. Todo ello le conduce a subrayar que la educación jugaría un destacado papel de sensibilización de las jóvenes generaciones en asuntos ético-políticos hacia el saber ser y la capacidad de desarrollar vínculos respetuosos con el medio ambiente, los seres vivos y los demás seres humanos. En este contexto educativo, la ética no dejaría de ser tratada como una reflexión más que contribuye a saber sobre el bien o lo justo, hacia la consecución de un ego gozoso, pero no tiene por qué vincularse ni depender de la vida del otro.

Por otra parte, la introducción de la ética levinasiana en educación implicaría una valoración distinta de lo que significa educar. Si los contenidos educativos han sido valorados como medios privilegiados para la consecución de fines individuales en el anterior modelo educativo, la primacía de educar en conocimientos y habilidades para el desempeño de una profesión pierde ahora su valor absoluto en este modelo de educar de modo ético. No es lo mismo educar instrumentalmente para la capacitación profesional que con sentido ético. Mientras aquella actividad se limita al cumplimiento de unas obligaciones y tareas que corresponden a una determinada reglamentación sancionada socio-políticamente, la otra con sentido ético no está normativizada y está abierta a responder a la pregunta y/o llamada del Otro. «El encuentro con la alteridad del Otro particularizado, explicitada y reflejada en el rostro que se sitúa ante mí, viene marcado por unas pautas diferentes en las que no intento someter al otro ni neutralizarlo, sino que adopto ante él una actitud ética» (Fernández, 2015, p. 435).

A este tenor, educar con ética no consiste en limitarse a la formación humana en y para un determinado sistema cultural, político, económico o social. De hacerlo así, colocaría a la educación en un contexto histórico, relativo a una época concreta. Educar con sentido ético (levinasiano) es admitir que la responsabilidad *ante y por* el otro es un “absoluto” que no depende del momento histórico, ni de la voluntad humana, porque «se configura, por el contrario, como la condición de posibilidad misma de la constitución del yo» (Rocha, 2021, 13). Y es que el otro es lo esencial en la relación humana, es un tipo de relación con ese otro encarnado en determinadas figuras humanas. En palabras del

³ Traducción libre del francés al español por parte de los autores de este capítulo.

mismo Lévinas (2015, p. 180): «el débil, el pobre, la viuda, el huérfano, o el compasivo». Entonces, el otro no es aquel a quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que pretende dominarnos. Estas figuras humanas no representan un poder superior a cualquier otro, sino que su ‘poder’ radica en su alteridad. El hecho de que sea refractario a nuestro poder no representa un poder superior al nuestro. Todo su poder consiste en su alteridad.

Dicho lo cual, la alteridad es la presencia del otro como absolutamente otro (rostro). Y la presencia del otro ante mí como ‘rostro’ no deja de escucharse la pregunta que me interpela, que me interroga y yo no puedo dejar de responderle. Es, por tanto, la relación cara-a-cara la que permite el surgimiento del intercambio lingüístico, la que queda enmarcado desde el principio en el ámbito de la ética levinasiana. Es «recibir al otro más allá de la capacidad del yo» (Derrida, 1998, p. 39). Por lo que lo propio del lenguaje es hospitalidad, bondad, amistad. Es, a fin de cuentas, la acogida del otro que me pregunta por lo suyo y no puedo dejar de responderle.

3. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Hace algo más de dos décadas, el Prof. Mèlich (2000) se preguntaba si era posible educar después del holocausto. Las terribles tragedias del pasado siglo no han sido consecuencia de la barbarie y de la brutalidad de personas incultas y carentes de formación (Chalier, 2002, cap. 1). Esta misma descripción podría aplicarse a los penosos acontecimientos acaecidos en estos últimos tiempos. Precisamente, tales catástrofes han surgido de mentes que se educaron en lugares altamente civilizados, por lo que la violencia y la inmoralidad han estado muy cerca de aquel modo de educar que buscaba el refinamiento intelectual.

A pesar de que seguimos sumidos en una profunda brecha que nos está llevando a una crisis mucho más funesta por su complejidad (climática, migratoria, religiosa, cultural, etc.), sin paliativo alguno parece que se tambalea sin control aquella sociedad supuestamente ‘civilizada’, en donde queda desechado el optimismo racionalista e individualista. El avance de la Modernidad, en su versión de razón instrumental, ha perdido toda su credibilidad; los valores de libertad, solidaridad y cooperación apenas resuelven los problemas de la humanidad porque siguen aumentando y se aprecia una preocupante aniquilación de la conciencia moral y la responsabilidad humanas. La idea de progreso científico-técnico, el florecimiento de un bienestar creciente, edificado sobre las cenizas del derrumbamiento de lo humano suponía, a todas luces, devolvernos hacia el lado oscuro de la condición humana y el fracaso más patente del proyecto moderno e ilustrado (Horkheimer y Adorno, 1969/1998). Así pues, la felicidad de las personas ya no se busca ni en la mente ni en el interior del propio individuo. Se despliega una incesante sensación de frustración porque las ideologías están muriendo, los avances científicos nos conducen hacia una falsa idea de satisfacción y bienestar personal y, cuando se pretende cambiar de rumbo, emerge una enrucijada de caminos sin saber muy bien hacia dónde nos dirigimos (Gabriel, 2021).

Con ello, la situación de crisis que seguimos arrastrando no ha dejado de tener un gran impacto en amplios sectores de la sociedad. Pero este impacto ha logrado conmocionar a muchos individuos hacia la búsqueda de otro modo de ser y vivir sin grandes pretensiones. Numerosas expresiones espontáneas (manifestaciones públicas, movimientos ciudadanos, protestas, declaraciones, etc.), durante los últimos años, han reflejado la necesidad de un cambio inminente sin mayor dilación. Con esto, no se sabía bien hacia qué sociedad y valores orientarse, pero se sabía muy bien qué sociedad y valores se rechazaban.

El mundo educativo no ha sido ajeno a estos acontecimientos, de donde emerge la necesidad de impulsar un nuevo rumbo al pensamiento y a la acción educativa. Con la Modernidad, especialmente a lo largo del siglo XX, las pedagogías se centraron sobre el alumno para convertirlo en sujeto autónomo y racional (teorías de Rousseau, Kant, Piaget, Montessori, Escuela Nueva, etc.). A su vez, redujeron lo educativo a procesos de aprendizaje, olvidando el sentido de la enseñanza y convirtiendo el aula en un lugar para la resolución de problemas, donde se manipulaba objetos y trabajaba en equipo como un mecanismo económico de oferta y demanda. Con este planteamiento, «el papel del alumno ya no es escuchar, sino hacer. El aula ya no se ve como el espacio de transmisión de conocimientos, sino como un lugar donde se construye el saber» (Radford, 2009, p. 14). Por su parte, el proceso de construcción de la propia identidad del alumno se ha convertido en una sucesión de mecanismos impersonales, gobernados por un sistema burocrático que regula su vida y aspiraciones. Es lo que Foucault (2022) ha denominado como la muerte del sujeto en la Modernidad. A la muerte del sujeto va unido inextricablemente la desaparición del otro. Sin el otro, como escribe Lévinas (2015), no es posible «la condición misma de la enseñanza. [Y] Sin esto, «*el pensamiento no es más que objeto*» (p. 279). Con todo, entendemos que, para seguir pensando la acción educativa en estos tiempos ‘oscuros’, es necesario replantearse la perspectiva desde la que se piensa la educación.

¿Sobre qué base se construye/educa el sujeto? En páginas anteriores hemos reflejado que el sujeto no construye su identidad sobre las bases de su conciencia y su autonomía. La encriptadas expresiones de Lévinas (2015) nos lleva a determinar que es el otro, el que está fuera del yo, quien va construyendo lo que uno es en tanto que este le responde: «relación con el Otro como maestro hace posible el sentido de una realidad» (p. 189). Desde ahí, partimos del supuesto de que las relaciones humanas es el *locus* originario de lo sensible a partir del cual se construye el sujeto, no como el anónimo ser pensante (cogito). Por ello, la alteridad no trata de lo pensable, sino de lo que vincula y afecta al ser humano (*pathos*). Desde ahí, emerge una cuestión que da comienzo a la pedagogía de la alteridad: ¿Quién es ese otro que está enfrente de mí?

Parece algo obvio partir de la experiencia cotidiana de que el sujeto se va haciendo persona en función de las múltiples interacciones con la vida y con el mundo que le circunda. Pasamos mucho tiempo junto a otras personas, pero escasamente hablamos e interaccionamos con ellas. El sentido de la alteridad levinasiana no es aquella en la que el otro es considerado un *alter ego*, sino en la que la alteridad del otro es absoluta alteridad.

Al partir de esta alteridad como categoría central de esta pedagogía conviene advertir que el mismo Lévinas no escribió nada explícito sobre educación. Algunos autores (Briançon, 2012, 2018, 2019; Chalier, 1991; Egéa-Kuehne, 2008; Katz, 2013, 2019; Lamarre, 2006; Rodríguez-Martin, 2019) argumentan acertadamente que es minoritario el análisis la obra de Lévinas en clave educativa, aunque su obra filosófica suscita insospechadas interpretaciones que podrían derivar de ella una filosofía educativa. Dicho lo cual, circulan algunos argumentos que justifican la adjetivación de esta pedagogía. Así, Briançon (2018) sostiene que «Lévinas concebía –quizá inconscientemente– la educación en el sentido etimológico de ‘conducir fuera de’» (p. 117). Esta autora supone que la obra filosófica levinasiana supone un movimiento de salida y de ir hacia (hacia el otro, de otro modo de ser, hacia el sentido y el deseo, etc.). Por ello, alteridad supone un claro *salir para ir* hacia un misterio (infinito). Por su parte, Radford (2009) analiza el término aprendizaje como adquisición. Habitualmente esta acepción se ha asimilado a la idea de posesión de algo (un conocimiento, p. ej.) o a la

consecución o dominio de algo (un producto, una habilidad, etc.). Recurriendo a su etimología (del latín *adquære*), le atribuye el significado de buscar. En su sentido original, entonces, adquisición se refiere a una actitud, un proceso de apertura. Entiende por ello «un movimiento de apertura al mundo y a los demás»⁴ (p. 23). El acto de adquirir, cuando se busca aprender, no tiene la forma platónica de un objeto trascendental, por lo que las ideas de justicia, de bien o de verdad, por ejemplo, son objetos de conocimiento generados por la actividad reflexiva. Cuando este autor habla en clave de alteridad, aprender es ir hacia el otro y hacia el mundo que está ante el yo adentrándose en las numerosas cuestiones que le circundan (sociales, políticas, religiosas, etc.).

Junto al aprender en términos de alteridad, se halla la enseñanza. Para Lévinas (2002), el encuentro con el otro es enseñanza. «La relación con Otro o el Discurso, es una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza» (p. 75). A continuación, nuestro autor expresa que esa enseñanza se opone al método de la mayéutica, según la cual Sócrates lo empleaba para que sus discípulos, a través de la exhortación y la indagación, llegasen por ellos mismos a descubrir la verdad que la llevaban en su interior, como oscurecida por el olvido. Lévinas rechaza este modo de enseñar porque supone que la verdad ya se encuentra preestablecida y solamente debería ser extraída, de modo que el docente se convertiría así en un partero. Como novedad, la enseñanza no es algo que presuntamente ya se sabía, sino que el otro aporta algo inédito. Y lo que enseña precisamente consiste en la experiencia de la alteridad, en esa «experiencia concreta del otro, que al mismo tiempo que tiene hambre y frío luce en sus ojos toda la dignidad de la humanidad» (Guillot, 2002, p. 25). De ahí podría derivarse el supuesto de que, cuando el otro aparece ante mí, no solo me enseña que no hay un otro, sino muchos otros que salen a mi encuentro y, en ese encuentro, lanzan una exigencia de la que no puedo evadirme y me exigen una respuesta. Es en ese sentido como interpretamos la enseñanza como experiencia de alteridad.

A consecuencia de lo dicho, resulta del todo admisible la frase de Eco (1997): «cuando entra en escena el otro comienza la ética» (p. 103). Admitida esta cuestión como punto de partida, resulta que la inevitable presencia del otro, particularizado en aquellas personas débiles, frágiles o necesitadas de ayuda, que podría materializarse en algunos alumnos, interpela ineludiblemente al docente a responder *por* y *ante* él. A la vez, preguntarse quién soy yo-docente es reconocer la importancia del otro para mí como base necesaria para una conducta ética. Por ello, la respuesta a la pregunta del otro es el marco de referencia y horizonte normativo por el que da comienzo cualquier acto educativo (Mínguez, 2011).

En conjunto, lo ético no responde a argumentos de razón, al principio kantiano de autonomía como única fuente de responsabilidad, sino al principio de heteronomía como fundamento de la responsabilidad en la relación educativa (Mèlich y Bárcena, 1999). No es el yo en forma de docente quien determina lo que es obligatorio, sino la demanda del otro, con frecuencia en forma de alumno vulnerable y necesitado, quien solicita responder de él (Ortega y Romero, 2019). Así pues, hay ética en el proceso educativo no porque el docente sepa lo que le conviene enseñar según el conocimiento de lo que es bueno y de lo que es malo, sino porque hay experiencia del sufrimiento del otro concreto, porque se responde a su situación de vulnerabilidad, porque se es sensible a su sufrimiento y se responde a esa situación violenta de marginado o excluido «sin esperar nada a cambio» (ibíd., p. 53).

⁴ Traducción libre de los autores (nous le prenons comme une mouvement d'ouverture sur le monde et sur les autres).

Como se podrá percibir, estamos ante un nuevo planteamiento educativo, otro modo de entender lo que significa educar, cómo es la relación educativa, quién es el alumno y cómo educar siendo docente. Partiendo de la idea levinasiana de que educar es transmitir el sentido de la alteridad al que es educado (Hocquard, 1996), se pone de manifiesto el contenido fundamental de esta pedagogía: educar en la alteridad (Ortega, 2014). En otros términos, educar es cuidar del otro en su vulnerabilidad, acoger, acompañar y procurar que el alumno se sienta reconocido como alguien, no como algo o ignorado entre muchos.

Por eso, aquí educar se distancia del adoctrinamiento cuando este solo consiste en la transmisión de unos contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) que son objeto de una enseñanza institucionalizada, mientras que aquella, para que pueda convertirse en “educadora”, es necesario que ocurra un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2014), una experiencia singular de aprender a vivir como ser humano (Ortega y Romero, 2020).

Con ello, intentamos afirmar que la pedagogía de la alteridad no es una forma más de aprender al uso, sino un compromiso de educar que parte del otro y para el otro (Mínguez y Linares, 2023). Es hacerse responsable del otro y de los otros en su situación concreta (Mínguez, 2012a y b); es compadecer y compadecerse ante situaciones de vulnerabilidad en el cotidiano convivir (Mínguez y Espinosa, 2023); es acoger como forma de hospedar al otro, siendo el docente quien se convierte en testigo de lo que enseña, compartiendo su modo de ser persona con sus alumnos (Gutiérrez y Mínguez, 2019, Mínguez, 2016). No se debería perder nunca el punto de vista de lo que humaniza y confiere sentido a la actividad educadora. Por eso, el docente es en esta pedagogía sensible a la situación del alumno, comprometido con el otro alumno cuando asume responsabilidades en su tarea educadora y se implica en el mundo del aula y del contexto en el que se encuentra. Cabría afirmar que, desde esta perspectiva, el docente es más educador que instructor.

El enfoque educativo que le damos aquí a la pedagogía de la alteridad coincide con lo que el Prof. Biesta (2017, p. 162) denomina como pedagogía del acontecimiento: «la educación digna de su nombre, es decir, educación que no se interesa por la cualificación y la socialización, solo puede operar en formas frágiles. Por esta razón, el acto de creación educativa es como el de traer (o mejor, llamar) al otro a la vida».

3.1. La investigación sobre la pedagogía de la alteridad

Con lo dicho hasta aquí, se ha pretendido reflejar un esbozo de lo que va siendo la pedagogía de la alteridad. De entrada, no es otra forma de enseñar y aprender contenidos escolares, sino que aspira a un nuevo modo de pensar y hacer educación. Esta perspectiva es sostenida por investigadores vinculados al grupo de investigación de “Educación en Valores” de la Universidad de Murcia (Gárate, 2018; Gárate y Ortega, 2017, 2015; Mínguez, 2016, 2014, 2011; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016; Ortega, 2004; Ortega y Romero, 2019; Ortega y Mínguez, 2007, 2001a y b, 1999; Osuna, Díaz y López, 2016; Pedreño, 2020).

El conjunto de estas publicaciones presentan unos rasgos comunes: deriva de la ética del filósofo lituano-francés E. Lévinas y de la ética de la compasión; parte de la situación concreta de cada individuo e integra la experiencia como contenido educativo básico (relatos y narraciones de experiencia de vida de crecimiento personal); predomina la actitud de atención hacia la persona del otro como alumno, mostrándose en el lenguaje

de la mirada compasiva, la escucha abierta al otro y su cuidado amable y cordial; es hacerse cargo del otro y responder a su llamada en cuanto ser frágil o vulnerable.

Estos rasgos han sido categorizados en cuatro dimensiones básicas de la alteridad que educa: la responsabilidad (o mejor, responsividad), la compasión, la acogida (o mejor, hospitalidad) y el testimonio. Somos conscientes de que aún debería haber más publicaciones que relacionen la pedagogía de la alteridad con problemas educativos relevantes. Sin embargo, esta pedagogía podría dar respuesta a la situación de sufrimiento en la que se ven envueltos aquellos alumnos que viven en contextos de exclusión o precariedad social. Entendemos que esta pedagogía aporta orientaciones innovadoras para dar respuesta educativa ante esa situación (Mínguez, 2016; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018).

Tenemos constancia de la investigación realizada bajo la dirección de la Prof. Cecilia Osuna en tres ciudades de Baja California (Ensenada, Tijuana y Mexicali, México) que emplea los contenidos de la Pedagogía de la Alteridad como descripción de los factores que están relacionados con el abandono escolar (Osuna, Díaz y López, 2016). Los resultados obtenidos fueron agrupados en tres categorías: función de la familia, relación interpersonal del docente con el alumno y función de la escuela. Entre ellos merece destacar que hay asociación entre abandono escolar y la ausencia de supervisión y apoyo por parte de los padres, indicadores de ausencia de valores de la alteridad como la acogida y la responsabilidad en el ámbito familiar; por otra parte, la relación interpersonal docente-alumno fue bastante escasa en términos de pedagogía de la alteridad, lo cual trajo consigo la ausencia de interés por el estudio, la carencia de expectativas escolares y otros factores psicológicos como la baja autoestima y motivación para superar las dificultades. Profundizar en la responsabilidad de los padres hacia sus hijos en riesgo de exclusión educativa, como profundizar en la acogida y responsabilidad de la relación educativa dentro del marco escolar fueron las principales recomendaciones de esta investigación.

Aunque estemos necesitados de más investigaciones sobre la pedagogía de la alteridad como respuesta a situaciones en las que el otro en la figura del alumno sea asumido desde el planteamiento antropológico de la vulnerabilidad humana, la cuestión de la alteridad no ha dejado de ser uno de los asuntos que más impacto ha producido en el pensamiento educativo. Y ello proviene de la influencia que ha ejercido la obra de Emmanuel Lévinas como el filósofo de la ética o de la alteridad entre teóricos y prácticos de la educación.

Este filósofo, uno de los más importantes pensadores del siglo XX, aunque no haya dejado ningún escrito sobre educación, no hay duda alguna de que ocupa un destacado lugar en la filosofía de la educación porque, en este ámbito de reflexión, se admite cada vez más que *sin ética no hay educación* y que esta sin la alteridad perdería su irrenunciable identidad. Son bastantes los filósofos de la educación (Barnet, 2021; Briançon, 2019, 2012; Chinnery, 2010; Biesta, 2016, 2017; Joldersma, 2014; Katz, 2019; Matanky, 2018; Standish, 2019; Strhan, 2012; Todd, 2016; Zhao, 2018) que coinciden en señalar que Levinas es fundamentalmente importante para repensar la educación en este tiempo.

Sería sumamente extenso hacer un detallado análisis de las obras en el ámbito de la filosofía de la educación centradas en la ética levinasiana y sus implicaciones educativas. Pero en relación a este asunto baste indicar que, con la pedagogía de la alteridad, no se pretende abundar en el terreno filosófico de la educación. En cambio, pretendemos hacer teoría educativa de la alteridad a partir de las experiencias en una

determinada realidad educativa: aquella en la que el alumno y el docente se encuentran inmersos en escenarios más proclives a vivir situaciones de fragilidad y vulnerabilidad humana.

Sin embargo, durante las dos últimas décadas, han surgido un conjunto de publicaciones en el ámbito de la teoría educativa que han tratado aspectos fundamentales de esta nueva pedagogía. En unos casos, se han centrado en comprender el significado de la alteridad y desentrañar la ética como núcleo central de la educación (Bárcena & Mèlich, 2014; Biesta, 2006, Chinnery, 2003; Egéa-Kuehne, 2008; Joldersma, 2014; Lamarre, 2010; Mínguez, 2011, 2014; Ortega, 2004; Ortega & Mínguez, 2001a; Todd, 2008). Otros trabajos se han centrado en la ética de la compasión como fundamento de la pedagogía de la alteridad (Mèlich, 2010, Ortega, 2016) o sobre la antropología que en ella subyace y sus implicaciones educativas (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016).

Otros trabajos se han dedicado a cuestiones más pedagógicas como las relaciones profesor-alumno (Joldersma, 2002; Säfström, 2003), el currículo (Standish, 2008; Winter, 2014), a debatir el objetivo educativo de la autonomía con su opuesto de heteronomía (Bárcena & Mèlich, 1999; Kodelja, 2008; Strhan, 2012), a la construcción de la ciudadanía (Mínguez, 2012b), a la educación intercultural (Ortega, 2013), o reflexiones y propuestas educativas sin sustrato de evidencia contrastada (Gárate & Ortega, 2015; Mèlich & Boixader, 2010; Gárate & Ortega, 2017).

En conjunto, afirmamos que existe un volumen nada despreciable de publicaciones en donde la pedagogía de la alteridad se está consolidando como un nuevo modelo de educación. Coinciden en señalar Atterton y Calarco (2010, p. X) que, desde finales del pasado siglo, se ha producido una revitalización del pensamiento levinasiano entre investigadores y profesionales de la educación. Este notable interés se observa en que sus postulados son empleados para reflexionar, y aportar orientaciones generales, sobre los problemas sociopolíticos más acuciantes de nuestro tiempo. Así, son abordados varios asuntos: el problema del hambre en el mundo (Bernasconi, 2010), el valor de la vida de los animales (Perpich, 2008), o la ecología como asunto humano (Llewelyn, 2010).

Además de las publicaciones mencionadas, es de destacar otras cuya temática es más amplia y dispersa, como es el de la educación para la no violencia (Hanan, 2014), educación ambiental (Hardy, 2002), educación moral (Biesta, 2000), aprendizaje servicio (Sherman, 2016), pedagogía inclusiva (Veck, 2014), pedagogía responsiva (Woo, 2014), o el problema de la sostenibilidad y la educación para el desarrollo sostenible (Mínguez y Pedreño 2021). Como se puede apreciar, la ética levinasiana muestra una gran potencialidad para pensar sobre educación que, en modo alguno, cabe suponer un inminente agotamiento de interesantes aportaciones acerca de los múltiples problemas educativos.

3.2. Dimensiones y praxis de la pedagogía de la alteridad

La reciente publicación de Pedreño (2021) en la que realiza una revisión sistemática de la literatura existente entre 1997 y 2021 acerca de la pedagogía de la alteridad, nos ofrece unas pistas muy valiosas para encauzar la práctica de la pedagogía de la alteridad. Entre ellas, destaca la importancia de que el otro, en la figura del alumno o del docente, es una de las cuestiones centrales en el discurso y la praxis de esta pedagogía, de donde la relación que se establece entre ambos agentes se caracteriza, de entrada, por una relación de acogida o de hospitalidad.

3.2.1. LA ACOGIDA

Si bien este valor ya ha sido mencionado más arriba, conviene poner de manifiesto que el rasgo básico de la *acogida* en la pedagogía de la alteridad es la recepción gratuita del otro. No se trata de una recepción recíproca en donde uno queda en deuda con el otro, sino que el acto educativo de acoger al otro es una *relación de servicio*. Si la educación de la alteridad comienza y termina en el otro, entonces el protagonista de esta educación es el otro en la figura del alumno a quien el docente está ligado a acogerlo, acompañarlo y servirlo. De no ser así, no habría educación, sino dominio e imposición del docente en el alumno. De ahí que educar en la alteridad es hacer que el otro construya su proyecto de vida, no aquel previamente pensado por el docente.

Desde esta visión de la alteridad como acogida del otro, la relación educativa discurre en la experiencia concreta de recibirlo y reconocerlo en su singularidad; además, de acompañarlo en su proceso de construcción personal y de estar a su servicio en función de sus circunstancias. Educar en la alteridad desde el valor de la acogida no consiste en enseñar más contenidos instructivos, sino en generar un clima (*êthos*) educativo en el que el docente está a disposición del alumno, a la espera de responder del otro que demanda ayuda sin previo aviso (Ortega y Romero, 2020). Dicho clima se configura con la escucha y el reconocimiento atento del otro, esto es, la disponibilidad del docente a mostrarse acogedor, acompañante y servidor de la demanda de ayuda y cuidado del alumno. Con la acogida, por tanto, se intenta que la educación discurra por espacios humanizadores, espacios donde el otro es reconocido y atendido como alguien valioso.

Con lo dicho sobre la acogida, aún quedan algunas cuestiones importantes por resolver. Hay muy poca evidencia contrastada en los modos concretos en que se plasma este valor cuando el docente se siente interpelado por la presencia del otro-alumno. Así, preguntas como ¿en qué consiste acoger en el sentido de la pedagogía de la alteridad (“celebrar” la llegada del otro-alumno)? ¿Cómo se distingue esa acogida de su aspecto opuesto que provoca indiferencia, a veces miedo, y llega a mostrarse como violencia real o simbólica contra el otro? ¿Cómo se construye la necesaria confianza entre profesor-alumno para que la acogida sea real y sincera? ¿Cómo hospedar (hacerle sitio) al otro-alumno para que no se sienta desplazado, marginado o descartado en su legítimo proceso de ser educado? ¿Cómo hacer que el otro-alumno se sienta integrado en su grupo, se vea atendido como ser vulnerable y necesitado de cuidados?

Estas preguntas, por ahora, no encuentran respuesta en la amplia producción de documentos publicados que hablan de la necesidad de la acogida en educación. Sin embargo, las recientes reflexiones sobre la ética de la hospitalidad narrativa (Kearney & Fitzpatrick, 2021; Engelland, 2021), sugieren la necesidad de investigar la experiencia concreta del alumno “desplazado”, del profesor “aislado” y de experiencias hostiles que han generado violencia, rechazo y discriminación. Además, indagar sobre estas cuestiones representa una novedad y una oportunidad de descubrir cómo los alumnos de contextos sometidos a la exclusión y a situaciones de vulnerabilidad están siendo discriminados o acogidos, a la vez que los docentes con su actuar cotidiano pueden contribuir a aumentar la hostilidad o la acogida.

Por lo tanto, no solo sería necesario identificar cómo se manifiesta este valor y cómo se distingue de su contravalor en la práctica educativa, sino también con qué pistas los docentes logran educar de modo ético en relación al valor de la acogida (hospitalidad).

3.2.2. EL TESTIMONIO

Otro de los valores centrales en esta nueva pedagogía es el *testimonio* como forma de ser y comportarse con el otro. Más arriba se ha indicado que esta pedagogía no

sirve para enseñar y aprender contenidos escolares, sino para educar en valores que son declarados y escasamente atendidos en la práctica escolar cotidiana.

La categoría-valor del testimonio o del docente como testigo de lo que educa ha sido identificada en las investigaciones de Pedreño (2020), Becerra (2021) y Ramírez (2021) a nivel de práctica educativa. Si ser testigo de esta pedagogía es lo mismo que salir de sí mismo y dedicarse más al otro que a mí, entonces el docente «dedicado» siempre es recordado más por su preocupación y atención hacia el otro-alumno que hacia él mismo. Estar atento a la realidad de la vida del alumnado es fiel reflejo de ser testigo de esta nueva pedagogía. Pero, para ello, es necesario que el docente «abra los ojos», vea la realidad del otro que se educa y se deje interpelar por ella. Saber mirar, estar atento a lo que sucede en la vida de cada cual, es uno de los contenidos centrales de esta pedagogía para que los docentes implicados logren descubrir formas concretas de educar (dedicarse) al otro a partir de sus circunstancias concretas.

3.2.3. LA RESPONSABILIDAD - RESPONSABILIDAD

Hacer experiencia de este valor en la práctica educativa es poner al docente en condiciones para que responda del otro-alumno que, con su sola presencia, solicita que se le atienda. Responder a la demanda del otro es lo que significa la *responsabilidad* en la pedagogía de la alteridad. Esta categoría, a diferencia de la anterior, ha sido ampliamente identificada en las investigaciones anteriores, pero parcialmente comprendida. Decimos en parte, porque ese valor se ha asociado con la idea de cumplir con las obligaciones administrativo-legales que le son asignadas al docente y dar cuenta de las consecuencias de su cumplimiento.

Sin embargo, el sentido levinasiano de responsabilidad se comprende realmente cuando se acepta la idea de que soy responsable del otro más que de mí mismo; es decir, respondo del otro aún a mi pesar (responsividad; vid. Waldenfels, 2015). En ese sentido, la responsabilidad educativa (Mínguez, 2012a) es aproximarse al otro que se educa, hacerse cargo de él y acompañarlo en su proceso de construcción personal, cuidando de él y aportando los medios que necesita para superar sus dificultades educativas en su cotidiano vivir. La pedagogía de la alteridad pretende abundar en el sentido de responsabilidad que “responda” a la circunstancia concreta del otro para que pueda vivir y desarrollarse como miembro de un grupo humano (aula, familia, etc.).

3.2.4. LA COMPASIÓN

La última categoría que se incluye en la pedagogía de la alteridad es el valor de la *compasión*. Quizá, de entrada, suscite alguna sospecha porque sea tomada como una debilidad, como un sentimentalismo retórico que conduce a la conmiseración y acaba en el desprecio del otro. En nuestro caso, la compasión constituye uno de los principios éticos que mejor define a la pedagogía de la alteridad (Mèlich, 2010, Pascual, 2020). Al educar respondemos al otro en su situación de necesidad porque el docente se compadece de él. Y para que se produzcan acciones educadoras compasivas será preciso que el docente no se limite a cumplir con su deber. Necesita “salir de sí” para ver y adentrarse en la realidad personal de sus alumnos. Y cuando ve en directo a quienes sufren surge la conmoción que mueve a la acción justa y solidaria. Ver, detenerse, aproximarse, cambiar de rumbo y responder del otro son pasos necesarios para educar con compasión.

Si la seña de identidad de la pedagogía de la alteridad, quizá la más destacada, sea la de educar en la alteridad al otro, la compasión adquiere pleno sentido en esta pedagogía porque educar significa responder de modo compasivo al otro necesitado. Es el otro el punto de partida y de llegada de esta pedagogía que, además, pretende ser

sensible al sufrimiento del otro en su situación de excluido o estar sufriendo situaciones de rechazo o discriminación socio-educativa (Mínguez y Espinosa, 2023).

4. SOBRE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Resulta bastante estimulante cuando el docente reclama ir más allá de su actual perfil profesional. Cada vez se demanda más que la tarea educativa se centre en abundar en los modos de ser humanos. Ya no se trata tanto de que la identidad profesional del docente se concentre en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, hábitos, valores y competencias transversales por procedimientos no programados, ofreciendo así una imagen de técnico o experto docente, sino que, además, debería primar otro perfil que vaya más allá de aquel que se limita a transmitir contenidos determinados en planes o programaciones didácticas.

Desde esta percepción, emergen algunas cuestiones centrales que invitan a la clarificación de la identidad del docente en el marco de la pedagogía de la alteridad. En ese sentido, hay preguntas como ¿Qué rasgos deberían configurar la identidad profesional del docente? ¿Acaso solo debería ser identificado como un científico de la educación? En contrapartida ¿debe ser un «profesional de humanidad»? ¿Un sabio que con su modo de ser y de actuar contribuye a orientar a los educandos a que encuentren respuestas para integrarse en la vida que hoy reconocemos como cultura?

4.1. La identidad del docente: ¿técnica, tecnológica o humanista?

Parece una evidencia incontestable que la identidad profesional del docente que ha prevalecido durante las últimas décadas ha sido un fracaso. En el centro de esta problemática se haya la idea de convertir a la pedagogía en una “ciencia dura”, intentando acomodar el saber pedagógico a los modelos de las ciencias con pretensiones de univocidad y de verificación experimental. Desde esta cosmovisión, se ha visto al docente como especialista capaz de lograr “efectos educativos” (resultados, competencias, capacidades, habilidades, ...), relegando a un segundo plano a los «afectos», esto es, los aspectos cordiales de la educación que consisten en acoger y reconocer al otro para que vaya construyendo su identidad como persona en un proceso prácticamente interminable, que en realidad estará presente en la mayor parte de su vida.

No son pocos los profesionales docentes que han depositado su confianza en el supuesto beneficio que proviene de la pedagogía tecnológica para la solución de los problemas educativos. Se ha creído, durante varias décadas de nuestro pasado más reciente (Sarramona, 2007), en la racionalidad tecnológica o instrumental como el mejor modo de pensar y hacer educación. Y ello ha contribuido a contemplar erróneamente la identidad profesional del docente como tecnólogo en vez de técnico.

Mientras que técnica es la habilidad para hacer algo que sigue ciertas pautas o reglas, la tecnología es un discurso, un razonamiento ligado a un modo de pensar que implica un determinado lenguaje. Dado que el hombre es un ser para la acción (además de pensar, sentir o querer) no puede dejar de ser técnico, tiene que utilizar los medios adecuados para la consecución de un fin.

Aplicado estas consideraciones a la identidad profesional del docente en relación a la pedagogía de la alteridad, conviene partir del supuesto de un docente adquiere el “oficio de enseñar” cuando sigue determinadas reglas que provienen de la experiencia y

de los conocimientos disponibles. En cambio, un docente tecnólogo tiende a monopolizar el saber asentado en valores como la eficacia, la eficiencia, la utilidad, el progreso, etc. Así, un docente tecnólogo ofrece poder y seguridad, fascina. Pero lo importante del docente tecnólogo es la adecuación de los medios a fines ajenos a la educación misma, esto es, la instrumentalización al servicio de la mejor eficacia. ¿Qué consecuencias tiene esta instrumentalización del docente tecnólogo? A nuestro juicio, indicamos las siguientes: a) en tanto que las finalidades educativas no son científicas, no pueden ser objeto de racionalidad tecnológica; b) los valores de la tecnología educativa son la instrumentalización de la acción en aras de alcanzar la máxima eficacia; c) la persona o el educando no es asumido como protagonista del proceso, sino como un elemento más, un instrumento al servicio del sistema tecnológico; d) sólo es válido el discurso tecnocientífico. Como se ve, se produce una colonización de la tecnología educativa en la identidad profesional del docente.

Si bien es cierto que no se puede descuidar que la identidad profesional del docente conlleva una válida dimensión de eficiencia y eficacia para la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades, que permita a los educandos ir configurando las posibilidades futuras de hacerse un lugar en la sociedad, no menos importante es reivindicar que el docente cultive lazos personales y sociales, en donde el alumno sea promovido como persona.

Creemos que esta dimensión “menos cognitiva” puede ser una contribución importante en la identidad profesional del docente como portador de la pedagogía de la alteridad en la que, según nuestro juicio, se integrarían algunos de los siguientes rasgos distintivos:

El ser del docente debería estar configurado por su capacidad de acoger al «otro» (alumno). Este rasgo nace de la idea de que educar es una demanda que viene del otro (Mínguez, 2011), que exige respuesta y acogida de la persona del otro, en hacerse cargo de él (Ortega, 2014). En la pedagogía a menudo se ha antepuesto el papel del docente frente al alumno, convirtiéndolo en tema o en objeto de conocimiento, a la vez que susceptible de ser tratado según unos objetivos previamente establecidos. Sin embargo, se ha olvidado con bastante frecuencia que el alumno no se ajusta a un patrón preestablecido, sino que solo es posible educarlo como alguien, no como algo o simple receptáculo de saberes.

La visión instrumentalizada del alumno en la práctica escolar ha contribuido a generar una amplia sensación de abandono, desarraigo y orfandad del alumno. Resulta bastante evidente de que en la escuela a menudo se respira una atmósfera de desafección por la pérdida o ausencia de vínculos, por la provisionalidad de las relaciones o por la vivencia efímera o puramente transitoria de lo que ocurre en el espacio de las escuelas; un desencanto más o menos manifiesto por la mezcla de experiencias y sentimientos encontrados. Un lugar que algunos prefieren “olvidar”, porque en realidad su paso por ella ha pesado más la soledad, la incomunicación, el no saber qué preguntar o el para qué aprender lo que allí se enseña. Se tiene la impresión de haber vivido la escuela como un espacio inhóspito, inseguro y descuidado. Y esta impresión no es otra cosa que un retrato de la situación del hombre contemporáneo, de su extrañamiento, de su despersonalización a la que la sociedad postcapitalista o postmoderna ha ido creando durante los últimos tiempos. Además, el alumno es percibido, recibido y tratado más como aquel que se encuentra alejado o extraño, cliente o usuario, que aquel cercano, próximo y reconocido como alguien importante que va a la escuela a cultivar relaciones personalizadoras.

Frente a esta realidad cotidiana, la identidad profesional del docente en esta pedagogía debería centrarse en la necesidad de convertirse en aquella persona que recibe y reconoce al alumno como persona. Y ello no debería hacerse desde una perspectiva abstracta, sino acogiendo al otro como es, en su realidad concreta. Acoger no significa declarar formalmente que el alumno es persona, ni siquiera el deber solo de reconocerlo intelectualmente, sino que significa convertir a la escuela en un espacio cordial, un hogar de ternura y afecto, donde las personas (maestro, alumno) puedan encontrarse a sí mismas y relacionarse con los demás para recrear nuevos modos de estar en el mundo.

Pero atender la dimensión hospitalaria o de acogida del docente no quiere decir dejar aparte otra dimensión en la que tiene planteado un objetivo que debe ser llevado a cabo con profesionalidad. Y ese objetivo está estrechamente relacionado con el sentido de recuperar una racionalidad válida, alejada de irracionalismos actuales (como, por ejemplo, la confianza depositada en los medios de comunicación).

Esa nueva racionalidad tiene mucho que decir con los “abusos de la razón”, esto es, respecto de las corrientes de pensamiento actual que circulan bajo el lema de postmodernas. Algunas de ellas, subrayan que el tiempo de las certezas ha pasado, de que en nuestro tiempo circula el conocimiento de lo relativo y lo ambiguo, de lo fragmentario y lo transitorio o, dicho con palabras de Bauman (2013, p. 27), en el mundo moderno líquido «no hay nada destinado a perdurar, mucho menos para siempre». Ante esta situación de claro nihilismo y fuerte relativismo cultural que impide plantear un modelo alternativo de educación, creemos que resulta posible alentar el compromiso y la acción personal de los docentes en su ámbito de influencia, ofreciendo alternativas al modelo intervencionista, masificador y deshumanizador del actual sistema educativo.

Otro de los rasgos más significativos del docente en esta pedagogía es que sea coherente entre lo que piensa, siente y hace en su tarea educadora. Confiar en lo que enseña el docente está a salvo cuando piensa lo que siente y hace, siente lo que piensa y hace, y hace lo que piensa y siente. Además, el maestro tiene que hacerse “próximo”, atento al otro, a través de la escucha y respondiendo a su pregunta. Sin el cultivo de las relaciones interpersonales se crea un clima de alejamiento respecto del otro. Cuando no hay confianza desaparece la calidez de la relación interpersonal, apareciendo actitudes de rechazo, de recelo, de lucha que, con frecuencia, acaban en situaciones de violencia.

«Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de tener que sostener al educando, de llevarlo sobre sus espaldas, porque hasta que no haga un hueco al otro, se meta en la piel del otro, aun a costa de su propia supervivencia, no será real la significación ética del otro» (Gárate y Ortega, 2015, p. 244).

Frente a la pérdida de confianza hacia la escuela, es decir, ante la inseguridad de lo que se quiere enseñar y para qué, por un lado, y el carácter efímero o superficial de la convivencia en la escuela, por otro, creemos que el docente debe promover vínculos interpersonales generadores de confianza. Aprender a ser generador de confianza exige hacerse cargo de la situación concreta del alumno. Es como “pasar a la otra orilla” donde se encuentra el alumno. Además, es renuncia a cierto autoritarismo intelectual y moral. Habitualmente el docente ve al alumno desde cierta altura intelectual y moral. Sin embargo, no resulta sencillo «despojarse» de esa superioridad cuando se acerca al alumno y, menos aún, descender al lugar en el que se encuentra. Ello le exige salir de su “condición profesional” y ponerse a su servicio, aceptando la condición vulnerable del alumno. Por ello, es el docente quien está obligado a tomar la iniciativa de salir de sí mismo e ir hacia el alumno, no la de recibirlo de modo pasivo o indiferente. Debe darse al otro-alumno desde una actitud de servicio, de ayuda y gratuidad. Qué duda cabe que la

salida de sí mismo supone un riesgo, porque implica afrontar lo nuevo y renunciar a seguridades, preguntándose por lo que tiene que ofrecer al alumno de conocimientos y experiencias.

Creemos que el docente no debe centrarse solo en su dimensión profesional como competente en conocimientos pedagógicos, sino también en su dimensión relacional, de salir al encuentro del alumno como persona y ayudarle a que vaya construyendo su identidad al hilo de una cordial relacionalidad (Pedreño, Mínguez y Romero, 2022). En tanto que el docente es generador de confianza contribuirá a que el alumno se fie de sus enseñanzas, le sirva como soporte indispensable para que se oriente en su proceso de construcción personal. Solamente cuando el docente sea testimonio de lo que piensa, siente y hace, será posible recuperar la necesaria confianza tan importante en el acto de educar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La pregunta educativa que aún queda por resolver es que, hasta ahora, las distintas iniciativas educativas se han dirigido hacia la autodeterminación del individuo como un yo aislado de los demás, lo cual ha contribuido a una falsa calidad de vida y a una aparente integración social, porque hoy día predomina en nuestra sociedad una cultura donde el egoísmo y la ausencia de compromisos y obligaciones hacia el otro ha encerrado al individuo dentro de sí mismo, dando lugar a una profunda crisis educativa (Duch, 1997) que no acierta en desentrañar hacia qué educación se deben encaminar los esfuerzos por alumbrar individuos capaces de superar las actuales dificultades. Con el tránsito de la Modernidad a la Postmodernidad, se percibe con mayor nitidez la necesidad de «cultivar una ética que induzca a no dañar al otro» (Gutiérrez, 2019, p. 123), a la vez que una pedagogía que aspire a reconocer y hacerse responsable del otro, con el compromiso de asumir el cuidado de cada alumno en la imperiosa necesidad de que el docente testimonie con su quehacer educativo la certeza de educar en la alteridad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atterton, P. & Calarco, M. (2010) (eds.). *Radicalizing Levinas*. SUNY Press.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barnett, R. (2021). Locating The Philosophy of Higher Education – And the Conditions of a Philosophy of Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*, <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2010545>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Becerra, D. E. (2021). *La pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante de bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, Campus Mexicali*. Tesis doctoral dirigida por Lilibian López León. CETYS Universidad (B.C. México).
- Beorlegui, C. (2019). *Humanos. Entre lo pre-humano y lo pos- o transhumano*. Universidad Pontificia de Comillas y Sal Terrae.
- Bernasconi, R. (2010). Globalization and world hunger: Kant and Levinas. En P. Atterton & M. Calarco (Eds.). *Radicalizing Levinas* (pp. 69–84). SUNY Press.
- Biesta, G. (2000). Levinas and Moral Education. *Philosophy of Education*, 1, 75–77.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.

- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and The Limits of The Hermeneutical World View. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Eds. SM.
- Briançon, M. (2012). *La 'altérité' enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Publibook.
- Briançon, M. (2018). Lévinas y el sentido de la educación: salir de para ir hacia una obra educativa. *Revista Científica RUNAE*, 3 (2), 111–130. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/339>
- Briançon, M. (2019). *Le sens de l'altérité en éducation. Enjeux, formes, processus, pensées et transferts*. ISTE editions.
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. Herder.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Deshacer el género*. Paidós.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Caparrós Edit.
- Chalier, C. (Ed.). (1991). *Emmanuel Lévinas, philosophe et pédagogue*. Herne.
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of Surrender: Levinas and The Disruption of Agency in Moral Education. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 5–17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Chinnery, A. (2010). Encountering The Philosopher as Teacher: The Pedagogical Postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1704–1709. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.023
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Eds. Nobel.
- Coulon, P. (2021). *Le lien à l'ère de l'individualisme. La chair du monde*. L'Harmattan.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Trotta.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Duch, L. (2020). *Salida del laberinto. Una trayectoria intelectual*. Fragmenta.
- Eco, U. (1997). *Cinco escritos morales*. DeBolsillo.
- Egéa-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Engelland, C. (2021). *Language and Phenomenology*. Routledge.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 21–31, doi: <https://doi.org/10.14201/3019>
- Espinosa, Z. (2019). Voluntad de saber en el tiempo de la posverdad. *Educación XXI*, 22 (1), 335–352, doi: 10.5944/educXXI.19693
- Fernández, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, (39), 423–443. <https://doi.org/10.18172/brocar.2902>
- Foucault, M. (2022). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Pasado y Presente.
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Pasado & Presente.
- Gárate, A. & Ortega, P. (2017). *Una escuela con rostro humano*. CETYS Universidad.
- Gárate, A. (2018). Profesorado y Pedagogía de la Alteridad: el atareado rumor de una promesa. En R. Mínguez & E. Romero (Coords.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación* (pp. 69–92). Octaedro.
- Gárate, P. & Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Ápeiron.

- García Ruiz, M. J. (2021). Impacto del Postmodernismo en la educación. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8798>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. F.C.E. (3ª ed.).
- Gehlen, A. (1993). *El hombre*. Sígueme.
- Gimeno, J. (Comp.) (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata (3ª ed.).
- González R. Arnaiz, G. (2021). *Ética y responsabilidad. La condición responsiva del ser humano*. Tecnos.
- González-Carvajal, L. (2017). *Luces y sombras de la cultura actual. Una guía para moverse por la modernidad tardía*. Sal Terrae.
- Guillot, D. E. (2002). Introducción. En E. Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (pp. 13–45). Sígueme.
- Gutiérrez, A. (2019). *Tránsito de la modernidad a la posmodernidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Ávila.
- Gutiérrez, M. & Mínguez, R. (2019). Formar para la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. En J. Vera Vila (coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 261–265). G.E.U.
- Hanan, A. (2014). Education in Nonviolence: Levinas' Talmudic Readings and the Study of Sacred Texts. *Ethics and Education*, 9(1), 58–68. doi: 10.1080/17449642.2014.890273
- Hardy, J. (2002). Levinas and Environmental Education. *Educational Philosophy and Theory*, 34 (4), 459–476, doi: 10.1111/j.1469-5812.2002.tb 00519.x
- Hocquard, A. (1996). *Éduquer à quoi bon?* P.U.F. Educateur.
- Horkheimer, M. & Adorno T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta (3ª ed.).
- Joldersma, C. W. (2002). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher–student relationship. En S. Rice (Ed.). *Philosophy of education society yearbook 2001* (pp. 181–188). Philosophy of Education Society–University of Illinois.
- Joldersma, C. W. (2014). *A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration*. Palgrave Macmillan.
- Katz, C. E. (2013). *Levinas and the crisis of humanism*. Indiana University Press.
- Katz, C. E. (2019). Levinas and Education. En M. L. Morgan (Ed.). *The Oxford Handbook of Levinas* (pp. 495–514). Oxford University Press.
- Kearney, R. & Fitzpatrick, M. (2021). *Radical Hospitality. From Thought to Action*. Fordham University Press.
- Kodelja, Z. (2008). Autonomy and Heteronomy. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education* (pp. 186–197). Routledge.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (2009). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Lamarre, J. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, 29, 69–78. <https://doi.org/10.3917/tele.029.0069>
- Lamarre, J. M. (2010). Lévinas: seule l'altérité enseigne. En J. Ardoino & G. Bertin (Dir.). *Figures de l'autre* (185–194). Téraèdre.
- Lévinas, E. (1986). *De la existencia al existente*. Arena Libros (original 1947).
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. A. Machado libros (original 1982).
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme (6ª ed.).
- Lévinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

- Levinas, E. (2006). Paz y proximidad. *Laguna: Revista de Filosofía*, 18, 43–151. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16845>
- Lévinas, E. (2015). *Escritos inéditos I. Cuadernos del cautiverio. Escritos sobre el cautiverio. Notas filosóficas diversas*. Trotta.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Llewelyn, J. (2010). Pursuing Levinas and Ferry Toward a Newer and More Democratic Ecological Order. En P. Atterton & M. Calarco (Eds.), *Radicalizing Levinas* (pp. 95–112). SUNY Press.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Austral Edit.
- Matanky, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy of Education*. 52 (3), 412–427. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- Mèlich, J. C. & Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*. 57 (214), 465–484. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/3La_palabra_del_otro.pdf
- Mèlich, J. C. & Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética de la educación*. Graó.
- Mèlich, J. C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, 31, 81–94. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.410>
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*, 20, 313–331. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>
- Mèlich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mèlich, J. C. (2023). *La condición vulnerable. Ensayo de filosofía literaria II*. Fragmenta.
- Mínguez, R. & Pedreño, M. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. González & R. Mínguez (Coord.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 29–46). Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- Mínguez, R. (2011). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43–61. <https://doi.org/10.14201/8294>
- Mínguez, R. (2012a). La responsabilidad educativa en tiempos de crisis. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (42), 107–125. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/238>
- Mínguez, R. (2012b). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En J. M. Touriñán (Coord.). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 279–302). Netbiblo.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*. 363, 210–229, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178.
- Mínguez, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de Educación y Pensamiento*. 23, 7–26. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/articloe/view/58/46>
- Mínguez, R. & Linares, L. (coord.) (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.

- Mínguez, R., & Espinosa, J. L. (2023). La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad. En R. Mínguez & L. Linares (coord.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 113–138). Octaedro.
- Mínguez, R., Romero, B., & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 163–183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Mínguez, R., Romero, E., & Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1237–1251. <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck. http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Paidós.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1999). The role of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*. 28 (1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Paidós Ibérica.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*. Ariel.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19 (1), 117–137. <https://doi.org/10.14201/3249>
- Ortega, P. & otros (2014). *Educación en la alteridad*. Editum y Redipe.
- Ortega, P. & Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. (1997). *Educación moral*. Obra Cultural Cajamurcia.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. (62), 5–30. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/227-06.pdf>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401–421.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. 74 (216), 243–264. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Ortega, P., & Romero, E. (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 89–110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Osuna, C., Díaz, K. M., & López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 185–200. <https://doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Pascual, J. R. (2020). *El principio compasión*. PPC.
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*. Tesis doctoral dirigida por Ramón Mínguez Vallejos y Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/99561>
- Pedreño, M. (2021). Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Lévinas: una revisión sistemática. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativos*. (59), 147–167. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.82.

- Pedreño, M., Mínguez, R., & Romero, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33 (2), 301–310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Edit.
- Perpich, D. (2008). *The Ethics of Emmanuel Levinas*. Stanford University Press.
- Poiré, F. (2009). *Emmanuel Levinas. Ensayo y conversaciones*. Arena libros.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Radford, L. (2009). L'alterité comme problème éducatif. En J. Boissonneault, R. Corbeil & A. Hien (Dir.). *Actes de la 15^e journée Sciences et Savoirs* (pp. 11–27). Université Laurentienne. <https://www.researchgate.net/publication/319089766>
- Ramírez, M. (2021). *La responsabilidad ética de los formadores de docentes de la BENUFF: una valoración desde la pedagogía de la alteridad*. Tesis doctoral dirigida por Alberto Gárate Rivera. CETYS Universidad (B.C., México).
- Rawls, J. (2022). *Teoría de la justicia*. F.C.E.
- Rocha, A. (2021). La perspectiva ética levinasiana: su sentido para la educación. *Praxis & Saber*, 12 (30), 1–16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11218>.
- Rodríguez-Martín, N. (2019). Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1 (1), 42–52. doi: [dx.doi.org/10.35766/jf19114](https://doi.org/10.35766/jf19114)
- Säfström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 19–29. doi: 10.1023/A:1021181326457
- Sarramona, J. (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. En Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación, ayer y hoy* (pp. 159–204). Universidad de Murcia.
- Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica. En J. Boavida & A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 593–608). Imprensa das Universidades de Coimbra.
- Sartre, J. P. (2012). *El ser y la nada*. Iberoamericana.
- Sherman, G. L. (2016). Service Learning in Light of Emmanuel Levinas. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (5), 477–492. doi: 10.1007/s11217-015-9493-0.
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 33–48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Sloterdijk, P. (2017). *Ira y tiempo. Ensayo psicopolítico*. Siruela.
- Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education* (pp. 56–65). Routledge.
- Standish, P. (2019). Positing Alterity, Positing Metaphysics: A Short Note on Alistair Miller on Levinas. *Journal of Philosophy of Education*. 53 (1), 214–223. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12341>
- Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Wiley-Blackwell.
- Theunissen, M. (2013). *El otro. Estudios sobre la ontología social contemporánea*. F.C.E.
- Todd, S. (2008). Welcoming and Difficult Learning: Reading Levinas with Education. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and Education* (pp. 170–185). Routledge.
- Todd, Sh. (2016). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory*. 48 (4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira.

- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía General a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 7 (1), 25–61.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/416>
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- Touriñán, J. M., y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165–192.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1993/re302/re302-08.html>
- Veck, W. (2014). Inclusive pedagogy: ideas from the ethical philosophy of Emmanuel Levinas. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 451–464.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.955083>.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Anthropos.
- Winter, C. (2014). Curriculum Knowledge, Justice, Relations: The Schools White Paper (2010) in England. *Journal of Philosophy of Education*, 48 (2), 276–292.
doi: 10.1111/1467-9752.12061
- Woo, J-G. (2014). Teaching the Unknowable Other: Humanism of the Other by E. Lévinas and Pedagogy of Responsivity. *Asia Pacific Education Review* 15, 79–88. doi: 10.1007/s12564-013-9301-x.
- Zhao, G. (2018). *Levinas and the Philosophy of Education*. Routledge.
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente. Volumen I. Inteligencia y realidad*. Alianza Edit. y Fundación Xavier Zubiri.

**EL PLAGIO EN LA UNIVERSIDAD. UNA MIRADA
PEDAGÓGICA DESDE EL RIGOR DE LOS DATOS**

Ana M.^a PORTO CASTRO
Profesora Titular de Métodos de Investigación e
Diagnóstico en Educación (área MIDE)
Universidad de Santiago de Compostela Facultad de
Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9410-5457>
Correo electrónico: anamaria.porto@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 6

1. Introducción
2. Integridad académica y plagio
3. Bases legales de las políticas referidas a la integridad académica en la universidad
 - 3.1. Algunos datos referidos a la normativa universitaria sobre integridad académica en la universidad de Santiago de Compostela
 - 3.1.1. Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones
 - 3.1.2. Estatuto del Estudiantado de la Universidad de Santiago de Compostela
 - 3.1.3. Reglamento de matrícula, elaboración y defensa de los TFG y TFM en la Universidad de Santiago de Compostela
 - 3.1.4. Reglamento de estudios de Doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela
 - 3.1.5. Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela
4. Plagio Académico entre el alumnado universitario. Cuestiones metodológicas sobre un estudio descriptivo
 - 4.1. Principales Resultados
5. Conclusiones
6. Referencias bibliográficas

EL PLAGIO EN LA UNIVERSIDAD. UNA MIRADA PEDAGÓGICA DESDE EL RIGOR DE LOS DATOS

Ana M.^a PORTO CASTRO
Profesora Titular de Métodos de Investigación
e Diagnóstico en Educación (área MIDE)
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Las conductas que atentan contra la integridad académica están cada vez más presentes en las instituciones universitarias, tanto en el proceso de aprendizaje como en la docencia, la investigación y la gestión académica (Ahmed, 2020).

Comprender el alcance de esta problemática en toda su extensión no es tarea fácil. Un primer acercamiento a la temática pasa por delimitar el propio concepto de integridad académica y las distintas conductas que se engloban bajo este constructo multidimensional (Hensley et al., 2013).

La integridad académica implica, por un lado, la adopción, desde las universidades, de políticas dirigidas a concienciar a la comunidad universitaria de que acciones como la falsificación de datos, la mentira, el fraude, el robo y otros comportamientos deshonestos son inaceptables (Morales-Montes y Lujano-Vallejo, 2021). Por otro lado, es también fundamental conocer como las universidades hacen frente a este tipo de prácticas que atentan contra la integridad académica, e identificar la normativa general de que disponen, elementos vitales para que en la organización disminuya de manera significativa el comportamiento poco ético (Stoesz y Eaton, 2020) pues, si no hay reglas o leyes que regulen esta cuestión, las prácticas de plagio se incrementarán (Wijaya y Gruber, 2018).

En este capítulo nos aproximamos, en un primer punto, al concepto de integridad académica y a una de las prácticas deshonestas más habituales en la actividad académica entre el estudiantado universitario, el plagio. A continuación, se referencian las principales normas legales disponibles en la universidad española relacionadas con la integridad académica y las específicas desarrolladas en la Universidad de Santiago de Compostela; el siguiente apartado recoge los datos relativos a un estudio descriptivo sobre plagio realizado durante el curso 2021-22 en las aulas de la Universidad de Santiago de Compostela, con estudiantes de grado. Se cierra el capítulo con algunas conclusiones y las referencias bibliográficas.

2. INTEGRIDAD ACADÉMICA Y PLAGIO

De acuerdo con el International Center for Academic Integrity (2021) la integridad académica se define “como el compromiso de las instituciones con seis valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía” (p. 4). Para Cancelo-Sanmartín et al. (2023, p. 2), la integridad académica

supone la defensa de valores fundamentales como “la honestidad, justicia, respeto, responsabilidad y confianza”.

A pesar de considerar la integridad académica como un principio irrenunciable que ha de regir la vida universitaria, son frecuentes las prácticas deshonestas que se cometen en las universidades. Estudios como los realizados por Comas (2009) o Sureda et al. (2016) ponen de manifiesto estos hechos y sugieren que la deshonestidad académica se construye sobre la base de tres ejes interconectados: “la gestión académica, la docencia e investigación, y el aprendizaje o estudio” (p. 32).

Para Vaamonde y Omar (2008, p.11) la deshonestidad académica “constituye una violación a reglas o normas prescritas por las instituciones educativas” que se puede clasificar en cuatro tipos: la copia de exámenes; el plagio; las excusas falsas y el ciberplagio.

En la misma línea Tayán (2017) señala que las conductas deshonestas son intentos deliberados de fabricar, falsificar o participar en conductas no autorizadas en los trabajos académicos, clasificables en tres categorías: el plagio o acto de imitar ideas, pensamientos y lenguaje sin permiso ni reconocimiento del autor; el engaño o las trampas en los resultados y otras malas conductas académicas como la falsificación, fabricación, distorsión o invención de datos relevantes.

Entre las conductas deshonestas más habituales en las instituciones de educación superior, que contribuyen a generar comportamientos no éticos, se sitúa el plagio (Alimorad, 2020) que consiste en utilizar las ideas y/o palabras de otras personas como propias o sin la atribución de su autoría (Vargas-Franco, 2019).

El plagio supone, en términos generales, la atribución como propia de obras que no son de autoría personal, abarcando desde la copia de frases o pequeños fragmentos sin citar hasta la copia de una obra completa (Bennett, 2005).

De acuerdo con Hawley (1984), el plagio abarca un continuo desde “paráfrasis descuidadas hasta la copia intencional del trabajo de otra persona literalmente sin crédito a la fuente” (p.35) y puede ser definido como “la práctica de tomar ideas, trabajos y/o procesos generados por otras personas, [adueñándose] de ellas como si fueran propias, sin citar ni reconocer en ningún momento la propiedad intelectual” (Nakandakari, 2016, p. 2).

En las últimas décadas han proliferado las investigaciones en el ámbito universitario que estudian la comisión de prácticas académicamente deshonestas como el plagio. En este sentido, gran parte de la investigación realizada se ha centrado en analizar la frecuencia del plagio entre estudiantes universitarios; estudios como el de Bilić-Zulle et al. (2005), o Vaamonde y Omar (2008) se sitúan en esta línea. Otros trabajos se han ocupado de analizar las características del alumnado que comete plagio (Sureda et al., 2009), o de estudiar las actuaciones y medidas a seguir para evitarlo (Hu & Sun, 2017). Un buen número de estudios han analizado los factores que explican la comisión de plagio entre el alumnado (Alimorad, 2020; Comas y Sureda, 2010; Porto y Mosteiro, 2020) y son también numerosas las investigaciones que describen los diferentes tipos de plagio, citando el ciberplagio, el plagio de fuentes impresas (Comas et al., 2011) o el autoplagio como acciones actualmente reforzadas debido al uso generalizado de las TIC, que permiten al alumnado acceder de modo rápido, fácil y cómodo a una gran cantidad de información para realizar sus trabajos académicos (Boillos, 2020; Singh, 2017).

También cabe señalar recientes investigaciones como la de Flores et al. (2021), Marzo-Navarro y Ramírez-Alesón (2023), Sánchez (2020), Sureda-Negre et al. (2020) y Vlasenko y Shirokanova (2022) en las que se pone de manifiesto que el alumnado considera inadecuadas aquellas conductas que son consideradas como “ilegales” tales como robar exámenes, suplantar la identidad de una persona, etcétera.

3. BASES LEGALES DE LAS POLÍTICAS REFERIDAS A LA INTEGRIDAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Las universidades, al igual que otros centros educativos, deben velar por el cumplimiento de la integridad académica entre sus miembros, y hacer hincapié explícitamente que esta es un valor a respetar en la institución en todas y cada una de las distintas actividades y acciones que realizan sus integrantes.

Es también importante que la institución desarrolle recursos, guías y programas que se ocupen de la integridad de forma expresa, que realice evaluaciones de las distintas actividades conforme a los criterios contemplados en los códigos normativos de la institución, que lleve a cabo una adecuada dirección y supervisión de los procesos y resultados de las tareas académicas y desarrolle proyectos y normas que partan de esta meta (Españeira et al., 2021). Paralelamente, el profesorado ha de ser un buen ejemplo de integridad en sus acciones docentes y de investigación. El alumnado, por su parte, ha de tener la oportunidad de recibir formación desde los primeros cursos sobre distintos aspectos como las competencias informacionales, entre otros, a fin de prevenir la comisión de algunas conductas que atentan contra la integridad académica.

La legislación y reglamentación universitaria actual recoge alguna de estas cuestiones. Un buen ejemplo de ello es el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual que señala, en su artículo 32 que:

Es lícita la inclusión en una obra propia fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis comentario o juicio crítico. Tal empleo solo se podrá realizar con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra empleada.

Asimismo, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario reconoce que la actuación en la universidad deberá estar presidida por la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad (artículo 63. 1) y establece, como uno de los deberes del alumnado universitario, abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen o en documentos oficiales de la universidad (art. 13).

Es también necesario aludir a la recientemente aprobada Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, en cuyo artículo 11.g se establece como una falta muy grave:

Plagiar total o parcialmente una obra, o cometer fraude académico en la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, el Trabajo de Fin de Máster o la

Tesis Doctoral. Se entenderá como fraude académico cualquier comportamiento premeditado tendente a falsear los resultados de un examen o trabajo, propio o ajeno, realizado como requisito para superar una asignatura o acreditar el rendimiento académico.

3.1. Algunos datos referidos a la normativa universitaria sobre integridad académica en la universidad de Santiago de Compostela

En un reciente estudio de Espiñeira et al. (2021) sobre los recursos universitarios disponibles para evitar conductas deshonestas se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo en una muestra de 45 universidades españolas, entre las que se encontraba la Universidad de Santiago de Compostela. El propósito era identificar y evaluar los recursos (normativa, códigos...) disponibles en las universidades objeto de estudio relativos al plagio y contribuir al diseño de buenas prácticas en el ámbito universitario, utilizando, para ello, una herramienta de evaluación digital. Los principales resultados del estudio llevaron a concluir que la mayor parte de las universidades participantes disponían de una normativa específica sobre evitación de conductas deshonestas entre el alumnado.

En el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, del que aquí nos ocupamos, entre la normativa referida a la integridad académica y al plagio cabe destacar las siguientes referencias:

3.1.1. NORMATIVA DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES Y DE REVISIÓN DE CALIFICACIONES

Concretamente, en el Artículo 16. Realización fraudulenta de ejercicios o pruebas, se señala:

La realización fraudulenta de algún ejercicio o prueba exigida en la evaluación de una materia implicará la calificación de suspenso en la convocatoria correspondiente, con independencia del proceso disciplinario que se pueda seguir contra el alumno infractor. Se considerará fraudulenta, entre otras, la realización de trabajos plagiados u obtenidos de fuentes accesibles al público sin reelaboración o reinterpretación y sin citas de los autores y de las fuentes.

El artículo 17, hace referencia a la propiedad intelectual en los siguientes términos:

1. Los trabajos y demás material de tipo creativo elaborado por los estudiantes les serán devueltos, si lo solicitan, al finalizar el curso académico siguiente excepto en los casos de reclamación, que deberán conservarse hasta que exista resolución firme.
2. La reproducción total o parcial de los trabajos del curso y de las pruebas de evaluación o la utilización para otra finalidad, necesita la autorización explícita del autor o autores, de acuerdo con la ley de propiedad intelectual.
3. La propiedad intelectual de los Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster y Tesis de doctorado se regulará por las normas propias.

3.1.2. ESTATUTO DEL ESTUDIANTADO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Varias son las referencias a la integridad académica en el Estatuto del Estudiantado de esta universidad. Más concretamente, las cuestiones tratadas en el mismo son las siguientes:

-Artículo 5. Derechos específicos del estudiantado de Grado de la USC.

d) Garantizar la protección de la propiedad intelectual, cuando corresponda, de los trabajos originales artísticos, científicos o técnicos que realice en el marco de su actividad discente, en los términos que se establecen en la legislación vigente.

-Artículo 6. Derechos específicos del estudiantado de Máster de la USC.

d) Contar con el reconocimiento y protección de la propiedad intelectual, cuando corresponda, de los trabajos originales artísticos, científicos o técnicos que realice en el marco de su actividad discente en los términos que se establecen en la legislación vigente.

-Artículo 7. Derechos específicos del estudiantado de doctorado de la USC.

d) Contar con el reconocimiento y protección de la propiedad intelectual, cuando corresponda, de los trabajos originales artísticos, científicos o técnicos que realice en el marco de su actividad discente en los términos que se establecen en la legislación vigente.

Capítulo III. De los deberes del estudiantado.

Artículo 9. Deberes del estudiantado en cuanto miembros de la comunidad universitaria.

h) Abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen o en los documentos oficiales de la Universidad.

-Capítulo VII. Del derecho a la propiedad intelectual.

Artículo 23. De la propiedad intelectual de los trabajos académicos. Los/las estudiantes tendrán derecho a la propiedad intelectual, cuando corresponda, de los trabajos originales por ellos realizados. La publicación, difusión o reproducción total o parcial de los mismos deberá contar con la autorización por escrito de su autor, con los límites establecidos en la legislación de propiedad intelectual.

3.1.3. REGLAMENTO DE MATRÍCULA, ELABORACIÓN Y DEFENSA DE LOS TFG Y TFM EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Este reglamento se ocupa de los siguientes aspectos:

-Artículo 11. Derechos del alumnado.

1. La propiedad intelectual de los trabajos le corresponde al alumno/a que lo realizó.

2. En caso de que los trabajos se realicen en el marco de un contrato o convenio con alguna entidad o, de ser el caso, de un proyecto o línea de investigación, los derechos serán los recogidos en dicho contrato o convenio o los que se pacten previamente, respetando en todo caso la legislación vigente en materia de propiedad intelectual o industrial.

3. Una copia en formato electrónico de los trabajos superados quedará depositada en el centro para su archivo y consulta, y podrá ser utilizada en la Universidad de Santiago de Compostela para usos académicos y de investigación, siempre con la mención específica a sus autores. Para estos efectos el alumnado firmará la correspondiente autorización de difusión y la declaración de que se trata de un trabajo inédito.

-Artículo 12.- Deberes del alumnado.

1. Los TFG y TFM deben ser trabajos originales de elaboración propia y deben citarse debidamente las fuentes que se tuvieron en cuenta para su realización.

2. El incumplimiento de lo indicado en el apartado anterior supondrá la calificación de “suspenso” en la convocatoria y el deber del/a tutor/a y del tribunal que lo detecte de ponerlo en conocimiento del Rectorado a efectos de iniciar las acciones disciplinarias que procedan, de conformidad con el artículo 16 de la Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones.

3. Con carácter previo a la autorización de la defensa, se podrá realizar un análisis automatizado de control de la vulneración de derechos de propiedad intelectual. A partir de ese análisis, si la comisión con competencias en TFG o TFM considera que se vulneraron los citados derechos, podrá denegar la defensa del trabajo y se aplicará lo indicado en el párrafo anterior.

3.1.4. REGLAMENTO DE ESTUDIOS DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El reglamento que regula los estudios de doctorado en esta universidad atiende a varias cuestiones referidas a la integridad académica, y concretamente recoge las siguientes:

-Artículo 28. Compromiso documental de supervisión.

2. En el compromiso documental de supervisión se especificarán las condiciones de realización de la tesis, los derechos y deberes del/a doctoranda o doctorando, incluyendo los posibles derechos de propiedad intelectual y/o industrial derivados de la investigación, además de la aceptación del procedimiento de resolución de conflictos. Se incluirán también los deberes de la persona que tutoriza y de la que dirige la tesis.

-Artículo 36. Tesis con protección de derechos.

1. Se entiende por tesis con protección de derechos aquellas en que existan cláusulas de confidencialidad con empresas, las que puedan generar derechos de propiedad industrial e intelectual y aquellas en que no quepa su difusión total antes de estar debidamente protegidos los contenidos afectados de ella.

-Artículo 48. Derechos y deberes de las doctorandas y doctorandos adscritos a la Escuela de Doctorado Internacional, EDIUS.

2. Son derechos de las doctorandas y doctorandos:

i) Contar con reconocimiento y conocer los mecanismos de protección de la propiedad intelectual e industrial a partir de los resultados de la tesis de

doctorado y de los trabajos de investigación en los términos que se establecen en la legislación vigente en la materia.

4. Son deberes de las doctorandas y doctorandos:

h) Garantizar en la medida en que sea posible que su labor sea relevante para la sociedad y no duplique otro realizado previamente, evitando el plagio de todo tipo y respetando la propiedad intelectual conjunta de datos cuando la investigación sea realizada en colaboración con sus directoras o directores o con otras investigadoras o investigadores.

j) Cumplir las normas y condiciones relativas a la publicación, autoría, propiedad intelectual e industrial y los derechos de autor.

5. En el compromiso documental de supervisión firmado por la Universidad y la doctoranda o doctorando, se hará referencia a estos derechos y deberes y al sistema y procedimiento de resolución de conflictos. Así mismo, el documento recogerá los aspectos específicos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que puedan generarse en el ámbito del programa de doctorado correspondiente.

-Artículo 49. Derechos y deberes de las personas tutoras y directoras de tesis de programas adscritos a la Escuela.

i) Velar por que las doctorandas y doctorandos conozcan y cumplan las condiciones relativas a la propiedad intelectual e industrial, para lo que establecerán el plan formativo necesario.

3.1.5. COMITÉ DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Este reglamento refiere en uno de sus artículos lo siguiente:

-Artículo 1.

Objeto. El Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela tiene como misión velar por el cuidado y bienestar de los animales utilizados en experimentación y docencia, así como evaluar los aspectos éticos que suscita la investigación científica llevada a cabo en la USC, en especial la que implica experimentación animal y biomédica en humanos o con muestras de origen humana y la experimentación con utilización de agentes biológicos o con organismos modificados genéticamente, de conformidad con lo establecido en la legislación vigente. El ámbito de competencia de este Comité se extiende también a las investigaciones que empleen datos de carácter personal sujetos a un tratamiento reservado, ya que afecta a los derechos y libertades de las personas, a los intereses vinculados a la defensa y protección del medio ambiente o a otros bienes legalmente protegidos. El Comité de Bioética evaluará igualmente los riesgos para la salud humana o el medio ambiente de aquellos procedimientos experimentales que utilicen organismos confinados modificados genéticamente.

4. PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO. CUESTIONES METODOLÓGICAS SOBRE UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

Con el objetivo de acercarnos a una mayor comprensión del fenómeno del plagio entre el alumnado universitario se presenta a continuación el proceso seguido en el estudio realizado en el curso académico 2021-2022, cuya finalidad era conocer la percepción del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre las acciones referidas a la integridad académica en el aprendizaje y estudio.

Para dar cuenta de ese propósito se planteó una investigación descriptiva y transversal de tipo encuesta, tomando como referencia la población de estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. Participaron en el estudio un total de 310 estudiantes de grado, distribuidos entre el 1º curso (25.1%), el 2º curso (20.6%), el 3º curso (14.8%), 4º curso (32.5%), 5º curso (4.5%) y 6º curso (2.6%).

La información fue recogida a través del *Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A)* (Espíñeira et al., 2022), integrado por varias dimensiones de ítems:

- preguntas de carácter académico (3 ítems);
- una cuestión final de carácter abierto referida a las medidas que deberían adoptarse en la universidad para evitar entre el alumnado acciones que atentan contra la integridad académica;
- 20 ítems medidos en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) que constituyen la *Dimensión Causas*, referida a las causas que el alumnado cree pueden llevar a realizar acciones en contra de la integridad académica;
- 33 ítems medidos en una escala Likert de 1 (nunca) a 5 (muy frecuente) y otros 33 ítems medidos en una escala Likert de 1 (sin gravedad) a 5 (muy grave), que en ambos casos están distribuidos en cuatro dimensiones: *Dimensión Acciones Deshonestas en los exámenes* (12 ítems); *Dimensión Acciones Deshonestas en los Trabajos* (11 ítems); *Dimensión Acciones Deshonestas hacia el Profesorado* (5 ítems); y *Dimensión Acciones Deshonestas hacia los/as Compañeros/as* (5 ítems).

Se calculó la consistencia interna del instrumento, la cual alcanzó un valor elevado (Alpha de Cronbach = .941). El cuestionario fue aplicado vía online, a través de las listas de distribución, a todos los estudiantes de grado de la Universidad de Santiago de Compostela durante los meses de abril y mayo de 2022. La información recogida se analizó descriptivamente, calculando índices estadísticos básicos mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 26.0.

4.1. Principales Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados alcanzados al analizar la información recogida referida a la frecuencia de acciones deshonestas por parte del alumnado en las dimensiones: *Exámenes*; *Trabajos*; *Profesorado* y *Compañeros/as*.

En primer lugar, hay que referir que las conductas deshonestas son habituales entre el alumnado universitario. Entre ellas, según el alumnado encuestado, las que están más presentes en relación con la realización de los exámenes (Tabla 6.1), y alcanzan valores por encima de la media son las siguientes: *Compartir en internet un examen* ($M = 3.14$, $DT=1.484$) y *Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo*

realizó ($M=3.51$, $DT=1.347$). Sin embargo, son menos frecuentes aquellas que implican la suplantación de la identidad de una persona, esto es: *Permitir que otra persona me suplante en un examen* ($M=1.14$, $DT=.396$) y *Suplantar a otra persona en un examen* ($M=1.18$, $DT=.423$).

Tabla 6.1: Frecuencia de conductas deshonestas en la realización de los exámenes según el alumnado

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
Emplear “chuletas” para copiar en un examen	310	2.22	2.00	2	1.064
Emplear dispositivos tecnológicos (móviles, tabletas, auriculares sin hilos...) para copiar en un examen	310	2.25	2.00	1	1.187
Copiar de un compañero/a durante un examen	309	2.70	3.00	2	1.266
Permitir que un compañero/a me copie durante un examen	310	2.48	2.00	2	1.179
Suplantar a otra persona en un examen	309	1.18	1.00	1	.423
Permitir que otra persona me suplante en un examen	309	1.14	1.00	1	.396
Compartir en internet un examen	309	3.14	3.00	5	1.484
Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó	309	3.51	4.00	5	1.347
Vender un examen	306	1.66	1.00	1	1.120
Comprar un examen	306	1.59	1.00	1	1.043
Negar estar copiando en un examen cuando se está haciendo	309	2.73	3.00	1	1.493
Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar un examen	305	1.92	2.00	1	1.018

En la tabla 6.2 se puede observar que a la hora de realizar trabajos académicos son prácticas frecuentes entre el alumnado: *Incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un trabajo sin pedir autorización para su uso* ($M=3.78$, $DT=1.254$) con una puntuación medida por encima del valor central de la escala.

Con cierta frecuencia, y con valores próximos a la media, el alumnado afirma que *Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as* ($M=2.84$, $DT=1.300$) y *Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo* ($M=2.95$, $DT=1.346$), son prácticas realizadas con cierta frecuencia

Las acciones menos habituales, con valores medios más bajos, corresponden, según opinión del alumnado, a los ítems: *Comprar un trabajo* ($M=1.62$, $DT=.879$) y *Vender un trabajo* ($M=1.70$, $DT=.968$).

Tabla 6.2: Frecuencia de conductas deshonestas en la realización de trabajos

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
Entregar como propio un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	308	1.95	2.00	1	1.095
Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as	309	2.84	3.00	3	1.300
Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo	308	2.95	3.00	3	1.346
Excluir en un trabajo referencias bibliográficas consultadas	308	2.83	3.00	2	1.261
Presentar como propia una obra traducida literalmente de Internet, que fue escrita en otro idioma	303	1.89	2.00	1	.997
Incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un trabajo sin pedir autorización para su uso	306	3.78	4.00	5	1.254
Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar la entrega de un trabajo	302	2.39	2.00	2	1.212
Presentar como propio un trabajo de otro/ alumno/a	306	1.92	2.00	1	1.070
Comprar un trabajo	303	1.62	1.00	1	.879
Vender un trabajo	301	1.70	1.00	1	.968
Incluir datos falsos en un trabajo	304	2.18	2.00	2	1.133

En cuanto a la frecuencia de realización de conductas deshonestas hacia el profesorado tal y como se puede comprobar en la tabla 6.3, el ítem con un valor más elevado en su media es *Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as* ($M=3.24$, $DT=1.544$). Las puntuaciones más bajas corresponden a los ítems: *Falsificar la firma de un profesor de un documento* ($M=1.27$, $DT=.608$) y *Falsificar documentos académicos (certificados de notas, etc.)* ($M=1.50$, $DT=.854$).

Tabla 6.3: Frecuencia de conductas deshonestas hacia el profesorado

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
Falsificar documentos académicos (certificados de notas etc.)	302	1.50	1.00	1	.854
Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as	301	3.24	3.00	5	1.544
Utilizar un pretexto falso para justificar la no asistencia a clase	304	3.18	3.00	3	1.377
Inventar problemas personales para que el profesorado modifique la calificación de la evaluación	303	1.91	2.00	1	1.106
Falsificar la firma de un profesor en un documento	307	1.27	1.00	1	.608

Por último, en la tabla 6.4 se muestran los resultados correspondientes a la valoración de la frecuencia de acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as. Se puede observar que todas las conductas obtienen puntuaciones por debajo del valor central de la escala, siendo las valoradas con menor frecuencia: *Dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as* ($M=1.34$, $DT=.674$) e *Interferir en la realización de las actividades académicas de los/as compañeros/as* ($M=1.75$, $DT=5.931$).

Tabla 6.4: Frecuencia de conductas deshonestas hacia los/as compañeros/as

Ítems	N	M	Md	Mo	DT
Incluir a un compañero/a en un trabajo en cuya elaboración no participó	322	2.08	2.23	1	1.222
Negarse a cooperar en un trabajo en equipo	303	2.48	2.00	1	1.361
Menospreciar las aportaciones de un compañero/a en un trabajo	304	2.36	2.00	1	1.242
Dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as	306	1.34	1.00	1	.674
Interferir en la realización de las actividades académicas de los/as compañeros/as	305	1.75	1.00	1	5.931

5. CONCLUSIONES

Las acciones que atentan contra la integridad académica son cada vez más frecuentes en el ámbito académico, convirtiéndose en centro de preocupación y atención en las universidades que tratan de adoptar medidas para que este tipo de prácticas no sean habituales en la comunidad universitaria en general y, particularmente, entre el alumnado. En este sentido, cada vez son más las herramientas y los recursos que se desarrollan desde las propias instituciones universitarias y que ponen a disposición de la comunidad universitaria para su uso.

El incremento de este tipo de prácticas en los últimos años se ha visto propiciado entre otras cosas, por un uso bastante generalizado de las tecnologías digitales en la vida diaria, y también en los entornos de enseñanza-aprendizaje. Las universidades no son ajenas a este fenómeno.

En este marco, el estudio empírico al que se ha hecho referencia en las líneas anteriores de este texto revela que la deshonestidad académica es una práctica cada vez más frecuente entre las universitarias y universitarios.

Los resultados obtenidos han permitido conocer la percepción de estudiantes universitarios sobre la prevalencia de comportamientos no éticos en su proceso de enseñanza aprendizaje y poder señalar que hay una tendencia entre el alumnado de grado a realizar con mayor frecuencia acciones que atentan contra la integridad académica en los trabajos académicos, seguida de las acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as y hacia el profesorado y, por último, en la realización de exámenes.

En lo que respecta a las conductas deshonestas en la realización de exámenes, los resultados muestran que los comportamientos que realiza con mayor frecuencia el alumnado son compartir en internet un examen y conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó. En la elaboración de los trabajos académicos son prácticas habituales incluir fotografías, imágenes, videos, etc. sin pedir autorización para su uso, hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as y añadir referencias bibliográficas no consultadas. Finalmente, cabe indicar que el alumnado considera como algo habitual utilizar pretextos falsos para justificar la no asistencia a clase.

En síntesis, los resultados alcanzados nos reafirman en la necesidad de seguir trabajando desde las instituciones académicas a través de la adopción de medidas que pongan en valor la integridad académica en todas las actividades que se lleven a cabo en el ámbito universitario. En este sentido, el desarrollo de normativa, herramientas y recursos de calidad es fundamental para promover una cultura de integridad entre todos los miembros de la institución universitaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, K. (2020). Academic Integrity: Challenges and Strategies for Asia and The Middle East. *Accountability in research*, 27 (5), 256-270. <https://doi.org/10.1080/08989621.2019.1646646>
- Alimorad, Z. (2020). Examining the Effect of Gender and Educational Level on Iranian EFL Graduate Students' Perceived Reasons for Committing Plagiarism. *Gist Education and Learning Research Journal*, 20, 109-133. <https://doi.org/10.26817/16925777.769>
- Bennett, R. (2005). Factors Associated with Student Plagiarism in a Post-1992 university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 137-162. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264244>
- Bretag, T. y Mahmud, S. (2009). Selfplagiarism or Appropriate Textual Re-use? *Journal of Academic Ethics*, 7, 193-205. <https://doi.org/10.1007/s10805-009-9092-1>
- Bilic-Zulle, L.; Frkovic, V.; Turk, T. [et al.] (2005). Prevalence of plagiarism among medical students. *Croatian Medical Journal*, 46 (1), 126-31. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15726686/>
- Boillos, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23 (2), 211-229. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25658>
- Cancelo-Sanmartín, M.; Rodríguez-Segura, L.; Budar-López, E. J. (2023). La interpretación de la integridad académica en las universidades de México y España. *International Humanities Review*, 12, 2-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4721>

- Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de las Islas Baleares, España
- Comas, R. y Sureda, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Student' Prespective. *J Acad Ethics*, 8, 217-232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Comas, R.; Sureda, J.; Pastor, M.; Morey, M. (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (1), 44-64.
- Espiñeira-Bellón, E. M.^a; Mosteiro-García, M. J.; Muñoz Cantero, J. M.: Porto Castro, A. M.; Ocampo Gómez, C. I. (Coords.) (2021). *Informe técnico sobre a avaliación dos recursos universitarios para evitar conductas deshonestas. Vol.4*. Grupo GITIAES e GIACE da UDC, IDEA da USC y GIA da UVigo.
- Espiñeira Bellón, E. M.^a; Mosteiro García, M.^a .J.; Muñoz Cantero, J. M.; Porto Castro, A. M.^a; Ocampo Gómez, C. I. (2022). *Informe técnico: integridade académica do alumnado. Vol.3*. A Coruña: Grupo GITIAES e GIACE da UDC, IDEA da USC y GIA da UVigo.
- Estatuto del Estudiante Universitario de la USC. Resolución de 23 de diciembre de 2019 por la que se ordena la publicación del Estatuto del estudiantado. DOG. N.º 7, de 13 de enero de 2020, pp. 1449-1472. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2020/20200113/AnuncioG2018-231219-0001_es.pdf
- Flores, E.; Mendoza, D.; Castillo, K.; González, J. (2021). Análisis del nivel de plagio de los resultados de los exámenes online y su correlación con los trabajos de titulación de pregrado. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, 2 (7), <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i7.579>
- Hawley, C.S. (1984). The Thieves of Academe: Plagiarism in The University System. *Improving College and University Teaching*, 32 (1), 35-39. <https://doi.org/10.1080/00193089.1984.10533838>
- Hensley, L. C.; Kirkpatrick, K-M.; Burgoon, J. M. (2013). Relation of Gender, Course Enrollment, and Grades to Distinct Forms of Academic Dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18, 895-907. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827641>
- Hu, G., & Sun, X. (2017). Institutional Policies on Plagiarism: The Case of Eight Chinese Universities of Foreign Languages/International Studies. *System*, 66, 56-68. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.03.015>
- International Center for Academic Integrity (2021). <https://academicintegrity.org/>
- Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria. BOE. N.º 48, de 25 de febrero de 2022, pp. 22379-22396. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3/con>
- Llargo, F.; Alvear, M. P. (2020). Frente al plagio: buenas prácticas, alegría y ecología en el aula. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 29, 89-109. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1611>
- Lucía, C.; Fernando J.; Castellanos, S. (2006). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81502304>
- Martínez-Sala, A. M.; Alemany-Martínez, D.; Segarra-Saavedra, J. (2019). Las TIC como origen y solución del plagio académico. Análisis de su integración como herramienta de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación*

- en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1208-1218). Ediciones Octaedro.
- Marzo-Navarro M. y Ramírez-Alesón, M. (2023). Comportamientos deshonestos y medidas correctoras. Perspectiva del estudiante universitario de negocios. *Revista de Educación*, 399, 183-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-566>
- Mavrinac, M.; Brumini, G.; Bilić-Zulle, L.; Petrovečki, M. (2010). Construction And Validation Of Attitudes Toward Plagiarism Questionnaire. *Croatian Medical Journal*, 51 (3), 195-201. <https://doi.org/10.3325%2Fcmj.2010.51.195>
- Morales-Montes, M. D. y Lujano-Vallejo, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29 (166), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Mosteiro-García, M. J.; Espiñeira-Bellón, E. M.; Porto-Castro, A.M.; Muñoz-Cantero, J. M. (2021). El alumnado universitario ante la comisión de plagio por parte de sus compañeros. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 39 (2), 391-409. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424381>
- Nakandakari, M. D. (2016). Plagio: ¿Qué es? ¿Qué hacer para evitarlo? Y ¿cuál es su implicancia científico-profesional? *Revista Ciencia e Investigación Médico Estudiantil Latinoamericana (CIMEL)*, 21 (1), 2-4. <https://doi.org/10.23961/cimel.v21i1>
- Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones. Resolución de 15 de junio de 2011 por la que se publica la Normativa de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes y de revisión de calificaciones, aprobada en el Consejo de Gobierno del 15 de junio de 2011. *Diario Oficial de Galicia*, 140, de 21 de julio de 2011, pp. 20529-20543. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110721/AnuncioG2018-190711-4180_es.pdf
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by University Students Literature and Lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-88. <https://doi.org/10.1080/02602930301677>
- Porto, A. M.^a y Mosteiro, M.^a J. (2022). Conductas deshonestas y Género en el Contexto Universitario. En J.M. Muñoz y A.M.^a Porto (Eds.), *Plagio y honestidad académica en la Educación Superior* (pp. 153-173). Peter Lang.
- Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. *Boletín Oficial del Estado*, 97, de 22 de abril de 1996, pp. 14369-14396. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/1996/04/12/1/con>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE. N.º 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353-109380 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>
- Reglamento de estudios de Doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Resolución de 8 de septiembre de 2020 por la que se ordena la publicación del Reglamento de estudios de doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela. *Diario Oficial de Galicia*, 188, 16 de septiembre de 2020, pp. 36517- 36202. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2020/20200916/AnuncioG2018-080920-0001_es.pdf

- Reglamento de matrícula, elaboración y defensa de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster en la Universidad de Santiago de Compostela. Aprobado por el *Consejo de Gobierno del 10 de marzo de 2016*.
<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/14563/XA1180.pdf?sequence=1>
- Reglamento del comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Aprobado en el *Consello de Goberno da USC* del día 14 de febrero de 2011.
<https://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/normativa/descargas/ComiteBioetica.pdf>
- Sánchez, F. J. R. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, 20 (2), 155-170. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Singh, N. (2017). Level of Awareness Among Veterinary Students of GADVASU Towards Plagiarism: A Case Study. *The Electronic Library*, 35(5), 899-915. <https://doi.org/10.1108/EL-06-2016-0132>
- Soto, J., Hernández, E.; Zamudio, J; Torres, C. (2019). Valoración del plagio en ensayos elaborados por estudiantes de un doctorado en línea. *Revista Praxis Educativa*, 21 (11), 133-155.
- Stoesz, B. M.; Eaton, S. E.; Miron, J.; Thacker, E. J. (2019). Academic Integrity and Contract Cheating Policy Analysis of Colleges in Ontario, Canada. *International Journal for Educational Integrity*, 15 (4). <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0042-4>
- Sureda, J.; Reynés, J.; Comas, R. (2016). Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. *Revista de Educación Superior*, 45 (178), 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.002>
- Sureda-Negre, J.; Cerdá-Navarro, A.; Calvo-Sastre, A.; Comas-Forgas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 201-219. <https://doi.org/10.6018/rie.358781>
- Tayan, B. M. (2017). Academic Misconduct: An Investigation into Male Students' Perceptions, Experiences & Attitudes Towards Cheating and Plagiarism in A Middle Eastern University Context. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 158-166. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>
- Vaamonde J. D. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (3-4), 7-27. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/434>
- Vlasenko A. y Shirokanova A. (2022). The Role of Values in Academic Cheating at University Online. En Alexandrov D. A. et al. (Eds.), *Digital Transformation and Global Society. DTGS 2021* (pp. 294-307). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93715-7_21
- Vargas-Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: Un estudio de caso sobre una estudiante debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala*, 24(1), 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- Wijaya, H. y Gruber, K. E. (2018). Ethics perspective and regulation of plagiarism in Higher Education. *International Journal of Humanities and Innovation*, 1 (1), 17-25. <https://www.sciencegate.app/document/10.33750/ijhi.v1i1.4>.

**EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO. NUEVAS
PERSPECTIVAS TEÓRICAS, CURRICULARES Y
FORMATIVAS**

Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación

Universidad de Burgos

Webs personales: <https://investigacion.ubu.es/investigadores/35274/detalle>
<https://www.ubu.es/politicas-socioeducativas-y-economicas-para-la-educacion-lo-largo-de-toda-la-vida-la-promocion-de-la-autonomia-de-las-personas-mayores-soportes-e-learning-y-el-desarrollo-local>

<https://ociogune.unirioja.es/investigadores/37122/detalle>

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/F-1700-2015>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8887-2652>

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 7

1. Introducción
2. Avances en el conocimiento teórico. Hacia una proyección sistémica de la educación emprendedora
 - 2.1. Nuevos significados de la educación emprendedora
 - 2.2. El valor añadido de la formación al emprendimiento
 - 2.3. La intención emprendedora
 - 2.4. La red familiar
 - 2.5. Hacia una proyección sistémica
3. El docente y el currículum. Actuaciones educativas de éxito
 - 3.1. El docente, el currículum y las creencias
 - 3.2. Actuaciones educativas de éxito
4. Diseño y evaluación de programas formativos
5. Conclusiones
6. Referencias bibliográficas

EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO. NUEVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS, CURRICULARES Y FORMATIVAS

“Pueden porque creen que pueden” (Virgilio. *La Eneida*. Libro V).

“El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles se llama lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los pensadores y para los valientes se llama lo ideal” (Víctor Hugo. Discurso ¡*Viva la futura revolución!*!, 24 de febrero de 1854).

Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

En el antecedente inmediato de esta publicación, también auspiciada y cuidadosamente editada por la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, el profesor José Manuel Touriñán (2023), con motivo de vertebrar los postulados y fundamentos de la Pedagogía mesoaxiológica, invitaba a repensar el sentido y valor de los programas de investigación educativa, demostrando que la Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. Intentaremos adoptar una forma expositiva convincente para cubrir adecuadamente estas dimensiones en nuestro propósito de abrir un espacio de reflexión en torno a la educación para el emprendimiento con importantes repercusiones conceptuales, organizativas y curriculares en las formas de entender y practicar la educación, mostrando, al mismo tiempo, el potencial instrumental, creativo y crítico de la Pedagogía en la genealogía y consolidación de sus principales señas de identidad.

Creo oportuno presentar desde el principio no solo los objetivos y vertebración del contenido, sino también plantear una duda metódica en torno a la aparición, relativamente reciente, de diferentes ‘educaciones para...(*salud, convivencia, paz...*)’: ¿está suficientemente justificada y es legítima la acotación fenoménica ‘educación para el emprendimiento’? ¿dónde radica su atractivo especial? No puede ser simple la respuesta porque tampoco lo son los factores que la motivan. Tal vez la aclaración venga dada por la persistencia del tema y su relieve internacional. A nuestro entender, tres factores indiciarios sugieren una respuesta afirmativa.

En primer lugar, los cambios sociopolíticos, económicos, culturales, comportamentales y territoriales impulsados por la globalización y el giro digital operados a lo largo de las últimas décadas han provocado una pujanza insólita, y en

parte también inesperada, del emprendimiento como programa de investigación interdisciplinar con un incremento exponencial de su productividad científica y demarcación de conocimientos propios (Anderson et al., 2015; Fayolle, 2018; Lackeus, 2015; Serrano et al., 2016). Y en esta tendencia la Pedagogía contribuye con un notable caudal de conocimientos teóricos y prácticos, como muestra el *corpus* de trabajos recogidos en la publicación *Veinte años de educación emprendedora 2000-2020* (Bernal et al., 2021a). No estamos ante una simple moda coyuntural y pasajera, ni ante una desviación epistemológica como se desprende del inteligente análisis de la profesora Azqueta (2019) sobre el concepto emprendedor y su incorporación al ámbito educativo. Por el contrario, nos encontramos con un fenómeno de singular relevancia que anualmente afecta a unos quinientos millones de personas relacionadas con la creación de una empresa, y cuyo concepto amplio recoge la creación de ideas, empresas y patentes, así como todo el proceso de su gestación, contemplando también aquellos casos en los que no llega a ponerse en práctica. Lógicamente en estos procesos la Pedagogía ha mostrado voz y oficio, profundizando en los sistemas de mediación para ser autor y no solo actor de nuestros propios proyectos y mostrando los caminos del *saber para hacer en educación* (Grupo SI(e)TE. Educación, 2012, 2020).

En segundo lugar, la educación para el emprendimiento se ha desarrollado en paralelo y en clara interacción con las propuestas y declaraciones de los organismos internacionales. En efecto, el emprendimiento impregna las principales directrices de organismos internacionales (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; Comisión Europea, 2018; OECD, 2019; UNESCO, 2022), que en su conjunto han promovido, de forma inequívoca, el carácter clave de la competencia emprendedora, atribuyéndole un papel decisivo en la configuración de ciudadanos activos, resilientes, innovadores y capaces de liderar los cambios necesarios hacia sociedades más sostenibles. Afirmación que conecta directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030, aprobada por Naciones Unidas. Vinculación conceptual y convergencia teleológica de educación emprendedora, sostenibilidad y formación de la ciudadanía magistralmente puestas de manifiesto en los trabajos publicados por Antonio Bernal en su contribución *La ciudadanía europea como labor permanente* (2019) y por Seikkula-Leino et al. (2021) en su estudio de los currículos nórdicos de Finlandia, Suecia e Islandia. En un plano más pragmático, justo es explicitar la funcionalidad de redes en la consolidación de la educación para el emprendimiento, como la Red Europea de Educación para el Emprendimiento (UE) y la *Entrepreneurship360* (OECD). Atinan estas iniciativas a situar la educación como variable explicativa, y en ocasiones determinante, de la política laboral, del empleo y de la cohesión social. Problema de relación, en cierto sentido común a todos los países de la Unión Europea, de cuya solución depende en parte la eficacia y alcance de las reformas sociales, económicas y educativas. Un retorno a la educación como variable decisiva para lograr, a través de un planteamiento común basado en el conocimiento científico compartido *-Education 2030 Framework for Action-*, un nuevo modelo de desarrollo sostenible y emprendedor que contribuya a lograr una sociedad cohesionada, inclusiva y justa.

Y, en tercer lugar, encontramos otro factor de índole legal con peso propio en la legitimación de un programa de investigación sobre educación para el emprendimiento. Nos referimos a su plasmación jurídica con rango orgánico en la legislación educativa de los países más avanzados, abriendo puertas a heterogéneos desarrollos normativos y curriculares desde educación infantil hasta la universidad. Recuérdense, como exponentes significativos, las reformas implementadas en el

sistema educativo español durante los últimos años -Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, (2006); la hoy derogada, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, (2013) y la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOMLOE (2020)-. Dimensiones normativas que revelan el importante trasfondo social y vocación de futuro de la educación emprendedora.

Hasta aquí algunos de los principales argumentos sobre la oportunidad y relevancia de un programa de investigación sobre educación para el emprendimiento. Ahora bien, cualquier ensayo de sistematización de este campo de conocimiento -hoy todavía en construcción-, en el que los dominios cognoscitivos, prácticos y evaluativos interactúan, origina tratamientos analíticos muy dispares. Heterogeneidad que nos conduce a la difícil tarea de selección de contenidos y argumentos que comporta en sí misma sus propios límites.

El examen de la cuestión planteada se lleva a cabo en este trabajo mediante la consideración de tres tipos de factores -teóricos, prácticos y formativos- que influyen de forma interdependiente en la educación emprendedora. Son los que nos parecen más útiles para reorientar la preocupación investigadora hacia la creación de hipótesis emergentes y propician mayor conciencia y conocimiento del problema. Por una parte, se revisan los hallazgos en torno a sus modos de construcción científica, sin eludir el reto de incorporar en el discurso nuevos significados, métodos de análisis y enfoques interpretativos igualmente innovadores, que permitan avanzar hacia la configuración sistémica de la educación emprendedora. Por otro lado, se centra la atención sobre el papel y decisiva influencia del docente, mostrando la relevancia de su formación para un desarrollo curricular adecuado y sobre la importancia de las prácticas de éxito, aspecto cuya utilidad no siempre ha sido suficientemente reconocida. Finalmente, aludiremos, en las propias entrañas curriculares de la educación emprendedora, a la tarea, todavía pendiente, de elaborar y validar planes y programas formativos, aportando una propuesta concreta de programa formativo ya aplicado y con resultados alentadores de cierta envergadura, línea por la que estamos convencidos que habrá de caminar en el futuro inmediato la investigación sobre educación para el emprendimiento.

Por último, quiero destacar que en el desarrollo de estos puntos no voy a seguir un criterio estrictamente apriorístico, sino más bien empírico, con apoyo en las experiencias más sobresalientes generadas a propósito de los proyectos competitivos que hemos llevado a cabo y en las publicaciones generadas sobre el tema, resultado de una importante colaboración entre investigadores.

2. AVANCES EN EL CONOCIMIENTO TEÓRICO. HACIA UNA PROYECCIÓN SISTÉMICA DE LA EDUCACIÓN EMPRENDEDORA

Las positivas repercusiones de la creación de nuevas empresas y del fomento del autoempleo se encuentran asociadas al origen marcadamente económico y despegue -*take off*- de la educación emprendedora, erigida como respuesta a las necesidades de anticipación, innovación y creatividad que requieren los nuevos modos de actividad económica suscitados por los procesos de realidad virtual y digitalización que todavía hoy resultan inquietantes y generan atracción mediática.

Así, el emprendimiento ha sido identificado como uno de los componentes decisivos para el desarrollo debido a su impacto positivo en la innovación, la

competitividad, la creación de empleo e incluso el éxito a nivel personal. Por ello, la literatura científica, además de mostrar cómo el emprendimiento es capaz de detectar oportunidades y movilizar los recursos disponibles para el desarrollo personal, social y económico (Audretsch et al., 2022), se ha interesado, de modo explícito y justificado, por el análisis de sus determinantes y repercusiones (Baumol y Strom, 2007; Marcotte, 2013 O'Connor, 2013), subrayando además el papel decisivo que el emprendimiento tiene en las economías emergentes (Jiménez et al., 2017).

2.1. Nuevos significados de la educación emprendedora

Desde la perspectiva que a aquí más nos interesa, resulta relevante constatar cómo lo que comenzó siendo un incipiente reconocimiento de la contribución de la educación al objetivo económico de maximizar el beneficio inherente al concepto de empresa, ha ido experimentado una notable transformación en las dos últimas décadas al ser objeto de investigación interdisciplinar, abriéndose camino un concepto de emprendimiento más amplio, provisto de nuevos significados estrechamente ligados a la creatividad, la responsabilidad social y la ética.

En efecto, la creciente necesidad de justificación y de conferir sentido a la acción emprendedora, así como su progresiva consideración como política pública, sostenible incluso contra los riesgos implícitos y las valoraciones sociales negativas que suscita, han provocado que junto a los iniciales y pertinentes análisis económicos y financieros, la atención investigadora también se haya sentido atraída por aspectos hasta ahora menos estudiados como los psicosociales (Baum et al., 2007; Suárez y Pedrosa, 2016; Wilson et al., 2007) y, especialmente, los educativos (Bernal y Cárdenas, 2012, 2014; Jiménez et al., 2015; Jiménez, 2020; Segura-Barón, et al., 2019), dotando de contenido y sentido el papel mediador de una educación emprendedora en la conformación de una ciudadanía crítica.

Fruto en parte de estos estudios y en plena *cuarta revolución industrial*, una concepción moderna de la educación emprendedora hoy ya no solo considera los objetivos de creación de empresas o fomento del autoempleo como respuesta al reto económico del crecimiento, sino también y fundamentalmente pretende significarse como la mediación pedagógica responsable del desarrollo del espíritu emprendedor en los diferentes niveles educativos, por supuesto con las correspondientes adaptaciones curriculares, y en todos los ámbitos formales, no formales e informales (Azqueta y Naval, 2018). Ya no se trata solo de la competencia para superar el riesgo y crear una empresa, sino también de desarrollar una identidad emprendedora, fomentando la creatividad, iniciativa, resolución de problemas, toma de decisiones, autonomía y capacidad de gestionar proyectos con criterio propio, responsable y ético (Alemany et al., 2011; Bernal, 2014; Kakouris, 2015; Manso y Thoilliez, 2015; Palmero et al., 2014a).

A la vista de este proceso evolutivo, plagado de avanzadas e inflexiones, se comprende mejor, no solo la compatibilidad conceptual entre beneficio económico y maximización del valor social, sino también, en una perspectiva más amplia, la interacción entre los nuevos significados de educación emprendedora ligados a la responsabilidad y la ética con la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. Emergen, bajo estas premisas, nuevas y positivas valoraciones sociales del emprendimiento al mismo tiempo que se reducen prejuicios y estereotipos.

2.2. El valor añadido de la formación al emprendimiento

Aparte del mérito que es preciso atribuir a la Pedagogía en los nuevos valores y significados sociales de la educación emprendedora, resulta relevante explicitar su decisiva contribución a demostrar el alto impacto de la formación en el emprendimiento.

Si hemos de dar crédito a la tesis de que la educación es uno de los factores que conforman las interacciones socioeconómicas de un país, sorprende la atención que prestan los medios de comunicación a la existencia de personas que, a pesar de haberse desvinculado del sistema educativo a edades tempranas, han logrado el éxito profesional. Biografías de mérito que, aun resultando curiosas, son insólitas y pueden generar expectativas erróneas. La investigación pedagógica a lo largo de los últimos años, por el contrario, ha venido llamando la atención sobre la relevancia de perseguir una formación lo más completa posible, al demostrar que de este modo se incrementan las competencias y la confianza personal, las estrategias para movilizar recursos y los valores necesarios para evaluar mejor las oportunidades de emprender. Además, la investigación pedagógica también ha evidenciado la función determinante de la formación no sólo en la creación de empresas, sino también, desde una perspectiva axiológica, en la promoción del comportamiento ético de los emprendedores.

Para comprender la carga de profundidad de esta alegación en favor de la Pedagogía, conviene recordar que en el emprendimiento cabe diferenciar el formal referido a las empresas legalmente registradas, el informal de empresas al margen de la regulación y el emprendimiento total que refleja la suma de ambos. El emprendimiento formal es el que ha recibido con diferencia una mayor atención. Sin embargo, se debe reconocer que la economía informal existe en mayor o menor medida en todo el mundo, y que de hecho en muchos países en vías de desarrollo representa incluso más de la mitad de la economía total, constituyendo el emprendimiento informal uno de sus factores de mayor peso. No obstante, el emprendimiento formal e informal presentan características distintas y tienen una dimensión ética que no ha pasado en modo alguno inadvertida para los investigadores.

En un trabajo nuestro centrado en la educación secundaria y superior (Jiménez et al., 2012), los resultados obtenidos mostraron que la educación se encuentra positivamente asociada con el emprendimiento formal, no sólo porque proporciona a los individuos las habilidades cognitivas y los valores necesarios para evaluar y explotar mejor las oportunidades que se les presentan desde las dimensiones locales hasta las transnacionales, sino que, también incrementa el nivel de confianza personal, reduciendo el riesgo percibido en el inicio de una actividad emprendedora al considerar que existen más probabilidades de ser reabsorbidos por el mercado laboral si el negocio no prospera. Además, estas personas suelen tener mayor acceso a recursos, lo que les facilita la creación de empresas formales. Al mismo tiempo, la educación también tiene una relación negativa con el emprendimiento informal ya que aquellos individuos que alcanzan mayor cualificación reciben formación que incluye específicamente valores éticos y cívicos. Además, estos individuos son más conscientes de las desventajas, sanciones que el emprendimiento informal comporta y tienen una sensibilidad mayor ante las repercusiones negativas en su *status* social.

Así la investigación pedagógica al mérito hasta ahora expuesto de haber alumbrado nuevos valores sociales del emprendimiento añade la demostración del valor público de la formación para el emprendimiento, poniendo de manifiesto la urgente

necesidad de implementar políticas educativas encaminadas a mejorar el nivel educativo de la población como instrumento incentivador de un comportamiento ético con la creación de empresas formales y desincentivador para las informales.

2.3. La intención emprendedora

Algunas de las reflexiones y afirmaciones contenidas en los puntos siguientes son resultados asociados al Proyecto de Investigación “*De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales*” (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00) y al Subproyecto que lideramos en la Universidad de Burgos “*De los tiempos educativos a los tiempos sociales: El impacto de la educación en la red de emprendimiento de los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares*” (EDU2012-39080-C07-06), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

Hemos mostrado cómo las tasas de educación correlacionan significativamente con las tasas de emprendimiento, contribuyendo a incentivar el valor de los sistemas educativos. Pero esta importante constatación tiene un carácter longitudinal y se desarrolla en un tiempo de larga duración, pudiéndose probar con mayor facilidad en los niveles superiores del sistema educativo por su mayor proximidad a la iniciativa empresarial. Condicionamientos que ayudan a comprender las razones por las que en las etapas iniciales y obligatorias del sistema educativo más alejadas de la creación de empresas la influencia medible de la educación para el emprendimiento que se puede percibir de modo inmediato es la intención emprendedora. Giro epistémico que ha roto buena parte de los mapas de situación hasta ahora utilizados y sugiere nuevas miradas sobre la interacción entre educación y emprendimiento.

Como muestra la Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen, 2011) la intención emprendedora puede derivar en la creación de empresa o en la mejora del emprendimiento intraempresarial. El descubrimiento de la incidencia del interés y de la posterior intención emprendedora ha propiciado la realización de interesantes estudios sobre los diversos factores que intervienen en su configuración como precursores de la acción, avanzando en los perfiles de su constructo teórico y demostrando su influencia predictora en la creación de empresas o en la mejora del emprendimiento intraempresarial (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015; Duan, 2022; Esfandiar, et al., 2021; Lin et al., 2023; Pérez-Macías et al., 2021). Proceso que ha desencadenado también avances sobre el perfil cognitivo, psicosocial y educativo de los futuros emprendedores (Lanero et al., 2015; Sánchez, 2013).

En un artículo sobre el interés emprendedor de los jóvenes, *The Socio-educational, Psychological and Family-Related Antecedents of Entrepreneurial Intentions among Spanish Youth* (Escolar-Llamazares et al., 2019), asumimos el desafío de responder algunos interrogantes significativos ¿Tienen los jóvenes estudiantes alto o bajo interés por emprender?, ¿Qué aspectos consideran más importantes a la hora de emprender?, ¿Hay diferencia en los motivos y dificultades a la hora de valorar el emprendimiento como su futura elección de carrera? Preguntas relacionadas con el objetivo de identificar y analizar la relación existente entre el interés emprendedor de los jóvenes españoles y distintas variables moderadoras mediante el análisis de los componentes del interés emprendedor. Como variables moderadoras se estudian las de

carácter socioeducativo (género, situación laboral de los padres, formación recibida en capacidades y metodología) y de naturaleza psicológica (locus de control interno, proactividad, necesidad de logro, autoeficacia, propensión al riesgo, motivación y dificultades percibidas).

La población objeto de este estudio estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria matriculados en centros docentes españoles, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. El tamaño muestral ascendió a 1.764 estudiantes, se calculó, para un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 2.3%. Un 50.1% de la muestra eran mujeres (n=885) y un 49.9% hombres (n=879). El tipo de muestreo fue aleatorio simple, conservando la afijación proporcional en cada una de las Comunidades Autónomas y en cada una de las enseñanzas de régimen general (67% estudiantes de bachillerato, 32.7% de ciclo formativo de grado medio y 10.3% de formación profesional básica). Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, validado mediante prueba piloto en ocho comunidades autónomas y valorado por catorce expertos pertenecientes a siete universidades españolas.

Entre los resultados más llamativos en el análisis de las variables socioeducativas, aludimos, en primer lugar, por su carga social y simbólica, al mayor interés emprendedor de los chicos, en consonancia con las investigaciones nacionales e internacionales, que muestran una aspiración emprendedora superior en los estudiantes varones (Fernández-Laviada, 2016, 2022; Fuentes y Sánchez, 2010, Martínez de Luco & Campos, 2014).

También se observa, entre las variables de identificación, que los estudiantes con alto interés cuentan con padres principalmente trabajadores por cuenta propia. Estos resultados son acordes con la literatura científica que ha relacionado la procedencia de una familia en la que uno de los progenitores es emprendedor con una percepción más atractiva del emprendimiento como salida profesional.

En cuanto a la personalidad, concluimos que los emprendedores son proactivos y concurren en ellos la motivación de logro, locus de control interno -LCI- y la autoeficacia (Espíritu, 2011; Salazar et al., 2014). En estos aspectos puntúan más alto los estudiantes con alto interés emprendedor y tienden a atribuir los éxitos o fracasos a causas internas de su conducta. Las investigaciones señalan el LCI como una característica atribuida a los emprendedores, aunque no en exclusiva, dado que también se encuentra en las personas que triunfan sean o no emprendedoras (Suárez & Pedrosa, 2016).

Otras dimensiones encontradas en los estudiantes con alto interés emprendedor son la necesidad de logro (estiman que el emprendimiento les ayuda a mejorar su desarrollo profesional) y la proactividad (consideran importante a la hora de emprender detectar una oportunidad de negocio). Al respecto, la literatura científica deja patente que la necesidad de logro es un atributo relacionado con la intención emprendedora, advirtiendo que los alumnos que manifiestan alta necesidad de logro manifiestan interés por asumir tareas que ofrecen un reto y desafío a sus capacidades, situación trasladable a su actitud vital ante la creación de su propio negocio. La proactividad es otro de los factores indispensables que se debe incluir en la orientación emprendedora, en referencia a la implementación de lo necesario para la realización emprendedora, lo que supone perseverancia, adaptabilidad y disposición para asumir la responsabilidad ante el fracaso.

En cuanto a las motivaciones principales para crear una empresa, los estudiantes con alto interés emprendedor señalan aspectos relacionados tanto con una motivación intrínseca (poner en práctica sus ideas) como extrínseca (independencia económica), ambas importantes en la predicción de la intención emprendedora. A su vez, estas motivaciones encontradas están relacionadas con la autonomía e independencia, razones importantes que llevan a emprender. Además, es interesante destacar que los estudiantes con alto interés emprendedor coinciden en considerar motivo importante para emprender el hecho de generar nuevos puestos de trabajo para otros, aspecto asociado a la necesidad de logro y especialmente a la autoeficacia. La autoeficacia emerge como un factor crucial para que un individuo llegue a desarrollar su capacidad emprendedora.

Otra cuestión estudiada en esta investigación es la dificultad percibida a la hora de crear una empresa. Todos los estudiantes señalan, la falta de dinero para iniciar la actividad, tener que asumir riesgos y el temor a fracasar (aspectos estos dos últimos muy relacionados). Respecto a la primera dificultad, la literatura recoge insistentemente cómo la consecución de los recursos económicos necesarios para la puesta en marcha de una empresa es, efectivamente, uno de los principales obstáculos.

En relación con el riesgo y al temor al fracaso, si bien la intención emprendedora se relaciona con niveles moderados de propensión al riesgo como rasgo de personalidad, en esta investigación se ha planteado como dificultad. En este sentido, el temor al fracaso empresarial frena significativamente la puesta en marcha de nuevos negocios. Sería conveniente investigar si estos estudiantes con alto interés emprendedor cuentan dentro de su perfil de personalidad con cierta propensión al riesgo independientemente de que valoren como dificultad el hecho de tener que asumir riesgos.

Hemos identificado un heterogéneo conjunto de predictores de la intención emprendedora, poniendo de manifiesto su necesaria consideración en el diseño curricular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación del profesorado, toda vez que su gestión e implementación en la acción educativa, además de predecir una mayor tasa de emprendimiento, incrementa la adquisición de la competencia y de la identidad emprendedoras.

2.4. La red familiar

El término *red* ha invadido la cotidianeidad. Un sustantivo frecuentemente utilizado para significar un ritmo de cambio acelerado en un marco de globalización económica que, mediado por la tecnología, ha puesto de relieve la necesidad de una mayor conexión entre individuos y sectores productivos a propósito de cómo fortalecer la innovación desde proyectos coparticipados para dar mejores respuestas a los desafíos del mundo productivo, al desarrollo, al bienestar de la ciudadanía y a la sostenibilidad, como acuñan en un magnífico trabajo los profesores Santos Rego et al. (2023). Su aparición es uno de los fenómenos recientes más disruptivos, pero en la perspectiva que aquí nos interesa, destacamos, entre sus contribuciones más positivas, la exigencia de prestar mayor atención al espacio comunitario. La educación en red y, desde una perspectiva más amplia, la sociedad red remiten directamente a repensar la familia como red de emprendimiento y focalizar la atención investigadora en torno a las interacciones existentes entre la educación en la familia y el emprendimiento, uno de los factores relacionales menos estudiado, a pesar de erigirse la red familiar como la de mayor grado de fortaleza y menor diversidad en sus relaciones (Escolar et al., 2019).

Avanzar en este campo en el que intervienen muchas variables no clasificadas, sugiere la utilidad de recurrir a las técnicas de Minería de Datos, tarea que requiere habilidades más avanzadas que la simple capacidad de cálculo y a las técnicas de Datos de Panel, para de este modo, incluir la dimensión temporal al mismo tiempo que se evitan algunas de las limitaciones de las regresiones realizadas por mínimos cuadrados ordinarios, relacionadas con los errores de medida y la heterogeneidad de los parámetros.

Y esto es lo que, precisamente, hemos aplicado en nuestro estudio *Entrepreneurial Interest and Entrepreneurial Competence Among Spanish Youth: An Analysis, with Artificial Neural Networks* (Luis-Rico et al., 2020) para mostrar la relevancia del interés familiar emprendedor -incluso en mayor medida que el propio interés de los estudiantes- como predictor que incrementa las posibilidades de aumentar la acción emprendedora futura, lo que comporta curricularmente la necesidad de considerar la efectividad de la red familiar en la promoción de la cultura emprendedora y en la configuración del ecosistema emprendedor, de modo coincidente con las contribuciones de Isenberg (2010), Pinho et al. (2013) y Sieger y Minola (2017).

Entre nuestros resultados, destacamos cómo la relación establecida entre interés familiar y emprendimiento obedece a rasgos diferenciales. Esto es, existen condiciones en las que las diferencias familiares cobran un relieve especial en la medida que condicionan la utilidad de diferentes estrategias para incentivar el emprendimiento. Así, en el grupo con alto interés emprendedor (IE) e interés familiar emprendedor (IFE) las actuaciones pueden dirigirse a la factibilidad del hecho emprendedor con el propósito de minimizar las dificultades percibidas para el emprendimiento. Cuando presentan alto IFE y bajo IE la fortaleza reside en el apoyo familiar por lo que puede orientarse las actuaciones en los factores psicológicos y socioeducativos que inciden en la IE. En el grupo con alto IE y bajo IFE se pueden fortalecer el apoyo de las redes formales a través del interés del joven por emprender. Cuando presentan bajo IE e IFE, el grupo se muestra como el más vulnerable y en riesgo de no desarrollar acciones emprendedoras, por lo que las actuaciones deben centrarse en un enfoque holístico en los tres ámbitos de influencia en la IE: cognitivo, socioeducativo y relacional.

Las posibilidades de incentivar el espíritu emprendedor en el ámbito educativo se incrementarán si la investigación dirige su atención hacia la familia (Baluku et al., 2020; Qin et al., 2019), revisando su impacto positivo en el ecosistema emprendedor, especialmente en las fases previas al desarrollo de la actividad emprendedora que, por lo demás, son responsabilidad pública del sistema educativo. La recuperación del valor de la red familiar, a la que hasta recientemente no se le ha prestado la debida atención, siendo subestimada frente a otras variables psicológicas y socioeducativas, remite como aplicaciones prácticas a la conveniencia de focalizar la detección temprana de los intereses emprendedores e implementar el interés de la familia en el diseño de acciones para fomentar la cultura emprendedora, rehabilitando de esta manera la investigación hacia el conocimiento de las prácticas familiares y de los modos empíricos de influencia familiar en la génesis de la intención emprendedora (Montero et al., 2022; Palmero et al., 2015).

2.5. Hacia una proyección sistémica

En un reciente trabajo titulado *Hacia una proyección sistémica de la educación emprendedora*, publicado precisamente en el marco de una profunda

reflexión sobre la Educación en Red, tuvimos la oportunidad de explicar nuestra posición teórica sobre la estructura sistémica de la formación emprendedora (Bernal et al., 2023). Durante mucho tiempo, las investigaciones sobre educación emprendedora se han centrado preferentemente en los rasgos individuales de los emprendedores. Paulatinamente, se ha ido ensanchando y completando este perfil en la medida que hemos ido comprendiendo que no nos enfrentamos a un proceso formativo de estricta naturaleza individual. Una perspectiva heurísticamente fecunda sobre cómo se configura la identidad emprendedora debe apuntar hacia su estructura sistémica (Isenberg, 2016, Stephens et al., 2022). Perspectiva teórica en la que nos hemos atrevido a proponer un ecosistema educativo emprendedor centrado en el sujeto.

En apretada síntesis, definimos el sistema ontogénico, núcleo central y prioritario de la formación de la identidad emprendedora, como el conjunto de características cognitivas, emocionales, afectivas y volitivas que posee la persona.

El microsistema educativo es el nivel más próximo a la persona y donde desempeña sus conductas, relaciones personales y los distintos roles que asume. Está constituido por los contextos cotidianos en los cuales se desenvuelve e interacciona el sujeto de forma directa. Se pueden diferenciar tres tipos de microsistemas en función de los criterios de sistematización, organización e intencionalidad. Primero, el microsistema educativo formal, esto es, los programas, asignaturas o módulos relacionados con la educación emprendedora que se imparten en las distintas etapas del sistema educativo reglado, por ejemplo: el módulo de Empresa e Iniciativa Personal en el Grado Superior de FP, la materia de Cultura Emprendedora y Empresarial en Bachillerato, la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en la ESO o las Cátedras de Emprendimiento de distintas universidades. Segundo, el microsistema educativo no formal plasmado en las acciones formativas no integradas en los currículos oficiales, heterogéneas acciones formativas destinadas a cubrir necesidades específicas sobre emprendimiento, impartidas por entidades e instituciones públicas y privadas. Entre los ejemplos más destacados sobre formación emprendedora en el microsistema educativo no formal encontramos la Fundación Princesa de Girona, la Fundación Ashoka, la Fundación Pública Andalucía Emprende o Planea Emprendedores de la Fundación Caja de Burgos. El microsistema educativo informal estaría formado por todas esas relaciones que aun no teniendo intención educadora explícita afectan al desarrollo de la formación emprendedora del sujeto.

El mesosistema educativo comprendería las interacciones que se producen por el contacto entre dos o más subsistemas en los que se encuentra inmerso el sujeto participando de forma activa. En este nivel se darían las interrelaciones entre los diferentes ambientes donde se desenvuelve la persona, cobrando importancia las redes sociales que facilitan el establecimiento de contactos, flujo de información y transferencia. Es necesario comenzar a construir una potente y versátil red para conectar agentes, recursos, instituciones públicas y entidades privadas dedicadas a la promoción de la educación emprendedora.

El exosistema educativo se refiere a los subsistemas en los que se encuentra ausente el sujeto, pero en los cuales ocurren acontecimientos y circunstancias que afectan al subsistema donde está el sujeto. No hay un contacto directo de la persona con el exosistema, pero existe una influencia indirecta sobre el sujeto o su entorno. Según investigaciones recientes hay factores que condicionan la formación de la identidad emprendedora desde los exosistemas. Así, por ejemplo, el microsistema educativo

formal se ve afectado por la carencia de recursos y de una política adecuada de formación inicial y continua en educación emprendedora de los docentes.

Por último, encontramos el macrosistema como el nivel más lejano al sujeto, donde los factores culturales, sociales, económicos, políticos y normativos ejercen una clara influencia sobre el sujeto. En este sentido, el macrosistema no se comprende como un sistema específico, sino más bien, como un entorno holístico que acoge al resto de subsistemas (ontogénico, microsistema, mesosistema y exosistema). Aunque, parezcan distantes del sujeto, el funcionamiento de los macrosistemas repercute sobre las actuaciones educativas que se realizan. En este sentido, se explica un claro hito en la formación emprendedora desde el punto de vista macrosistémico, como es el Consejo de Lisboa del año 2000 que supuso un punto de apoyo y despegue de las políticas y orientaciones, a favor del espíritu emprendedor en la Unión Europea, sin olvidar su impacto en el incremento de una literatura científica relevante sobre la educación emprendedora (Bernal, et al., 2021a).

Nos parece advertir en esta posición epistemológica sistémica una perspectiva adecuada y hasta cierto punto original para abordar las cuestiones más disputadas de la educación emprendedora y resolver la interacción entre la formación, el desarrollo personal y la dimensión comunitaria, con especial atención a las redes y agencias productivas que indiquen en la génesis de una cultura emprendedora.

3. EL DOCENTE Y EL CURRÍCULUM. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

En un contexto de evidentes progresos en educación emprendedora y de una altísima expectativa generada en torno a la funcionalidad del sistema educativo, responsable por definición de la adquisición de conocimientos, competencias y destrezas útiles y de empoderar a los futuros emprendedores como agentes sociales con capacidad de impacto en la innovación y crecimiento, sorprende la escasa atención investigadora que hasta el momento se ha prestado a la formación y al desempeño profesional del docente, tal y como alertase Eurydice España-RediE en su publicación *Educación para el Emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*, (Diego y Vega, 2015), primer estudio de la Red española de información sobre educación en este ámbito, coincidente en sus tesis fundamentales con advertencias puestas de manifiesto, entre otros, por el Dictamen 2015/C 332/03 del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema '*Promover la creatividad, el espíritu empresarial y la movilidad en la educación y la formación*'.

Con frecuencia, los programas de educación emprendedora, tanto a nivel nacional como internacional, priorizan como objetivos el cambio actitudinal y de conducta en los estudiantes. Ahora bien, desenfocaríamos el problema si no contemplásemos también la necesidad de investigar los mecanismos para potenciar el papel decisivo del profesorado, ya que la implantación transversal de la competencia emprendedora en el desarrollo curricular requiere en los docentes -más allá de conocimientos y contenidos- cambios en sus propias competencias y en su praxis didáctica. Desarrollar la motivación y el compromiso de los estudiantes, proporcionar oportunidades para asumir riesgos calculados, maximizar el aprendizaje social, fomentar el trabajo en red, la interacción con agentes externos, aprovechar oportunidades de una forma innovadora e implicar a los estudiantes para que asuman responsabilidades en el desarrollo de su aprendizaje y en la gestión del aula, son algunos de los rasgos

distintivos que definen el perfil emprendedor del profesorado y ponen de manifiesto la magnitud del reto planteado (Luis et al., 2015; Martín del Pozo et al., 2013; Seikkula-Leino et al., 2010). Responsabilidades del docente en la conformación de la cultura emprendedora y la generalización de la intención emprendedora a lo largo de todo el proceso de escolarización que remiten directamente a la necesidad de realizar cambios en la formación inicial y continua de los docentes, diseñando un proceso coherente de desarrollo profesional que motive y capacite al profesorado en materia de educación para el emprendimiento.

3.1. El docente, el currículum y las creencias

La incorporación de contenido y procedimientos relacionados con la educación emprendedora en la formación inicial y continua de los docentes es bastante escasa y heterogénea como muestra la investigación *Emprendimiento y ocio en la formación inicial del profesorado de educación primaria* (Luis et al., 2017). El estudio muestra que no se corresponde la presencia de la competencia emprendedora en las Leyes Orgánicas de educación y su despliegue a través de Reales Decretos curriculares con las competencias formativas relacionadas con el emprendimiento de los futuros docentes contenidas en el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio y las Memorias de Grado verificadas por las universidades. Anomalía que es preciso rectificar con urgencia. Afortunadamente, algunos recientes estudios monográficos como *La formación del profesorado para la educación emprendedora* (Cárdenas y Montoro, 2021) han profundizado en las áreas de actuación teórico-conceptual y práctico-metodológica contribuyendo a delimitar los ámbitos -fenomenológico, metodológico y evaluativo- y principios -aplicabilidad, transferibilidad, interdisciplinariedad, constructivista- de la formación docente en educación emprendedora.

Para avanzar en esta línea y profundizar en la interacción entre docente y currículum, puede resultar muy útil, entre otras opciones, el recurso metodológico a los grupos focales con el propósito de identificar los principales problemas relacionados con la educación emprendedora, conocer el punto de vista y los intereses específicos de los distintos colectivos -profesorado, estudiantes, padres y madres, equipos directivos de centros docentes, administración y agentes sociales y económicos- participantes y realizar una aproximación prospectiva sobre las tendencias a medio y largo plazo. Resulta muy útil la identificación de los beneficiarios y autoridades clave a través del Enfoque del Marco Lógico -desarrollado por primera vez por la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos a finales de 1979 y por la Agencia de Cooperación Alemana a principios de los años 80- que determinará el árbol de problemas, el árbol de objetivos y las matrices de planificación.

Con estos apoyos metodológicos, en el trabajo monográfico sobre *La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora* (De la Torre et al., 2016a), de modo concordante con resultados de trabajos anteriores (De la Torre et al., 2016b; Palmero et al., 2014b), hemos analizado las matrices resultantes del Marco Lógico llevado a cabo para detectar algunos aspectos decisivos en la relación simultánea entre el docente y la educación para el emprendimiento, mostrando la necesidad de asociar las variables que guardan relación con los emprendedores de éxito, su imagen positiva y el conocimiento e importancia de las redes sociales, tanto formales como informales, con el desempeño docente y la presencia de la formación emprendedora en todas las etapas y áreas educativas, como elementos fundamentales para el desarrollo del espíritu emprendedor.

Por un lado, a partir de la matriz del objetivo específico, obtenemos los indicadores verificables relativos a la capacitación y actualización de los docentes y equipos directivos, grado de satisfacción de los beneficiarios, implementación de nuevas estrategias, incremento de docentes que vinculan su materia al contenido de competencias emprendedoras y alianzas entre los centros como estrategias significativas para desarrollar la competencia clave de espíritu emprendedor en el alumnado. De otra parte, en la implementación de estos objetivos la matriz de actividades sugiere una lógica de intervención que apunta a las actividades intergeneracionales, experiencias reales y prácticas en las que se impliquen los docentes, asignaturas optativas, creación de redes formales de emprendimiento y formación para la creación de redes informales de emprendimiento intercentros.

Los resultados son muy esclarecedores sobre diversos aspectos curriculares. En los contenidos necesarios para el buen desarrollo de una educación emprendedora destacan el plan de empresa, marketing, idiomas, informática, planificación de organizaciones, obtención de recursos, aspectos legales y gestión administrativa. Entre las capacidades trabajadas en el aula sobresalen el liderazgo, compromiso y motivación, creatividad/innovación, gestión de conflictos, capacidad de comunicación, toma de decisiones, gestión del tiempo y búsqueda de recursos. Y en metodologías didácticas destacan el aprendizaje experiencial y por indagación como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o en retos (CBL) y las propuestas de aprendizaje cooperativo como creación de miniempresas, proyectos de empresa, estudios de casos, trabajo colaborativo, conjunto de propuestas centradas en la inteligencia y en las emociones, vinculadas a las pedagogías activas y ágiles. Resultados coincidentes con los contrastados estudios de Fernández-Salinero (2021) y Azqueta y Sanz (2022).

Un tema apasionante que ha adquirido reciente carta de naturaleza es el referido a las creencias del profesorado y su incidencia en la formación del potencial emprendedor del alumnado. La cultura emprendedora se construye a través de valores compartidos, creencias y normas sociales, tanto en el momento de la acción, siendo factor de estabilización y mantenimiento, como en las fases de la intención, a través de los factores colectivos que inciden en sus dimensiones (Krueger, 2017). Su influencia es fácilmente detectable en el impulso de toda iniciativa de gran calado sociocultural y educativo. Ello es especialmente manifiesto en la justificación del desarrollo de la competencia emprendedora en la ciudadanía como base de transformación social, donde se evidencia la necesidad de comprender la cultura emprendedora transmitida en el momento de la acción formativa, acuñada bajo la rúbrica *cultura emprendedora del aula* (Bernal y Cárdenas, 2017, Bernal et al., 2021b; Dapelo Pellerano et al., 2019).

De esta manera, dando voz y participación a los docentes en nuestras investigaciones hemos podido detectar algunos de sus valores y sentimientos (De la Torre et al., 2023). Así constatamos la creencia generalizada de que el emprendimiento es una de las competencias clave necesaria para afrontar los cambios que se producen en la sociedad actual, dotando al alumnado de valores sociales que favorecen el intraemprendimiento y el emprendimiento social, lo que redundará en mayores oportunidades de empleo y desarrollo. En esta línea, el concepto de Potencial Emprendedor aparece vinculado al desarrollo personal y social de forma más clara que al desarrollo profesional, lo que conlleva implementar la creatividad, el trabajo en equipo, proactividad y toma de decisiones, entre otras iniciativas.

Los profesores encuestados creen que la formación del Potencial Emprendedor incide en el desarrollo personal y en la intención emprendedora del alumnado,

contemplando la competencia docente como factor en la implementación de los programas. El profesorado considera que el ecosistema emprendedor, en concreto las redes familiares se relacionan de forma directa con la intención emprendedora y con la identidad emprendedora, ya que genera en el alumnado experiencias observables que inciden en su orientación al logro, ampliando las oportunidades de emprender. En lo que respecta a la cultura emprendedora, las redes familiares establecidas inciden en la intención emprendedora, si bien, también advierten los docentes que puede obstaculizarla.

Con independencia de las creencias y valoraciones individuales, el profesorado coincide en la necesidad de incluir la competencia emprendedora como aspecto transversal no sólo en la etapa de formación secundaria, sino también en las etapas iniciales y superiores, propiciando actividades conjuntas para estudiantes y profesores, tanto intra como internivelar. Así se revela el sentimiento y la creencia de estar comprometidos en el estimulante objetivo de construir una cultura emprendedora dentro del sistema escolar, compartiendo el valor de la desafiante idea, todavía hoy en construcción, de lograr una continuidad formativa de la competencia emprendedora en el currículum de todas las áreas y etapas educativas.

Los resultados también muestran el valor atribuido a la competencia docente emprendedora, considerada elemento decisivo en la concepción del hecho emprendedor y en el desempeño docente exitoso, coincidiendo con el análisis de Reyes et al. (2021), evidenciándose que el profesorado es consciente de la complejidad de las dimensiones implicadas en la educación para el emprendimiento, encomienda para la que no se sienten adecuadamente formados.

Asomarnos al mundo de las creencias del profesorado nos permite sugerir dos aplicaciones prácticas que refuerzan las conclusiones obtenidas en el análisis de las redes familiares y de la formación del profesorado. De una parte, los resultados muestran el reconocimiento y valor atribuido por parte del profesorado a la implicación de la familia en la labor docente en general y, de modo concreto, en la planificación curricular de la intención emprendedora, resultado coincidente con Luis et al. (2020), lo que remite a una modificación de los niveles de implicación de las familias en la labor educativa. Por otro lado, la percepción unánime de los docentes en torno a la necesidad de implementar urgentemente la competencia emprendedora en las políticas educativas de formación inicial y continua del profesorado.

3.2. Actuaciones educativas de éxito

No hay duda de que la mayoría de los avances en educación para el emprendimiento hunden sus raíces en buenas prácticas en cualquiera de sus manifestaciones individuales o colectivas. Se aprecia una especie de temporalización cronológica que fue ampliándose de una manera progresiva, focalizando primero la atención en el joven y concretamente el universitario, para ensanchar después la base a cualquier grupo. Hoy, el grupo edad, carece de significación porque toda la población es contemplada como sujeto de la educación emprendedora.

Por ello, detenemos ahora la mirada etnográfica en las prácticas dentro y fuera de la escuela, una especie de registro de la cultura material emprendedora. Las buenas prácticas sirven, no solo para orientar las decisiones de la política educativa, sino también para ayudar a los docentes en su praxis cotidiana.

Necesitamos conocer, pues, qué actuaciones de éxito sobre educación para el emprendimiento se están desarrollando y disponer de procedimientos de comparación y evaluación del desarrollo de las iniciativas que se desarrollan en el ámbito internacional.

En el ingente conjunto de prácticas, a efectos de su análisis, necesitamos diferenciar de forma nítida las que son simplemente expresión de un voluntarismo que apenas consiguen calado curricular o social, surgidas en su mayoría como intentos de paliar el fracaso a la hora de instaurar un sistema formalizado de educación emprendedora, de las que proceden de un sistema pactado de organización, adoptan formas de gestión pedagógica en sus manifestaciones más elementales y tienen vocación de futuro. En relación con este significativo problema de identificación y registro de las prácticas, hemos elaborado, en el marco del ya mencionado proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2012-2015), una ficha de buenas prácticas de emprendimiento en la que, siguiendo las orientaciones de la Red Telescopi y del Club de Excelencia de la Gestión, se plasman los criterios más importantes para su identificación y posterior análisis:

- *Enfoque*: valora la descripción de la situación de partida, el contexto y los objetivos.
- *Implementación*: contempla la descripción de las actividades realizadas, la temporalización y los recursos empleados.
- *Resultados*: considera la descripción de los resultados relacionándolos con los objetivos y con los cambios introducidos durante el proceso. También se valora la aportación de datos cualitativos y cuantitativos que evidencian el cumplimiento de los objetivos.
- *Evaluación y revisión*: analiza la descripción del proceso de evaluación y revisión realizado y las propuestas de mejora identificadas e introducidas. Así como el alcance del aprendizaje de los resultados obtenidos y de los no obtenidos.
- *Carácter innovador y replicabilidad*: focaliza la descripción de los aspectos de innovación interna y de innovación del contexto, así como de los elementos y aspectos que se pueden trasladar a otro contexto.

En el proceso de construcción de la ficha hemos considerado los criterios de innovación, transferibilidad, viabilidad, transversalidad, impacto positivo, sostenibilidad, eficiencia, sustentabilidad, sistema de evaluación e implicación de la comunidad escolar.

Asumimos como tarea pendiente profundizar en una doble vertiente. De una parte, conscientes de enfrentarnos a un objetivo inalcanzable desde instancias particulares e individuales, la conveniencia de establecer interfaces que permitan conectar los distintos repositorios existentes para disponer de un registro exhaustivo de actuaciones de éxito en materia de emprendimiento. Por otro lado, intensificar su estudio a través de Minería de Datos y Big Data, donde los Modelos Neuronales de Aprendizaje no Supervisado debido al enorme potencial que puede proporcionar esta metodología (Luis Rico et al, 2020). Los análisis practicados hasta el momento sobre las señales que guardan y emiten las buenas prácticas desvela algunos aspectos relevantes:

- Existe relación positiva entre la bondad y alcance de la práctica con el hecho de que entre sus objetivos figure un perfil de competencias diversificado que incluya aspectos instrumentales, interpersonales,

imaginativos y sistemáticos, considerando también las competencias intrapersonales, la conciencia del yo, la autorregulación emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales como fórmula para optar al autoempleo y la creación de nuevas vías de negocio. Recuérdese en este sentido que la cultura emprendedora repercute, no sólo en el desarrollo económico y social, sino también en los aspectos formativos cognitivos, sociales y morales, teniendo en cuenta también que la formación en competencias para el emprendimiento no sólo es necesaria para un adecuado proceso de creación de empresas, sino para cualquier actividad humana.

- Se aprecian mejores resultados y un mayor horizonte temporal cuando la buena práctica plantea la implicación de todos los actores educativos, trabajando de modo colaborativo y actuando directamente con el alumnado y las familias, con el propósito de generar espacios y situaciones donde estos deban poner en juego las competencias emprendedoras en las que van siendo entrenados y actuar en el entorno próximo para que la comunidad visualice a estos jóvenes como futuros emprendedores. También en este orden relativo a la implementación se revela positivo el hecho de contemplar la transición entre la formación reglada y el mundo laboral, así como el apoyo de la iniciativa en redes de emprendimiento.
- Las buenas prácticas de educación para el emprendimiento se caracterizan por abrir los espacios y contenidos educativos convencionales y flexibilizar la organización y los tiempos educativos. La educación es un espacio abierto donde todos los actores y los niveles formales, no formales e informales tienen cabida y se complementan.
- En las actuaciones de éxito más consolidadas, aparecen suficientemente descritos los aspectos metodológicos y de evaluación. De una parte, métodos intuitivos, participativos y activos centrados en los estudiantes, que se plasman preferentemente en simulaciones, ejercicios prácticos, estudios de caso, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos. Por otro lado, un sistema transparente de evaluación de la calidad con medios de seguimiento adecuados a la práctica que se revisan periódicamente, con interconexión de evaluadores y explicitación de instrumentos y criterios de evaluación.

Estas líneas de desarrollo extraídas de la cultura empírica sugieren la necesidad de incrementar la investigación en torno a los rasgos que definen una actuación de éxito en educación para el emprendimiento. No obstante, los análisis practicados hasta el momento nos proporcionan indicios que remiten a innovaciones estructurales en el uso de los espacios, tiempos escolares y de ocio, en los roles de los actores, en los ámbitos formales, no formales e informales de la educación y por supuesto en los métodos con que se gestiona y evalúa el currículum.

4. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS

Hace ya años que nos desenvolvemos entre los condicionamientos de una sociedad compleja, ambigua e incierta. Equilibrar tal conjunto de fuerzas centrífugas (Audretsch et al. 2022), hace cobrar un mayor protagonismo a la educación emprendedora como vía de crecimiento personal y social. Sin embargo, la competencia

empresarial no se origina, lamentablemente, de forma espontánea. Advertencia que de inmediato conduce la atención investigadora hacia las iniciativas surgidas en diferentes países para desarrollar programas de formación que impacten en la competencia emprendedora a lo largo de la vida (Colombelli et al., 2022; Fallath & Aved, 2023; Garrido-Yserte et al., 2020; Hebles et al., 2019; Song y Yang, 2022).

En esta línea, rigurosos estudios han evidenciado cómo la efectividad de los programas de formación emprendedora requieren la asociación y estrecha vinculación de las habilidades productivas y de gestión empresarial con las dimensiones psicológicas, sociales y de crecimiento personal del emprendedor -innovación, creatividad, motivación de logro, control personal, autoestima y liderazgo-, poniendo de manifiesto la necesidad de considerar en el diseño formativo la identidad emprendedora (Bernal, 2022; Bernal y Cárdenas, 2017; Bernal et al. 2021b; Cárdenas, 2015; Cárdenas y Montoro, 2017; Cho et al., 2020; Lee, & Cheol-Gyu, 2022; Muzaffar, 2023; Syed et al, 2020).

Durante el periodo 2020-2023, un grupo de investigadores e investigadoras de las Universidades de Burgos, Católica de Valencia, Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Escuelas Católicas de Sevilla, ESIC Business & Marketing School, Internacional de La Rioja, Kedge Business School, Lisboa y Toulouse Business School trabajamos bajo la coordinación del profesor Antonio Bernal en el proyecto PEIEO, '*Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora*' con Referencia PID2019-104408GB-I00, Plan Estatal 2017-2020 de Proyectos I+D+i (Generación de Conocimiento), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, que tiene entre sus objetivos el diseño de un programa formativo que genere el desarrollo de la identidad emprendedora en el alumnado de etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional.

De entre los diferentes modelos y acotaciones fenoménicas del Potencial Emprendedor (PE), nuestra propuesta se asocia con la elaborada por Athayde (2009). El resultado es el diseño y aplicación de un programa de formación de la competencia emprendedora basado en el desarrollo del PE como dimensión generadora de la identidad emprendedora a través de los indicadores de creatividad, liderazgo, orientación al logro y control personal. El programa se plasma en 40 actividades, 10 por cada uno de los indicadores incidiendo en todas las actividades en el plano personal, social y laboral. El desarrollo temporal abarca 12 sesiones de 1 hora de duración semanal en la que se trabajan simultáneamente los 4 indicadores. La estructura, actividades y desarrollo del programa pueden verse en el libro colectivo publicado bajo la coordinación de los profesores Cárdenas, Martín y Montoro (2023).

Nos planteamos cuatro hipótesis para evaluar su eficiencia. H1, si la formación en aspectos relacionados con la identidad emprendedora, como creatividad, liderazgo, orientación al logro y control personal incrementan de forma significativa el potencial emprendedor (PE), H2, si afecta a la iniciativa personal (IP), H3 si afecta a la autoeficacia (AUTOEF) y H4, si las mujeres obtienen menores puntuaciones en el PE, IP y AUTOEF. tanto antes de realizar la intervención como después de realizarla.

Hemos seguido una metodología experimental con el fin de comprobar la eficacia del programa PEIEO de formación de la competencia emprendedora basado en el desarrollo del potencial emprendedor. Para ello se contó con un Grupo Experimental (GE) al que se le aplicó el programa y un Grupo Control (GC) al que no. En ambos

grupos se evaluaron las dimensiones de estudio en dos momentos temporales pre y post aplicación del Programa.

Participaron 1036 alumnos, de los cuales 440 (42.5%) formaron parte del Grupo Control (GC) y 596 (57.5%) del Grupo Experimental (GE) seleccionados por muestreo probabilístico estratificado, matriculados en ESO, Ciclos Formativos y Bachillerato. El GC tenía una media de edad 18.74 (DT= 5.63) años y estaba conformado por 223 (50.7%) hombres y 217 (49.3%) mujeres, mientras que el GE tenía una media de edad 18.59 (DT= 6.19) años y estaba conformado por 299 (50.2%) hombres y 297 (49.8%) mujeres. Se aplicaron tres instrumentos: Test de Potencial Emprendedor (ATE-S) (Bernal, Cárdenas y Athayde, 2021c); Escala para la medición de la iniciativa personal en el ámbito educativo (EMIPAE); y Escala de autoeficacia general. Se llevaron a cabo pruebas ANCOVA y t de Student.

Entre los resultados más significativos resaltamos que la acción formativa en identidad emprendedora (creatividad, liderazgo, control personal y orientación al logro) incrementa el potencial emprendedor de los jóvenes ($p < 0.05$) (H1). Dentro de la Iniciativa personal, en el GE se encuentra un incremento diferencial de las dimensiones proactividad y autoinicio (H2) (Proactividad: $F = 43.37$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.040$, potencia=1.00; Autoinicio: $F = 9.53$, $p = 0.002$, $\eta^2_p = 0.009$, potencia=0.87), y en autoeficacia (H3) (Autoeficacia: $F = 59.73$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.055$, potencia=1.00), siendo ambas predictoras de la IE. Finalmente, el género ejerce como factor predictor de los resultados en las dimensiones analizadas ($p < 0.05$) (H4).

Datos confirmatorios, por un lado, de que la formación en creatividad, liderazgo, orientación al logro y control personal, aspectos relacionados con la identidad emprendedora, incrementan de forma significativa el potencial emprendedor, la iniciativa personal y la autoeficacia. De otra parte, nuestro programa formativo también ha dado cabida, lógicamente, a la perspectiva de género (Costa y Pita, 2021; Da Fonseca et al., 2015, Macho et al., 2020; Ziser et al., 2019). Recordemos que en el informe GEM de 2016 la Tasa de Actividad Emprendedora (TEA) femenina se situaba en el 4.7%, dos puntos por debajo de la TEA femenina europea. En el último informe GEM de 2021-2022, aumenta hasta el 5.6, situándose por encima del masculino (5.4), no obstante, lamentablemente se mantiene la brecha en el emprendimiento de alto valor añadido, precisándose la adopción de medidas correctoras, tal y como indica el Observatorio del emprendimiento en España (Fernández Laviada et al. 2022, OEE, 2021) y las conclusiones del estudio de Ward, Hernández-Sánchez y Sánchez-García (2019) en estudiantes universitarios. Nuestros resultados confirman la incidencia del género como factor predictor de los resultados y, además, nos llevan a plantear la revisión del modelo androcéntrico tanto del sistema educativo como del programa formativo en PE, ya que las mujeres en nuestro pretest parten de mayores niveles en las dimensiones analizadas, pero el incremento diferencial después de la aplicación del Programa es mayor en los hombres. Se ve reforzada así la tesis de que las dificultades y diferencias del emprendimiento femenino están más ligadas a factores socioculturales e institucionales del entorno que a sus características personales a título individual, si bien debemos recordar que estas diferencias desaparecen una vez llevada a cabo la conducta emprendedora como muestra el estudio de Yurrebaso et al. (2020) en empresarios jóvenes sometidos a capacitación.

Atina admirablemente el profesor Bernal (2021, p.20) a señalar entre las carencias que pueden detectarse en el sistema educativo la ausencia de una formación adecuada de la capacidad emprendedora del alumnado. Paradójicamente, a pesar de los

avances experimentados, seguimos desconociendo el comportamiento y la eficacia de algunos predictores de iniciativas y conductas emprendedoras, persistiendo la dificultad para explicar gran parte de la variación de la actividad emprendedora y, sobre todo, buena parte de los desarrollos conceptuales y metodológicos de la educación para el emprendimiento exhiben rasgos de debilidad estructural en cuanto a su despliegue curricular y evaluación del impacto formativo en las aulas. *Punctum dolens* al que hemos intentado responder con nuestro programa formativo, aun conscientes de un largo camino de revisión, complementariedad con otros programas e implementación curricular.

5. CONCLUSIONES

A través de las reflexiones y argumentos que constituyen el cuerpo de este trabajo, estructurado en torno a tres bloques temáticos -teoría, práctica y formación-, hemos intentado no solo hacer recuento de los progresos registrados recientemente en educación para el emprendimiento y plantear metodologías innovadoras para seguir avanzando, sino también revisar su solvencia epistemológica, profundizando en los nuevos marcos conceptuales de configuración sistémica de la identidad emprendedora con su dimensión individual y comunitaria, en las posibilidades que aportan los nuevos objetos de interés como la intención emprendedora, la red familiar, el docente y el currículum, muy atentos, por lo demás, a las señales que emiten las prácticas. Nuevos saberes y nuevos poderes proporcionados por los programas y planes formativos, pendientes de incrementar su eficiencia para transformar la cultura dentro y fuera de las aulas, vehiculando la construcción de una identidad emprendedora. En esta línea, hemos sometido a examen una aportación original como es el Programa formativo Peieo, fruto de un intenso trabajo colectivo, que nos ha proporcionado resultados satisfactorios abriendo expectativas de provocar una cierta interacción dialéctica o complementaria con otros programas formativos y así estimular la capacidad proyectiva de la educación emprendedora. Y confieso que también a lo largo del capítulo hemos estado especialmente atentos a mostrar el oficio y contribuciones de la Pedagogía a la educación para el emprendimiento.

Suficientes conceptos, relaciones y proyecciones para extraer algunas implicaciones teóricas y prácticas de cierto interés.

En primer lugar, diversos indicadores y vías de mediación muestran cómo la racionalidad creativa, crítica e instrumental de la Pedagogía ha contribuido decisivamente a la génesis y consolidación de los nuevos significados de la educación emprendedora y, en una perspectiva más amplia, a la construcción de una sociedad emprendedora y más equitativa. Aportaciones fundamentalmente pedagógicas son las que han ligado la competencia emprendedora de transformar ideas en actos y el desarrollo de la identidad emprendedora con la educación integral de los estudiantes, con la transformación de los hábitos convivenciales y con planteamientos sostenibles, participativos y democráticos de la sociedad. De forma complementaria a la profundización y refuerzo de la dimensión social y comunitaria del emprendimiento, la reflexión sobre los modos de construcción y cómo se estructura y cómo debe ordenarse el emprendimiento en el currículum también constituyen una responsabilidad pública de la Pedagogía.

Además, la Pedagogía reivindica, de forma explícita, la incidencia directa y el peso específico que es preciso atribuir a la formación en la creación de empresas,

mostrando, en un plano axiológico, su contribución a la promoción del comportamiento ético de los emprendedores, elemento clave para implementar el desarrollo sostenible y afrontar de forma proactiva los procesos de cambio social y retos de futuro. La consecuencia más directa para nuestros círculos pedagógicos es la necesidad de revisar la política curricular, proclive y sensible a favorecer el emprendimiento en sus decisiones sobre qué, cuándo, dónde y cómo se aprende a emprender.

En segundo lugar, conviene advertir que, si bien los efectos directos y también algunos efectos mediadores entre educación y emprendimiento son confirmados a largo plazo, también se pueden detectar en una perspectiva más próxima y directamente relacionada con la acción educativa. Nos referimos al potencial emprendedor que posibilita la competencia emprendedora, saber cómo actuar en un determinado marco de actuación. Y es, justamente, en este orden donde la Pedagogía ha contribuido con sus análisis en torno a nuevos e interesantes predictores que guardan relación con la intención y el interés emprendedor previos al comportamiento, la familia como red social de emprendimiento, la formación y el desempeño docente, así como las prácticas educativas de éxito que incrementan significativamente el nivel de confianza personal y promueven la cultura emprendedora.

De una parte, rigurosos estudios han mostrado la importancia del *locus* de control interno, la motivación, la proactividad, la búsqueda e identificación de oportunidades, la autonomía e independencia y la autoeficacia, entre otros, como elementos que conforman el potencial emprendedor. Se abren, así, nuevas expectativas sobre la conveniencia de diseñar procesos educativos diferenciales capaces de detectar y promover de forma temprana los intereses emprendedores de los estudiantes. Además, la revitalización de la familia como red social de emprendimiento ha comportado una mayor atención investigadora sobre el interés familiar, que llega incluso, de modo sorprendente, a imponerse sobre al propio interés del emprendedor. Influencia del interés familiar que evidencia la necesidad de modificar los marcos legales y estructuras socioeducativas para potenciar la educación familiar como eficiente factor predictor de emprendimiento, profundizando en el conocimiento de mecanismos a través de los que se puede transformar el interés familiar en implementación de la cultura emprendedora.

Por otro lado, el profesor se erige como factor decisivo en la configuración del espíritu emprendedor, influyendo de modo decisivo en la calidad educativa y en el rendimiento de los estudiantes. El docente es el responsable directo del escenario, de la distribución de tiempos, de los métodos y de las mediaciones con las que se gestiona el currículum. Consideraciones que remiten directamente a la formación inicial de calidad y a un proceso coherente de desarrollo profesional como objetivos prioritarios de las políticas educativas. Si aceptamos la tesis científica y jurídica, presente también en las creencias del profesorado, que vincula la competencia y el espíritu emprendedor con todas las áreas curriculares, resulta de obligado cumplimiento implementar con mayor intensidad y multidimensionalidad la competencia emprendedora en las memorias de las titulaciones de Grado en Magisterio, en Educación Social y en Pedagogía, restringida en el momento actual a anotaciones marginales y heterogéneas, contradicción que resulta urgente solventar.

Además, hemos mostrado la necesidad de incrementar la literatura sobre buenas prácticas. Nos asalta la inquietud sobre cómo diseñar actuaciones de éxito en la educación para el emprendimiento dentro y fuera del aula. En esta línea, se expone la utilidad de crear una red capaz de identificar y registrar las buenas prácticas de

educación para el emprendimiento, lo que nos permite analizar los rasgos y criterios que deben concurrir en el diseño de una buena práctica. Premisas ineludibles para impulsar una política de generalización de actuaciones de éxito en todos los niveles y ámbitos educativos.

Finalmente, y en parte como resultado de la interacción de los factores descritos, nos preguntamos por la generación de un modelo educativo de identidad emprendedora. Se construye, sin ningún género de dudas, a partir de planes formativos. Constatamos la urgente necesidad de diseñar y experimentar programas formativos, avanzando en la validación de su eficiencia y factibilidad. Con el ánimo de profundizar en esta línea, hemos desarrollado, en el seno de un proyecto de investigación financiado, un programa formativo con resultados prometedores que muestran su eficiencia y factibilidad. Orgullo legítimo por nuestra aportación que, lejos de hacernos caer en la vanidad y autocomplacencia por la autoría, nos mantiene expectantes ante la posibilidad de generar interacciones con otros programas y poder avanzar en este sentido.

El futuro no está escrito. Enlazar política educativa, desarrollo económico y compromiso en la construcción de una sociedad emprendedora es responsabilidad colectiva y transdisciplinar. Ahora bien, la necesaria contribución del conocimiento pedagógico -teórico, tecnológico y práctico, incluso normativo en su vertiente política y legislativa- está asegurada, resulta útil y es de buena calidad.

Este capítulo de libro se vincula al Proyecto PID2019-104408GB-I00/AEI/10.13039/501100011033. Formación del Potencial Emprendedor. Generación de un Modelo Educativo de Identidad Emprendedora, financiado en el Plan Estatal. Generación Conocimiento - Proyectos I+D+i (2020-2023).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (2011). The Theory of Planned Behaviour: Reactions and Reflections. *Psychology and Health*, 26 (9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>.
- Aleman, L.; Marina, J. A. y Pérez-Días, J. M. (Dirs.) (2011). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*, Barcelona: Fundación Príncipe de Girona, Aula Planeta.
- Aleman, L.; Álvarez, C.; Planellas, M.; Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona ESADE.
- Anderson, B. S.; Kreiser, P. M.; Kuratko, D. F.; Hornsby, J. S.; Eshima, Y. (2015). Reconceptualizing Entrepreneurial Orientation. *Strategic Management Journal*, 36(10), 1579-1596. <https://doi.org/10.1002/smj.2298>.
- Athayde, R. (2009). Measuring Enterprise Potential in Young People. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (2), 481-500. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00300>.
- Audretsch, D. B.; Belitski, M.; Chowdhury, F.; Desai, S. (2022). Necessity Or Opportunity? Government Size, Tax Policy, Corruption, and Implications for Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 58 (4), 2025-2042. <https://doi.org/10.1007/s11187-021-00497-2>

- Azqueta, A (2019). Análisis del concepto 'emprendedor' y su incorporación al ámbito educativo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 57-80. <https://doi.org/10.14201/teri.19756>
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano | Entrepreneurship education: a proposal for human development. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Azqueta, A y Sanz-Ponce, R. (2022). Competencias vinculadas al crecimiento personal. En A. Bernal (Coord.) *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*. Valencia: Tirant lo Banch. Tirant Humanidades, pp. 237-265
- Baluku, M. M.; Kikooma, J. F.; Otto, K.; König, C. J.; Bajwa, N. U. H. (2020). Positive Psychological Attributes and Entrepreneurial Intention and Action: The Moderating Role of Perceived Family Support. *Frontiers in psychology*, 11, 546745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.546745>
- Baum J. R.; Frese M.; Baron R. A.; Katz J. A. (2007). Entrepreneurship As an Area of Psychology Study: An Introduction. En J. R. Baum, M. Frese y R. A. Baron (Eds.) *The Psychology of Entrepreneurship*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 1-18
- Baumol, W. J. y Strom, R. J. (2007). Entrepreneurship and Economic Growth. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1 (3-4), 233-237. <https://doi.org/10.1002/sej.26>
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192>
- Bernal, A. (Ed) (2021). *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica*, Madrid: Síntesis.
- Bernal, A. (2019). Estrategia Europea para el desarrollo de una ciudadanía emprendedora. Luces y sombras. En A. Arrufat y R. Sanz. *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp.321-54). Tirant lo Blanc
- Bernal, A. (2022). Formación de la identidad emprendedor. Bosquejo de un modelo. En Bernal, A. (Coord.) *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*. (pp. 20-53). Valencia: Tirant Humanidades
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2012). Education and Entrepreneurship: Educating in The New Competence of Autonomy and Personal Initiative. *International Journal of Learning* 18 (8), 237-248. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i08/47705>.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (257), 125-144.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares: una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20 (2), 73-94. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14162>.
- Bernal, A.; Cárdenas, A.; Martín, A. (Coords.) (2021a). *Veinte años de educación emprendedora*. Barcelona: Octaedro.
- Bernal-Guerrero, A.; Cárdenas Gutiérrez, A. R.; Domínguez-Quintero, A. M.; Montoro-Fernández, E. (2021b). El potencial emprendedor en un programa de educación emprendedora en la ESO. Un estudio de caso. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (60), 45-69. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.929

- Bernal Guerrero, A.; Cárdenas Gutiérrez, A. R.; Athayde, R. (2021c). Test de potencial emprendedor: adaptación al español (ATE-S). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73 (1), 19–37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.71417>
- Bernal, A.; Cardenas, A. R.; Jiménez, A. (2022). Hacia una proyección sistémica de la educación emprendedora. En M. A. Santos, M. Lorenzo yJ. García-Álvarez. *La educación en Red. Una perspectiva multidimensional* (pp. 19-42). Barcelona: Octaedro.
- Bogatyreva, K.; Edelman, L. F.; Manolova, T. S.; Osiyevskyy, O.; Shirokova, G. (2019). When Do Entrepreneurial Intentions Lead to Actions? The Role of National Culture. *Journal of business research*, 96, 309-321. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.034>
- Cárdenas, A. R. (2015). ¿Cómo plantear proyectos y acciones de educación emprendedora en centros educativos? En R. Jiménez (Coord.), *Educación emprendedora. Programa TALOS para el desarrollo de la iniciativa emprendedora en Ciencias de la Educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-74
- Cárdenas, A. R., y Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la ESO. La visión del alumnado. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), 563-581. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.273221>
- Cárdenas, A. R.; Martín, A.; Montoro, E. (2023). *Programa educativo para el desarrollo del potencial emprendedor en adolescentes: PEIEO*, Málaga: Aljibe.
- Cho, H. J.; Choi, D. S.; Sung C. S. (2020). A Study on the Effect of Entrepreneurial Mentoring on Entrepreneurial Intention: Mediating Effects of Social Support and Entrepreneurial Self-Efficacy. *Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship*, 15 (2), 81-96. <https://doi.org/10.16972/APJBVE.15.2.202004.81>
- Clark, D.; Reboud, S.; Toutain, O.; Ballereau, V.; Mazzarol, T. (2021). Entrepreneurial Education: An Entrepreneurial Ecosystem Approach. *Journal of Management & Organization*, 27 (4), 694-714. <https://doi.org/10.1017/jmo.2020.26>
- Colombelli, A., Panelli, A., & Serraino, F. (2022). A Learning-by-Doing Approach to Entrepreneurship Education: Evidence from a Short Intensive Online International Program. *Administrative Sciences*, 12 (1), 16. <https://doi.org/10.3390/admsci12010016>
- Comisión Europea (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018).
- Costa, J. y Pita, M. (2021). Entrepreneurial Initiative in Islamic Economics - The Role of Gender. A Multi-Country Analysis. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 12 (6), 793-813. <https://doi.org/10.1108/JIABR-01-2020-0010>
- Da Fonseca, B. M.; Moriano, J. A.; Laguía, A.; Salazar, V. J. (2015). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de género. *Anuario de Psicología*, 45 (3), 301-315. Disponible en Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97044008004>
- Dapelo Pellerano, B.; Avilés Dávila, A. F.; Flores Castillo, F. E. (2019). La cultura emprendedora percibida y deseada en el aula por los alumnos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 497–506. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1622>

- De la Torre, T.; Luis, I.; Escolar, C.; Palmero, C.; Jiménez, A. (2016a). La figura del profesor como agente de cambio de la competencia emprendedora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86 (30-2) 131-146.
- De la Torre, T.; Huelmo, J.; Luis, I.; Palmero, C.; Jiménez, A. (2016b). Desarrollo de la competencia de ocio a través del proyecto de autonomía de centro. En *Ocio y familia: contextos educativos*. Roma: Quaepeg.
- De la Torre, T.; Escolar, C.; Di Giusto, C.; Luis, I.; Jiménez Eguizábal, A.; Jiménez, A. (2023). Creencias del profesorado y formación del potencial emprendedor en el alumnado. *Interciencia*, 48 (8), 1-11.
- Diego, I. y Vega, J. A. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015. Estudio rediE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Duan, L. (2022). An Extended Model of the Theory of Planned Behavior: An Empirical Study of Entrepreneurial Intention and Entrepreneurial Behavior in College Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 627818, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.627818>.
- Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 320-340. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856275007>
- Escolar-Llamazares, C.; Luis-Rico, I.; De la Torre-Cruz, T.; Herrero, A.; Jiménez, A.; Palmero-Cámara, C.; Jiménez-Eguizábal, A. (2019). The Socio-educational, Psychological and Family-Related Antecedents of Entrepreneurial Intentions among Spanish Youth. *Sustainability*, 11 (5), 1252; 1-21. <https://doi.org/10.3390/su11051252>
- Esfandiari, K.; Sharifi-Tehrani, M.; Pratt, S.; Altinay, L. (2019). Understanding Entrepreneurial Intentions: A Developed Integrated Structural Model Approach. *Journal of Business Research*, 94, 172-182. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.045>
- Espíritu, R. (2011). Análisis de la intención emprendedora en estudiantes universitarios a través de los rasgos de personalidad. *Multiciencias*, 11 (1), 65-75. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90418851009>.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fallatah, M. I. y Ayed, T. L. (2023). "Entrepreneurizing" College Programs to Increase Entrepreneurial Intentions: A Mediation Framework. *Administrative Sciences*, 13 (2), 50. <https://doi.org/10.3390/admsci13020050>
- Fayolle, A. (Ed.) (2018). *A Research Agenda for Entrepreneurship Education*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Fernández-Laviada, A. (2016). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2015*. Santander. Universidad de Cantabria.
- Fernández Laviada, A.; Neira Gómez, I.; Calvo, N.; Samsami, M.; Atrio, Y.; Barros, E. (2022). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2021-2022*. Editorial Universidad de Cantabria: Santander
- Fernández-Salinero, C. (2021). Dimensión curricular de la educación emprendedora. En A. Bernal (Ed). *Educación emprendedora*. Madrid: Síntesis, pp. 99-140
- Fuentes, F. y Sanchez, S. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género/Analysis of the Entrepreneurial Profile from a Gender Perspective. *Estudios de Economía Aplicada*, 28, 697-697.

- Gao, Y. y Qin, X. (2022). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intention of Chinese College Students: Evidence from a Moderated Multi-Mediation Model. *Frontiers in psychology*, 13, 1049232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049232>.
- Garrido-Yserte, R.; Crecente-Romero, F.; Gallo-Rivera, M. T. (2020). The Relationship Between Capacities and Entrepreneurial Intention in Secondary School Students. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 33 (1), 2322-2341. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1697328>
- Grupo SI(e)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29.
- Grupo SI(e)TE. Educación (2020). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira
- Hebles, M.; Llanos-Contreras, O.; Yaniz-Alvarez-de-Eulate, C. (2019). Perceived Evolution of the Entrepreneurial Competence Based on the Implementation of a Training Program in Entrepreneurship and Innovation. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (1), 9-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25191>
- Hee, K.Y. y Yang, D. (2021). An Empirical Study on the Effects of Fear of Entrepreneurial Failure and Entrepreneurship on Entrepreneurial Intention: Focusing on Mediating Effect of Entrepreneurial Self-efficacy. *Journal of the Korean Entrepreneurship Society*, 16 (4), 1-25. <https://doi.org/10.24878/tkes.2021.16.4.1>
- Isenberg, D. (2010). How to Start an Entrepreneurial Revolution. *Harvard Business Review*, 88 (6), 1-12.
- Isenberg, D. (2016). Applying the Ecosystem Metaphor to Entrepreneurship. <http://dx.doi.org/10.1177/0003603X16676162>
- Jiménez, A. (2020). Educación y emprendimiento. Cuestiones actuales y respuestas pendientes. En Grupo SI(e)TE. Educación (2020). *Saber para hacer en educación*. (pp. 33-54). Santiago de Compostela: Andavira
- Jiménez, A.; Palmero, C.; Jiménez, J. A. (2012). El impacto de educación secundaria superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 201-219.
- Jiménez, A.; Palmero, C.; González, M.; González, J.; Jiménez, J. A. (2015). The Impact of Educational Levels on Formal and Informal Entrepreneurship, *BRQ. Business Research Quarterly*, 18 (3) 204-212. <http://doi.org/10.1016/j.brq.2015.02.002>
- Jiménez, A.; Matos, R. F.; Palmero, C.; Ragland, D. (2017). Enrolment in Educational and Entrepreneurship in Latin America: A Multi-Country Study. *European Journal of International Management*, 11 (3), 347-364. <https://doi.org/10.1504/EJIM.2017.10004237>
- Kakouris, A. (2015). Entrepreneurship Pedagogies in Lifelong Learning: Emergence of Criticality? *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.04.004>
- Krueger, N. F. (2017). Entrepreneurial Intentions Are Dead: Long Live Entrepreneurial Intentions. En M. Brännback y A. Carsrud (2017), *Revisiting the Entrepreneurial Mind: Inside the Black Box: An Expanded Edition*, 13-34. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0443-0_4

- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How. Entrepreneurship 360*. OCDE. Brussels: European Comisión http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf.
- Lanero, A.; Vázquez, J. L.; Muñoz-Adanez, A. (2015). A Social Cognitive Model of Entrepreneurial Intentions in University Students. *Anales de Psicología*, 31 (1), 243-259. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161461>
- Lee, Y. y Cheol-Gyu, L. (2022). The Influence and Mediating Effect of Entrepreneurial Competency and Entrepreneurial Attitude on Entrepreneurial Intention. *Korean Comparative Government Review*, 26 (1), 137-162. <https://doi.org/10.18397/kcgr.2022.26.1.137>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE número 106, de 04 de mayo de 2006
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE número340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE número 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lin C.; Pan Y.; Yu Y.; Feng L.; Chen Z. (2023). The Influence Mechanism of The Relationship Between Entrepreneurial Learning and Entrepreneurial Intention. *Frontiers in psychology*, 13, 1023808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023808>.
- Luis, M. I.; Palmero, C.; Escolar, M. C. (2015). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making-of y análisis de tres grupos de discusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 221-250.
- Luis, M. I.; De la Torre, T.; Jiménez, A. (2017). Emprendimiento y ocio en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 12, 121-149. <http://orcid.org/0000-0003-4484-8110>
- Luis-Rico, M. I.; Escolar-Llamazares, C.; De la Torre Cruz, T.; Herrero, A.; Jiménez, A.; Arranz, P.; Palmero-Cámara, C.; Jiménez Eguizábal, J. A. (2020). The Association of Parental Interest in Entrepreneurship with the Entrepreneurial Interest of Spanish Youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. (2020) 17 (13) 4744; 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134744>
- Macho, A. Y.; Carabaza, C. R. P.; Rodríguez-Parets, C.; Jáñez, A.; Picado, E. M. P.; Guzmán, R. G.; Pérez, J. L. P. (2020). Entrepreneur Personality and Gender. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 38 (1), 85-103. <https://doi.org/10.5209/crla.68869>
- Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67 (1), 85-99.
- Marcotte, C. (2013). Measuring Entrepreneurship at the Country Level: A Review and Research Agenda. *Entrepreneurship and Regional Development*, 25, 174-194. <https://doi.org/10.1080/08985626.2012.710264>
- Martín del Pozo, R.; Fernández, P.; González, M.; De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115>.
- Martínez de Luco, G. A. y Campos, J. A. (2014). La intención emprendedora en estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Deusto. *Boletín de Estudios Económicos*, 69 (211), 151-172.

- Montero, A.M.; Gaio, M.; Palmero, C (2022). Influencia de la cultura y de la familia en la red de emprendimiento. En A. Bernal (Coord.). *Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo*, Valencia: Tirant Humanidades, pp.113-128.
- Muzaffar, H. (2023). Does Passion Ignite Intentions? Understanding the Influence of Entrepreneurial Passion on the Entrepreneurial Career Intentions of Higher Education Students. *International journal for educational and vocational guidance*, 23 (1), 111-130. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09500-4>
- OEE; Observatorio del Emprendimiento de España (2021). Emprendimiento de mujeres en España. Análisis con datos GEM 2020. Santander: Observatorio del Emprendimiento de España.
- O'Connor, A. (2013). A Conceptual Framework for Entrepreneurship Education Policy: Meeting Government and Economic Purposes. *Journal of Business Venturing*, 28, 546-563. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.07.003>
- OECD (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*, Paris: OECD . <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Palmero, C.; De la Torre, T.; Luis, I.; Jiménez, A. (2014a). Formación universitaria para mayores: innovación curricular y competencias emprendedoras. *International Journal of developmental and Education Psychology*, 1 (2), 175-186.
- Palmero, C.; Escolar, C.; Luis, I.; De la Torre, T.; Gañán, A.; Baños, V.; Corbí, M.; Jiménez, A. (2014b). Impacto de la educación en el emprendimiento. Making-of de un análisis por grupos de discusión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7 (1), 507-518.
- Palmero, C.; De la Torre, T; Luis, I.; Corbí, M.; Jiménez, A. (2015). Redes de emprendimiento: percepción y efectos en la cultura emprendedora. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 1 (2), 183-196
- Pérez-Macías, N.; Fernández-Fernández, J. L.; Vieites, A. R. (2022). Analyzing the Past to Prepare for the Future: A Review of Literature on Factors with Influence on Entrepreneurial Intentions. *Journal of International Entrepreneurship*. 20 (1), 52-114 <https://doi.org/10.1007/s10843-021-00289-5>
- Pinho, J. C. y Sampaio de Sá, E. (2013). Entrepreneurial Performance Stakeholders' Relationships: A Social Network Analysis Perspective. *International journal of Entrepreneurship*, 17, 1-20.
- Qin, Y. H.; Shu-Xin, Z.; Longzhen, L. (2019). A Study on the Influence of Family Support to Entrepreneurial Identity and Entrepreneurial Intention of Chinese Students in Korea. *Chinese Studies*, 69, 331-349. <https://doi.org/0.3390/su14095475>
- Reyes, D. E.; Lavanda, A.; Martínez, R. F. (2021) Las habilidades personales y sociales, que se necesitan para fomentar el emprendimiento dentro del aula. *Journal of Research in Business and Management*, 9 (5), 48-53.
- Salazar, P. F.; Herrera, I. M.; Rueda, S.; León, J. M. (2014). The Effect of Conservation of Resources on the Entrepreneurial Intention in the Context of Economic Crisis: The Moderating Role of the Self-Efficacy and Creativity. *Anales de Psicología*, 30 (2), 549-559. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159281>
- Sánchez, J. C. (2013). The impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencies and Intention. *Journal of Small Business Management* 51 (3), 447-465. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12025>

- Sánchez, J. C.; Lanero, A.; Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15 (1), 37-60.
- Sánchez, J. C.; Aldana, R.; De Dios, S.; Yurrebaso, A. (2012). La intención emprendedora como elección de carrera. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (4), 543-552.
- Segura-Barón, U.; Novoa-Matallana, H. A.; Burbano-Pedraza, M. (2019). Hacia un modelo educativo para el emprendimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (87), 173-191. <https://doi.org/10.21158/01208160.n87.2019.2420>
- Seikkula-Leino, J.; Jonsdottir, S. R.; Hakansson-Linolquist, M.; Westerberg, M.; Eriksson-Bergstrom, S. (2021). Responding to Global Challenges Through Education: Entrepreneurial, Sustainable, and Pro-Environmental Education in Nordic Teacher Education Curricula. *Sustainability*, 13 (22), art. number: 12808. <https://doi.org/10.3390/su132212808>.
- Seikkula-Leino, J.; Ruskovaara E.; Ikavalko M.; Mattila J.; Rytkola T. (2010). Promoting Entrepreneurship Education: The Role of the Teacher? *Education+ Training*, 52, 117-127. <https://doi.org/10.1108/00400911011027716>
- Serrano, A. M.; Pérez, M. I.; Palma, M.; López, M. C. (2016). Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios Gerenciales*, 32 (138), 82-95.
- Sieger, P. y Minola, T. (2017). The Family's Financial Support as a "Poisoned Gift": A Family Embeddedness Perspective on Entrepreneurial Intentions. *Journal of Small Business Management*, 55, 179-204. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12273>
- Song, M. S. y Yang, N. Y. (2022) Factors Affecting the Entrepreneurial Intention of University Students Participating in The Entrepreneurial Program. *Journal of Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 23(6), 412-419. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2022.23.6.412>
- Stephens, S.; McLaughlin, C.; Ryan, L.; Catena, M.; Bonner, A. (2022). Entrepreneurial Ecosystems: Multiple Domains, Dimensions and Relationships. *Journal of Business Venturing Insights*, 18, e00344. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2022.e00344>
- Suárez, J. y Pedrosa, I. (2016). Evaluación de la personalidad emprendedora: situación actual y líneas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 37 (1), 62-68.
- Syed, I., Butler, J. C., Smith, R. M., & Cao, X. (2020). From Entrepreneurial Passion to Entrepreneurial Intentions: The Role of Entrepreneurial Passion, Innovativeness, and Curiosity in Driving Entrepreneurial Intentions. *Personality and Individual Differences*, 157, 109758. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109758>
- Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*, Nueva York: Redipe. Bowker Bookwire
- UNESCO (2022). *Un nuevo contrato social para la educación*. París UNESCO.
- Ward A.; Hernández-Sánchez, B. R.; Sánchez-García, J. C. (2019). Entrepreneurial Potential and Gender Effects: The Role of Personality Traits in University Students' Entrepreneurial Intentions. *Frontiers in Psychology*, 10, 2700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02700>
- Wilson, F.; Kickul, J.; Marino, D. (2007). Gender, Entrepreneurial Self Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31 (3), 387- 406. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00304>

- Yurrebaso, A.; Rodríguez-Parets, C.; Jáñez González, A.; Picado- Valverde, E.; Guzmán- Ordaz, R.; and Pérez- Iglesias, J. L. (2020). Personalidad emprendedora y género. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 1, 85–103. <https://doi.org/10.5209/crla.68869>
- Zisser, M. R.; Johnson, S. L.; Freeman, M. A.; Staudenmaier, P. J. (2019). The Relationship Between Entrepreneurial Intent, Gender and Personality. *Gender in Management*, 34 (8), 666-684. <https://doi.org/10.1108/GM-08-2018-0105>

**EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO. UNA MIRADA
PEDAGOGICA PARA UNA VEJEZ ACTIVA**

María Rosario LIMÓN MENDIZABAL
Catedrática de Pedagogía Social
(Educación de las Personas Mayores)
Profesora emérita

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación- Centro de Formación del
Profesorado

Departamento de Estudios Educativos
C/Rector Royo Villanova 1. 28040. Madrid

Webs particulares: <https://educacion.ucm.es/maria-rosario-limon-mendizabal>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9939-4681>

Correo electrónico: mrlimonm@ucm.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 8

1. Introducción
2. Envejecimiento activo: nuevo paradigma educativo
 - 2.1. Concepto de Envejecimiento Activo
 - 2.2. Características del paradigma de envejecimiento activo
 - 2.3. Modelo de la Organización Mundial de la Salud sobre los Determinantes para un Envejecimiento Activo
3. Factores que contribuyen a la longevidad y a un envejecimiento activo y saludable
4. El ocio, un recurso educativo para un envejecimiento activo y saludable
 - 4.1. Beneficios atribuidos al ocio
 - 4.2. Objetivos de la educación para el ocio con personas mayores
 - 4.3. Dimensiones del ocio
 - 4.4. Algunas propuestas de aprendizaje permanente para las personas mayores: Repertorio de actividades de ocio
5. Conclusiones
6. Esquemas para la reflexión
7. Referencias bibliográficas

ENVEJECIMIENTO ACTIVO. UNA MIRADA PEDAGOGICA PARA UNA VEJEZ ACTIVA

María Rosario LIMÓN MENDIZABAL
Catedrática de Pedagogía Social (Educación
de las Personas Mayores)
Profesora emérita
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 1982 que se celebró en Viena la I Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, se comenzaron a establecer planes de acción internacionales sobre el envejecimiento para reconocer que las personas en edades avanzadas deben tener una vida plena, saludable y satisfactoria (Limón, 2001). Si bien no fue hasta el año 2002 cuando se apostó por la Estrategia Internacional para la Acción sobre Envejecimiento, aprobada por la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid, y que constituyó un punto de partida para dar cuenta del desafío demográfico de las sociedades teniendo en cuenta a las personas que envejecen, en esta Asamblea se oficializó el concepto de Envejecimiento Activo.

Señala Rojas-Marcos (2023, p. 77) que, a partir del siglo XX, la población de personas mayores ha aumentado de forma significativa gracias a los avances de la medicina y las mejoras sociales y sanitarias. Como resultado, la salud y el bienestar de las personas mayores se han convertido en un tema de gran interés social, económico y humanitario. Identificar los factores determinantes que contribuyen al desarrollo de una sociedad saludable y recoger datos concretos asociados a hábitos saludables no solo ayudan a poner en valor y ahondar en los diferentes aspectos que favorecen la dimensión temporal y multidisciplinar del envejecimiento, sino que también contribuyen a que cada persona pueda utilizar esta información como una herramienta práctica para cuidar de su propia salud y la de sus seres queridos. En este capítulo deseamos que el lector o lectora encuentre esta información y formación.

La garantía de envejecer bien va a depender de la capacidad de adaptación a los cambios que conlleva el envejecimiento. Porque esa adaptación es factor protector ante la pérdida y disminución de recursos personales que todo proceso de envejecer produce en el funcionamiento físico, cognitivo y emocional.

La longevidad es una de las características de la sociedad actual, algunos hablan de una nueva era. España es un país en el que cumplir 100 años ha dejado de ser un suceso inusual, según datos del INE (2023) hay 17.860 personas centenarias, de las cuales 3.286 son hombres y 14.574 mujeres. La clave ya no es solamente llegar a los 100 años, sino hacerlo con calidad de vida.

Hay testimonios de algunos mayores cuya biología les ha permitido superar esta barrera sin perder su identidad. No hablan de genes ni de telómeros para explicar su

longevidad sino de sus peculiares hábitos de vida, de su alimentación, actividad física, relaciones sociales, ..., en definitiva, de lo que son o han sido sus pequeños secretos de vida.

Señala Berzosa (2017) que las diversas multiplicidades del envejecimiento no dependen solo de los “genes” sino de lo que la persona hace en interacción con el entorno, de cómo vive y las experiencias que ha tenido, y del entorno familiar.

La esperanza de vida se ha incrementado en todos los países de la OCDE en los últimos 50 años, pero el avance ha sido más lento en la última década. La pandemia de COVID-19 en 2020, causó una disminución en la esperanza de vida en la mayoría de los países de la OCDE y del mundo.

Según el último informe de la OCDE (2021) en 2019 España con 83,9 años de esperanza media de vida, lidera con Japón (84,4 años) y con Suiza (84 años) la lista de los países más longevos. Tras España, siguen Italia (83,6 años), Islandia (83,2 años), Australia (83 años) o Francia (82,9 años), Bélgica y Canadá (82,1 años), Portugal (81,8 años). Otros países situados en el centro están: China (77 años), Colombia (76,7 años), Brasil (75,9 años) y México (75,1 años). En el otro extremo se sitúan la Federación de Rusia (73,2 años), Indonesia (71,8 años), India (69,7 años) y Sudáfrica (64,2 años).

Es la primera vez que la longevidad media en los países de la OCDE supera la barrera de los 81 años. Las mujeres viven más que los hombres en todos los países de la OCDE y países socios. El promedio de esta brecha de género fue de 5.3 años en 2019. La esperanza de vida al nacer para las mujeres fue de 83.6 años, en comparación con 78.3 para los hombres. En España también hay diferencias notables por sexos, mientras los hombres alcanzan los 80,1 años de media, las mujeres llegan a los 85,8 años. En el caso de las mujeres japonesas, la cifra se dispara hasta los 87,1 años.

Alcanzar las primeras posiciones de este listado de longevidad es sinónimo de prosperidad, progreso y calidad en salud y cuidados sanitarios, en educación y en las políticas sociales. Pero la longevidad también está lastrando a España en otros indicadores de salud como son las listas de espera para cirugía, las cifras de diabetes, la mortalidad por cáncer o las enfermedades que causan demencia, como el Alzheimer.

Según la proyección del INE la población de 65 años y más, supondrá el 26,0% del total en el año 2037. El porcentaje de población de 65 años y más, que actualmente se sitúa en el 20,1% del total, alcanzaría un máximo del 30,4% en torno a 2050. A partir de entonces empezaría a descender. En 2072 habrá un 29,5% y la población centenaria sería de 226.932 al final del periodo proyectado (2022-2072).

Una de las características a considerar en la población envejecida es la feminización de la vejez (Ramos, 2017). Las mujeres son mayoritarias en la vejez, en 2021 (INE) había en total personas mayores de 65 años 9.307.511 (4.031.561 hombres y 5.275.950 mujeres) y de 65-79 años (2.977.604 y 3.467.446 respectivamente); de 80-99 años (1.049.920 y mujeres 1.794.324); y de 100 y más (4.037 hombres y 14.180 mujeres). Esta principalidad es aún más acentuada cuanto mayor es la edad. Sin embargo, nacen más hombres que mujeres, y su ventaja numérica se mantiene hasta que la mayor mortalidad diferencial masculina en todas las edades anula esa ventaja inicial décadas después; el equilibrio se alcanza hacia los 50 años, debido principalmente a que hay una mayor tasa de mortalidad masculina.

Asimismo, hay un mayor número de personas mayores viviendo en los núcleos urbanos: en Madrid y Barcelona viven casi un millón de personas mayores más que en

los 5.834 municipios rurales. Sin embargo, el envejecimiento en las poblaciones rurales es mayor la proporción de mayores respecto al total de la población (López, 2017).

Es necesario, transmitir a la sociedad, que el fenómeno del envejecimiento, más allá de ser entendido como una amenaza para el sistema de bienestar, o una rémora o un problema para la misma, es un logro social, que es preciso reconocer en las generaciones de personas mayores que pueden mantenerse socialmente activas y aportar su experiencia participando en el desarrollo de este país (*Estrategia Nacional de Personas Mayores para un Envejecimiento Activo y para su Buen Trato 2018- 2021*, 2017, p. 7).

2. ENVEJECIMIENTO ACTIVO: NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

En los años 60 surge la idea de que para envejecer óptimamente hay que llevar a cabo pautas de actividad, incidiendo en la edad adulta y en la vejez. Fue entonces cuando se inicia un largo proceso para forjar el significado de activo, por lo que este concepto de *Envejecimiento Activo* se ha ido fraguando a lo largo de las últimas décadas. Una pequeña revisión histórica nos lleva a recordar, al menos, los siguientes momentos:

- 1953 – Havinghurst y Albretch proponen la “teoría de la actividad” frente a la “teoría de la desvinculación” de Cumming
- 1972 – UNESCO publica el Informe de Edgard Faure, Aprender a Ser, que propone y analiza el concepto de Educación Permanente
- 1982 – I Asamblea Mundial del Envejecimiento (Viena). En este encuentro se asume el concepto de "Educación Permanente" propuesto por la UNESCO, que participó en esta Asamblea, y por primera vez, se destaca la necesidad de potenciar y trabajar en la Educación de las Personas Mayores.
- 1991 – Principios de las Naciones Unidas a favor de las Personas de Edad: Independencia, Participación, Autorrealización, Dignidad y Cuidados.
- 1993 – Año Europeo de las Personas de Edad Avanzada y de la Solidaridad entre Generaciones.
- 1996 – UNESCO publica el Informe de Jacques Delors, La Educación encierra un tesoro. Los pilares de la Educación para el Siglo XXI son: Aprender a conocer, Aprender a actuar, Aprender a vivir juntos y convivir distintas edades, distintas culturas, distintas religiones, ... y Aprender a ser personas autónomas, críticas y ciudadanos activos. Además, se declara 1996 como el Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente.
- 1999 – Naciones Unidas quiso despedir el siglo XX proclamando este último año: Año Internacional de las Personas Mayores. Hacia una Sociedad para todas las Edades.
- 2000 – Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea: la dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la ciudadanía y la justicia.
- 2002 – II Asamblea Mundial del Envejecimiento (Madrid). Se asume el concepto de "Envejecimiento Activo" propuesto por la OMS. Y también tiene lugar la Declaración Ministerial de Berlín.

- 2007 – Reunión en León sobre la II Asamblea Mundial del Envejecimiento: Declaración Ministerial de León.
- 2010 – Conferencia sobre Envejecimiento Activo y Saludable (Logroño).
- 2011 – El IMSERSO publica el Libro Blanco sobre Envejecimiento Activo
- 2012 – Año Europeo del Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional. Y se celebra la Conferencia Ministerial sobre Envejecimiento: Declaración Ministerial de Viena.
- 2013 – Europa 2020: la Estrategia Europea de Crecimiento. En esta Estrategia el envejecimiento activo es una parte esencial de Europa 2020.

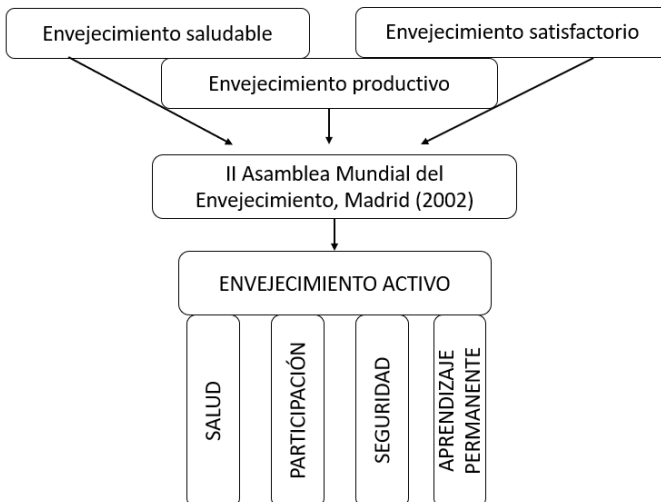
2.1. Concepto de Envejecimiento Activo

En la II Asamblea Mundial del Envejecimiento (OMS, 2002, p. 75) se define el *Envejecimiento Activo* como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”.

Más concretamente la Organización Mundial de la Salud señala que es el proceso que permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona: protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia (2002: 79). Asimismo, señala que envejecer activamente significa continuar participando en el mercado laboral (Limón y Chalfoun, 2020), realizar otras actividades productivas no remuneradas y vivir de forma saludable e independiente.

De este modo, se postulan los cuatro pilares básicos del envejecimiento activo: Participación, Salud, Seguridad y Aprendizaje Permanente (Cuadro 8.1).

Cuadro 8.1: Evolución del concepto de Envejecimiento Activo



Fuente: Limón y Ortega (2021: 249).

En este proceso y tal y como se observa en el Cuadro 8.1, se ha ido enfatizando la importancia de diversos aspectos: de las condiciones de salud, de los resultados e intencionalidad del mismo o de los beneficios individuales y más íntimos de cada persona. Finalmente, el nuevo concepto logra superar todas las anteriores concepciones y ofrece a la sociedad un modelo, un verdadero paradigma en el que orientarnos.

Esta expresión fue propuesta por la OMS y aceptada por los países participantes en la II Asamblea Mundial del Envejecimiento (OMS, 2002).

En la *Estrategia de Crecimiento de la Unión Europea* (2013), que actualmente se sigue trabajando en ella, el Envejecimiento Activo es una parte esencial de Europa 2020. El Índice se construye a partir de 22 indicadores individuales que se agrupan en cuatro dominios (empleo, participación social, vida saludable e independiente, capacidad y entorno favorable). Cada dominio refleja un aspecto diferente del envejecimiento activo. En cuanto a los indicadores, destacaríamos cinco: las referencias al ejercicio físico, al bienestar mental, la conectividad social, el aprendizaje a lo largo de la vida y el voluntariado.

El Consejo Estatal de Personas Mayores (2017) elaboró y fue aprobada la *Estrategia nacional de personas mayores para un envejecimiento activo y para su buen trato 2018- 2021*, con cinco líneas de actuación (Limón y Chalfoun, 2019, 2020, 2020a):

- Mejora de los derechos de los trabajadores mayores y al alargamiento de la vida laboral.
- Promoción de la vida saludable e independiente, en entornos adecuados y seguros.
- Participación en la sociedad y en sus órganos decisorios.
- No discriminación, igualdad de oportunidades y atención a situaciones de fragilidad y mayor vulnerabilidad.
- Evitar el mal trato y los abusos a las personas mayores.

Las cinco líneas son de gran interés, pero queremos resaltar esta última línea. Las personas mayores han sido las más afectadas por el virus SARS- COV- 2 y nos ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio de la sociedad hacia estas.

La situación de aislamiento prolongado que hemos vivido en la pandemia ha afectado al bienestar de las personas mayores y a la discriminación de estas en la atención médico sanitaria (Limón y Chalfoun, 2022). Señala Paniagua (2012) que el reconocimiento de la existencia de violencia hacia las personas mayores es más reciente que en otros tramos de edad, y es un problema invisible que hay que visualizar. Se trata de un conflicto iceberg del que solo se conoce una parte, ya que las personas mayores no hablan por no poder, no querer o no saber. Además, en muchos casos las víctimas no tienen la capacidad suficiente para denunciar al estar aquejadas de limitaciones cognitivas y de comunicación por causa de enfermedades degenerativas.

El Plan de acción mundial sobre actividad física 2018 – 2030 propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2019), cuyo lema es “personas más activas para un mundo más sano” propone, entre otros objetivos: crear unas sociedades más activas y entornos activos; fomentar poblaciones activas, integrando, entre otras cosas, la actividad

física en los servicios de salud y sociales y mejorar la oferta para las personas mayores (Limón y Chalfoun, 2023, p. 84-85).

Estamos viviendo desde hace dos años en la Década del Envejecimiento Saludable 2021-2030, declarada por la Organización Mundial de la Salud, que se centra en cuatro ámbitos de actuación: Cambiar nuestra forma de pensar, sentir y actuar con respecto a la edad y el envejecimiento, asegurar que las comunidades fomenten las capacidades de las personas mayores, ofrecer una atención integrada y centrada en las personas con servicios de salud primarios que respondan a las necesidades de las personas mayores y proporcionar acceso a la atención a largo plazo para las personas mayores que lo necesiten (OMS, 2020).

Los Estados miembros de la OMS han adquirido el compromiso de colaborar para mejorar la vida de las personas mayores. La OMS ha defendido el envejecimiento saludable y activo

Señala Ortega Sánchez (2021, pp.134-135) que el envejecimiento activo y saludable se puede lograr con la implicación de todas las personas, instituciones, organismos, políticas de actuación y nuevas formas de educar. La educación de personas adultas y mayores debe estar formada por una ética que reconozca el valor relevante de esta población, el respeto a sus derechos humanos y la promoción del envejecimiento activo y saludable.

Es necesario que invirtamos en los procesos formativos destinados a reforzar competencias y capacidades en las personas mayores a fin de favorecer el empoderamiento de estas.

2.2. Características del paradigma de envejecimiento activo

Señala Martínez Rodríguez (2006: 51) que, envejecer bien es envejecer activamente y esto implica fundamentalmente tres condiciones: envejecer teniendo un rol social, envejecer con salud y envejecer con seguridad. Si importante son estos pilares, más importante aún es el significado que demos al término “Activo” y a las implicaciones que ello conlleva. Brevemente podemos señalar que el término Activo conlleva las siguientes características (Pinazo, Lorente, Limón et al., 2010: 6):

- Expresa la idea de la *participación de las personas* en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, *sin centrarse sólo en la capacidad para estar física o laboralmente activo*.
- Establece un *nuevo modelo de sociedad*, en el que las personas han de tener la oportunidad de envejecer, siendo protagonistas de su vida, *en un quehacer pro-activo* y no como meras receptoras de productos, servicios o cuidados.
- Su dinamismo inherente ha de tomar forma de modo diferente en cada persona mayor, atendiendo a los significados íntimos que cada uno le atribuye, que hacen que se viva, que *se pueda ser activo de muy diferentes maneras*.
- Implica un *enfoque comunitario*, en el que los ciudadanos mayores han de tener oportunidad de participar en todo lo que le es propio, entendiendo por ello no sólo lo circunscrito a su ocio o a servicios o entidades para mayores, sino a cualquier esfera relativa a su comunidad.

- Requiere que la sociedad garantice que los ciudadanos mayores *puedan continuar informados*, a la vez que vela porque sean reconocidos todos sus derechos.
- Asume un *enfoque intergeneracional* al reconocer la importancia de las relaciones y de la ayuda que se ofrecen entre sí los miembros de una familia y las diferentes generaciones.
- Desafía la perspectiva tradicional de que el aprendizaje es cuestión de niños y jóvenes, el trabajo es cuestión de adultos y la jubilación es cuestión de la vejez. *Promueve el desarrollo de la persona hasta el final de sus días* y la formación debe ser una constante a lo largo de la vida de esta.
- Requiere un enfoque integral pues ofrece una visión más completa y global de las personas y de su proceso de envejecimiento. Es, por ello, imprescindible una revisión de todos los ámbitos y factores que están afectando al desarrollo del envejecimiento activo: los sociales, sanitarios, económicos, pero también los psicológicos, afectivos, educativos, culturales, etcétera.

Todo ello repercutirá, indudablemente, positivamente en el proceso individual de envejecimiento, pero también en construir una sociedad mejor. El paradigma del envejecimiento activo no solamente beneficia a las personas mayores, sino a todos los ciudadanos. Ayuda a las personas mayores a mantener más tiempo, su independencia y autonomía, pudiendo ser, durante más tiempo, un gran potencial humano para la sociedad. Pero, también, porque construye una sociedad en la que los valores y derechos de las personas se hacen más posibles para todos.

Mantener la autonomía y la independencia a medida que se envejece es un objetivo primordial tanto para los individuos como para los responsables políticos. El planteamiento del envejecimiento activo se basa en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los Principios formulados por las Naciones Unidas en favor de las personas de edad (1991): Independencia, Participación, Dignidad, Asistencia y Realización de los propios deseos. Sustituye la planificación estratégica desde un planteamiento “basado en las necesidades” (que asume que las personas mayores son objetos pasivos) a otro “basado en los derechos” que reconoce los derechos de las personas mayores a la igualdad de oportunidades y de trato en todos los aspectos de la vida a medida que envejecen. Asimismo, respalda su responsabilidad para ejercer su participación en el proceso político y en otros aspectos de la vida comunitaria.

Pérez Salanova (2016, pp. 159-163) identifica cinco elementos clave en el paradigma de envejecimiento activo: el significado de la noción de *actividad* que comprende todas las actividades significativas para el bienestar de la persona, su familia, la comunidad y la sociedad. *Actividad* significa implicación. Otro elemento es la *perspectiva del ciclo vital* que pone de relieve la importancia de las oportunidades y decisiones a lo largo de la vida en términos de su influencia sobre las condiciones de vida en el transcurso del envejecimiento. En esta dirección, el ciclo vital se concreta desde una vertiente preventiva y dirigida a todos los grupos de edad. A la vez, se despliega en otra vertiente, la que concierne a la interacción y solidaridad entre las diferentes generaciones en cada periodo. Indica un tercer elemento que se basa sobre el enfoque de la planificación, cuyo principio rector es la *concepción de las personas mayores como actores con obligaciones y derechos sociales*. Y deben implicarse junto con los cuidadores en la planificación, seguimiento y evaluación de políticas y

programas. El cuarto elemento es la *concepción de la discapacidad* que engloba a todas las personas mayores, no excluye a las personas con limitaciones funcionales, pues pueden ser sujetos activos de varias maneras y con diferentes intensidades. El último elemento lo enuncia como la *orientación multisectorial*, que trae consigo la ampliación de los sectores involucrados no solamente los servicios sociales y del sector sanitario, sino también la aportación de otros sectores como: vivienda, transporte, seguridad, la economía... La ampliación de sectores es coherente con el enfoque global que el paradigma plantea.

Las políticas y los programas del envejecimiento activo reconocen la necesidad de fomentar y equilibrar la responsabilidad personal (en el cuidado de la propia salud), los entornos adecuados para las personas de edad y la solidaridad intergeneracional. Las personas y las familias necesitan planificar la edad avanzada y prepararse para ella, y llevar a cabo esfuerzos personales para adoptar prácticas de salud positivas y personales en todas las etapas de la vida. Al mismo tiempo, hacen falta entornos favorables para “hacer que las decisiones saludables sean decisiones fáciles”.

2.3. Modelo de la Organización Mundial de la Salud sobre los Determinantes para un Envejecimiento Activo

La Organización Mundial de la Salud (2002), que participó en la II Asamblea Mundial del Envejecimiento y aportó el Modelo de los determinantes del Envejecimiento Activo, recalca la necesidad de prevención, pues señala que las investigaciones revelan que cada vez más los orígenes del riesgo de enfermedad crónica comienzan en la primera infancia. La salud es reconocida como el principio esencial de la calidad de vida de la población y es entendida como un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de enfermedades. Dicho modelo recoge la influencia de diversos factores en interacción o “determinantes” que rodean a las personas y que afectan al proceso de envejecimiento e impactan en el logro de un envejecimiento activo (Cuadro 8.2).

Cuadro 8.2. Factores determinantes del envejecimiento activo.



Fuente: Organización Mundial de la Salud 2002.

- ***Determinantes transversales, la Cultura y el Género:*** pues se entiende que la cultura, que rodea a las personas y poblaciones, determina la forma en que envejecemos porque influye sobre todos los demás determinantes del envejecimiento activo.

La cultura hace referencia a los valores, pautas y normas compartidos de una sociedad. Se transmite por aprendizaje social, es decir, a través del proceso de socialización de la persona (en la familia, en la escuela, en otros espacios socioeducativos, etc.); en cuanto al género hay que decir que en muchas sociedades las mujeres tienen una situación social de inferioridad y de menor acceso a recursos (alimentación, educación, trabajo, servicios sanitarios).

Vidriales et al. (2016, p.17) señalan que: El género es una construcción social que influye en la manera que cada grupo social determina las funciones, comportamientos esperados y deseados y los atributos que se asignan a los hombres y las mujeres en cada sociedad, a partir de las diferencias biológicas (sexo). Tanto el género como la cultura están ligados a factores sociales, y, por lo tanto, condicionan a la persona a lo largo de su vida.

- ***Determinantes relacionados con los servicios de salud y los servicios sociales,*** son fundamentales para dar respuesta a las necesidades de la población mayor y fomentar el envejecimiento activo y la longevidad. Y es necesario que los sistemas sanitarios tengan una perspectiva del ciclo vital completo y se orienten a la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades y el acceso equitativo tanto a una atención primaria como a una asistencia de larga duración de calidad.

Chan (2015, p. 4) señala que: El enfoque recomendado ante el envejecimiento de la población, que tiene en cuenta la sociedad e incluye el objetivo de construir un mundo favorable a las personas mayores, requiere transformar los sistemas de salud del modelo curativo a la prestación de cuidados integrales, centrados en las necesidades de las personas mayores.

- ***Determinantes conductuales,*** son importantes pues la adopción de estilos de vida saludables y la participación activa en el propio autocuidado son necesarios en todas las etapas del curso vital. Promueven una vida más larga y pueden evitar la discapacidad y el declive funcional y mejorar la propia calidad de vida. Uno de los mitos sobre el envejecimiento gira en torno a la idea de que, en la vejez, ya es demasiado tarde para adoptar un estilo de vida saludable.

- ***Determinantes relacionados con los factores personales y psicológicos,*** que son específicos de la persona, hacen referencia a la biología y la genética de los sistemas corporales y las funciones del organismo, incluyendo los procesos cognitivos y factores psicológicos, que influyen en gran medida en cómo envejece una persona; estos últimos, como la inteligencia y la capacidad cognoscitiva son calificados por Smith (1999) como potentes predictores del envejecimiento activo y la longevidad.

- ***Determinantes relacionados con el entorno físico,*** no cabe duda de que vivir en entornos físicos adaptados o adaptables puede establecer grandes diferencias. El ambiente físico hace referencia al espacio en el que se desarrolla la vida de las personas y más en concreto de las personas mayores (Torio y García-Pérez, 2017). Es preciso, que se ajuste a las características y necesidades funcionales de estas, para que se desenvuelvan en un entorno libre de barreras, inclusivo y promotor de la vida independiente (espacios públicos abiertos, diseños urbanos, transporte, edificaciones, etc.).

También, hay que tener en cuenta cuestiones relacionadas con la seguridad de la vivienda (relacionando la cuestión con las probabilidades de lesionarse por una caída). Es importante llevar a cabo talleres de cómo acondicionar la vivienda una persona mayor, a fin de la prevención de caídas. En este apartado la OMS también señala la importancia del acceso al agua limpia, el aire puro y el acceso a alimentos sanos.

- **Determinantes relacionados con los aspectos sociales:** el apoyo social, las oportunidades para la educación y el aprendizaje continuo durante toda la vida, la paz y la protección frente a la violencia y el abuso, son factores fundamentales del entorno social que mejoran la salud, la participación y la seguridad a medida que las personas envejecen. La soledad, el aislamiento social, el analfabetismo y la falta de educación, el abuso contra las personas de edad avanzada y la exposición a situaciones de conflicto aumentan enormemente los riesgos de discapacidad y muerte prematura en las personas mayores.

- **Determinantes económicos** son aquellos que influyen en la salud, seguridad y en las oportunidades que tiene la persona de participar de una manera activa en la sociedad. La OMS señala tres aspectos del ámbito económico que tienen un efecto especialmente significativo sobre el envejecimiento activo: los ingresos, el trabajo y la protección social.

Todos los factores enunciados, por los distintos autores e instituciones, ponen de manifiesto la necesidad de lograr una cultura de envejecimiento activo y saludable y ha de venir de la mano de un cambio de mentalidad y de actitudes en la sociedad, haciendo partícipes a las personas mayores en todos los ámbitos de esta y evitando su aislamiento y exclusión social. Paralelamente, el envejecimiento activo ha de llegar a todos los grupos de edades y se plantea como un nuevo paradigma educativo, que tiene que estar presente desde las primeras edades, a fin de trabajar desde la prevención en el ámbito de la salud, y desde la educación social, potenciando una educación gerontológica.

3. FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA LONGEVIDAD Y A UN ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE

Durante los últimos años se han producido importantes avances en la comprensión de las bases del envejecimiento, así como de su expresión en el comportamiento de los individuos.

El envejecimiento no es sólo un proceso biológico, sino un proceso determinado por una serie de factores biológicos, sociales, psicológicos y ecológicos. El envejecimiento saludable es el resultado de un proceso que dura toda la vida. Por consiguiente, es necesario optimizar el desarrollo de la persona desde la primera infancia.

Sabemos que una serie de factores en la primera infancia, la adolescencia, durante los principios de la edad adulta y durante la madurez, así como la situación vital actual de las personas mayores, determinan el proceso de envejecimiento y bienestar en la vejez. El envejecimiento saludable es un reto para todos los gerontólogos y geriatras, un reto para los científicos de muchas disciplinas, un reto para los políticos y un reto para todos aquellos que trabajamos con las personas mayores.

Señala Mora (2009) que se nos determina en que genéticamente viniendo de nuestros padres traemos una carga determinada, pero que no alcanza más del 25 por

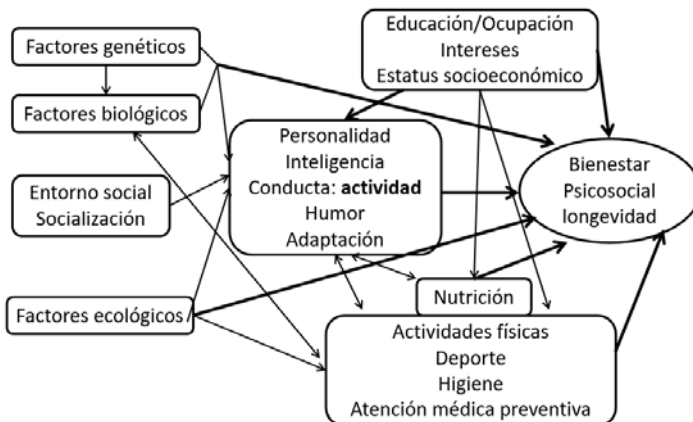
ciento de lo que va a ser cada uno de nosotros. El 75 por ciento de lo que vamos a ser depende de nosotros mismos, de cómo desarrollemos nuestra propia vida... Estamos entrando en el siglo que pasaremos del genoma al ambioma. Pasaremos de lo mucho que conocemos de los genes, a conocer algo de lo que no conocemos nada, que es el medio ambiente.

Los determinantes ambientales son muy importantes y poco a poco los vamos conociendo. Los estilos de vida y el marco en el que se vive son fundamentales para la prevención de determinadas enfermedades y para envejecer con éxito. Las medidas de prevención para mantener y aumentar las capacidades son necesarias. Y, en ese contexto de pensamiento, el autor indica algunas claves para envejecer con éxito, que resumimos a continuación:

- Restricción calórica y hábitos dietéticos saludables.
- Ejercicio físico aeróbico.
- Ejercicio mental.
- Viajar.
- Adaptarse a los cambios sociales.
- No vivir sólo (es muy importante relacionarse con los demás).
- No fumar.
- No sufrir estrés con desesperanza.
- Tener un buen sueño.
- Evitar el “apagón emocional”.
- Dar sentido a la vida con agradecimiento.
- Alcanzar la felicidad entendida ésta como ese punto de felicidad que se consigue cuándo se está en el mundo sin necesidad de él.

Lehr (2008), autora que lleva desde hace muchos años investigando sobre la longevidad, señala que por muy influyentes que sean los factores de tipo genético, biológico y físico, no son suficientes para explicar la longevidad. Los resultados de la investigación internacional en esta materia indican una serie de relaciones interesantes, y puntualiza que “se debería hacer hincapié sobre todo en la idea que una serie de factores susceptibles de influir en una mayor esperanza de vida interactúan unos con otros” (p. 246). En el Cuadro 8.3, recogemos un posible modelo de estas influencias que interactúan en la longevidad.

Cuadro 8.3. Factores determinantes multidimensionales de la longevidad



Como observamos, Lehr enuncia una serie de factores asociados a una supervivencia más larga. Uno de los aspectos es, precisamente, la existencia de estados de ánimo positivos, los contactos sociales, la actividad y el humor (Fernández y Limón, 2012), que ponen de manifiesto la importancia de una educación para la salud, no sólo en la vejez sino en todas las etapas de la vida.

Berzosa (2009: 266) apunta que ser positivo no implica negar los problemas, sino que, por el contrario, implica reconocerlos y analizarlos, pero desde una perspectiva de solución o de valorar cómo adaptarse a la situación cuando la solución no depende de la propia persona. También implica ser sensible a lo positivo que nos rodea en forma de posibilidades, situaciones, personas, actividades.

Rodríguez-Artalejo (2011) señala que, aunque se van acumulando evidencias de que el envejecimiento satisfactorio se incuba desde el vientre materno, hay unas cuantas recomendaciones útiles en la edad adulta y en la vejez. Primero, no fumar, o dejarlo cuanto antes porque muchos de los beneficios de abandonar el tabaco, en especial sobre la función respiratoria y la cardiovascular, se obtienen en poco tiempo. Segundo, la actividad física regular ajustada a la capacidad individual. Nada tiene un efecto tan favorable como la actividad física para reducir la enfermedad y la discapacidad, y mejorar la calidad de vida. Tercero, controlar médicamente algunos factores de riesgo cardiovascular; la hipertensión arterial es el más importante, pues es la principal causa controlable que, a su vez, es la primera causa de discapacidad grave en la edad adulta. Cuarto, consumir preferentemente alimentos de origen vegetal y, sobre todo, cierta frugalidad en la comida, a fin de evitar la obesidad, una causa fundamental de los trastornos osteomusculares, que son la primera causa de discapacidad leve y moderada, y de pérdida de calidad de vida de los ancianos. Por último, señala este profesor, que todo lo anterior será más fácil si se vive y se lleva a cabo con los que quieres y te quieren. Una buena red social, a menudo imprescindible para recibir ayuda emocional y material, alarga la vida y mejora su calidad en los adultos mayores, tanto en la población general como en los pacientes.

Otros autores, San Martín, Pastor y Aldeguer (1990), señalan la actitud optimista ante la vida, como un factor que contribuye a la longevidad individual. La Pedagogía del Optimismo siempre debe estar presente en nuestro quehacer pedagógico. Y, además, plantean otras recomendaciones, como:

- Mantener un tipo de trabajo útil, que le satisfaga tanto material como “espiritualmente”.
- Evitar la vida sedentaria.
- Mantener una permanente actividad intelectual, a través de la lectura, la visita a museos, exposiciones, el estudio...
- Evitar las tensiones emocionales, las angustias y el estrés sostenido.

Serra Rexach (2019) indica que el ejercicio en el envejecimiento es la mejor herramienta para vivir más y mejor e indica que en cuanto a los hábitos de vida hay que ser lo más activos posible, algunos de estos hábitos que señala son:

- Evitar actividades sedentarias prolongadas: TV, ordenador, etc.
- Salir a la calle a diario
- Trate de realizar alguno de sus desplazamientos a pie o en bicicleta
- Utilizar escaleras en lugar de ascensores, aunque sea solo algunos tramos

- Aparcar el coche más lejos de lo necesario
- Coja o bájese del transporte público una o dos paradas antes de lo necesario
- Para llegar a su destino haga el camino más largo de lo necesario
- Si tiene que cuidar a los nietos vaya al parque en lugar de quedarse en casa
- Coloque algunos lastres o pesas al lado del sillón en el que suele sentarse para algunos ejercicios de levantamiento mientras ve la TV
- Cuando esté ordenando las compras del supermercado, fortalezca sus brazos levantando el cartón de leche o una lata varias veces antes de guardarlo
- Cuando esté hablando por teléfono póngase de pie y realice ejercicios de equilibrio o levante alternativamente las piernas
- Realizar tareas del hogar

Este profesor, especialista en geriatría, señala distintos tipos de ejercicios para un buen envejecimiento:

- Ejercicio aeróbico. “Sudar” (bicicleta estática, cinta para andar, ...).
- Ejercicios de flexibilidad y elasticidad. “Estiramientos”.
- Ejercicios de resistencia o potenciación muscular. “Pesas”
- Ejercicios de estabilidad de la marcha. “Equilibrio”

Tampoco debemos de olvidar que la inactividad puede producir, entre otras cosas, disminución del tono o fuerza muscular que con la edad se va perdiendo y debilitando, además, en casos más extremos el endurecimiento de las articulaciones (anquilosis) de manera que los movimientos se vuelven más torpes por problemas de mala coordinación.

Chodzko-Zajko et al., (2009) citado en Poblete y Bravo, Villegas, y Cruzat (2016) sostienen que “la actividad física realizada de manera sistemática en adultos mayores proporciona diversos beneficios en ámbitos biopsicosociales y que es indispensable una propuesta [...] en directa relación con un envejecimiento activo”. Además, autores como Sutoo & Akiyama 2003, sostienen que la práctica de la actividad física produce incluso una intervención eficaz en las enfermedades neurodegenerativas.

Cabe destacar que se hace necesario cada vez más que los centros para mayores no se limiten a tener exclusivamente juegos de mesa, sino que potencien la creación de grupos de aeróbic, de taichi o de gimnasia adecuados para que las personas mayores se integren, participen y se responsabilicen de la importancia de su propio envejecimiento (Limón y Chalfoun, 2023, p. 93).

Las actividades como el ejercicio aeróbico, correr, andar en bicicleta y caminar rápido con una intensidad moderada les ayuda a tener una mejor salud de la mente y un mejor rendimiento de las habilidades cognitivas. Estudios como los realizados por Hillman, Erikson y Kramer (2008) sostienen que la participación en actividad física ha sido asociada a la reducción de desórdenes físicos, como el cáncer de colon y de mama, enfermedades cardiovasculares, obesidad, hipertensión, diabetes, hipercolesterolemia y también mentales como la ansiedad y la depresión en edades adultas y mejorar el estado de ánimo y enfermedades psicosomáticas.

Señalamos a continuación, los *ingredientes del envejecimiento saludable*, mejor estudiados y más recetados, que recoge Rojas Marcos (2018, pp. 8-10):

Ejercicio físico: es un ingrediente básico del envejecimiento saludable. Fortalece nuestro sistema inmunológico, ayuda a prevenir las dolencias cardíacas, la obesidad y la diabetes. También el ejercicio aumenta la resistencia al estrés, protege de la depresión e induce estados de ánimo positivos.

Pensamiento positivo: es un elemento esencial del bienestar emocional. Es la capacidad de contemplar y explicar las vicisitudes de la vida, a través de una lente que acentúa los aspectos favorables y minimiza los negativos. Un ingrediente eficaz del pensamiento positivo es la esperanza.

Cuidar la autoestima: Una buena autoestima favorece la resiliencia o la mezcla de flexibilidad y resistencia que es la fuerza que ayuda a superar las adversidades. Igualmente, la autoestima estimula la confianza en sí mismo, la fuerza de voluntad y la esperanza. Todos necesitamos motivación y confianza para afrontar las vicisitudes y adaptarnos a los cambios que acompañan al paso del tiempo.

Llevar el timón: otro ingrediente fundamental es la tendencia firme a localizar el centro de control dentro de uno mismo. Está comprobado que quienes sienten que el rumbo de su barco está en sus manos, tienden a proteger su bienestar y salud con más determinación que quienes creen que el resultado de sus luchas no depende de ellos.

Cultivar las funciones ejecutivas: estas nos permiten planificar y ejecutar todo tipo de actividades físicas, mentales y sociales, que nos protegen, nos aportan autocontrol y autonomía, sustentan la autoestima y nos ofrecen la oportunidad de aplicar nuestros talentos. Las personas que mantienen activas sus funciones intelectuales y no dejan de aprender cosas nuevas, como nuevos conceptos, un idioma o un instrumento musical, fortalecen la memoria y la hacen más resistente a las lesiones del cerebro (Larson, 2008).

Hablar y conectar: Sin duda, hablar nos conecta y nos ayuda a forjar vínculos afectivos gratificantes, incluidos los lazos intergeneracionales, para muchos el ingrediente que más contribuye a su satisfacción con la vida. Numerosas investigaciones muestran que el desahogo emocional que produce hablar y compartir con otros los problemas y dificultades, fortifican las defensas.

Practicar el sentido del humor: La perspectiva humorística constituye una estrategia de defensa muy eficaz, a la hora de explicarnos las cosas que nos inquietan y compartirlas con otros. Nos ayuda a desdramatizar la realidad. La gran virtud del humor es que alegra la vida y, probablemente, incluso la prolonga.

Pasar página: beneficia al corazón, modera la presión arterial y fortalece el sistema inmunológico y a la tensión nerviosa. El perdón no cambia el ayer, pero alumbra el mañana.

Voluntariar: Practicar actividades de carácter altruista, como el voluntariado, aporta efectos beneficiosos incuestionables para la calidad de vida. Una tarea voluntaria regular y gratificante nos ofrece los beneficios saludables de la actividad física, mental y social, fomenta en nosotros la autoestima, facilita la autonomía, induce el sentido de la propia competencia y de controlar razonablemente nuestra vida.

Señala Berzosa (2023, p. 227) que realizar actividades de voluntariado puede ser para las personas mayores una solución a los sentimientos de

inutilidad, a la actitud pasiva y a los desánimos y pequeñas depresiones. La persona mayor puede desempeñar un papel importante en la sociedad por medio del voluntariado, porque tiene experiencia, dispone de tiempo libre y todo lo que haga por los demás le va a beneficiar a ella.

Diversificar: una vida diversificada aporta más seguridad y equilibrio, pues quienes centran la fuente de su bienestar exclusivamente en una única parcela de su vida, son más vulnerables a los infortunios. Por eso, es recomendable desarrollar intereses variados y cultivar relaciones diversas.

Adaptación y laboriosidad: para mantener la vitalidad y el entusiasmo pese al transcurso de los años, no tenemos más remedio que vivir con las alas de la adaptación y la laboriosidad. Como ya concluyó Charles Darwin (1859), hace más de siglo y medio, “no son los más fuertes de la especie los que sobreviven, ni los más inteligentes; sobreviven los más flexibles y adaptables a los cambios”. Sin duda, la capacidad para adaptarnos a los cambios es un protector muy eficaz del envejecimiento saludable. En cuanto a la laboriosidad, podemos señalar, que el uso de cualquier órgano, incluido el cerebro, estimula su desarrollo y favorece su buen funcionamiento en una medida proporcional a dicho uso, por el contrario, la inactividad da lugar a su atrofia y deterioro.

Cultivar la espiritualidad: Es el otro ingrediente para un envejecimiento saludable.

Concluimos, pues, que las personas que mantienen activos su cuerpo, su mente y su sociabilidad compensan los efectos del implacable reloj biológico que conspira para quitarnos energía, equilibrio y entusiasmo.

4. EL OCIO, UN RECURSO EDUCATIVO PARA UN ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE

Lourdes Bermejo apunta en su libro *Viva la jubilación* (1994, p. 63) que la vida de toda persona se organiza alrededor de gran cantidad de actividades que son muy diferentes entre sí pero que resultan, todas ellas, muy necesarias. Cualquier ocupación desarrolla, al menos, una de las tres áreas de la persona:

- La física (el cuerpo)
- La psíquica (la mente)
- La socio- afectiva (las relaciones y los sentimientos).

La mayoría de las veces, una actividad está potenciando una o todas estas áreas. Y ello porque en la vida estas tres partes están muy unidas e interrelacionadas entre sí (por ejemplo, una excursión a pie con un grupo de amig@s fomenta tanto nuestra parte física, el compañerismo, como la capacidad de pensar y de comunicarnos; o cuando una persona mayor participa en un Programa Universitario de Mayores no sólo aprende y adquiere nuevas destrezas y conocimientos sino que conoce a otras personas y tiene la oportunidad de ampliar sus redes sociales, tan importantes en la etapa de la vejez).

Desde que nacemos necesitamos ir desarrollando estos tres aspectos, y lo hacemos por medio de la participación en muchas situaciones y tareas. Todos desde que somos niños hasta que llegamos a mayores, debemos potenciar nuestra parte física, mental, espiritual y social. Lo que sucede es que el tipo de actividades que realizamos para conseguirlo va cambiando a lo largo de la vida.

Y se ha verificado que la realización de actividades de ocio, directa o indirectamente, tiene impactos positivos sobre la salud física, mental y social de la persona. Silvia Martínez Rodríguez, Profesora del Programa “Ocio Cultural Universitario” que comenzó a desarrollarse en la Universidad de Deusto, en el año 1993, señala en una investigación (2002, p. 141) llevada a cabo con alumnos que participaron en este Programa que “el ocio es una experiencia cuyo disfrute incide en el desarrollo personal además de reportar otras ventajas no solo a la persona, sino también a la sociedad en su conjunto”. En este mismo sentido se manifiesta Cuenca Cabeza (2004, p. 296) que la persona mayor con intensa participación en ocio tiene menor riesgo de enfermedad, mayor apertura y capacidad de servicio, y, menor posibilidad de conflictividad. Económicamente, la participación en actividades de ocio reduciría el gasto público en enfermedades, medicinas y atenciones, al tiempo que potenciaría el desarrollo de un grupo de población solidaria, que podría ejercer su acción en los aspectos diversos y beneficiosos para la Comunidad.

4.1. Beneficios atribuidos al ocio

El estudio sobre los beneficios que reporta el ocio a la persona es algo que ha interesado e interesa a los investigadores de múltiples disciplinas y ramas del saber cómo la psicología, la sociología, la medicina, la pedagogía (Cuenca, 2018). Recogemos, en este apartado, la tipología desarrollada por Beard y Ragher en 1980 indican los beneficios o propiedades que tiene sobre la persona, y especialmente sobre la persona mayor, la realización de actividades de ocio (Martínez Rodríguez, 2002: 31):

- Propiedades psicológicas: sentimiento de libertad, diversión, pertenencia y cambio.
- Propiedades de tipo educativo: progreso intelectual y adquisición de conocimientos.
- Propiedades de tipo social: relaciones gratificantes con otras personas.
- Propiedades relativas al relax: descanso del cansancio y reducción del estrés.
- Propiedades fisiológicas: forma física, salud, control del peso, bienestar.
- Propiedades estéticas: acceso a entornos placenteros y a la belleza del medio.

4.2. Objetivos de la educación para el ocio con personas mayores

Los objetivos que deberían formar parte, en mayor o menor medida, de un programa de educación del ocio dirigido a personas adultas mayores son (Martínez Rodríguez, 2002, p. 60):

- La adquisición de un repertorio de ocio amplio y variado capaz de satisfacer las necesidades de ocio en diferentes momentos.
- Descubrir y saber utilizar los diferentes recursos para el ocio que el entorno pone a disposición de la persona.
- La integración en nuevas redes sociales y de amistad.
- El desarrollo de la creatividad.
- Favorecer la autonomía personal en relación con el ocio y la participación.
- Promover el aprendizaje autodirigido como recurso permanente para el cambio y la solución de conflictos.
- Desarrollar actitudes positivas hacia el ocio.

- Suscitar nuevas razones o motivaciones para el disfrute del mismo.

El ocio podemos considerarlo como ámbito de desarrollo, que cambia con la persona a lo largo de su vida y cuya vivencia reporta innumerables ventajas, tal como hemos comentado anteriormente. El reto del educador/educadora, frente a la alternativa de un uso del tiempo libre pobre, casual, es crear una actitud positiva hacia el ocio, que, desde la consideración de la singularidad de la persona mayor, tiene la potencialidad de proyectarla hacia un proceso de desarrollo permanente.

4.3. Dimensiones del ocio

A continuación, detallamos las dimensiones del ocio analizadas por el profesor Manuel Cuenca y que debemos tener en cuenta como educadores y educadoras (2000, cit. en Martínez Rodríguez, 2002, p. 63):

- *Dimensión lúdica*: con la que se designa el juego, la diversión, los hobbies y entretenimientos generalizados que nos permiten vivir experiencias desenfadadas.
- *Dimensión creativa*: relacionada con la vivencia formativa y cultural.
- *Dimensión ambiental- ecológica*: que se refiere a las experiencias de ocio que nacen como resultado del encuentro con los diversos entornos.
- *Dimensión festiva*: que plantea la vivencia de una experiencia absolutamente comunitaria, como las fiesta, los carnavales, los bailes, etc.
- *Dimensión deportiva / actividad física*.
- *Dimensión solidaria*: referida a la vivencia social en términos de entrega, cooperación y ayuda desinteresada a otros.

4.3. Algunas propuestas de aprendizaje permanente para las personas mayores: Repertorio de actividades de ocio

En el Cuadro 8.4 mostramos, a continuación, las actividades que pueden ser desarrolladas por las personas mayores atendiendo a las dimensiones del ocio, anteriormente mencionadas.

Cuadro 8.4: Actividades que pueden realizar las personas mayores.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO FÍSICO	Gimnasia, yoga, tai-chi. Expresión corporal. Relajación Paseos, marchas, campismo.
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	Natación, pesca, bicicleta. Golf, minigolf, tenis, pelota. Billar, ping-pong.
ACTIVIDADES TURÍSTICAS	Excursiones. Balnearios.
ACTIVIDADES FORMATIVO-CULTURALES	Conferencias, tertulias, talleres. Grupos de debate (Limón y Crespo,2002) Talleres sobre el humor para un envejecimiento activo (Fernández y Limón,2012) Aprendizaje de nuevas tecnologías Cine, teatro, vídeo, lectura. Exposiciones, museos, ferias.

	Programas Universitarios para mayores.
ACTIVIDADES DE MEMORIA COLECTIVA	Historia viva. Tradiciones, reconstrucciones. Refranes, costumbres, cuentos.
ACTIVIDADES RECREATIVAS	Bingo. Juegos de cartas, dominó. Ajedrez, damas, parchís. Coleccionismo.
ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE	Petanca, bolos, rana. Tanguilla, tuta, caliche. Juegos de gymkhana.
ACTIVIDADES SOCIALES Y CONVIVENCIALES.	Baile, fiestas, disfraces. Comidas, meriendas, carnaval.
ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA	Consejos de Mayores. Campañas municipales, plenos. Centros culturales, cívicos.
ACTIVIDADES DE TIPO ESPIRITUAL	Son todas las vivencias del ser humano en relación al sentido de la existencia, a la trascendencia de la vida y a la relación con Dios.
ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO SOCIAL Y CULTURAL	Visitas a enfermos, impedidos. Servicio de ayuda a domicilio. Colectivos marginados. Programa de Museos.
ACTIVIDADES DE AYUDA MUTUA Y ASOCIATIVAS	Tramitación de documentos. Información y Asesoramiento. Homenajes, ayudas.

Fuente: Limón, 1997, p. 324.

Otras propuestas de formación y aprendizaje permanente para las personas mayores pueden ser:

- Programas y acciones que fomenten la iniciativa y la curiosidad.
- Programas orientados a desarrollar las capacidades de análisis, creatividad, juicio crítico, “aprender a aprender”.
- Integrar a los mayores en proyectos y grupos de investigación.
- Cursos de idiomas
- Acciones formativas que promuevan y favorezcan la salud física, mental y social, en los distintos espacios de mayores.
- Participación en actividades y centros de enseñanza, fomentando el aprendizaje intergeneracional.
- Programas que profundicen en la inteligencia emocional y en los procesos de educación socioemocional.
- Programas de Voluntariado Cultural: Museos.
- Taller de caligrafía mediante el arte de la escritura. Implican aprendizajes y valores como: la curiosidad, observación, paciencia, ...
- Talleres de abuelidad, es importante la formación de los abuelos y abuelas en relación con la atención y cuidado de los nietos y de ellos mismos.
- Talleres de acondicionamiento del hogar y como prevención de lesiones

- Potenciar propuestas de educación no formal, a través de Fundaciones, Obras Sociales, ...

Finalizamos este apartado con estos pensamientos expresados por tres profesores, que han aportado mucho a la Gerontología social, a la Pedagogía Social y a la Psicología:

Ricardo Moragas (1989), en su libro *La jubilación, un enfoque positivo*, nos dice: “El jubilado recibe el capital de su tiempo libre, pero si no sabe cómo invertirlo y mejorar su calidad de vida, se convierte en una carga, más que en una oportunidad...”

Millán Arroyo Simón (1999) nos dice: “Feliz el Mayor que ve acrecentarse en él el sentido del humor, de la ternura, la sensibilidad ante la naturaleza y la belleza, y mantiene en alza la curiosidad, el afán de aprender, de experimentar y de vivir.” Conferencia celebrada en Logroño, sobre Personas Mayores.

José Luís Pinillos (1993), expresó en una Conferencia, con motivo de la celebración del “Año Europeo de la Solidaridad Intergeneracional” esta idea: “Cada edad tiene sus ganancias y sus pérdidas y hay que saber aceptarlas. Todas las edades son necesarias. No hay edades superfluas, ni la de los niños, ni la de los jóvenes, ni la de los adultos, ni la de los viejos, todas son complementarias. Se necesitan unas a otras y la vida no es unilateral, ni está cerrada y marcada. Hay muchos caminos, pero hay personas que por algunas razones se cierran caminos que siempre están abiertos...”.

Afirmamos, en consecuencia, que la educación y el aprendizaje permanente siempre abren nuevos caminos.

5. CONCLUSIONES

Un error que suele cometerse con frecuencia es considerar a las personas mayores como un grupo homogéneo. El envejecimiento es un proceso sobre todo individual. Es decir, concreto y específico en cada persona, en el que intervienen multitud de factores como: el estado de salud, la personalidad, el estatus socioeconómico, la ocupación ejercida, las influencias sociales de la educación, la herencia genética y la diferencia por grupos de edad dentro de los mayores.

La persona es agente principal en su proceso de envejecimiento. Un 25 por ciento de la longevidad esta explicada por factores genéticos, ello mantiene un amplio margen a la actuación individual y social sobre las formas de envejecer estimada en un 75 por ciento. Las expectativas de vida han aumentado considerablemente debido a la mejoría en la calidad de vida y a los adelantos médicos y técnicos.

La longevidad es una de las características de la sociedad actual. La garantía de envejecer bien va a depender de la capacidad de adaptación a los cambios que conlleva el envejecimiento a nivel físico, cognitivo, social y emocional. Los procesos formativos van encaminados a reforzar competencias y capacidades en las personas mayores a fin de favorecer el empoderamiento de estas.

El envejecimiento activo, concepto que emerge en los años noventa del siglo XX, auspiciado por la OMS y asumido por la II Asamblea Mundial del Envejecimiento, resulta ser un recurso fundamental que ayuda a las personas y comunidades a realizar su

potencial de calidad de vida y significación a lo largo de todo su ciclo vital. Los cuatro pilares básicos del EA son: participación, salud, seguridad, y aprendizaje permanente. La formación en esta etapa de la vida constituye también un pilar básico para este.

No debemos de olvidar que el envejecimiento activo es un paradigma científico que considera la vejez desde una perspectiva positiva. De acuerdo con Ramiro et al (2012) en ese constructo intervienen numerosas dimensiones que interactúan entre ellas relacionadas con conceptos como bienestar y calidad de vida que hay que potenciar a través de un comportamiento de vida activo donde inciden los factores biológicos, psicológicos, sociales y del entorno, entre otros.

Buqueras señala (2023:20), que la vejez activa supone un destacado avance cualitativo en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los principios de las Naciones Unidas de independencia, participación, dignidad, asistencia y realización de los propios deseos. Supone un avance cualitativo de singular importancia.

Las personas mayores son más vulnerables que el resto de la población y la sociedad debe preocuparse en ayudar a las personas a mantener una vejez activa y saludable.

El ocio es un recurso de primera magnitud en el ajuste a situaciones vitales complejas que se pueden producir a lo largo de la vida y que pueden resultar duras y dolorosas para la persona. La crisis que algunas personas viven ante la jubilación, nido vacío, la pérdida de un ser querido, la enfermedad, el paro, ...son sucesos vitales que pueden ser mejor sobrellevados gracias al ocio.

En el proceso de envejecimiento, el ocio es también un elemento importante a considerar, y a veces, apenas se tiene en cuenta el papel de éste. El ocio cumple una importante función preventiva y rehabilitadora en las últimas fases de la vida del sujeto. La práctica de alguna actividad de ocio es fundamental, no sólo para mantener entrenadas ciertas capacidades cognitivas o físicas y minimizar el efecto de ciertos deterioros psico-físicos, sino también para mantener la interacción con el entorno, orientar la propia acción y encontrar significación a esta etapa de la vida.

Las actividades de ocio enfocadas en las personas mayores deben fomentar la convivencia, la integración, la participación, la solidaridad y la relación con el medio social de este colectivo. De este modo con estas actividades se debe impulsar la ocupación del ocio y tiempo libre de manera participativa, desde un punto de vista sociocultural y saludable, haciendo realidad la idea de envejecimiento activo de los adultos mayores, fuente de enriquecimiento personal (López-Noguero y Gallardo-López, 2019, p. 250).

Cualquiera que sea el plano en que la persona mayor realice actividades de ocio, éstas deben cumplir, al menos, las siguientes características: ser libremente elegidas, responder a los verdaderos intereses de la persona, ser regulares y sistemáticas, ser de índole tal que, al hacerlas, la persona se sienta útil y los demás la consideren valiosa, que su realización produzca agrado a la persona, ser realizadas en un medio que implique relaciones con otros, a fin de que den oportunidad de practicar relaciones sociales.

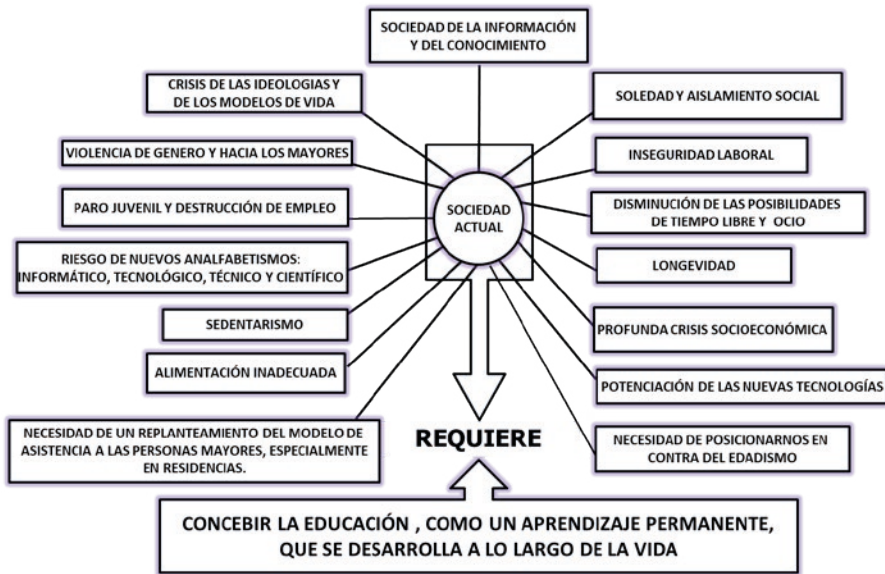
Teniendo presentes estas características generales, sugerimos algunas actividades recreativas, formativas, sociales, de servicio a los demás, de pasatiempo, físico-deportivas... que pueden ser realizadas en centros para mayores, centros de día, centros culturales, aulas de tercera edad, centros residencias, universidades populares, asociaciones... Estas actividades no se excluyen entre sí, todas son importantes. La

variedad de experiencias de ocio proporciona un gran enriquecimiento a la persona mayor. El educador debe ser consciente de que la diversidad de tipos de prácticas de ocio favorece actitudes de apertura y curiosidad hacia ellas y proporciona adquirir hábitos saludables de vida para un envejecimiento activo.

6. ESQUEMAS PARA LA REFLEXIÓN

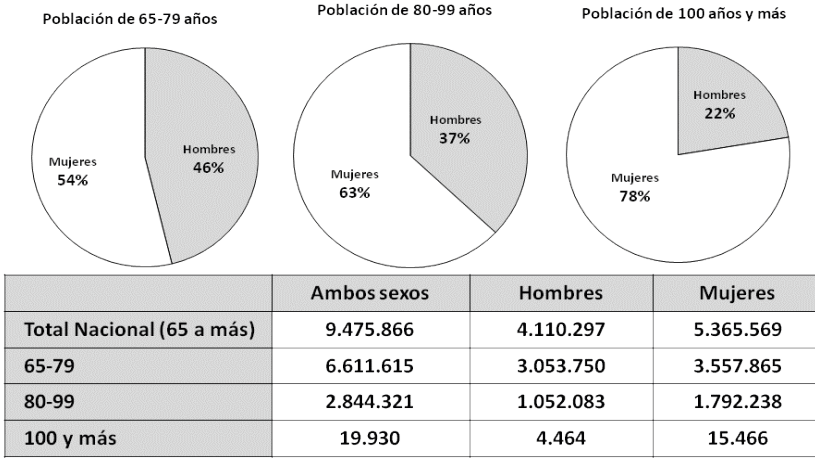
Presentamos a través de imágenes algunas ideas vinculadas a la Educación de las Personas Mayores para un Envejecimiento Activo y Saludable:

Cuadro 8.5: Algunas características de la sociedad actual: hacia una sociedad inclusiva e intergeneracional



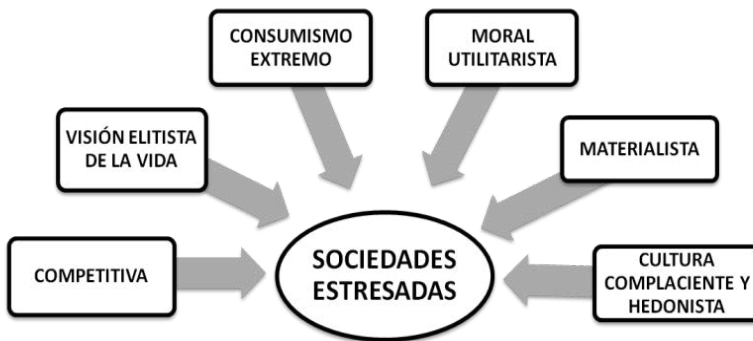
Fuente: elaboración propia.

Cuadro 8.6: Longevidad y feminización de la vejez



Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE. Estadística del Padrón continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2022.

Cuadro 8.7: Factores que influyen negativamente en la sociedad

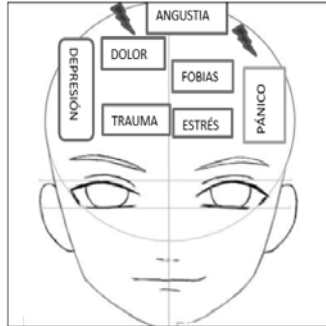


Fuente: Limón y Chalfoun, 2022, p. 183.

Cuadro 8.8: Impacto de la crisis socioeconómica y sanitaria

IMPACTO DE LA CRISIS SOCIOECONÓMICA Y SANITARIA ORIGINADA POR LA PANDEMIA

Tras el confinamiento establecido por el estado de alarma hay un incremento de los cuadros depresivos que afectan cada vez a un número mayor de personas abriendo la puerta a una *pandemia silenciosa*: el suicidio



Fuente: Presentación Jornadas Complutenses Internacionales 2022 (LXIC CICA). Limón y Chalfoun (2022).

Cuadro 8.9: Algunos datos del suicidio en España

- La pandemia de Covid-19 aumentó los casos de suicidio en España.
- La depresión es la causa más importante de la conducta suicida.
- Cada año ocurren alrededor de 800.000 suicidios consumados en todo el mundo.
- En España* se quitaron la vida:
 - . en 2019 **→** 3671 personas
 - . en 2020 **→** 3941 personas
 - . en 2021 **→** 4003 personas
 - . en 2022** **→** 4097 personas. Hay un aumento del 1,4 % respecto al año 2021 (94 personas)

Fuente: elaboración propia (*) Datos INE (**) Datos provisionales INE.

Cuadro 8.10: Cambios en los modelos de ser persona mayor

Del modelo deficitario de vejez hemos pasado al modelo de desarrollo , donde la educación esta presente.	Envejecer es un proceso individual, envejecer bien es un proceso social .	La persona es bio-psico-social y por lo tanto tenemos que entenderla con dimensión biológica y psicología junto a la social.
La persona mayor tiene pasado, presente y futuro. En la actualidad es necesario potenciar esa proyección hacia su futuro, especialmente en las personas en estado de vulnerabilidad.	Muchas veces el “sentirse” o “verse viejo” puede ser el resultado de tres situaciones personales: la inactividad , el aburrimiento y el aislamiento .	La jubilación es un tiempo para vivir proyectos gratificantes.
Envejecer activo, garantía de bienestar personal y de presencia social .		

Fuente: elaboración propia a partir de Limón y Berzosa, 2022.

Cuadro 8.11: Necesidades psicológicas de la persona mayor



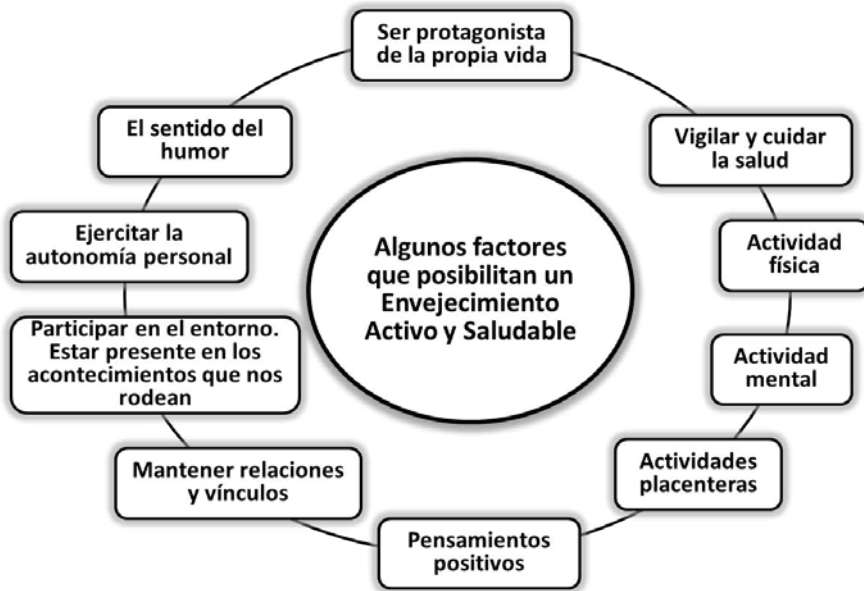
Fuente: elaboración propia a partir de Limón 2009: pp180-184.

Cuadro 8.12: Paradigma del Envejecimiento activo: características



Fuente: elaboración propia a partir de Pinazo, Lorente, Limón et al (2010).

Cuadro 8.13: Elementos para un envejecimiento activo



Fuente: Limón Mendizabal y Berzosa Zaballos (2006)

Cuadro 8.14: Plan para la Década del Envejecimiento Saludable- 2021-2030 (OMS)

Plan para la Década del Envejecimiento Saludable 2021- 2030 (OMS)



- Lucha contra el edadismo, recuperar los principios de no discriminación por razones de edad en todos los aspectos.
- Fomentar campañas de sensibilización y actuaciones encaminadas a educar a la sociedad en relación con los senescentes.
- Implantar programas intergeneracionales en las escuelas que reduzcan las actitudes sociales negativas y los estereotipos hacia los mayores.
- Mediante la iniciativa ciudadana, reclamar medidas legislativas que impidan la vulneración de derechos.
- Superar la imagen de vulnerabilidad impuesta durante la pandemia, volver a situaciones de empoderamiento.
- Exigir un equipamiento adecuado, tanto en lo material como en lo profesional, en las residencias de mayores, estas (la mayoría de ellas) tienen que dar un giro de 180º e incorporar a los educadores sociales en su plantilla.
- Invertir más en programas de apoyo social y acción comunitaria dirigida a mayores que viven solos en sus hogares.
- Volver a impulsar la actividad educativa de los mayores en todos los espacios socioeducativos, y a nivel universitario, en las aulas de mayores, aulas senior, etc.

Fuente, p. elaborada a partir del documento de la OMS (2020).

Cuadro 8.15: *Ingredientes del envejecimiento saludable mejor estudiados y más recetados*

Ejercicio físico	Pensamiento positivo	Cuidar la autoestima	Llevar el timón
Cultivar las funciones ejecutivas	Hablar y conectar	Pasar página perdonar	Practicar el sentido del humor
Diversificar actividades y relaciones	"Voluntariar"	Adaptación y laboriosidad	*Cultivar la espiritualidad

Fuente: Elaborado a partir de Rojas Marcos, 2018 y 2011.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de Naciones Unidas (1991). Ejecución del Plan de Acción Internacional sobre el envejecimiento y actividades conexas. Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad. *Resolución aprobada por la Asamblea General A/RES/46/91*.
- Assemblée Mondiale sur le Vieillessement (1982). Education et personnes âgées. Vienne. Paris: UNESCO. *Documento ED-82/WS/27*.
- Baños-Martínez, V.; Limón-Mendizábal, M.^a R. y Chalfoun-Blanco, M. E. (2023). Formación virtual en los programas universitarios de mayores: lecciones de la pandemia. *Revista Holos*, Año 39, v.2, 1-17. Brasil
- Bermejo, L. (1994). *Viva la jubilación. Reflexiones y sugerencias para comprender y vivir mejor la jubilación*. Madrid: Popular.
- Berzosa Zaballos, G. (2009). Hacia una nueva cultura de envejecimiento: ser persona mayor activa, relacionada y comprometida socialmente, en *Nuevas miradas sobre el envejecimiento*. Colección Manuales y Guías, Serie Personas Mayores, Num.31005. Madrid: IMSERSO, pp. 253- 269.
- Berzosa Zaballos, G. (2017). *Personas con discapacidad en procesos de envejecimiento. Envejecer activo, viviendo los cambios con ilusión*. Ponencia presentada en la Mesa Redonda sobre Envejecimiento Activo, organizada por la Fundación Gil Gayarre y Plena Inclusión, celebrada en febrero, Madrid.
- Berzosa Zaballos, G. (2023). El voluntariado, manifestación de ciudadanía activa, en I. Buqueras y Bach (Coord.). *Vejez activa. Experiencia y saber al servicio de la sociedad*. Córdoba: Almuzara, pp. 223 – 231.
- Buqueras y Bach, I. (2023). Introducción, en I. Buqueras y Bach (Coord.). *Vejez activa. Experiencia y saber al servicio de la sociedad*. Córdoba: Almuzara, pp. 13-21.
- Chodzko-Zajko, W. J., et al. (2009). American College of Sports Medicine position stand. Exercise and physical activity for older adults. *Med Sci Sports Exerc*, 41 (7), 1510-1530.
- Chodzko- Zajko W, J. Schwingel A, Alonso Bouzón C. (2015). Relevancia del ejercicio físico en el anciano. *Elsevier*, 33 (5), 270- 276.
- Comisión Económica para Europa (CEPE) (2007). *Una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades*. Declaración Ministerial de León.

- Consejo Estatal de las Personas Mayores (2017). *Estrategia Nacional de Personas Mayores para un Envejecimiento Activo y para su Buen Trato 2018–2021*. Madrid.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio Humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2018). *Ocio valioso para un envejecimiento activo y satisfactorio*. Madrid: CCS.
- Darwin, C. (1859). *The origin species by means of natural selection*. New York: D. Appleton & Company Books.
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Faure, E et al (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández, J. D. y Limón, M.^a R. (2012). *El arte de envejecer con humor*. Málaga: Algibe.
- Hillman, Charles; Erickson, Kirk; Kramer, Arthur. (2008). Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9, 58-65. 10.1038/nrn2298.
- Informe Del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente (1996). Unión Europea. Oficina de publicaciones.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: IMSERSO.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). Proyecciones de Población 2022-2072. *Notas de prensa 13 de octubre de 2022*, https://www.ine.es/prensa/pp_2022_2072.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). Datos provisionales de personas de 100 y más años a 1 de julio, <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=59583&L=0>
- Lehr, U. (2008). *La longevidad, un reto para el individuo y la sociedad*. En Foro de la Sociedad Civil sobre Envejecimiento, celebrado en León, noviembre 2007. Madrid: IMSERSO.
- Limón Mendizábal, M.^a R. (1997). La educación de las personas mayores. En A. Petrus (Coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación, 292- 329.
- Limón Mendizábal, M.^a R. (2001). Datos para una Pedagogía Gerontológica. *Revista de Educación*, 324, 341-361.
- Limón Mendizábal, M.^a R. (2008). Ocio y mayores: algunos valores para vivir una vida plena en la vejez como un objetivo del desarrollo cívico. En, J. M. Touriñán López, *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo, pp. 204-219.
- Limón Mendizábal, M.^a R. (2009). Estrategias educativas en la salud de las personas mayores. En R. Perea Quesada (Directora). *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras*. Barcelona: Ariel Educación, 169-206
- Limón, M.^a R. y Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea. Actualmente en edición digital. Publicado en Brasil. (2004) *Grupos de debate para idosos. Guía práctico para coordinadores dos encontros*. Edicoes Loyola.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Berzosa Zaballos, G. (2006). *Elaboración de programas de preparación a la jubilación*. Máster en Gerontología Educativa y Social. Madrid: UCM- INGESS.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Berzosa Zaballos, G. (2022). El envejecimiento activo en la Pedagogía Social del siglo XXI. En J.L. Fuentes (Editor). *Nuevos retos para la*

- educación social. Hacia un dialogo entre Universidad y Sociedad*. Madrid: Dykinson, pp. 149- 164.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Chalfoun Blanco, M.^a E. (2019). La intergeneracionalidad en el ámbito laboral dentro de la Unión Europea. En el libro *Homenaje al Profesor Víctor Santiuste Bermejo*. Badajoz, pp. 157-164.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Chalfoun Blanco, M.^a E. (2020). La influencia del factor cultural en la violencia hacia los mayores en el ámbito familiar: una reflexión desde la educación. En J. Martín Ramírez y V. Martínez- Otero (Directores) *La violencia en la familia*. Madrid: Dykinson, pp. 153-170.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Chalfoun Blanco, M.^a E. (2020a). La intervención y la participación activa de la comunidad en la prevención de la violencia en los mayores. En V. Martínez- Otero y J. Martín Ramírez (Eds.) *Violencia y Salud Mental*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, pp. 118-136.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Chalfoun Blanco, M.^a E. (2022). La relevancia de la intervención educativa en el desarrollo de la salud emocional en adultos mayores: Claves en la prevención de la depresión. En V. Martínez- Otero y J. Martín Ramírez (Dirs.) *Depresión, Suicidio y Eutanasia*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, pp. 179-199.
- Limón Mendizábal, M.^a R. y Chalfoun Blanco, M.^a E. (2023). La motivación social de la actividad física en los adultos mayores. En V. Martínez-Otero y J. Martín Ramírez (Dirs.) *Violencia y Deporte*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, pp 82-96.
- Limón Mendizabal, M.^a R. y Ortega Navas, C. (2021). Envejecimiento Activo y Saludable: Desafíos, Estilos de vida y Medidas preventivas. En A. De- Juanas y C. Ortega (Coords). *Calidad de vida en Personas Adultas y Mayores. Intervención educativa en contextos sociales*. Madrid: UNED, pp 211- 293.
- López Álvarez, M.^a (2017). *Situación del Envejecimiento en España. Logros y retos*. XVI Congreso Iberoamericano de Seguridad Social, Buenos Aires.
- Martínez Rodríguez, S. (2002). *Ocio y formación en la edad adulta*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). La OMS ante la II Asamblea Mundial del Envejecimiento. Salud y envejecimiento. Un documento para el debate. *Boletín sobre el envejecimiento*, N.º 4-5, Madrid.
- Ministerio de Trabajo y Política Social (2010). Conferencia sobre Envejecimiento Activo y Saludable celebrado en Logroño en abril. *Revista 60 y más*, 290, 18-23.
- Mora, F. (2009). Entrevista realizada sobre el envejecimiento humano al profesor Mora. *Revista 60 y más*, 285, 14-17.
- Moragas, R. (1989). *La jubilación. Un enfoque positivo*. Barcelona: Grijalbo
- OCDE 2021 (2022). *Panorama de la Salud 2021. Indicadores de la OCDE*. Traducido por Canifarma. <https://www.oecd.org/health/Panorama-de-la-Salud-2021-OCDE.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, Vol. 37, Suplemento 2, 74-105.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*, https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43037/924359222X_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030: personas más activas para un mundo más sano*. Organización Mundial de la Salud, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/327897>

- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Labor de la OMS en el Decenio de las Naciones Unidas para el Envejecimiento Saludable (2021-2030)*, <https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing>
- Ortega Sánchez, I. (2021). Intervención y desarrollo integral en personas adultas y mayores: sus derechos humanos fundamentales. En A. de Juanas Oliva y M.^a C. Ortega Navas (Coords.). *Calidad de vida en personas adultas y mayores. Intervención educativa en contextos sociales*. Madrid: UNED, pp. 101- 137.
- Paniagua Fernández, R. (2012). *Las personas mayores. Aproximación a una realidad*. Madrid: Editorial El Perpetuo Socorro, 2^a edición (revisada y aumentada).
- Pérez Salanova, M. (2016). Cinco elementos clave del Envejecimiento Activo. En S. Ezquerro, M. Pérez Salanova, M. Pla y J. Subirats (Eds.) *Edades en transición. Envejecer en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel, pp.159-163.
- Pinillos Díaz, J.L. (2013). *Mitos y estereotipos, los mayores que vienen, conferencia publicada en el libro, Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez*. Madrid: Fundación Caja de Madrid, 1994, pp. 13-20.
- Pinazo, S.; Lorente, X.; Limón, M.^a R.; Fernandez, S.; Bermejo, L. (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo, *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores*. Madrid: Médica Panamericana S. A., pp. 3-10.
- Poblete, F.; Bravo, F.; Villegas, C.; Cruzat, E. (2016). Nivel de actividad física y funcionalidad en adultos mayores. *Revista de Ciencias de la Actividad Física. UCM*, 17 (1), 59-65.
- Ramiro, D. et al. (2012). *Una vejez activa en España*. Madrid: EDIMSA.
- Ramos Toro, M. (2017). *Envejecer siendo mujer. Dificultades, oportunidades y retos. Prólogo de Virginia Maquieiria*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.
- Rodríguez- Artalejo, F (2011). Envejecer satisfactoriamente. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 46 (1), 1-2.
- Rojas Marcos, L. (2011). *Nuestra incierta vida normal. Retos y oportunidades*. Aguilar
- Rojas Marcos, L. (2018). Aprender a envejecer. *Revista Aula Abierta*, 47 (1), 7-11.
- Rojas - Marcos, L. (2023). Envejecimiento saludable y bienestar. En I. Buqueras y Bach (Coord.). *Vejez activa. Experiencia y saber al servicio de la sociedad*, Córdoba: Almuzara, pp. 75 – 82.
- San Martín, H. et al. (1990). *Epidemiología de la vejez. ¿Qué edad tendrá usted cuando cumpla 70 años?* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana
- Serra Rexach, J.A. (2019). *Ejercicio y Envejecimiento*. Conferencia impartida en la Real Academia de Doctores de España en Madrid (12 de febrero).
- Sutoo, D. y Akiyama, K. (2003). Regulación de la función cerebral mediante el ejercicio. *Revista Neurobiología de la enfermedad*, 13 (1), Junio, 1-14. DOI: [10.1016/s0969-9961\(03\)00030-5](https://doi.org/10.1016/s0969-9961(03)00030-5)
- Torío López, S. (2021). La vivencia de la soledad en la vejez. Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 9-16.
- Torío S.; Viñuela P.; García-Pérez, O. (2018). Experiencias de vejez vital. Senior Cohousing: autonomía y participación. *Revista Aula Abierta*, 47 (1): 79-86.
- Vidriales, R.; Hernández, C. y Plaza, M. (2016). *Envejecimiento y Trastorno del Espectro del Autismo. "Una etapa vital invisible"*. Editor: Autismo España.

**LA EDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL. UNA MIRADA
PEDAGÓGICA DESDE LAS TECNOLOGÍAS DE
APRENDIZAJE, CON VISIÓN AXIOLÓGICA**

Alberto QUÍLEZ ROBRES

Doctor en Educación

Universidad de Zaragoza

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Valentín Carderera, 4 22003 Huesca

Director de Curso de Experto Universitario

en Altas Capacidades

Web particular: [https://janovas.unizar.es/sideral/CV/alberto-](https://janovas.unizar.es/sideral/CV/alberto-quilez-robres)

[quilez-robres](https://janovas.unizar.es/sideral/CV/alberto-quilez-robres)

<https://www.researchgate.net/profile/Alberto-Quilez-Robres>

<https://scholar.google.es/citations?user=bRu-1IEAAAAJ&hl=es>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8433-8114>

Correo electrónico: aquilez@unizar.es

Alejandra CORTÉS PASCUAL

Doctora en Educación

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Cerbuna, s/n 50009. Zaragoza.

Directora de calidad e innovación docente

Directora de la Cátedra Colegio Juan de Lanuza

de Innovación Educativa

Web personal: www.AlejandraCortes.net

[https://janovas.unizar.es/sideral/CV/maria-pilar-](https://janovas.unizar.es/sideral/CV/maria-pilar-alejandra-cortes-pascual)

[alejandra-cortes-pascual](https://janovas.unizar.es/sideral/CV/maria-pilar-alejandra-cortes-pascual)

https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Cortes12

<https://scholar.google.es/citations?user=tU9spDsAAAAJ&hl=es>

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=16048335800>

Researcher ID: [https://publons.com/researcher/3405462/alejandra-](https://publons.com/researcher/3405462/alejandra-cortes-pascual/)

[cortes-pascual/](https://publons.com/researcher/3405462/alejandra-cortes-pascual/)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2839-7041>

Correo electrónico: alcortes@unizar.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 9

1. Introducción
2. Presentaciones emocionantes
 - 2.1. Aproximación conceptual a ‘emociones’ y ‘sentimientos’
 - 2.1.1. Diferencia entre emociones y sentimientos
 - 2.1.2. Clasificación de las emociones básicas: Una exploración teórica de los modelos existentes
 - 2.1.3. Diferencias y convergencias
 - 2.1.4. Presentaciones emocionantes: Potenciando el impacto a través del uso de herramientas TIC
 - 2.1.5. Aplicaciones básicas y gratuitas
 - 2.2. Ying-Yang. Presente, pasado y futuro
 - 2.3. Marca personal y presentaciones emocionantes
 - 2.4. Uso de herramientas de autor generales para la creación y edición de contenidos digitales
3. Emociones en el aula
 - 3.1. El termómetro de emociones
 - 3.2. Comunicación no verbal
 - 3.3. Escucha activa
4. Emociones básicas, secundarias y microexpresiones
 - 4.1. Emociones básicas
 - 4.2. Componentes de las emociones: fisiológico, cognitivo y subjetivo
 - 4.3. Describiendo emociones
5. Regulación y reparación emocional
 - 5.1. Teorías de Cannon-Bard y James Lange
 - 5.2. Esquinas emocionales
 - 5.3. Técnicas de regulación conductual de las emociones
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL. UNA MIRADA PEDAGÓGICA DESDE LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE, CON VISIÓN AXIOLÓGICA

"La educación es el arma más poderosa que
puedes usar para cambiar el mundo."
Nelson Mandela

Alberto QUÍLEZ ROBRES
Profesor Ayudante Doctor
Alejandra CORTÉS PASCUAL Directora de
Calidad e Innovación Docente *Universidad*
de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La educación en la actualidad se enfrenta a desafíos complejos, donde la formación integral de los individuos va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos. En este contexto, la educación afectivo-emocional emerge como un componente esencial para cultivar habilidades socioemocionales en los estudiantes, equipándolos para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más interconectada y cambiante. Esta perspectiva pedagógica reconoce la importancia de atender el desarrollo emocional del estudiantado en paralelo con su desarrollo cognitivo, promoviendo un equilibrio que les permita navegar de manera efectiva por un mundo diverso y dinámico.

La integración de las tecnologías de aprendizaje en este enfoque adquiere una relevancia significativa. La digitalización ha permeado todos los aspectos de la vida moderna, incluida la educación, brindando nuevas oportunidades para fomentar la educación afectivo-emocional. Las herramientas tecnológicas no solo ofrecen formas innovadoras de presentar contenidos educativos, sino que también pueden ser diseñadas para abordar directamente las necesidades emocionales de los estudiantes. La personalización y adaptación de los recursos digitales permiten la creación de entornos de aprendizaje que se ajustan a las emociones individuales y preferencias de los discentes, facilitando así un proceso educativo más holístico y significativo.

En esta exploración pedagógica, no se puede pasar por alto la dimensión axiológica que subyace en la educación afectivo-emocional. La enseñanza de competencias emocionales no solo implica el desarrollo de habilidades prácticas, sino que también abarca la formación de valores y actitudes que guían las interacciones y decisiones de los estudiantes en su vida cotidiana. Los valores como la empatía, la tolerancia, la responsabilidad y el respeto son fundamentales en el desarrollo de individuos conscientes y comprometidos con el bienestar personal y colectivo. En este

sentido, la educación afectivo-emocional, respaldada por tecnologías de aprendizaje, se convierte en un vehículo poderoso para la transmisión de valores en el aula, nutriendo así la formación de ciudadanos éticos y moralmente responsables.

En este trabajo, se explora la intersección entre la educación afectivo-emocional y las tecnologías de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica con enfoque axiológico. Se examinan las posibilidades efectivas y las aplicaciones prácticas que indican cómo las tecnologías pueden enriquecer la educación emocional, y cómo estas pueden ser alineadas con valores fundamentales. Al analizar esta convergencia, se ofrece una visión integral y orientadora para educadores, padres y profesionales interesados en impulsar un enfoque educativo que nutra tanto la mente como el corazón de las nuevas generaciones.

2. PRESENTACIONES EMOCIONANTES

Las emociones y los sentimientos son aspectos fundamentales de la experiencia humana y han sido objeto de estudio en diversos campos como la psicología, la filosofía y la neurociencia. Aunque ambos términos a menudo se utilizan indistintamente en el lenguaje cotidiano, existe una distinción conceptual importante entre ellos. En este apartado, se explorará la definición de las emociones y los sentimientos, así como la diferencia clave que existe entre ambos.

2.1. Aproximación conceptual a ‘emociones’ y ‘sentimientos’

Las emociones son reacciones psicofisiológicas breves y automáticas que surgen en respuesta a un estímulo específico. Según el modelo propuesto por William James en 1884 (en James, 1985), las emociones son experiencias subjetivas que involucran cambios fisiológicos, expresiones faciales y tendencias a la acción. Según James, las emociones preceden a la experiencia de los sentimientos y preparan al individuo para una respuesta adaptativa. Además, Paul Ekman (1972, en Matsumoto, 2004), pionero en el estudio de las expresiones faciales de las emociones, sostuvo que existen emociones básicas universales, como la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, la sorpresa y el asco, que se expresan de manera similar en diferentes culturas.

Por otro lado, los sentimientos son estados afectivos más duraderos y conscientes, que se derivan de las emociones. Los sentimientos son una evaluación subjetiva de la experiencia emocional y pueden estar influidos por factores cognitivos y culturales. Según la teoría de James-Lange, los sentimientos son la percepción consciente de los cambios corporales experimentados durante una emoción. Por ejemplo, si una persona experimenta una emoción de miedo, los sentimientos asociados pueden incluir la sensación de temor persistente o la preocupación por la seguridad personal (Ostrosky y Vélez, 2013; Touriñán, 2022).

2.1.1. DIFERENCIA ENTRE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

La diferencia fundamental entre las emociones y los sentimientos radica en su duración y nivel de conciencia. Las emociones son respuestas automáticas y efímeras, mientras que los sentimientos son estados subjetivos más duraderos y conscientes. Las primeras son reacciones inmediatas a estímulos específicos, mientras que los segundos pueden perdurar a lo largo del tiempo y estar influidos por el pensamiento, la interpretación y la experiencia personal (Pallarés, 2010).

De esta forma, se puede decir que las emociones y los sentimientos son conceptos relacionados pero distintos. Las primeras se generan de manera automática y

son breves, además de que involucran cambios fisiológicos que preparan al individuo para la acción. En cambio, los segundos derivan de las emociones y se ven influenciados por factores cognitivos y culturales. Comprender esta diferencia es crucial para una mayor comprensión de la experiencia humana y porque muestra implicaciones importantes en el ámbito de la psicología y la salud mental (Buitrago, 2020; Neut et al., 2022).

2.1.2. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES BÁSICAS: UNA EXPLORACIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS EXISTENTES

Las emociones básicas son componentes universales de la experiencia humana, que permiten responder de manera adaptativa a diferentes estímulos y situaciones (Ekman, 1992; James, 1985). A lo largo de la historia, numerosos investigadores, con el fin de comprender mejor su naturaleza y función, han propuesto diversas clasificaciones de las mismas. En este texto teórico, se exponen algunos de los modelos más influyentes de clasificación de las emociones básicas, destacando las características distintivas de cada uno.

a) Modelo de Paul Ekman:

Es uno de los modelos más conocidos y ampliamente aceptados. Su autor, propuso seis emociones básicas universales: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco. Ekman basó su clasificación en la observación de expresiones faciales en diferentes culturas, identificando patrones comunes que sugerían una base biológica de las mismas (Ekman, 1992).

b) Modelo de Robert Plutchik:

Este autor desarrolló un modelo de rueda de emociones en el que identificó ocho emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, aversión, confianza y anticipación. Plutchik también propuso una estructura bidimensional que clasificaba las emociones en términos de intensidad y polaridad, lo que permitía una mayor especificidad en la descripción de los estados emocionales (Plutchik, 1980).

c) Modelo de Carroll Izard:

Este modelo propone la existencia de 10 emociones básicas: alegría, interés, sorpresa, tristeza, ira, desprecio, asco, miedo, vergüenza y culpa. Izard (1992) enfatizó el papel de la diferenciación emocional en la comprensión de las emociones y argumentó que estas emociones básicas se desarrollan tempranamente en la infancia y proporcionan un marco para la regulación emocional a lo largo de la vida.

d) Modelo de Lisa Feldman Barrett:

Feldman presenta un enfoque constructivista y situacional como base para la comprensión de las emociones básicas. Esta autora considera que no son entidades discretas, sino construcciones mentales que emergen de la interacción entre las experiencias internas y las señales contextuales. Además, enfatiza la importancia de la flexibilidad y la variabilidad en la experiencia emocional (Feldman, 2017).

2.1.3. DIFERENCIAS Y CONVERGENCIAS

Si bien existen diferencias en cuanto a la cantidad y naturaleza de las emociones básicas que propone cada modelo, hay una convergencia general en la identificación de emociones como alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa. Estas

emociones parecen estar presentes en múltiples culturas y tienen expresiones faciales reconocibles en todo el mundo (Izard, 1992).

Por lo tanto, y resumiendo, se puede concluir con que la clasificación de las emociones básicas es un tema complejo y en constante evolución en la investigación psicológica. Si bien los modelos aquí mencionados ofrecen diferentes perspectivas, todos destacan la importancia de las emociones básicas en la vida humana y su papel en la adaptación y la regulación emocional. La comprensión de estas emociones puede ser valiosa para el campo de la psicología y neuropsicología (Fernández-Abascal et al., 2010).

2.1.4. PRESENTACIONES EMOCIONANTES: POTENCIANDO EL IMPACTO A TRAVÉS DEL USO DE HERRAMIENTAS TIC

Las presentaciones efectivas son aquellas que logran captar la atención y generar una respuesta emocional en el público. En la era digital actual, el uso de herramientas de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ofrece oportunidades para crear presentaciones emocionantes y memorables (Cassidy y Eachus, 2002). En este texto, se explora cómo el uso adecuado de las herramientas TIC puede potenciar el impacto emocional de las presentaciones y ofrecer una experiencia enriquecedora para el público en general.

Visualización impactante:

Las herramientas TIC permiten la creación de elementos visuales atractivos y dinámicos, como imágenes, videos, gráficos y animaciones. Estos recursos pueden ser utilizados para generar impacto emocional, despertar la curiosidad y transmitir mensajes de manera más efectiva. Por ejemplo, la inclusión de videos inspiradores o testimonios reales puede generar una respuesta emocional más profunda en el público, conectándolos de manera más significativa con el contenido de la presentación (Kato, 2010).

Interactividad y participación:

El uso de estas herramientas también permite la interacción con el público durante la presentación. Por ejemplo, se pueden utilizar instrumentos de votación en tiempo real o encuestas en línea para involucrar activamente a los asistentes, fomentar su participación y crear un ambiente emocionalmente estimulante. Además, las preguntas interactivas, los juegos o los desafíos digitales producen entusiasmo y mantienen la atención del público de manera efectiva (Calleja-Cuervo et al., 2017).

Narrativa multimedia:

La utilización de las TIC brinda la oportunidad de combinar diferentes medios, como texto, imágenes, audio y video, para crear una narrativa multimedia más envolvente. Esta combinación de elementos ayuda a transmitir emociones de manera más eficaz, permitiendo una mayor variedad de estímulos sensoriales. Por ejemplo, la inclusión de música o sonidos ambientales relevantes puede evocar emociones específicas y originar un ambiente emocional adecuado para la presentación (Reinking, 2001).

Accesibilidad y personalización:

Estas herramientas también ofrecen la posibilidad de adaptar la presentación a las necesidades y preferencias del público. Por ejemplo, proporcionan enlaces o recursos adicionales a través de plataformas en línea para que los asistentes puedan profundizar en el contenido de su interés. Además, el uso de herramientas de traducción

en tiempo real o subtítulos facilita la accesibilidad para audiencias multilingües o con discapacidades auditivas, lo que permite que más personas se conecten emocionalmente con la presentación (Ling et al., 2022).

2.1.5. APLICACIONES BÁSICAS Y GRATUITAS

Algunas aplicaciones básicas y gratuitas para conseguir estas presentaciones se detallan a continuación (Artal-Sevil et al., 2018; Martínez-Goikolea et al., 2022):

- *Canva*: es una herramienta en línea que ofrece una amplia variedad de plantillas y diseños para crear presentaciones visuales impactantes. Permite agregar imágenes, texto, gráficos y animaciones para elaborar presentaciones atractivas de manera intuitiva.
- *Prezi*: se trata de una plataforma que permite producir presentaciones no lineales y dinámicas. Ofrece una interfaz interactiva que facilita a los presentadores navegar por diferentes áreas de contenido de manera fluida, lo que puede generar un impacto visual y emocionalmente atractivo.
- *Powtoon*: como aplicación de creación de videos y presentaciones animadas, posibilita la creación de presentaciones con elementos visuales animados, personajes, transiciones y música, lo que ayuda a captar la atención y originar emociones positivas en el público.
- *Google Slides*: de carácter gratuito y basada en la nube ofrece funciones de presentación similares a Microsoft PowerPoint. Permite agregar imágenes, videos, animaciones y otros elementos visuales para crear presentaciones interactivas y atractivas.
- *Emaze*: es una plataforma en línea con una variedad de plantillas y efectos visuales para elaborar presentaciones multimedia emocionantes. Permite agregar videos, imágenes, efectos de transición y narración de voz para realizar presentaciones envolventes y emocionalmente impactantes.

Atendiendo a lo anterior podemos decir, por lo tanto, que el uso efectivo de las herramientas TIC facilita y potencia el impacto emocional de las presentaciones al permitir una mayor interacción, una narrativa multimedia envolvente y una adaptabilidad a las necesidades del público. Al aprovechar estos recursos, los presentadores crean experiencias emocionantes y memorables que conectan de manera más significativa con su audiencia (Cassidy y Eachus, 2002; Ling et al., 2022; Reinking, 2001). Sin embargo, es importante recordar que las herramientas TIC deben utilizarse de manera equilibrada y en línea con los objetivos y el contexto de la presentación, evitando la sobreestimulación o distracciones innecesarias.

2.2. Ying-Yang. Presente, pasado y futuro y algunas herramientas TIC para el desarrollo socioemocional

El concepto del ying y el yang es una parte integral de la filosofía china que abarca diversos aspectos de la vida, como la educación emocional y el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en su desarrollo. El ying y el yang representan dos fuerzas complementarias y opuestas que coexisten en armonía, creando un equilibrio dinámico (Arévalo, 2006). Al aplicar este concepto al presente, pasado y futuro en el contexto de la educación emocional y las TIC, se abre la posibilidad de explorar su interacción y su potencial para impulsar un crecimiento emocional sostenible.

En el presente, la educación emocional es fundamental para cultivar la inteligencia emocional y promover el bienestar en los estudiantes. Las TIC desempeñan un papel crucial en este proceso al proporcionar herramientas interactivas, recursos en línea y plataformas de aprendizaje colaborativas. Estas tecnologías facilitan la exploración y comprensión de las emociones, permiten la práctica de habilidades emocionales y ofrecen oportunidades de retroalimentación y apoyo personalizado (Bermúdez Tudela, 2020). El enfoque ying y yang se aplica en la búsqueda de un equilibrio entre el uso de las TIC como herramientas efectivas y la necesidad de un enfoque humano y empático en la educación emocional.

El ying y el yang como pasado hace referencia a las tradiciones y prácticas arraigadas en la educación emocional. Las antiguas filosofías y técnicas de autodesarrollo han sentado las bases para comprender y cultivar las emociones (Arévalo, 2006). Aunque las TIC son relativamente nuevas en el campo de la educación emocional, sirven para complementar y enriquecer estas prácticas tradicionales. Al aprovechar las nuevas tecnologías de manera consciente, respetuosa y ética, se integra el conocimiento y la sabiduría del pasado con las innovaciones tecnológicas actuales para brindar experiencias educativas emocionalmente enriquecedoras (Linares-Cánovas et al., 2018).

En cuanto al futuro, el ying y el yang simbolizan el potencial para un crecimiento continuo y una evolución positiva en la educación emocional (Arévalo, 2006). A medida que las TIC avanzan, se abren nuevas posibilidades para el desarrollo de herramientas y enfoques innovadores. La inteligencia artificial, la realidad virtual, el aprendizaje adaptativo y otras tecnologías emergentes pueden desempeñar un papel importante en la mejora de la educación de las emociones. Sin embargo, es crucial mantener un equilibrio entre el uso de estas tecnologías y el aspecto humano de la educación emocional (Linares-Cánovas et al., 2018). El enfoque ying y yang nos recuerda que, aunque las TIC pueden ser poderosas aliadas, la conexión humana, la empatía y la relación significativa siguen siendo fundamentales en el bienestar emocional (Mayer y Moreno, 2003).

Por otro lado, referido al uso de las herramientas tecnológicas de manera específica para el desarrollo socioemocional, cabe destacar que es una parte fundamental de la educación y el crecimiento personal. Las herramientas tecnológicas pueden ser una excelente adición para apoyar y potenciar este proceso (Blanc y Pais, 2021). A continuación, se presentan algunas herramientas existentes y su uso concreto para el desarrollo socioemocional:

- *Aplicaciones de mindfulness*: estas aplicaciones, como *Headspace* o *Calm*, ofrecen ejercicios de meditación y técnicas de respiración para fomentar la atención plena y la regulación emocional. Estas herramientas pueden ayudar a los usuarios a reducir el estrés, aumentar la conciencia emocional y mejorar su bienestar general (Jablonsky, 2022).
- *Plataformas de aprendizaje social y emocional*: herramientas como *ClassDojo* o *Ripple Effects* proporcionan recursos y actividades interactivas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos educativos. Estas plataformas facilitan a los estudiantes la exploración de temas como la empatía, la resolución de conflictos y la inteligencia emocional a través de actividades y juegos interactivos (Henriksen y Gruber, 2022).

- *Aplicaciones de registro emocional:* aplicaciones como *Mood Meter* o *Moodnotes* ayudan a los usuarios a identificar y rastrear sus emociones a lo largo del tiempo. Estas herramientas sirven para que los individuos comprendan mejor sus patrones emocionales, detecten desencadenantes y desarrollen estrategias para regular sus emociones (Caldeira et al., 2018).
- *Plataformas de tutoría y apoyo emocional:* herramientas como *BetterHelp* o *7 Cups* ofrecen servicios de tutoría y apoyo emocional en línea. Estas plataformas proporcionan a los usuarios conexión con profesionales de la salud mental para recibir orientación, asesoramiento y apoyo en la gestión de sus emociones y desafíos personales (Anand et al., 2020).
- *Juegos educativos socioemocionales:* existen juegos en línea y aplicaciones como *SEL Adventures* o *Mindful Powers* que combinan la diversión del juego con el aprendizaje socioemocional. Estas herramientas permiten a los usuarios explorar diferentes situaciones y desafíos sociales mientras desarrollan habilidades emocionales y sociales (Philibert, 2017).
- *Herramientas de colaboración y comunicación:* plataformas como *Google Workspace* (anteriormente *G Suite*) o *Microsoft Teams* brindan oportunidades para el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Estas herramientas facultan a los estudiantes a colaborar, compartir ideas y expresar sus emociones de manera segura a través de la comunicación en línea (Martín-Herrera et al., 2021).

Es importante destacar que todos estos recursos son complementarios a las interacciones humanas y no deben reemplazarlas por completo. El desarrollo socioemocional requiere de conexiones personales, apoyo y relaciones significativas. Las herramientas tecnológicas pueden ser utilizadas como recursos adicionales para ampliar y fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales (Bermúdez-Tudela et al., 2020; Blanc y Pais, 2021).

2.3. Marca personal y presentaciones emocionantes. Estrategias para desarrollar habilidades

La marca personal y las presentaciones emocionantes son dos conceptos interrelacionados que potencian la efectividad y el impacto de las interacciones profesionales. La marca personal se refiere a cómo uno mismo se presenta y la manera en la que se destaca como individuo, mientras que las presentaciones emocionantes buscan conectar emocionalmente con el público y transmitir un mensaje memorable. En conjunto, pueden ser una poderosa combinación para dejar una impresión duradera y construir relaciones significativas (Torreblanca Díaz, 2023).

La marca personal es la imagen que se proyecta y cómo se es percibido por los demás. Implica identificar y comunicar las fortalezas, valores, habilidades y pasiones de manera coherente y auténtica. Al construir una marca personal propia, es importante considerar cómo se quiere ser percibido y qué se quiere lograr en las interacciones profesionales. Una marca personal sólida ayuda a destacar en un entorno competitivo y a diferenciarse de los demás (Ortega, 2008).

Por otro lado, las presentaciones emocionantes buscan capturar la atención del público y generar una respuesta emocional. Para lograrlo, es esencial utilizar estrategias efectivas de comunicación y conexión emocional. Algunas técnicas que pueden usarse

incluyen el uso de historias personales, imágenes impactantes, metáforas y la incorporación de elementos visuales y auditivos. Estas presentaciones no solo transmiten información, sino que también buscan involucrar emocionalmente al público y producir una experiencia inolvidable (Torreblanca Díaz, 2023).

Cuando se combinan la marca personal y las presentaciones emocionantes, se crea un efecto poderoso. Una marca personal sólida proporciona un marco y una coherencia en las presentaciones emocionantes, asegurando que el mensaje esté alineado con la propia identidad y objetivos. Al mismo tiempo, este tipo de presentaciones agregan un componente emocional y persuasivo a la marca personal, ayudando a captar la atención y ocasionando una conexión más profunda con el público (Montero Vera y El Kadi, 2017).

Para lograr una marca personal sólida y presentaciones emocionantes efectivas, es importante practicar y perfeccionar las habilidades de comunicación, desarrollar una comprensión profunda de nuestro público objetivo y utilizar herramientas tecnológicas adecuadas. Las herramientas de presentación como PowerPoint, Keynote o Prezi ayudan a crear presentaciones visualmente atractivas y emocionalmente impactantes (Kotler, 2013).

Por lo tanto, en la sociedad digital actual, las habilidades de comunicación y comprensión afectiva y efectiva son más importantes que nunca. A medida que las comunicaciones se llevan a cabo de manera más frecuente a través de dispositivos electrónicos y plataformas en línea, es crucial desarrollar estas habilidades para establecer conexiones significativas y fomentar una comunicación efectiva. A continuación, se detallan algunas estrategias para desarrollar correctamente estas habilidades en la sociedad digital (Ramos, 2020):

Escucha activa: La escucha activa es fundamental para comprender y responder adecuadamente a los demás. En un entorno digital, esto implica prestar atención completa y mostrar interés genuino durante las conversaciones en línea. Evita distracciones, muestra empatía y responde de manera reflexiva para demostrar una comprensión operativa.

Claridad en la comunicación escrita: En la comunicación escrita en línea, es esencial ser claro y conciso para evitar malentendidos. Utilizar un lenguaje sencillo y directo, estructurar los mensajes de manera coherente y asegurarse de que las ideas sean comprensibles para los demás. Revisar y corregir los textos antes de enviarlos para evitar errores de interpretación.

Uso efectivo de los medios digitales: La sociedad digital ofrece una amplia gama de herramientas de comunicación, como correo electrónico, mensajes de texto, redes sociales y videollamadas. Aprender a utilizar estos medios de manera efectiva, adaptando tu mensaje según el canal de comunicación. Utilizar el lenguaje corporal y las expresiones faciales adecuadas en las videollamadas para transmitir emociones y comprensión.

Empatía en línea: La empatía es fundamental para comprender las emociones y perspectivas de los demás. En el entorno digital, es importante mostrar empatía a través de palabras y acciones. Reconocer las emociones de los demás, mostrar apoyo y evitar respuestas insensibles o hirientes. Practicar el ponerse en el lugar del otro y considerar cómo pueden sentirse antes de responder.

Respeto y tolerancia: En la era de la digitalización, nos encontramos con personas de diferentes culturas, opiniones y creencias. Es esencial desarrollar una actitud respetuosa y tolerante hacia los demás. Aceptar las diferencias y evitar juicios precipitados. Fomentar un ambiente inclusivo y seguro donde las personas se sientan cómodas expresando sus ideas y emociones.

Retroalimentación constructiva: Proporcionar y recibir retroalimentación es fundamental para mejorar las habilidades de comunicación y comprensión afectiva y efectiva. Ofrecer comentarios constructivos y específicos a los demás, destacando sus fortalezas y sugiriendo áreas de mejora de manera respetuosa. Aceptar y valorar las críticas constructivas que se reciben y buscar oportunidades para crecer y aprender de ellas.

2.4. Uso de herramientas de autor generales para la creación y edición de contenidos digitales

El uso de herramientas de autor generales para la creación y edición de contenidos digitales ha revolucionado la forma en que se elabora y se comparte la información en la era digital. Estas herramientas permiten desarrollar contenidos interactivos, atractivos y personalizados sin necesidad de conocimientos avanzados de programación (Montero O’Farrill y Herrero Tunis, 2008; Violini y Sanz, 2016). A continuación, se exploran algunas de las principales herramientas de autor generales y cómo se utilizan para crear y editar contenidos digitales.

Adobe Creative Suite: ofrece una amplia gama de herramientas de autor para la creación de contenido digital. Photoshop se utiliza para la edición de imágenes y gráficos, Illustrator para la creación de ilustraciones y vectores, InDesign para la maquetación de publicaciones digitales y Premiere Pro para la edición de vídeo. Estas herramientas permiten a los usuarios crear y editar contenido visualmente impactante y de alta calidad (González, 2010).

Canva: se trata de una herramienta que permite a los usuarios crear gráficos, presentaciones, infografías y otros contenidos visuales de manera rápida y sencilla. Ofrece una amplia variedad de plantillas personalizables, imágenes prediseñadas y elementos gráficos que facilitan la creación de contenido visualmente atractivo sin necesidad de habilidades de diseño avanzadas (Gehred, 2020).

Articulate Storyline: se utiliza para la creación de contenido e-learning interactivo. Permite a los usuarios crear cursos en línea interactivos con elementos como cuestionarios, simulaciones y actividades prácticas. Con una interfaz intuitiva, los usuarios pueden arrastrar y soltar elementos, añadir interactividad y personalizar el diseño y la apariencia de sus cursos (Hadza et al., 2020).

WordPress: es una plataforma de gestión de contenidos muy popular que permite a los usuarios crear y editar sitios web de manera sencilla. Ofrece una interfaz amigable y flexible, y una amplia variedad de temas y complementos que permiten personalizar y ampliar las funcionalidades de los sitios web. Los usuarios pueden crear y editar contenido visualmente atractivo utilizando el editor de bloques de WordPress (Villar, 2013).

Camtasia: para la creación y edición de vídeos. Permite grabar la pantalla del ordenador, capturar audio y editar vídeos de manera intuitiva. Los usuarios pueden agregar efectos visuales, transiciones, narraciones y subtítulos para crear vídeos educativos, tutoriales y presentaciones profesionales (Villar, 2013).

H5P: es una herramienta de autor de código abierto que ofrece a los usuarios la creación de contenido interactivo y enriquecido para sitios web y plataformas de aprendizaje. Proporciona una amplia variedad de tipos de contenido, como cuestionarios, presentaciones interactivas, videos interactivos y juegos de memoria. Los usuarios pueden personalizar y adaptar estos elementos a sus necesidades específicas (Singleton y Charlton, 2020).

Todos estos recursos ofrecen una amplia variedad de opciones para crear y editar contenidos digitales de manera operativa y atractiva. Permiten a los usuarios aprovechar al máximo su creatividad y expresión, sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Al utilizar estas herramientas, se puede crear y compartir contenido digital de calidad profesional, lo que brinda la oportunidad de comunicarse de manera efectiva y atractiva en la era digital. Además, desempeñan un papel fundamental en la edición de contenido emocionante en el ámbito digital, ya que facilitan la creación de efectos visuales, interactividad y narrativas cautivadoras debido a su amplia gama de características y funcionalidades (Montero O’Farrill y Herrero Tunis, 2008; Violini y Sanz, 2016).

En base a diferentes autores ya referenciados anteriormente (Gehred, 2020, González, 2010; Hadza et al., 2020; Montero O’Farrill y Herrero Tunis, 2008; Singleton, y Charlton, 2020; Villar, 2013; Violini y Sanz, 2016), se explora cómo estas herramientas contribuyen a la edición de contenido emocionante de manera específica:

1. En primer lugar, proporcionan opciones para diseñar visualmente el contenido de manera atractiva. Permiten seleccionar colores, fuentes, imágenes y gráficos personalizados que crean una estética atractiva y coherente. Un diseño visualmente atractivo puede captar la atención del público y generar una conexión emocional desde el primer vistazo.
2. Además, permiten agregar animaciones y transiciones fluidas a los elementos del contenido. Estos efectos visuales añaden movimiento, fluidez y dinamismo al contenido, generando un impacto emocional en el público. Las animaciones y transiciones bien ejecutadas pueden ayudar a contar una historia de manera visualmente atractiva y evocar emociones específicas.
3. Otro aspecto importante es la capacidad de incorporar diferentes formas multimedia, como imágenes, videos y música. Estos elementos enriquecen el contenido e impactan en el público. Por ejemplo, una imagen impresionante o un video inspirador pueden generar emociones intensas y dejar una huella duradera.
4. La interactividad es también clave para crear contenido emocionante, y las herramientas de autor generales ofrecen opciones para agregar elementos interactivos, como cuestionarios, encuestas, juegos y simulaciones. Estas actividades involucran activamente al público, produciendo una respuesta emocional y haciéndolos sentir parte del contenido.

5. Otro aspecto a considerar es el uso de una narrativa estructurada. Estas herramientas permiten presentar el contenido de manera narrativa, utilizando secuencias de diapositivas, líneas de tiempo o esquemas. Una narrativa bien desarrollada puede captar la atención del público, mantenerlos interesados y evocar una respuesta emocional a medida que se desarrolla la historia.
6. Por otro lado, estos recursos permiten personalizar y adaptar el contenido según las necesidades y preferencias del público objetivo. La capacidad de ajustar el tono, el estilo y el enfoque del contenido contribuye a generar una conexión emocional con el público específico al que va dirigido. La personalización ayuda a crear una experiencia más relevante y significativa, lo que contribuye a la emoción y la conexión emocional con el contenido.

3. EMOCIONES EN EL AULA

La educación no se limita solo a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también tiene un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En este sentido, el reconocimiento y la comprensión de las emociones es crucial en el aula, ya que afectan significativamente el aprendizaje, la interacción social y el bienestar general de los estudiantes. La presencia de emociones en el entorno educativo es innegable. Los discentes experimentan una amplia gama de emociones, como alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa, que pueden influir en su capacidad para procesar información, mantener la motivación y establecer relaciones saludables. Las emociones no deben ser ignoradas o reprimidas en el aula, sino que deben ser reconocidas, validadas y canalizadas de manera constructiva (Brackett et al., 2011).

En primer lugar, el desarrollo de las emociones en el ámbito educativo permite al alumnado conocerse a sí mismos y comprender cómo se sienten en diferentes situaciones. Al promover la conciencia emocional, los discentes pueden identificar y expresar sus emociones de manera adecuada, lo que les ayuda a regular su comportamiento y a tomar decisiones más conscientes (Gross, 2014).

Además, la comprensión de las emociones permite a los aprendices a desarrollar habilidades sociales y de relación interpersonal. Al reconocer y comprender las emociones de los demás, el estudiantado puede establecer empatía, mostrar compasión y comunicarse de manera efectiva. Estas habilidades sociales son fundamentales para la construcción de relaciones positivas, la resolución de conflictos y la colaboración en el entorno escolar (Durlak et al., 2011).

Asimismo, las emociones influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Los escolares que se sienten seguros, motivados y emocionalmente conectados con el contenido tienen más probabilidades de participar activamente, retener información y aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Por otro lado, las emociones negativas, como el estrés, la ansiedad o la frustración, pueden obstaculizar el aprendizaje y dificultar la adquisición de nuevos conocimientos (Pekrun et al., 2002).

Es importante destacar que los docentes desempeñan un papel fundamental en la comprensión y manejo de las emociones en el aula. Ellos pueden crear un ambiente emocionalmente seguro y estimulante, fomentando la expresión emocional y brindando estrategias para gestionar las emociones de manera positiva. Al integrar la educación emocional en el currículo, los docentes facilitan a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender, regular y utilizar sus emociones de manera efectiva (Brouillette, 2009).

3.1. El termómetro de emociones

El termómetro de las emociones es una herramienta utilizada en el ámbito de la educación emocional para ayudar a los estudiantes a identificar, comprender y expresar sus emociones de manera operativa. Este concepto se basa en la idea de que las emociones pueden ser representadas en una escala, similar a la de un termómetro, que varía desde las de baja intensidad hasta las de alta intensidad. Su objetivo principal es proporcionar a los estudiantes una forma visual y tangible de comprender y comunicar sus estados emocionales. A través de esta herramienta, los discentes aprenden a reconocer y etiquetar sus emociones en función de su intensidad, lo que les permite tener un mayor autoconocimiento y una mejor autorregulación emocional. Se compone generalmente de una escala que va desde el color azul o verde (que representa emociones de baja intensidad, como la calma o la felicidad) hasta el color rojo (que representa emociones de alta intensidad, como la ira o el miedo). Esta escala puede estar subdividida en diferentes niveles o graduaciones para representar la variedad de intensidades emocionales (Sánchez-Gómez y Adelantado-Renau, 2019).

Al utilizar el termómetro de las emociones, el alumnado puede identificar cómo se siente en un momento dado y asignar un valor a su estado emocional. Esto les permite visualizar y comunicar su nivel de emoción a los demás de una manera más clara y objetiva. Además, este instrumento sirve como herramienta para iniciar conversaciones sobre las emociones, facilitando la expresión y la comprensión de los sentimientos tanto en el aula como en el entorno familiar. Su uso en el contexto educativo tiene varios beneficios. En primer lugar, ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de inteligencia emocional, como la autoconciencia y la autorregulación emocional. Al identificar y etiquetar sus emociones en el termómetro, los alumnos pueden tomar medidas para manejarlas de manera saludable y constructiva. Además, fomenta la empatía y la comprensión emocional entre los estudiantes. Al compartir y discutir sus estados emocionales utilizando un lenguaje común, los discentes pueden entender mejor las experiencias emocionales de los demás y desarrollar relaciones más empáticas y solidarias (Castillo et al., 2013).

3.2. Comunicación no verbal

La comunicación no verbal juega un papel fundamental en las interacciones que se dan en la vida diaria, ya que nos permite transmitir mensajes, emociones y significados sin utilizar palabras. Consiste en el uso de gestos, expresiones faciales, posturas corporales, tono de voz, contacto visual y otros elementos no verbales para comunicar información y establecer conexiones con los demás. En este sentido, la comunicación no verbal es esencial para comprender y expresar emociones, transmitir intenciones y establecer relaciones efectivas (Freixas, 2017; Mur, 2008).

Una de las formas más comunes de comunicación no verbal es a través de expresiones faciales. El propio rostro es un poderoso canal para transmitir emociones como la felicidad, la tristeza, el enojo o la sorpresa. Una sonrisa puede indicar alegría y apertura, mientras que una mirada fruncida puede señalar preocupación o desaprobación. Las expresiones faciales pueden ser universales en ciertas emociones básicas, aunque también pueden variar en diferentes culturas y contextos sociales. Los gestos también desempeñan un papel importante en la comunicación no verbal. Se utiliza manos, brazos y cuerpo para enfatizar, ilustrar o reforzar el mensaje verbal. Por ejemplo, un gesto de puño cerrado puede indicar determinación o frustración, mientras que un gesto de palmas abiertas puede transmitir sinceridad o aceptación. Los gestos pueden ser conscientes o

inconscientes, y a menudo refuerzan o complementan lo que se comunica verbalmente (Cestero Mancera, 2014; Freixas, 2017).

La postura corporal también es un aspecto clave en este tipo de comunicación. La forma en que se detiene, se sienta, o se mueve, transmite información sobre el estado emocional, nivel de confianza o nivel de interés en la interacción. Por ejemplo, una postura erguida y abierta puede indicar confianza y disposición a involucrarse, mientras que una postura encorvada y cerrada puede sugerir timidez o desinterés. Además, el tono de voz y el contacto visual son elementos importantes de la comunicación no verbal. La forma en que se habla, el ritmo, el volumen y el énfasis que se le da las palabras pueden transmitir diferentes emociones y matices de significado. El contacto visual, o la falta de él, también tiene un impacto significativo en la comunicación. El mantener contacto visual indica atención, interés y respeto, mientras que evitar el contacto visual sugiere incomodidad o falta de confianza (Cestero Mancera, 2019; Freixas, 2017).

3.3. Escucha activa

La escucha activa es una habilidad fundamental en la comunicación interpersonal. Consiste en prestar atención de manera consciente y deliberada a lo que se está diciendo, tanto verbal como no verbalmente, sin interrupciones ni distracciones. Implica una participación activa por parte del receptor, quien se esfuerza por comprender y captar el mensaje en su totalidad, así como las emociones y las intenciones subyacentes. Por otro lado, supone más que simplemente oír las palabras que se pronuncian. Requiere un compromiso total con la persona que está hablando, demostrando interés genuino y empatía hacia su experiencia y perspectivas. Para practicar la escucha activa de manera efectiva, es necesario mantener la mente abierta y evitar saltar a conclusiones o juzgar prematuramente (Naranjo, 2018).

Uno de los aspectos clave de la escucha activa es prestar atención plena a las palabras y las expresiones no verbales del hablante. Esto implica estar presente en el momento y evitar las distracciones internas o externas que puedan interferir con la comprensión del mensaje. Al centrarse en el hablante y mostrar interés mediante el contacto visual, los gestos de afirmación y las expresiones faciales, se establece una conexión más profunda y se fomenta una comunicación efectiva. También comporta hacer preguntas para obtener una mayor claridad y comprensión. Esto demuestra al hablante que se está interesado en profundizar en su mensaje y comprender plenamente su perspectiva. Las preguntas abiertas, que no se pueden responder con un simple "sí" o "no", invitan al hablante a expandir sus ideas y proporcionar más detalles, lo que enriquece la comunicación (Calderón y Silva, 2018).

Además, la escucha activa conlleva validar las emociones y las experiencias del hablante. Esto se logra mediante el reflejo de los sentimientos y las emociones expresadas, demostrando comprensión y empatía. Al validar las emociones del hablante, se crea un espacio seguro y de apoyo donde se sienten escuchados y comprendidos (Elizondo-Torres, 2005; Naranjo, 2018). De igual manera, implica la suspensión de juicio y la postergación de la respuesta. En lugar de interrumpir o interponer opiniones personales de inmediato, el receptor se centra en escuchar y comprender por completo el mensaje antes de formular una respuesta. Esto permite una comunicación más efectiva y evita malentendidos o respuestas precipitadas (Gómez et al., 2011).

4. EMOCIONES BÁSICAS, SECUNDARIAS Y MICROEXPRESIONES

Las emociones son una parte integral de la experiencia humana. Acompañan a las personas a lo largo de su vida y juegan un papel fundamental en la forma de interactuar con el mundo que les rodea. A lo largo de los años, se han identificado diferentes tipos de emociones, entre ellas las emociones básicas, secundarias y las microexpresiones, cada una con sus características y manifestaciones únicas (Russell, 2003).

Las emociones básicas son consideradas universales, es decir, se encuentran presentes en todas las culturas y son reconocidas y experimentadas de manera similar por las personas en diferentes partes del mundo. Estas emociones básicas incluyen la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y la sorpresa. Cada una de ellas tiene su propia expresión facial característica, patrones de respuesta fisiológica y reacciones conductuales asociadas. Se cree que estas emociones básicas son innatas y nos brindan información importante sobre nuestra interacción con el entorno (Matsumoto, 2004).

Por otro lado, las emociones secundarias son aquellas que se derivan de las emociones básicas y son más complejas en su naturaleza. Estas emociones secundarias pueden ser el resultado de una combinación de emociones básicas o pueden surgir como una respuesta más elaborada a una situación específica. Algunos ejemplos de emociones secundarias incluyen la vergüenza, la culpa, la envidia y el orgullo. Por ello, tienden a estar más influenciadas por factores culturales y sociales, y su expresión puede variar entre diferentes contextos (Frijda, 1986; Pallarés, 2010).

Las microexpresiones son breves y fugaces expresiones faciales que revelan emociones genuinas y auténticas. Son respuestas emocionales automáticas e involuntarias que ocurren en una fracción de segundo y pueden pasar desapercibidas para la mayoría de las personas. Las microexpresiones pueden revelar emociones ocultas o no expresadas conscientemente, lo que las convierte en una herramienta útil en la detección de mentiras y en la interpretación de las emociones de los demás. Estas expresiones faciales sutiles pueden ser difíciles de detectar, pero con la práctica y el entrenamiento adecuado, es posible aprender a reconocerlas y comprender su significado (Ekman, 2017).

El estudio de las emociones básicas, secundarias y las microexpresiones ha sido objeto de investigación en diversos campos como la psicología, la neurociencia y la comunicación no verbal. Comprender y reconocer estas emociones y expresiones faciales puede tener aplicaciones importantes en áreas como la terapia, la educación, el liderazgo y la comunicación interpersonal (Aracena y González, 2021).

4.1. Emociones básicas

Las investigaciones previas sobre las emociones, entre las que destacan las de Ekman (1992, 2017), señalan que las básicas son fundamentales en nuestra experiencia humana y desempeñan un papel crucial en nuestra forma de percibir, comprender y responder al mundo que nos rodea. Son consideradas universales, lo que significa que se encuentran presentes en todas las culturas y son reconocidas y experimentadas de manera similar por las personas en diferentes partes del mundo. Las más comúnmente reconocidas y estudiadas son la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y la sorpresa (James, 1985). Cada una de ellas tiene una expresión facial característica y una respuesta fisiológica diferenciada. Por ejemplo, la alegría se manifiesta con una sonrisa y una

sensación de ligereza, mientras que la tristeza se asocia con lágrimas y una sensación de pesar. El miedo puede provocar respuestas de evitación o lucha, como el aumento del ritmo cardíaco y la sudoración. La ira se caracteriza por una expresión facial tensa y una sensación de agitación. El asco puede llevar a una mueca facial y una reacción de rechazo. La sorpresa se manifiesta con los ojos y la boca abiertos y una respuesta de sobresalto (Ekman, 2017).

Estos tipos de emociones tienen un propósito adaptativo y ayudan a responder a diferentes situaciones de manera rápida y eficiente. Por ejemplo, el miedo prepara para enfrentarse a una amenaza, la ira impulsa a defender nuestros límites y derechos, y la alegría permite experimentar gratificación y bienestar. La investigación ha demostrado que las emociones básicas son reconocidas de manera similar en diferentes culturas, lo que respalda la idea de que tienen una base biológica y evolutiva. Incluso los bebés recién nacidos muestran respuestas emocionales consistentes con estas emociones básicas, lo que indica que son innatas (James, 1985; Matsumoto, 2004; Ostrosky y Vélez, 2013). Sin embargo, es importante destacar que estas emociones no existen de forma aislada, sino que interactúan y se entrelazan entre sí. A menudo se experimenta una combinación de emociones en diferentes situaciones y contextos. Por ejemplo, una situación que inicialmente despierta miedo puede llevar a la ira o a la tristeza dependiendo de cómo la interpretemos (Ekman, 2017; Ostrosky y Vélez, 2013).

El reconocimiento y la comprensión de las emociones básicas es fundamental para el desarrollo de habilidades emocionales y la regulación emocional. Permite comprender las propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta comprensión facilita el establecimiento de relaciones más sólidas, comunicarse de manera operativa y manejar los desafíos emocionales de manera saludable (Durlak et al., 2011; Izard, 2007).

4.2. Componentes de las emociones: fisiológico, cognitivo y subjetivo

Las emociones son experiencias complejas que involucran una interacción entre diferentes componentes: fisiológico, cognitivo y subjetivo. Estos componentes trabajan en conjunto para dar forma y significado a las emociones. A continuación, siguiendo a Fernández-Abascal et al. (2010), se exploran cada uno de ellos en detalle:

1. *El componente fisiológico* se refiere a las respuestas físicas y corporales que se experimentan cuando se está emocionalmente activado. Al experimentar una emoción, el cuerpo se prepara para responder de manera apropiada. Por ejemplo, en situaciones de miedo, se observa un aumento en la frecuencia cardíaca, la respiración se acelera, los músculos se tensan y puede aparecer una sensación de hormigueo o sudoración en las palmas de las manos. Estas respuestas fisiológicas son desencadenadas por el sistema nervioso autónomo y preparan al cuerpo para luchar, huir o congelarse en respuesta a la emoción experimentada.
2. *El componente cognitivo* relativo a los procesos mentales y cognitivos que acompañan a las emociones; involucra la interpretación y evaluación de la situación o evento que desencadena la emoción. Los pensamientos, creencias y percepciones influyen en cómo se interpreta y se da sentido a las situaciones emocionales. Por ejemplo, si alguien nos critica, las creencias y pensamientos sobre nosotros mismos y sobre la crítica influirán en la emoción que se experimenta como respuesta. El

componente cognitivo también incluye la capacidad para reconocer y etiquetar las emociones, así como la de comprender y manejar las emociones de manera efectiva.

3. *El componente subjetivo* comprende la experiencia subjetiva o la sensación interna que se siente durante una emoción. Es la calidad y el tono emocional que se percibe en el estado emocional. Por ejemplo, la alegría puede ser experimentada como una sensación de ligereza y excitación, mientras que la tristeza puede serlo como una sensación de pesadez y melancolía. La subjetividad de las emociones es única para cada individuo y puede variar en intensidad y duración.

En definitiva, estos tres componentes de las emociones, el fisiológico, cognitivo y subjetivo, están intrínsecamente interconectados y se influyen mutuamente. Las respuestas fisiológicas pueden condicionar las interpretaciones cognitivas y viceversa. Del mismo modo, las interpretaciones cognitivas pueden afectar a la intensidad y a la calidad subjetiva de las emociones (Fernández-Abascal et al., 2010).

El reconocimiento y la comprensión de estos componentes son esenciales para desarrollar habilidades de inteligencia emocional. Permiten ser conscientes de las propias emociones, comprender cómo influyen en los pensamientos y comportamientos, y a aprender a regular y gestionar las respuestas emocionales de manera efectiva. Al entender y explorar los componentes fisiológico, cognitivo y subjetivo de las emociones, se profundiza en el autoconocimiento emocional y facilita la mejora de las habilidades de autorregulación emocional (Aracena y González, 2021; Buitrago, 2020; Fryda, 1986).

4.3. Describiendo emociones

Describir emociones es un aspecto fundamental en el individuo para comprender y comunicar las experiencias emocionales. A través de la descripción, se expresa y se comparte con otros los propios sentimientos, lo que nos permite establecer conexiones emocionales más profundas y promover una mejor comprensión mutua (Fernández-Abascal et al., 2010, Plutchik, 1980). Para describir emociones de manera efectiva, es importante tener en cuenta varios aspectos clave.

En primer lugar, es esencial identificar y reconocer la emoción específica que estamos experimentando. Existen diferentes emociones, como la alegría, la tristeza, el miedo, la ira, el asco y la sorpresa, cada una con sus propias características y matices. Al identificar la emoción principal, se puede comenzar a explorar y describir sus aspectos particulares (James, 1985; Matsumoto, 2004).

Un aspecto importante de la descripción emocional es el uso de un lenguaje preciso y concreto. Es útil utilizar adjetivos descriptivos que reflejen con precisión la intensidad, la cualidad y las sensaciones físicas asociadas con la emoción (Aracena & González, 2021; Pallarés, 2010). Por ejemplo, en lugar de simplemente decir "me siento triste", se puede describir con más detalle como "me siento abrumado por una sensación de tristeza profunda, con un nudo en el estómago y una sensación de pesadez en el pecho".

Además, es valioso considerar el contexto o la situación que desencadena la emoción. Describir el evento o las circunstancias que llevan a sentir una determinada emoción proporciona una mayor comprensión de la experiencia emocional. Esto implica reflexionar sobre los factores desencadenantes, las interacciones o los pensamientos asociados con la emoción (Matsumoto, 2004).

Asimismo, hay que tomar en consideración la duración y la intensidad de la emoción. Al describir las emociones, se debe comunicar si la emoción es pasajera o persistente, así como la intensidad con la que se experimenta. Esto ayuda a transmitir una imagen más completa de la experiencia emocional (Pallarés, 2010).

Además de utilizar el lenguaje verbal, también se puede recurrir a otros medios para describir emociones. Por ejemplo, utilizar expresiones faciales, gestos o incluso el arte para representar visualmente las emociones. Estas formas de expresión no verbal rematan y enriquecen la descripción verbal de las emociones, permitiendo una comunicación más completa y precisa (Freixas, 2017).

5. REGULACIÓN Y REPARACIÓN EMOCIONAL

La regulación y reparación emocional son procesos esenciales para gestionar las emociones y mantener el bienestar psicológico. La capacidad de regular y repararlas permite adaptarse a las demandas del entorno, manejar el estrés y mantener relaciones saludables con los demás (Cabello-González et al., 2006).

La regulación emocional se refiere a las estrategias y habilidades que se utilizan para influir en la intensidad, duración y expresión de las emociones. Implica reconocer las emociones, comprender su origen y manejarlas de manera adecuada. Existen diferentes estrategias de regulación emocional, como la reappraisal (revaloración), que implica reinterpretar una situación para cambiar la respuesta emocional, y la supresión, que consiste en inhibir o controlar la expresión externa de una emoción. También existen estrategias más saludables, como la atención plena y el autocuidado, que ayudan a regular las emociones de manera constructiva (Aldao et al., 2012; Gross y John, 2003; Nelis et al., 2011; Wolgast et al., 2011).

La reparación emocional, por otro lado, se refiere a los procesos que se emplean para sanar y recuperarse emocionalmente después de experimentar situaciones o eventos estresantes o perturbadores. Involucra cuidar de las necesidades emocionales propias, buscar apoyo social, procesar y reflexionar sobre las experiencias emocionales difíciles, y tomar medidas para restablecer el equilibrio emocional. La reparación emocional también puede incluir actividades como la práctica de la autocompasión, el perdón y la búsqueda de significado en las experiencias emocionales dolorosas (Gross y Muñoz, 1995; Hervas y Jódar, 2008).

La regulación y reparación emocional son fundamentales para la salud mental y el bienestar. Cuando se es capaz de regular las emociones de manera efectiva, se puede evitar reacciones impulsivas, controlar el estrés y mantener relaciones saludables. La reparación emocional permite sanar y recuperarse después de experiencias emocionalmente desafiantes, evitando que las emociones negativas se acumulen y afecten a la calidad de vida (Gross y Muñoz, 1995).

Desarrollar habilidades de regulación y reparación emocional requiere práctica y autoconciencia. Puede ser útil buscar apoyo de profesionales de la salud mental, como psicólogos o terapeutas, que pueden proporcionar estrategias y técnicas específicas para mejorar estas habilidades. Además, practicar la autorreflexión y cultivar una actitud de autocompasión y aceptación puede facilitar el proceso de regulación y reparación emocional (Cabello-González et al., 2006).

5.1. Teorías de Cannon-Bard y James-Lange

Las teorías de Cannon-Bard y James-Lange son dos enfoques clásicos en el campo de la psicología que intentan explicar la relación entre las emociones y las respuestas fisiológicas. Ambas teorías ofrecen perspectivas diferentes sobre cómo se experimentan y se generan las emociones (Ardila, 1981; Vázquez et al., 2021).

La teoría de Cannon-Bard, propuesta por Walter Cannon y Philip Bard, sostiene que las respuestas fisiológicas y las emociones ocurren simultáneamente y de manera independiente. Según esta teoría, cuando una persona se encuentra con un estímulo emocionalmente relevante, se produce una respuesta fisiológica automática en el cuerpo, como el aumento del ritmo cardíaco, la sudoración o la dilatación de las pupilas. Al mismo tiempo, se experimenta la emoción asociada a ese estímulo. En otras palabras, la teoría de Cannon-Bard argumenta que la respuesta fisiológica y la emoción se originan de manera paralela en el cerebro, pero no están causadas una por la otra (Carlson, 1996).

Por otro lado, la teoría de James-Lange, desarrollada por William James y Carl Lange, propone que las emociones son el resultado de la interpretación de las respuestas fisiológicas del cuerpo. Según esta teoría, cuando aparece un estímulo emocionalmente relevante, el cuerpo experimenta una serie de cambios fisiológicos, como aceleración del ritmo cardíaco, aumento de la respiración o tensión muscular. Estos cambios fisiológicos son interpretados por el cerebro como emociones específicas. En otras palabras, la teoría de James-Lange argumenta que las emociones son el resultado de la percepción y la interpretación de las propias respuestas corporales (Fernández-Dols y Ortega, 1985).

Ambas teorías han influido significativamente en la comprensión de las emociones y han generado debates y discusiones en la comunidad científica. Aunque la teoría de Cannon-Bard sostiene que las respuestas fisiológicas y las emociones son independientes entre sí, la teoría de James-Lange propone una conexión más estrecha entre ambas, argumentando que las emociones se generan a partir de las respuestas fisiológicas del cuerpo (Vázquez, et al., 2021).

5.2. Esquinas emocionales

Las "esquinas emocionales" es un concepto utilizado en el campo de la psicología y la educación emocional para referirse a cuatro estados emocionales básicos: alegría, tristeza, miedo y enfado (Orozco et al., 2021). Estas emociones son consideradas esenciales porque son comunes a todos los seres humanos y desempeñan un papel fundamental en la vida y en las interacciones con los demás (Ekman, 1992). Cada una de las "esquinas emocionales" representa una gama de estados emocionales y se caracteriza por su propia experiencia subjetiva, expresiones faciales y patrones fisiológicos asociados (Fernández-Abascal, 2010; Orozco et al., 2021).

La alegría es una emoción positiva que se experimenta cuando las personas se sienten felices, satisfechos o entusiasmados. Se caracteriza por una sensación de bienestar, una expresión facial sonriente y una mayor energía en el cuerpo. La alegría puede manifestarse en momentos de logro, placer o conexión social (Ekman, 2017; Fernández-Abascal, 2010).

La tristeza, en cambio, es una emoción negativa que se experimenta cuando existe un sentimiento de desánimo o desesperanza. Se caracteriza por una sensación de melancolía, expresiones faciales decaídas y una disminución de la energía. La tristeza puede surgir ante la pérdida, la decepción o la separación (Ekman, 2017).

El miedo es una emoción que se activa ante situaciones de amenaza o peligro. Se caracteriza por una sensación de alerta, una expresión facial de temor y respuestas fisiológicas como el aumento del ritmo cardíaco y la tensión muscular. El miedo puede aparecer frente a peligros reales o imaginarios, y tiene como función la protección y la preparación para enfrentar una situación de peligro (Feldman, 2017; Fernández-Abascal, 2010).

Por último, el enfado es una emoción que surge cuando aparece la frustración, irritación o una amenaza al bienestar. Se caracteriza por una sensación de tensión, expresiones faciales de enojo y una activación fisiológica que incluye aumento de la presión arterial y liberación de adrenalina. El enfado puede surgir en situaciones de injusticia, violación de los límites o frustración de las propias expectativas (Feldman, 2017; Fernández-Abascal, 2010).

Es importante destacar que estas emociones básicas no son excluyentes y que se puede experimentar una combinación de ellas en diferentes contextos y situaciones. Además, las emociones no son estáticas y pueden cambiar y evolucionar a lo largo del tiempo (Ekman, 1992; Frijda, 1986; Matsumoto, 2004; Pallares, 2010).

Comprender y reconocer las "esquinas emocionales" es fundamental para la educación emocional, ya que permite desarrollar habilidades para identificar las emociones, expresarlas de manera adecuada y regularlas de forma saludable. Además, ayuda a entender las emociones de los demás y a fortalecer las relaciones interpersonales (Fernández-Dols et al., 1985; Izard, 2007).

Estas esquinas emocionales, que recogen los estados básicos, permiten reconocer, mediante las expresiones faciales, la emoción o estado mental, gracias a la información externa (estímulos) proporcionada que permite relacionar con la información interna almacenada (Seo et al., 2020).

5.3. Técnicas de regulación conductual de las emociones

Las técnicas de regulación conductual de las emociones son estrategias que permiten manejar las emociones y comportamientos de manera efectiva. Estas técnicas son especialmente útiles frente a situaciones desafiantes o estresantes, y ayudan a gestionar las respuestas emocionales de manera más adaptativa (Díaz et al., 2017).

Una de las técnicas de regulación conductual más común es la modificación de la conducta. Esto implica cambiar la forma de actuar o comportarse frente a una situación emocionalmente desafiante. Por ejemplo, en una situación que provoca enfado, se puede practicar la técnica de "contar hasta diez" antes de responder, lo cual ayuda a tomarse un breve tiempo para reflexionar y responder de manera más calmada y razonada (Jimeno y López, 2019).

Otra técnica operativa es la práctica de actividades físicas o deportivas. El ejercicio físico ayuda a liberar tensiones y reducir el estrés, promoviendo la liberación de endorfinas, neurotransmisores asociados con la sensación de bienestar. Además, el deporte brinda un espacio de distracción y enfoca la energía en actividades positivas (Díaz et al., 2017).

La relajación también es ampliamente utilizada. Mediante la práctica de técnicas de relajación, como la respiración profunda, la meditación o el yoga, se reduce la activación fisiológica asociada a las emociones intensas. Estas técnicas proporcionan un estado de calma y equilibrio emocional, y permiten afrontar las situaciones de manera más serena y objetiva (Rodríguez et al., 2005).

El uso de estrategias de distracción también puede ser efectivo para regular las emociones. Consiste en desviar la atención hacia actividades o pensamientos diferentes a la situación que genera malestar emocional. Por ejemplo, dirigiendo el foco hacia una tarea o afición que agrade como leer un libro, escuchar música o ver una película. Estas actividades distractoras permiten cambiar temporalmente el estado emocional y disminuir la intensidad de las emociones negativas (D'Zurilla y Nezu, 2010).

La técnica de la reestructuración cognitiva es otra herramienta valiosa en la regulación de las emociones. Consiste en identificar y reemplazar los pensamientos negativos o distorsionados que ejercen un efecto intensificador de las emociones. A través de la reestructuración cognitiva, se cuestionan y cambian los patrones de pensamiento, adoptando perspectivas más realistas y positivas, lo que contribuye a modificar las emociones y comportamientos asociados (Gómez, 2018).

6. CONCLUSIONES

La presente exploración acerca de la educación afectivo-emocional y su integración en el ámbito educativo, desde las tecnologías de aprendizaje y con una perspectiva axiológica, arroja luz sobre la importancia de abordar el estudio de las emociones y, de los modelos desarrollados para poder concluir que los componentes emocionales influyen en la formación de individuos conscientes, empáticos y comprometidos con su propio crecimiento y con el bienestar colectivo. Se ofrecen diferentes perspectivas, pero todos destacan la importancia de las emociones básicas en la vida humana y su papel en la adaptación y la regulación emocional. Si a ello se añade las infinitas posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen, ya que el uso efectivo de las herramientas TIC facilita y potencia el impacto emocional de las presentaciones al permitir una mayor interacción, una narrativa multimedia envolvente y una adaptabilidad a las necesidades del público, queda fundamentada la necesidad del abordaje de este tema desde un punto de vista pedagógico.

En el apartado "Presentaciones emocionantes", se ha destacado la relevancia de una presentación que va más allá de la mera comunicación de información, incorporando elementos emocionales y personales que conectan con la audiencia de manera profunda. Se ha resaltado la dualidad ying-yang entre el pasado y el futuro, subrayando cómo una presentación emocionalmente rica puede ser una poderosa herramienta de transmisión de valores y emociones en un entorno digital.

El apartado "Emociones en el aula" se ha profundizado en la importancia de comprender y gestionar las emociones tanto para educadores como para estudiantes. Se exploraron aspectos cruciales de la comunicación no verbal y la escucha activa como medios para establecer conexiones emocionales más genuinas y significativas en el entorno educativo.

En la sección "Emociones básicas, secundarias y microexpresiones", se han examinado las diversas dimensiones de las emociones, desde su base biológica hasta su representación subjetiva. Este análisis enriquece la comprensión de las emociones, permitiendo a los educadores guiar a los estudiantes hacia una mayor autoconciencia y una capacidad mejorada para identificar y expresar sus propias emociones.

El apartado "Regulación y reparación emocional" introduce teorías fundamentales sobre cómo las emociones son procesadas y reguladas en el individuo. Se han explorado estrategias concretas para manejar y direccionar las emociones de manera

constructiva, enfocándose en la autorregulación y la construcción de un repertorio emocional saludable.

En síntesis, este capítulo ha delineado la necesidad de un enfoque educativo que integre las dimensiones emocionales y cognitivas de manera equilibrada, y ha mostrado cómo las tecnologías de aprendizaje pueden actuar como herramientas efectivas para este propósito. Además, la perspectiva axiológica ha subrayado la importancia de inculcar valores fundamentales en este proceso educativo, cultivando ciudadanos éticos y socialmente responsables.

En última instancia, la educación afectivo-emocional apuntalada por tecnologías de aprendizaje y una visión axiológica no solo empodera a los estudiantes con habilidades esenciales para la vida, sino que también sienta las bases para una sociedad más comprensiva, inclusiva y cohesionada. Este capítulo invita a los educadores y líderes educativos a abrazar esta perspectiva holística y a integrarla en su práctica pedagógica, generando un impacto positivo en las generaciones venideras.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). "The Influence of Context on The Implementation of Adaptive Emotion Regulation Strategies" *Behaviour Research and Therapy*, 50 (7-8), 493-501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.04.004>
- Anand, S., Bein, D., Andro-Vasko, J., & Bein, W. (2020). Speakout, A Web App for Online Therapy and Web Counseling. In *17th international conference on information technology–new generations (ITNG 2020)* (pp. 371-377). Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-43020-7_49
- Aracena, D., & González, M. (2021). El estudio experimental de los conceptos de emoción. *Revista de Sociología*, 36 (1), 83–98. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64428>
- Ardila, R. (1981). *Psicología Fisiológica*. Trillas
- Arévalo, J. A. G. (2006). Interconexión Hombre-Mente-Naturaleza desde el Taoísmo. Una Mirada desde el Yin-Yang. *Hallazgos*, 3 (5), 72-86. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0005.04>
- Artal-Sevil, J. S., Romero, E., & Artacho, J. M. (2018). Using New Multimedia Learning Technologies: Presentations Design Tools, Dynamic Animations, Interactive Maps, Visual Content and Multimedia Resources. In *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 9617-9627). IATED. <https://ibrary.iated.org/view/ARTALSEVIL2018USI>
- Bermúdez Tudela, J. I. (2020). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de las TIC. En *IV Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*, <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/87462>
- Blanc, M. A., & Pais, E. B. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8375193>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and personality psychology compass*, 5 (1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

- Brouillette, L. (2009). How The Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Arts Education Policy Review*, 111 (1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/10632910903228116>
- Buitrago, D. (2020). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.7238/d.0i26.374140>.
- Cabello-González, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12, 155-166. <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1-Cabello2006.pdf>
- Caldeira C, Chen Y, Chan L, Pham V, Chen Y, Zheng K. (2018). Mobile Apps for Mood Tracking: An Analysis of Features and User Reviews. *AMIA Annu Symp Proc.*, 495-504. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5977660/>
- Calderón, K. A. H., & Silva, A. K. L. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Revista convicciones*, 5 (9), 83-87. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=escucha+activa&btnG=
- Callejas-Cuervo, M., Martínez-Tejada, L. A., & Alarcón-Aldana, A. C. (2017). Emotion recognition techniques using physiological signals and video games-Systematic review. *Revista Facultad de Ingeniería*, 26 (46), 19-28. <https://doi.org/10.19053/01211129.v26.n46.2017.7310>
- Carlson, N. R. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. Pearson Educación.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of the RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054847>
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Developing the Computer User Self-Efficacy (CUSE) Scale: Investigating the Relationship between Computer Self-Efficacy, Gender and Experience with Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153. <https://doi.org/10.2190/JGJR-0KVL-HRF7-GCNV>
- Cestero Mancera, A. M. (2019). Comunicación no verbal. En *Guía Práctica de Pragmática del Español* (pp. 206-215). Routledge.
- Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA_28_05.pdf
- Díaz, M. I., Ruiz, M. A., & Villalobos, A. (2017). *Manual de técnicas y terapias cognitivas-conductuales*. Desclee De Brouwer.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2010). Problem-Solving Therapy. En K. S. Dobson (Ed.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. (3r. ed.). Guilford Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA libros.
- Elizondo Torres, M. (2005). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. MAD.
- Feldman, L. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Macmillan.

- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la Emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Dols, J. M., & Ortega, J. E. (1985). Los niveles de análisis de la emoción: James, cien años después. *Estudios de Psicología*, 6 (21), 34-56. <https://doi.org/10.1080/02109395.1985.10821417>
- Freixas, C. P. (2017). *Comunicación no verbal*. Editorial Kairós.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Gehred, A. P. (2020). Canva. *Journal of the Medical Library: JMLA*, 108 (2), 338-340. <https://doi.org/10.5195/jmla.2020.940>.
- Gómez, A. H. (2018). Aplicación de la terapia cognitivo-conductual con componentes de clarificación de valores y activación conductual en un caso de trastorno de estrés posttraumático. *Análisis y Modificación de Conducta*, 44, 169-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6463437>
- Gómez, A. H., Gómez, J. I. A., & Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=escucha+activa&btnG=
- González, R. (2010). Adobe Creative Suite 5: Al descubierto. *Macworld España: la publicación para los usuarios del Mac, el iPhone y el iPod*, (202), 40-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4492960>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–20). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-44085-001>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003) “Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348- 362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995) “Emotion Regulation and Mental Health”. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2 (2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Hadza, C., Sesrita, A., & Suherman, I. (2020). Development of Learning Media Based on Articulate Storyline. *Indonesian Journal of Applied Research (IJAR)*, 1 (2), 80-85. <https://doi.org/10.30997/ijar.v1i2.54>
- Henriksen, D., & Gruber, N. (2022). Mindful and Creative: Building educational systems for individual and community wellbeing. *TechTrends*, 66 (2), 125-130. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00703-2>
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19 (2), 139-156. <https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99 (3), 561-565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>
- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and A New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2 (3), 260-280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>

- Jablonsky, R. (2022). Meditation Apps and The Promise of Attention by Design. *Science, Technology, & Human Values*, 47 (2), 314-336. <https://doi.org/10.1177/01622439211049276>
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología*, 6(21), 57-73. <https://doi.org/10.1080/02109395.1985.10821418>
- Jimeno, A. P., & López, S. C. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36 (1), 74-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243058940007.pdf>
- Kato, P. M. (2010). Video Games in Health Care: Closing the Gap. *Review of General Psychology*, 14 (2), 113-121. <https://doi.org/10.1037/a0019441>
- Kotler, (2013). *Fundamentos de Marketing*. Pearson.
- Lin, G. Y., Wang, Y. S., & Lee, Y. N. (2022). Investigating Factors Affecting Learning Satisfaction and Perceived Learning in Flipped Classrooms: The Mediating Effect of Interaction. *Interactive Learning Environments*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2018616>
- Linares Cánovas, L. P., Linares Cánovas, L. B., & Lazo Herrera, L. A. (2018). Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: su uso racional en el proceso docente educativo. *Edumecentro*, 10 (2), 217-222. <https://revdumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/861>
- Martín-Herrera, I., Micaletto-Belda, J. P., & Polo Serrano, D. (2021). Google Workspace como plataforma b-learning. Análisis de las percepciones de los estudiantes universitarios de Comunicación. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13 (2), 106-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094634>
- Martínez Goikolea, E., Vázquez Cano, E., & López Meneses, E. (2022). Plataformas educativas y recursos emergentes para un aprendizaje híbrido. *Plataformas educativas y recursos emergentes para un aprendizaje híbrido*, 23-48. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5442868>
- Matsumoto, D. (2004). Paul Ekman and the legacy of universals. *Journal of Research in Personality*, 38 (1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.09.005>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38 (1), 43-52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- Montero Vera, D., & El Kadi, O. (2017). Marca personal para el posicionamiento de los creadores visuales. *Marketing visionario*, 5 (2), 156-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113485>
- Mur, M. A. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (314), 9-13. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1553>
- Naranjo, M. G. M. (2018). *Escucha activa y empática*. Editorial Elearning, SL.
- Nelis, D., Quidbach, J., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2011). Measuring Individual Differences in Emotion Regulation: The Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51 (1), 49-91. <https://doi.org/10.5334/pb-51-1-49>
- Neut, A., Thibaut, C., Silva, M. I., Roman, A. A., & Ríos, I. C. (2022). Intervención en el manejo de emociones y sentimientos: emocionalidad positiva. *Revista Confluencia*, 5 (2), 135-139. <https://revistas.udd.cl/index.php/confluencia/article/view/824>
- Orozco, J., Ramírez, V., Saavedra, M. J., & Arrieta, J. Y. (2021). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios. *Carta de Psicología*, 31 (53).

- <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/4a7bbeec-2513-490e-b0bc-9a289ffecae7/content#page=35>
- Ortega, A. P. (2008). *Marca Personal: Cómo convertirse en la opción preferente*. Esic.
- Ostrosky, F., & Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13 (1), 1-13. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/306/250>
- Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos*. Marge books.
- Philibert, C. T. (2017). *Everyday SEL in High School: Integrating Social-Emotional Learning and Mindfulness into Your Classroom*. Routledge
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational psychologist*, 37 (2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Ramos, J. (2020). *Cómo mejorar tu comunicación con los demás*. Verlag GD Publishing Ltd. & Co KG.
- Reinking, D. (2001). Multimedia and Engaged Reading in A Digital World. En *Literacy and motivation* (pp. 185-210). Routledge.
- Rodríguez, T. R., Rodríguez, C. M. G., & Pérez, R. C. (2005). Técnicas de relajación y autocontrol emocional. *MediSur*, 3 (3), 55-70. <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180019787003.pdf>
- Russell, J. A. (2003). Core Affect and The Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110 (1), 145-172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Sánchez-Gómez, M., & Adelantado-Renau, M. (2019). El termómetro emocional: una herramienta educativa para facilitar la comprensión de emociones. *Publicaciones Didácticas*, 105, 301-407. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183167>
- Seo, E., Koo, S. J., Kim, Y. J., Min, J. E., Park, H. Y., Bang, M., Lee, E., & An, S. K. (2020). Reading The Mind in The Eyes Test: Relationship with Neurocognition and Facial Emotion Recognition in Non-Clinical Youths. *Psychiatry Investig*, 17 (8):835-839. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.0281>
- Singleton, R., & Charlton, A. (2020). Creating H5P Content for Active Learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 2 (1), 13-14. <https://doi.org/10.24135/pjtel.v2i1.32>
- Torreblanca Díaz, F. J. (2023). Relevancia de la marca personal como herramienta de comunicación emocional. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 188, 89-99. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi188.9273>
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Vázquez, P. G., Basile, F. J. G., & López, J. A. G. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Villar, A. (2013). *Developing A Mobile Learning Strategy*. ASTD.
- Violini, M. L., & Sanz, C. V. (2016). Herramientas de Autor para la creación de Objetos de Aprendizaje. In *XXII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC 2016)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55813>
- Wolgast, M., Lundh, L. G., & Viborg, G. (2011). Cognitive Reappraisal and Acceptance: An Experimental Comparison of Two Emotion Regulation Strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 49 (12), 858-866. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.09.011>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, PROYECTO 'EDUCERE AREA',
CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA
MEDOAXIOLÓGICA-2ªFASE, VOCABULARIO TÉCNICO
ESPECÍFICO Y ANEXOS MATRICIALES DE
GENERACIÓN DE CUESTIONARIOS**

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito

Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Coordinador de RIPEME

Coordinador del grupo TeXe

Webs particulares: <http://dondestalaeducacion.com/>
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWFApNMVix5_HDz0w

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)

Resolución de 18 de mayo de 2019

Correo electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es

Antonio RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Profesor titular de teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Coordinador del área de THE

Orcid: 0000-0002-4006-6181

Correo electrónico: antonio.rodriguez.martinez@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 10

Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (Proyecto: construcción de ámbitos de educación, “educere area”, educar con el área cultural) y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (2ª fase)

Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)

Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito

Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación

Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar

Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

Actitud de reconocimiento del valor

Actitud de aceptación de un valor

Actitud de acogida a un valor

Actitud de entrega a un valor concreto

ANEXO 1 (Plantilla CPM2ªF-1). Cuánto del ámbito de educación identifico

ANEXO 2 (Plantilla CPM2ªF-2). Cuánto del diseño educativo identifico

ANEXO 3 (Plantilla CPM2ªF-3). Cuánto hay de educación común en una materia escolar

ANEXO 4 (Plantilla CPM2ªF-4). Cuánto tiene de educación específica una materia escolar

ANEXO 5A (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 5B (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas

VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

Línea de investigación Pedagogía
mesoaxiológica y construcción de ámbitos de
educación (Proyecto: Construcción de
ámbitos de educación, *educere area*, educar
con el área cultural) y enlaces a los
Cuestionarios de perspectiva
mesoaxiológica, segunda fase
(CPM-2ª F)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN (PROYECTO: CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, “EDUCERE AREA”, EDUCAR CON EL ÁREA CULTURAL) Y CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA (2ª FASE)

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente.

Al ajustarlo a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar con el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). El **ámbito de educación** es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados.

Cada ámbito de educación es construido para generar valores educativos por medio de la **acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica**. La intervención pedagógica reclama en cada puesta en escena de la relación educativa, mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y ejercicio de la función pedagógica.

Para intervenir, y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, no solo hay que tener diseño instructivo, hay que llegar a implementar **el diseño educativo**. Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico.

El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del ‘ámbito’ de educación en el diseño educativo de cada intervención.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ‘ámbito de educación’, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia. *El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica.*

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios internos y externos convenientes.

El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* tiene por objetivo construir ámbitos de educación, desarrollar el diseño educativo del ámbito y generar intervención derivada. El diseño educativo atiende al significado de la educación y utiliza la actividad común del educando y los medios internos y externos convenientes para crear valores comunes, específicos y especializados de cada ámbito, integrándolos en la intervención pedagógica.

El *diseño educativo* queda definido para mí en esta línea de trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

En la actualidad estamos trabajando la línea de pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento; educación para el desarrollo; desarrollo cívico, interculturalidad, migraciones; educación electrónica; museos, cine, cultura, historia del arte, educación de mayores-pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

Esta línea de investigación es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada por áreas de experiencia cultural desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica. Los proyectos estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural “elegida”. Este mismo enfoque puede hacerse para diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos realizables bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito y la intervención.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados de los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de ‘educación’. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto *PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde, en su origen, a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollo con el Grupo de investigación, TeXe, que coordino en la Universidad de Santiago de Compostela. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito¹.

El proyecto *Educere Area* es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general

¹Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (Primera Fase, 2017) en http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf

Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es <http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagogia-didactica/terceira.html> (fecha de consulta 24.04.2019). También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación <http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/teXe/>.

o específica focalizado desde la pregunta “*cómo enseñar una materia escolar*”. Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta “*cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*”. Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- “¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?”
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, “*Educere Artibus*” se aplicaría al área cultural “artes” y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural “artes” y valores educativos comunes para el diseño educativo del ámbito de educación “artes”. Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación “artes” y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La educación artística, siguiendo con el ejemplo, (o la de cualquier otro área) es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar.

Siguiendo con el ejemplo del área “Artes”, la educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas...); se trata de aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos de educación con un área se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada área (en este ejemplo, área de actividad artística). No se trata de hacer profesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes. Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amantes de las artes aunque no vayan a ser profesionales). La función educadora de las áreas tiene un peso determinante y al valor específico de esa función es a lo que se dirige esta otra

parte del proyecto; buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores educativos, comunes y específicos, en el diseño educativo para generar la intervención pedagógica desde la relación educativa, estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención, desde la actividad común.

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta centrada en la expresión “Educar CON el área cultural” reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.
- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.
- Usar la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

A día de hoy, estamos en la segunda fase del proyecto *Educere Area* y los resultados de la primera fase, así como los Anexos que permiten acceder a las plantillas de base para la elaboración de los cuestionarios de segunda fase fueron presentados en el *III congreso internacional de Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (Ripeme, 2021, octubre de 2021, sección II)².

Para esta segunda fase se han remodelado los contenidos de los cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear y 6 categorías de actividad común externa (juego- trabajo-estudio-exploración-intervención-relación) y 4 categorías de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa. También se han ampliado los ítems de valores educativos comunes y específicos, en coherencia con las relaciones encontradas entre rasgos de definición real de educación, principios de educación e intervención pedagógica y finalidades educativas derivadas de los rasgos inherentes al significado de educar. De este modo, los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2^aF) proporcionan operatividad, a los resultados de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos

² Touriñán, J. M. y Oliveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324.

específicos y elucidación positiva de actitudes que pueden ser obtenidos en la aplicación de aquellos para realizar acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa y formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada intervención. En esta segunda fase se han suprimido las Secciones y se mantiene distribuido el contenido en 5 Cuestionarios: ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes (CPM2^aF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2^a fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)

Para hacerse una idea aproximada de cuánto podemos mejorar nuestra competencia técnica para educar con las áreas culturales, se puede acceder nuestra página web o a nuestro canal YouTube y, siguiendo nuestros documentos, pueden leer y cubrir los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2^a fase y estudiar las plantillas matrices que, en formato de Anexos, condensan el contenido de cada uno de los cuestionarios.

http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea_investig_PMyCA-Proy_Educere_area_2fase_web.pdf

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w

En 2017, el libro J. M. Touriñán (2017). *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia, Cali: REDIPE, recoge 4 Anexos de contenidos del diseño y 4 cuestionarios relativos a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y de valores educativos específicos.

En el libro J. M. Touriñán (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que se registraron en el Registro de la propiedad intelectual como matriz para elaborar los cuestionarios (Número de asiento Registral: 03/2017/1370).

En 2018, en el libro de J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que sirven de matriz explicativa del contenido de los 4 cuestionarios de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 de elucidación negativa de actitudes para la concordancia de valores y sentimientos.

En 2021, en el libro de J. M. Touriñán, *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*, (editado en 2022 en Santiago de Compostela por Andavira), se recogen por vez primera los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-1^a fase: cuestionarios 1-2-3-4 de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 en su primera versión de elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos.

En diciembre de 2021, en el libro Touriñán, J. M. y Oliveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-

951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324, que incluye las actas del III congreso internacional de Ripeme (Ripeme-2021, celebrado en octubre de 2021) se recogen los resultados de la primera aplicación de los cuestionarios. Además, en ese libro (pp. 101-254) se recogen los fundamentos que han dado lugar a la elaboración de la segunda fase del proyecto educere área, que ha supuesto la modificación del contenido de los cinco cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna, 6 categorías de actividad común externa, 4 categorías derivadas de rasgos de sentido pedagógico, en lo relativo a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y 4 categorías integradoras de valores educativos específicos. Por otra parte, en los cuestionarios de la segunda fase, se han incorporado ítems transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.

Ahora, en este capítulo de este libro, se recoge, a continuación, la versión final, también registrada en el Registro de la propiedad intelectual, de los cinco cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM-2ªF) y sus Anexos respectivos (plantillas matrices que resumen el contenido de los cuestionarios). Las plantillas matrices (Anexos) se refieren a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y valores educativos transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios de educación, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa. Todos esos valores educativos hacen factibles los cuestionarios, de manera que sean útiles para realizar con competencia técnica la acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica y para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando, que es lo que se pretende, en definitiva, en la educación.

Puede accederse a los Cuestionarios (CPM-2ªF) a través de los códigos QR o por medio de los enlaces, ambos registrados, que se muestran a continuación:



Cuestionario 1



Cuestionario 2



Cuestionario 3



Cuestionario 4



Cuestionario 5

Veamos ahora, sin más preámbulo, los Anexos (plantillas matrices) y los *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (Cuestionarios PM2^aF)*: cuestionario de los componentes de ámbito de educación, cuestionario de los componentes del diseño educativo, cuestionario de los valores educativos comunes, cuestionario de los valores educativos específicos y cuestionario de elucidación positiva las actitudes que reflejan la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención (CPM2^aF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo de 2022).

**CUESTIONARIOS DE
PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA, SEGUNDA
FASE (CPM2ªF)**

○ **Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito**

Cuánto del ámbito de educación identifico

Seleccione en cada apartado las especificaciones que promueve en la materia que imparte

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumnado
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. Seleccione el que corresponda:		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA		
<i>Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia</i>		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual
<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica
<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética
<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política
<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otra:
FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA		
<i>Seleccione como máximo cinco</i>		
<input type="checkbox"/> Expresión plástica	<input type="checkbox"/> Expresión matemática	<input type="checkbox"/> Expresión musical
<input type="checkbox"/> Expresión audiovisual	<input type="checkbox"/> Expresión gráfica	<input type="checkbox"/> Olfativa y gustativa
<input type="checkbox"/> Expresión digital	<input type="checkbox"/> Táctil	<input type="checkbox"/> Expresión mixta
<input type="checkbox"/> Expresión dinámica	<input type="checkbox"/> Expresión lingüística	<input type="checkbox"/> Compleja
<input type="checkbox"/> No-verbal	<input type="checkbox"/> Verbal	<input type="checkbox"/> Expresión mediática
<input type="checkbox"/> Mímica	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Prensa
<input type="checkbox"/> Gestual	<input type="checkbox"/> Escrita	<input type="checkbox"/> Radio
<input type="checkbox"/> Rítmica	<input type="checkbox"/> De signos	<input type="checkbox"/> Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA		
<i>Seleccione las más frecuentes</i>		
Dimensiones generales:		
<input type="checkbox"/> Inteligencia	<input type="checkbox"/> Voluntad	<input type="checkbox"/> Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
<input type="checkbox"/> Afectividad	<input type="checkbox"/> Operatividad-carácter (construir procesos)	<input type="checkbox"/> Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
<input type="checkbox"/> Pensar	<input type="checkbox"/> Sentir	<input type="checkbox"/> Querer
<input type="checkbox"/> Elegir hacer	<input type="checkbox"/> Decidir actuar	<input type="checkbox"/> Innovar-crear
Actividad común externa:		
<input type="checkbox"/> Juego	<input type="checkbox"/> Trabajo	<input type="checkbox"/> Estudio
<input type="checkbox"/> Exploración	<input type="checkbox"/> Intervención	<input type="checkbox"/> Relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:		
<input type="checkbox"/> Autoeducación	<input type="checkbox"/> Heteroeducación:	
	<input type="checkbox"/> Formales	
	<input type="checkbox"/> No formales	
	<input type="checkbox"/> Informales	
Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:		
<input type="checkbox"/> Realidad y normatividad en el conocimiento	<input type="checkbox"/> Actividad controlada en los agentes	
<input type="checkbox"/> Especificidad, especialización y competencia para la función	<input type="checkbox"/> Dirección temporal en los procesos	
<input type="checkbox"/> Autoridad institucionalizada en la acción profesional	<input type="checkbox"/> Significado y finalidad en los productos alcanzados	
<input type="checkbox"/> Libertad compasiva en la relación	<input type="checkbox"/> Oportunidad organizativa en los medios	

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA		
<i>Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción</i>		
Rasgos de significado real de educación correlativos con:		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	<input type="checkbox"/> Carácter gnoseológico (pensar)	<input type="checkbox"/> Carácter axiológico (elegir hacer)
	<input type="checkbox"/> Carácter integral (sentir)	<input type="checkbox"/> Carácter patrimonial (decidir actuar)
	<input type="checkbox"/> Carácter personal (querer)	<input type="checkbox"/> Carácter espiritual (crear)
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	<input type="checkbox"/> Territorial (categoría clasificatoria de espacio)	<input type="checkbox"/> Cultural (categoría clasificatoria de género)
	<input type="checkbox"/> Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)	<input type="checkbox"/> Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)
	<input type="checkbox"/> Carácter lúdico (juego)	<input type="checkbox"/> Carácter indagatorio (exploración)
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	<input type="checkbox"/> Carácter constructivo (trabajo)	<input type="checkbox"/> Carácter elaborador (intervención)
	<input type="checkbox"/> Carácter edificador (estudio)	<input type="checkbox"/> Carácter relacionador (relación)
	Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:	
<input type="checkbox"/> Sabiduría	<input type="checkbox"/> Felicidad	<input type="checkbox"/> Determinación
<input type="checkbox"/> Libertad	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Salud física y mental
<input type="checkbox"/> Convivir	<input type="checkbox"/> Perfeccionarse	<input type="checkbox"/> Instruirse
<input type="checkbox"/> Formarse	<input type="checkbox"/> Divertirse	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados
<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento	<input type="checkbox"/> Realización de acciones
<input type="checkbox"/> Colaborar	Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):	
Carácter interno	<input type="checkbox"/> Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)	<input type="checkbox"/> Responsabilidad (sentido de acción coherente)
	<input type="checkbox"/> Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)	<input type="checkbox"/> Individualización (sentido de vida idóneo identitario)
	<input type="checkbox"/> Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)	<input type="checkbox"/> Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)
Sentido pedagógico	<input type="checkbox"/> Socialización territorializada del agente	<input type="checkbox"/> Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)

	<input type="checkbox"/> Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)	<input type="checkbox"/> Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural
Carácter externo	<input type="checkbox"/> Participación (en el juego)	<input type="checkbox"/> Curiosidad (en la exploración)
	<input type="checkbox"/> Rendimiento (en el trabajo)	<input type="checkbox"/> Implicación (en la intervención)
	<input type="checkbox"/> Organización (en el estudio)	<input type="checkbox"/> Interacción (en la relación)
ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO <i>Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia</i>		
<input type="checkbox"/> Educación común. La materia entendida como <i>ámbito general de educación</i> , es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.		
<input type="checkbox"/> Educación específica. La materia entendida como <i>ámbito de educación general</i> , es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.		
<input type="checkbox"/> Educación especializada. La materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i> , es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.		

○ **Cuestionario 2 (CPM2^aF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo**

Cuánto del diseño educativo identifico

Seleccione en cada apartado las especificaciones que promueve en la materia que imparte

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumnado
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Seleccione el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA		
<i>Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia</i>		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual
<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica
<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética
<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política
<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otra:
FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA		
<i>Seleccione como máximo cinco</i>		
<input type="checkbox"/> Expresión plástica	<input type="checkbox"/> Expresión matemática	<input type="checkbox"/> Expresión musical
<input type="checkbox"/> Expresión audiovisual	<input type="checkbox"/> Expresión gráfica	<input type="checkbox"/> Olfativa y gustativa
<input type="checkbox"/> Expresión digital	<input type="checkbox"/> Táctil	<input type="checkbox"/> Expresión mixta
<input type="checkbox"/> Expresión dinámica	<input type="checkbox"/> Expresión lingüística	<input type="checkbox"/> Compleja
<input type="checkbox"/> No-verbal	<input type="checkbox"/> Verbal	<input type="checkbox"/> Expresión mediática
<input type="checkbox"/> Mímica	<input type="checkbox"/> Oral	<input type="checkbox"/> Prensa
<input type="checkbox"/> Gestual	<input type="checkbox"/> Escrita	<input type="checkbox"/> Radio
<input type="checkbox"/> Rítmica	<input type="checkbox"/> De signos	<input type="checkbox"/> Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA		
<i>Seleccione las más frecuentes</i>		
Dimensiones generales:		
<input type="checkbox"/> Inteligencia	<input type="checkbox"/> Voluntad	<input type="checkbox"/> Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
<input type="checkbox"/> Afectividad	<input type="checkbox"/> Operatividad-carácter (construir procesos)	<input type="checkbox"/> Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
<input type="checkbox"/> Pensar	<input type="checkbox"/> Sentir	<input type="checkbox"/> Querer
<input type="checkbox"/> Elegir hacer	<input type="checkbox"/> Decidir actuar	<input type="checkbox"/> Innovar-crear
Actividad común externa:		
<input type="checkbox"/> Juego	<input type="checkbox"/> Trabajo	<input type="checkbox"/> Estudio
<input type="checkbox"/> Exploración	<input type="checkbox"/> Intervención	<input type="checkbox"/> Relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:		
<input type="checkbox"/> Autoeducación	<input type="checkbox"/> Heteroeducación:	
	<input type="checkbox"/> Formales	
	<input type="checkbox"/> No formales	
	<input type="checkbox"/> Informales	
Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:		
<input type="checkbox"/> Realidad y normatividad en el conocimiento	<input type="checkbox"/> Actividad controlada en los agentes	
<input type="checkbox"/> Especificidad, especialización y competencia para la función	<input type="checkbox"/> Dirección temporal en los procesos	
<input type="checkbox"/> Autoridad institucionalizada en la acción profesional	<input type="checkbox"/> Significado y finalidad en los productos alcanzados	
<input type="checkbox"/> Libertad compasiva en la relación	<input type="checkbox"/> Oportunidad organizativa en los medios	

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA		
<i>Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción</i>		
Rasgos de significado real de educación correlativos con:		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	<input type="checkbox"/> Carácter gnoseológico (pensar)	<input type="checkbox"/> Carácter axiológico (elegir hacer)
	<input type="checkbox"/> Carácter integral (sentir)	<input type="checkbox"/> Carácter patrimonial (decidir actuar)
	<input type="checkbox"/> Carácter personal (querer)	<input type="checkbox"/> Carácter espiritual (crear)
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	<input type="checkbox"/> Territorial (categoría clasificatoria de espacio)	<input type="checkbox"/> Cultural (categoría clasificatoria de género)
	<input type="checkbox"/> Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)	<input type="checkbox"/> Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	<input type="checkbox"/> Carácter lúdico (juego)	<input type="checkbox"/> Carácter indagatorio (exploración)
	<input type="checkbox"/> Carácter constructivo (trabajo)	<input type="checkbox"/> Carácter elaborador (intervención)
	<input type="checkbox"/> Carácter edificador (estudio)	<input type="checkbox"/> Carácter relacionador (relación)
Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:		
<input type="checkbox"/> Sabiduría	<input type="checkbox"/> Felicidad	<input type="checkbox"/> Determinación
<input type="checkbox"/> Libertad	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Salud física y mental
<input type="checkbox"/> Convivir	<input type="checkbox"/> Perfeccionarse	<input type="checkbox"/> Instruirse
<input type="checkbox"/> Formarse	<input type="checkbox"/> Divertirse	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados
<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento	<input type="checkbox"/> Realización de acciones
<input type="checkbox"/> Colaborar	Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):	
Carácter interno	<input type="checkbox"/> Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)	<input type="checkbox"/> Responsabilidad (sentido de acción coherente)
	<input type="checkbox"/> Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)	<input type="checkbox"/> Individualización (sentido de vida idóneo identitario)
	<input type="checkbox"/> Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)	<input type="checkbox"/> Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)
Sentido pedagógico	<input type="checkbox"/> Socialización territorializada del agente	<input type="checkbox"/> Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)

	<input type="checkbox"/> Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)	<input type="checkbox"/> Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural
Carácter externo	<input type="checkbox"/> Participación (en el juego)	<input type="checkbox"/> Curiosidad (en la exploración)
	<input type="checkbox"/> Rendimiento (en el trabajo)	<input type="checkbox"/> Implicación (en la intervención)
	<input type="checkbox"/> Organización (en el estudio)	<input type="checkbox"/> Interacción (en la relación)
ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO		
<i>Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia</i>		
<input type="checkbox"/> Educación común. La materia entendida como <i>ámbito general de educación</i> , es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.		
<input type="checkbox"/> Educación específica. La materia entendida como <i>ámbito de educación general</i> , es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.		
<input type="checkbox"/> Educación especializada. La materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i> , es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.		

MEDIOS INTERNOS Y MEDIOS EXTERNOS QUE VAMOS A UTILIZAR		
<i>Seleccione los que use con más frecuencia en su materia</i>		
Competencias adecuadas:		
<input type="checkbox"/> Talento	<input type="checkbox"/> Tesón-tenacidad	<input type="checkbox"/> Trayectoria personal
<input type="checkbox"/> Talante	<input type="checkbox"/> Temple	<input type="checkbox"/> Tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos:		
<input type="checkbox"/> Intelectuales (racionalidad)	<input type="checkbox"/> Volitivos (volitividad)	<input type="checkbox"/> Proyectivos (moralidad)
<input type="checkbox"/> Afectivos (sentimentalidad)	<input type="checkbox"/> Operativos (intencionalidad)	<input type="checkbox"/> Creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatividad)
Disposiciones básicas correspondientes:		
<input type="checkbox"/> Juicio-criterio	<input type="checkbox"/> Fortaleza	<input type="checkbox"/> Justicia
<input type="checkbox"/> Templanza-compasión	<input type="checkbox"/> Prudencia	<input type="checkbox"/> Concientización
Destrezas internas vinculadas:		
<input type="checkbox"/> Atención selectiva	<input type="checkbox"/> Disciplina y resiliencia	<input type="checkbox"/> Asertividad y sensatez
<input type="checkbox"/> Interés satisfactorio	<input type="checkbox"/> Diligencia y serenidad	<input type="checkbox"/> Simbolización y recursividad
Medios externos:		
<input type="checkbox"/> Actividad común externa	<input type="checkbox"/> Deberes	<input type="checkbox"/> Premios
<input type="checkbox"/> Castigos	<input type="checkbox"/> Recursos materiales	Actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, cálculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras)

○ **Questionario 3 (CPM2^aF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación**

Cuánto hay de educación común en una materia escolar
 Ajuste de la materia escolar a valores comunes del significado de educación
Seleccione los que promueve desde su materia

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumno
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Selecciona el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	- Relación valor-obligación. - Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. - Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona.			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina
<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoctonía	<input type="checkbox"/> Compromiso
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción	- Relación valor-elección. - Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. - Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia.			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia

Carácter axiológico de educación	<input type="checkbox"/> Serenidad	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad
	<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple	<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente	<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental	
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	<ul style="list-style-type: none"> - Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. - Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. - Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. 			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez	<input type="checkbox"/> Humildad	
	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras	<input type="checkbox"/> Autenticidad	
	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia	
	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		<input type="checkbox"/> Justicia	
	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad	<input type="checkbox"/> Conciencia moral	
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	<ul style="list-style-type: none"> - Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. - Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. - Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), conciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. 			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		<input type="checkbox"/> Recursividad	
	<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación
	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo		<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo	
	<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia	<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad	
	<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
	<input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia	<input type="checkbox"/> Sentido de religación	<input type="checkbox"/> Sentido estético	
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL <i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: género</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. - Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. - Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. 			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Tolerancia	<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo	
	<input type="checkbox"/> Alteridad	<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad	<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia	
	<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura	<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia	
	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES <i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. - Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. - Son valores que se vinculan al territorio. 			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad	
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación	
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA <i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida. 			
	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal

<p>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD</p> <p><i>Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica</i></p> <p>(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</p>	<p>- Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos.</p>		
	<p>En la formación interesada buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación:</p>		
	<input type="checkbox"/> Valores literarios	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Plásticos
	<input type="checkbox"/> Artísticos	<input type="checkbox"/> Filosóficos	<input type="checkbox"/> Visuales
	<input type="checkbox"/> Históricos	<input type="checkbox"/> Religiosos	<input type="checkbox"/> Gráficos
	<input type="checkbox"/> Ambientales	<input type="checkbox"/> Cívicos	<input type="checkbox"/> Matemáticos
	<input type="checkbox"/> Sanitarios	<input type="checkbox"/> Sociales	<input type="checkbox"/> Otros:
	<p>Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación</p>		
	<p>Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.</p>		
	<p>Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie.</p>		
	<p>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</p>		
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales	
<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
<p><input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:</p>			
	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales	
	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales	
	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales	
	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias	
	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía	
<p><input type="checkbox"/> Otros:</p>			
<p>Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA</p> <p>(juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)</p> <p><i>Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</i></p>	<p>Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida.</p>		
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión	
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados	
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio	
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento	
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones	
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración	

○ **Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar**

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.

Ajuste de la materia a la categorización de su sentido conceptual (qué es; para qué sirve; cómo me forma)

Seleccione en cada columna, según corresponda, funciones, rasgos y hábitos, competencias y categorías de actividad que promueva con la materia

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumno
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Selecciona el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

<p>Sentido de la materia atendiendo a FUNCIONES reconocidas para las áreas de experiencia cultural</p>	<p>Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, RASGOS DETERMINANTES Y HÁBITOS</p>
<p><input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</p>	<p><input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales</p>
<p><input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</p>	<p><input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos</p>
<p><input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria</p>	<p><input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos</p>
<p><input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional</p>	<p><input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)</p>
<p><input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado</p>	<p><input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</p>
<p><input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional</p>	<p><input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales</p>
<p><input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado</p>	
<p><input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva</p>	
<p><input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres</p>	
<p><input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación</p>	
<p><input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización</p>	
<p><input type="checkbox"/> Función lúdica</p>	
<p><input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</p>	

Sentido de la materia ajustado a **COMPETENCIAS** genéricas-transversales y básicas-específicas



Sentido de la materia atendiendo a **CATEGORÍAS DE ACTIVIDAD** contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos



<input type="checkbox"/> Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear
<input type="checkbox"/> Competencia básica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico- política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etcétera. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar
	<input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar
	<input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar

○ **Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos**

Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos
 Categorización de las actitudes activadas en la materia

Seleccione en cada apartado, columna y bloque lo que proceda, teniendo en consideración lo que promueve en la materia impartida

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
<input type="checkbox"/> Docente (por titulación)		<input type="checkbox"/> Alumno
Del nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:		Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas de Régimen Especial <input type="checkbox"/> Educación Superior <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:		Titulación que cursa (de ser el caso):
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. <i>Selecciona el que corresponda:</i>		
<input type="checkbox"/> Infantil	<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Artes Plásticas
<input type="checkbox"/> Primaria	<input type="checkbox"/> Formación Profesional	<input type="checkbox"/> Artes Escénicas: <input type="checkbox"/> Conservatorio <input type="checkbox"/> Danza
<input type="checkbox"/> Secundaria obligatoria	<input type="checkbox"/> Universidad	<input type="checkbox"/> Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

V.1. ACTITUD DE RECONOCIMIENTO DEL VALOR

Reconocer el valor quiere decir que diferenciamos los rasgos que hacen que algo sea valioso, con independencia de que se elija o no.

Ejemplo: "reconocemos al médico como valor, porque cura".

V.1.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos comunes de la materia que imparte?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELLECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Atención	<input type="checkbox"/> Selección	<input type="checkbox"/> Memoria	<input type="checkbox"/> Curiosidad	<input type="checkbox"/> Observación	<input type="checkbox"/> Fantasía
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia		
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez		<input type="checkbox"/> Humildad		
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras		<input type="checkbox"/> Autenticidad		
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> identidad e individualización		<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia		
	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa			<input type="checkbox"/> Justicia		
	<input type="checkbox"/> Autonomía		<input type="checkbox"/> Idoneidad		<input type="checkbox"/> Conciencia moral	
	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)				<input type="checkbox"/> Recursividad	
	<input type="checkbox"/> Emprendimiento		<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación	
	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo			<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo		
	<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad		<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia		<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad	
	<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)			<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental		
	<input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia		<input type="checkbox"/> Sentido de religación		<input type="checkbox"/> Sentido estético	
	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Tolerancia		<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad		<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo	
	<input type="checkbox"/> Alteridad		<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad		<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia	
	<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura		<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad		<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia	
	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad		
	Son valores tales como:					

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad	<input type="checkbox"/> La localidad	
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación	
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual	
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica	
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética	
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política	
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales		
	<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
	<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:			
		<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales	
	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas		
	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales		
	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales		
	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias		
	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía		
<input type="checkbox"/> Otros:				
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión		
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados		
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio		
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento		
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones		
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración		

V.1.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos específicos de su materia?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos		
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales		
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria			
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria			
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos		
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado			
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos		
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado			
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)		
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres			
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación			
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)		
<input type="checkbox"/> Función lúdica			
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales		
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos		
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar	<input type="checkbox"/> Comprender	
	<input type="checkbox"/> Aplicación	<input type="checkbox"/> Análisis	<input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar	<input type="checkbox"/> Interpretar	
	<input type="checkbox"/> Modificar	<input type="checkbox"/> Innovar	
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar	<input type="checkbox"/> Crear	
	<input type="checkbox"/> Compartir	<input type="checkbox"/> Participar	<input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar	<input type="checkbox"/> Administrar	
	<input type="checkbox"/> Planificar	<input type="checkbox"/> Resolver	
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar	<input type="checkbox"/> Comunicar	
	<input type="checkbox"/> Utilizar	<input type="checkbox"/> Conocer	<input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> Competencia básica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica; filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar	<input type="checkbox"/> Reforzar	<input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar	<input type="checkbox"/> Relacionar	<input type="checkbox"/> Indagar

V.2. ACTITUD DE ACEPTACIÓN DE UN VALOR

Aceptar significa querer comprometerse con algo, como medio o como fin, para realizarlo.

Ejemplo: Reconozco el valor de hacerse médico o hacerse arquitecto, pero yo quiero ser médico, ya que el significado de médico se ajusta mejor a mis fines y capacidades, si bien ambas opciones son reconocidas como valiosas.

V.2.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Atención	<input type="checkbox"/> Selección	<input type="checkbox"/> Memoria	<input type="checkbox"/> Curiosidad	<input type="checkbox"/> Observación	<input type="checkbox"/> Fantasía
	<input type="checkbox"/> Imaginación	<input type="checkbox"/> Comprensión	<input type="checkbox"/> Argumentación	<input type="checkbox"/> Racionalidad	<input type="checkbox"/> Criterio	<input type="checkbox"/> Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza	
	<input type="checkbox"/> Satisfacción	<input type="checkbox"/> Polarización	<input type="checkbox"/> Generosidad	<input type="checkbox"/> Positividad	<input type="checkbox"/> Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia	
	<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoctonía	<input type="checkbox"/> Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia		
	<input type="checkbox"/> Serenidad	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad		
	<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple	<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente			<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental	
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez			<input type="checkbox"/> Humildad	
	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras			<input type="checkbox"/> Autenticidad	
	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> Identidad e individualización			<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia	
	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					<input type="checkbox"/> Justicia
	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad			<input type="checkbox"/> Conciencia moral	
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)				<input type="checkbox"/> Recursividad	
	<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación		
	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo			<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo		
	<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia		<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad		
	<input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)			<input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental		
	<input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia	<input type="checkbox"/> Sentido de religación		<input type="checkbox"/> Sentido estético		
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Tolerancia	<input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo			
	<input type="checkbox"/> Alteridad	<input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad	<input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia			
	<input type="checkbox"/> Relaciones de apertura	<input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad	<input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia			
	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales			<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad		
TERRITORIALES GLOCALES	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad			<input type="checkbox"/> La localidad	

ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario	<input type="checkbox"/> La participación	
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual	
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica	
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética	
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política	
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales		
	<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
	<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía		
<input type="checkbox"/> Otros:				
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión		
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados		
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio		
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento		
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones		
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración		

V.2.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intelectuales
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revaloratoria	
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y signifiacional	
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial</i> Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación	
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización	
<input type="checkbox"/> Función lúdica	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender
	<input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar
	<input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear
	<input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar
	<input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar
	<input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> Competencia básica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica; filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar

V.3. ACTITUD DE ACOGIDA A UN VALOR

Significa que se integran esos valores en el proyecto educativo desarrollado desde la materia escolar impartida en un determinado nivel; es decir, decide actuar con ellos.

V.3.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Atención	<input type="checkbox"/> Selección	<input type="checkbox"/> Memoria	<input type="checkbox"/> Curiosidad	<input type="checkbox"/> Observación	<input type="checkbox"/> Fantasía
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	<input type="checkbox"/> Imaginación	<input type="checkbox"/> Comprensión	<input type="checkbox"/> Argumentación	<input type="checkbox"/> Racionalidad	<input type="checkbox"/> Criterio	<input type="checkbox"/> Juicio
	Son valores tales como:					
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	<input type="checkbox"/> Interés	<input type="checkbox"/> Bondad	<input type="checkbox"/> Amor	<input type="checkbox"/> Altruismo	<input type="checkbox"/> Templanza	
	<input type="checkbox"/> Satisfacción	<input type="checkbox"/> Polarización	<input type="checkbox"/> Generosidad	<input type="checkbox"/> Positividad	<input type="checkbox"/> Compasión	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Perseverancia	<input type="checkbox"/> Recompensa	<input type="checkbox"/> Lealtad	<input type="checkbox"/> Disciplina	<input type="checkbox"/> Resiliencia	
	<input type="checkbox"/> Paciencia	<input type="checkbox"/> Valentía	<input type="checkbox"/> Resistencia	<input type="checkbox"/> Autoconía	<input type="checkbox"/> Compromiso	
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Diligencia	<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Eficacia	<input type="checkbox"/> Eficiencia		
	<input type="checkbox"/> Serenidad	<input type="checkbox"/> Liderazgo	<input type="checkbox"/> Coherencia	<input type="checkbox"/> Responsabilidad		
	<input type="checkbox"/> Sentido del deber simple	<input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente		<input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental		
	Son valores tales como:					
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	<input type="checkbox"/> Asertividad	<input type="checkbox"/> Sensatez	<input type="checkbox"/> Humildad			
	<input type="checkbox"/> Honorabilidad	<input type="checkbox"/> Grandeza de miras	<input type="checkbox"/> Autenticidad			
	<input type="checkbox"/> Integridad	<input type="checkbox"/> Identidad e individualización	<input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia			
	<input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa					<input type="checkbox"/> Justicia
	<input type="checkbox"/> Autonomía	<input type="checkbox"/> Idoneidad	<input type="checkbox"/> Conciencia moral			
	Son valores tales como:					
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			<input type="checkbox"/> Recursividad		
	<input type="checkbox"/> Emprendimiento	<input type="checkbox"/> Competitividad	<input type="checkbox"/> Simbolización	<input type="checkbox"/> Innovación		
	<input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo			<input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo		
	<input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad	<input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia	<input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad			
TERRITORIALES GLOCALES	Son valores tales como:					
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad			<input type="checkbox"/> La localidad	
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario			<input type="checkbox"/> La participación	

ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación	<input type="checkbox"/> El desarrollo solidario	
	<input type="checkbox"/> Lo global	<input type="checkbox"/> Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	Son valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional	<input type="checkbox"/> Lo continuo	<input type="checkbox"/> Lo sincrónico
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal	<input type="checkbox"/> Lo procesual	<input type="checkbox"/> Lo tradicional
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado	<input type="checkbox"/> Lo usual	<input type="checkbox"/> Lo inusual
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero	<input type="checkbox"/> Lo perecedero	<input type="checkbox"/> Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental	<input type="checkbox"/> Virtual	
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica	<input type="checkbox"/> Económica	
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental	<input type="checkbox"/> Ética	
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria	<input type="checkbox"/> Cívico-política	
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural	<input type="checkbox"/> Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales		
	<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:				
	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	<input type="checkbox"/> Artes Corporales		
	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas		
	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales		
	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	<input type="checkbox"/> Artes virtuales		
	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	<input type="checkbox"/> Artes literarias		
	<input type="checkbox"/> Artes populares	<input type="checkbox"/> Artesanía		
<input type="checkbox"/> Otros:				
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión		
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados		
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio		
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento		
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones		
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración		

V.3.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos		
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico</i> Hábitos Intellectuales		
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria			
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria			
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral</i> Hábitos Afectivos		
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado			
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal</i> Hábitos Volitivos		
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado			
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico</i> Hábitos Operativos (Sentido de acción)		
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres			
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación			
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización			
<input type="checkbox"/> Función lúdica	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual</i> (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales		
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)			
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos		
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar	<input type="checkbox"/> Comprender	
	<input type="checkbox"/> Aplicación	<input type="checkbox"/> Análisis	<input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar	<input type="checkbox"/> Interpretar	
	<input type="checkbox"/> Modificar	<input type="checkbox"/> Innovar	
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar	<input type="checkbox"/> Crear	
	<input type="checkbox"/> Compartir	<input type="checkbox"/> Participar	<input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar	<input type="checkbox"/> Administrar	
	<input type="checkbox"/> Planificar	<input type="checkbox"/> Resolver	
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar	<input type="checkbox"/> Comunicar	
	<input type="checkbox"/> Utilizar	<input type="checkbox"/> Conocer	<input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> Competencia básica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica; filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar	<input type="checkbox"/> Reforzar	<input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar	<input type="checkbox"/> Relacionar	<input type="checkbox"/> Indagar

V.4. ACTITUD DE ENTREGA A UN VALOR CONCRETO

Significa que se entusiasma con el desarrollo de determinados valores educativos, porque su realización le produce satisfacción positiva como profesional de la educación desde la materia escolar impartida.

V.4.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Tipos de valores	Valores comunes de educación
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Atención <input type="checkbox"/> Selección <input type="checkbox"/> Memoria <input type="checkbox"/> Curiosidad <input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Fantasía <input type="checkbox"/> Imaginación <input type="checkbox"/> Comprensión <input type="checkbox"/> Argumentación <input type="checkbox"/> Racionalidad <input type="checkbox"/> Criterio <input type="checkbox"/> Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Interés <input type="checkbox"/> Bondad <input type="checkbox"/> Amor <input type="checkbox"/> Altruismo <input type="checkbox"/> Templanza <input type="checkbox"/> Satisfacción <input type="checkbox"/> Polarización <input type="checkbox"/> Generosidad <input type="checkbox"/> Positividad <input type="checkbox"/> Compasión
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Perseverancia <input type="checkbox"/> Recompensa <input type="checkbox"/> Lealtad <input type="checkbox"/> Disciplina <input type="checkbox"/> Resiliencia <input type="checkbox"/> Paciencia <input type="checkbox"/> Valentía <input type="checkbox"/> Resistencia <input type="checkbox"/> Autoctonía <input type="checkbox"/> Compromiso
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Diligencia <input type="checkbox"/> Iniciativa <input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Serenidad <input type="checkbox"/> Liderazgo <input type="checkbox"/> Coherencia <input type="checkbox"/> Responsabilidad <input type="checkbox"/> Sentido del deber simple <input type="checkbox"/> Sentido del deber urgente <input type="checkbox"/> Sentido del deber fundamental
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Asertividad <input type="checkbox"/> Sensatez <input type="checkbox"/> Humildad <input type="checkbox"/> Honorabilidad <input type="checkbox"/> Grandeza de miras <input type="checkbox"/> Autenticidad <input type="checkbox"/> Integridad <input type="checkbox"/> Identidad e individualización <input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia <input type="checkbox"/> Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa <input type="checkbox"/> Justicia <input type="checkbox"/> Autonomía <input type="checkbox"/> Idoneidad <input type="checkbox"/> Conciencia moral
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia) <input type="checkbox"/> Recursividad <input type="checkbox"/> Emprendimiento <input type="checkbox"/> Competitividad <input type="checkbox"/> Simbolización <input type="checkbox"/> Innovación <input type="checkbox"/> Conciencia de ser en el mundo <input type="checkbox"/> Conciencia de estar en el mundo <input type="checkbox"/> Conciencia de mentalidad <input type="checkbox"/> Sentido de trascendencia <input type="checkbox"/> Conciencia de espiritualidad <input type="checkbox"/> Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico) <input type="checkbox"/> Conciencia de relación entre lo físico y lo mental <input type="checkbox"/> Sentido de inmanencia <input type="checkbox"/> Sentido de religión <input type="checkbox"/> Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	Son valores tales como: <input type="checkbox"/> Tolerancia <input type="checkbox"/> Relaciones de multiculturalidad <input type="checkbox"/> Relaciones de pluralismo <input type="checkbox"/> Alteridad <input type="checkbox"/> Relaciones de igualdad <input type="checkbox"/> Relaciones de equivalencia <input type="checkbox"/> Relaciones de apertura <input type="checkbox"/> Relaciones de diversidad <input type="checkbox"/> Relaciones de diferencia

	<input type="checkbox"/> Relaciones de integración territorial de diferencias culturales	<input type="checkbox"/> Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	Son valores tales como:	
	<input type="checkbox"/> La territorialidad	<input type="checkbox"/> La globalidad
	<input type="checkbox"/> El desarrollo cívico nacional	<input type="checkbox"/> Transnacional y planetario
	<input type="checkbox"/> La socialización	<input type="checkbox"/> La cooperación
	<input type="checkbox"/> Lo glocal	<input type="checkbox"/> Lo virtual
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	Son valores tales como:	
	<input type="checkbox"/> Lo permanente	<input type="checkbox"/> Lo ocasional
	<input type="checkbox"/> Lo diacrónico	<input type="checkbox"/> Lo intemporal
	<input type="checkbox"/> Lo habitual	<input type="checkbox"/> Lo acostumbrado
	<input type="checkbox"/> Lo normal	<input type="checkbox"/> Lo duradero
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:	
	<input type="checkbox"/> Estético-artística	<input type="checkbox"/> Filosófico-trascendental
	<input type="checkbox"/> Psico-social	<input type="checkbox"/> Científico- tecnológica
	<input type="checkbox"/> Físico-natural	<input type="checkbox"/> Geográfico-ambiental
	<input type="checkbox"/> Histórica	<input type="checkbox"/> Literaria
	<input type="checkbox"/> Bio-sanitaria	<input type="checkbox"/> Antropológico-cultural
	<input type="checkbox"/> Virtual	
	<input type="checkbox"/> Económica	
	<input type="checkbox"/> Ética	
	<input type="checkbox"/> Cívico-política	
	<input type="checkbox"/> Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:	
	<input type="checkbox"/> Los corporales y estéticos	<input type="checkbox"/> Los ambientales
	<input type="checkbox"/> Los económicos	<input type="checkbox"/> Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
	<input type="checkbox"/> Los tecnológicos	<input type="checkbox"/> Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios
<input type="checkbox"/> Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes plásticas o espaciales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y musicales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gastronómicas y culinarias	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes gráficas	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes fotográficas y del diseño	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes populares	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes Corporales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes ornamentales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes virtuales	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artes literarias	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Artesanía	
<input type="checkbox"/> Otros:		
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida	
	<input type="checkbox"/> Participación en el juego	<input type="checkbox"/> Diversión
	<input type="checkbox"/> Rendimiento en el trabajo	<input type="checkbox"/> Consecución de resultados
	<input type="checkbox"/> Organización en el estudio	<input type="checkbox"/> Dominio del objeto de estudio
	<input type="checkbox"/> La curiosidad en la indagación y la exploración	<input type="checkbox"/> Búsqueda de conocimiento
	<input type="checkbox"/> La implicación en la tarea	<input type="checkbox"/> Realización de acciones
	<input type="checkbox"/> La interacción en la relación	<input type="checkbox"/> Colaboración
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.4.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
<input type="checkbox"/> Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias <i>Carácter gnoseológico Hábitos Intelectuales</i>
<input type="checkbox"/> Función operativa, curativa, iterativa y revalorativa	
<input type="checkbox"/> Función explicativa especulativa y aclaratoria	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos <i>Carácter integral Hábitos Afectivos</i>
<input type="checkbox"/> Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional	
<input type="checkbox"/> Función de comunicación, interacción y cuidado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos <i>Carácter personal Hábitos Volitivos</i>
<input type="checkbox"/> Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional	
<input type="checkbox"/> Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios <i>Carácter axiológico Hábitos Operativos (Sentido de acción)</i>
<input type="checkbox"/> Función proyectiva normativa y prescriptiva	
<input type="checkbox"/> Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos <i>Carácter patrimonial Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</i>
<input type="checkbox"/> Función cultural, instructiva y de diversificación	
<input type="checkbox"/> Función creadora de identidad e individualización	
<input type="checkbox"/> Función lúdica	
<input type="checkbox"/> Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)	<input type="checkbox"/> Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas <i>Carácter espiritual (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales</i>
Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas instrumentales Saber de experto para conocer. <i>Aprender a conocer</i>	<input type="checkbox"/> Recordar <input type="checkbox"/> Comprender
	<input type="checkbox"/> Aplicación <input type="checkbox"/> Análisis <input type="checkbox"/> Síntesis
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas técnicas Saber hacer, aplicar y transferir. <i>Aprender a hacer</i>	<input type="checkbox"/> Explicar <input type="checkbox"/> Interpretar
	<input type="checkbox"/> Modificar <input type="checkbox"/> Innovar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Interpersonales-sociales Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. <i>Aprender a convivir</i>	<input type="checkbox"/> Evaluar <input type="checkbox"/> Crear
	<input type="checkbox"/> Compartir <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Colaborar
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas Sistémicas-organizativas Saber organizar y comprender la totalidad. <i>Aprender a estar</i>	<input type="checkbox"/> Gestionar <input type="checkbox"/> Administrar
	<input type="checkbox"/> Planificar <input type="checkbox"/> Resolver
<input type="checkbox"/> Competencias genéricas personales Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. <i>Aprender a ser</i>	<input type="checkbox"/> Informar <input type="checkbox"/> Comunicar
	<input type="checkbox"/> Utilizar <input type="checkbox"/> Conocer <input type="checkbox"/> Clasificar
<input type="checkbox"/> Competencia básica vinculada a áreas: Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. <i>Aprender a construir cultura</i>	<input type="checkbox"/> Controlar <input type="checkbox"/> Reforzar <input type="checkbox"/> Potenciar (empoderar)
	<input type="checkbox"/> Comparar <input type="checkbox"/> Relacionar <input type="checkbox"/> Indagar

**ANEXOS MATRICIALES DE LOS
CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA, SEGUNDA
FASE (CPM2ªF)**

ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-1.

Cuánto del ámbito de educación identifi­co. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

<p>Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente) (Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-transcendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, civico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)</p>
<p>Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco): Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:</p>
<p>En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes): Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos). Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales) Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad comprensiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios</p>
<p align="center">SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA (tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)</p> <p>Rasgos de significado real de educación correlativos con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad común interna: <i>carácter gnoseológico</i> (pensar), <i>carácter integral</i> (sentir), <i>carácter personal</i> (querer), <i>carácter axiológico</i> (elegir hacer), <i>carácter patrimonial</i> (decidir actuar), <i>carácter espiritual</i> (crear) • Sentido pedagógico: <i>territorial</i> (categoría clasificatoria de espacio), <i>duradero</i> (categoría clasificatoria de tiempo), <i>cultural</i> (categoría clasificatoria de género), <i>formativo</i> (categoría clasificatoria de diferencia específica) • Actividad común externa: <i>carácter lúdico</i> (juego), <i>carácter constructivo</i> (trabajo), <i>carácter edificador</i> (estudio), <i>carácter indagatorio</i> (exploración), <i>carácter elaborador</i> (intervención), <i>carácter relacionador</i> (relación) <p>Finest generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, • convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse, • divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar. <p>Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión cognitiva</i> (integración cognitiva de lo adquirido), <i>Expresión afectiva-positiva</i> (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) <i>Autenticidad</i> (compromiso original autóctono del agente), <i>Responsabilidad</i> (sentido de acción coherente); <i>Individualización</i> (sentido de vida idóneo identitario), <i>Interpretación creativa de símbolos</i> (integración innovadora y creativa en cada acción). • <i>Socialización territorializada</i> del agente; <i>progresividad del perfeccionamiento</i> (acumulación progresiva del perfeccionamiento), <i>diversidad y diferencia</i> (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); <i>interés</i> en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural. • Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.
<p>Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):</p> <p>Educación común (la materia entendida como <i>ámbito general de educación</i>, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)</p> <p>Educación específica (la materia entendida como <i>ámbito de educación general</i>, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)</p> <p>Educación especializada (la materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i>, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)</p>

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Matriz CPM2ªF-2.

Cuánto del diseño educativo identifiico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

<p>Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente) (Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)</p>
<p>Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco): Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:</p>
<p>En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes): Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos). Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales) Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios</p>
<p align="center">SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA (tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)</p> <p>Rasgos de significado real de educación correlativos con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad común interna: <i>carácter gnoseológico</i> (pensar), <i>carácter integral</i> (sentir), <i>carácter personal</i> (querer), <i>carácter axiológico</i> (elegir hacer), <i>carácter patrimonial</i> (decidir actuar), <i>carácter espiritual</i> (crear) • Sentido pedagógico: <i>territorial</i> (categoría clasificatoria de espacio), <i>duradero</i> (categoría clasificatoria de tiempo), <i>cultural</i> (categoría clasificatoria de género), <i>formativo</i> (categoría clasificatoria de diferencia específica) • Actividad común externa: <i>carácter lúdico</i> (juego), <i>carácter constructivo</i> (trabajo), <i>carácter edificador</i> (estudio), <i>carácter indagatorio</i> (exploración), <i>carácter elaborador</i> (intervención), <i>carácter relacionador</i> (relación) <p>Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, • convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse, • divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar. <p>Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión cognitiva</i> (integración cognitiva de lo adquirido), <i>Expresión afectiva-positiva</i> (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) <i>Autenticidad</i> (compromiso original autóctono del agente), <i>Responsabilidad</i> (sentido de acción coherente); <i>Individualización</i> (sentido de vida idóneo identitario), <i>Interpretación creativa de símbolos</i> (integración innovadora y creativa en cada acción). • <i>Socialización territorializada</i> del agente; <i>progresividad del perfeccionamiento</i> (acumulación progresiva del perfeccionamiento), <i>diversidad y diferencia</i> (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); <i>interés</i> en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural. • Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.
<p>Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):</p> <p>Educación común (la materia entendida como <i>ámbito general de educación</i>, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)</p> <p>Educación específica (la materia entendida como <i>ámbito de educación general</i>, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)</p> <p>Educación especializada (la materia entendida como <i>ámbito vocacional y profesional</i>, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)</p>
<p>Medios internos y medios externos que vamos a utilizar (Tacha los que uses más frecuentemente en tu materia): Competencias adecuadas: talento, talante, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal, tono vital creador Capacidades específicas para hábitos: intelectuales (<i>racionalidad</i>), afectivos (<i>sentimentalidad</i>), volitivos (<i>voluntad</i>), operativos (<i>intencionalidad</i>), proyectivos (<i>moralidad</i>), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual creadora: <i>empatividad</i>) Disposiciones básicas correspondientes: juicio-criterio; templanza-compasión; fortaleza; prudencia; justicia; concientización Destrezas internas vinculadas: Atención selectiva; interés satisfactorio; Disciplina y resiliencia; Diligencia y serenidad; Asertividad y sensatez; Simbolización y recursividad. Medios externos: Actividad común externa; deberes; premios; castigos; recursos materiales; actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras).</p>

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3. Matriz CPM2^oF-3.

Cuánto hay de educación común en una materia escolar

Marca los valores educativos comunes que propicias en tu materia

Tipos de valores	Valores comunes de educación
<p>INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación</p>	<p>Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. Son valores tales como: Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.</p>
<p>AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación</p>	<p>Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. Son valores tales como: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, compasión, positividad, etc.</p>
<p>VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación</p>	<p>Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. Son valores tales como: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, autoconciencia, compromiso etc.</p>
<p>OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación</p>	<p>Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. Son valores tales como: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.</p>
<p>PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación</p>	<p>Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. Son valores tales como: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.</p>
<p>CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación</p>	<p>Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores relativos a la transcendencia, la immanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. Son valores tales como: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, conciencia de ser en el mundo, conciencia de estar en el mundo, conciencia de espiritualidad, conciencia de mentalidad, conciencia de relación entre lo físico y lo mental, conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico), sentido de immanencia, sentido de transcendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.</p>
<p>DE LA DIVERSIDAD CULTURAL (categoría conceptual de sentido pedagógico: género)</p>	<p>Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. Son valores tales como: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transaccional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.</p>
<p>TERRITORIALES</p>	<p>Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de</p>

<p>GLOCALES ESPACIALES (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)</p>	<p>identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. Son valores tales como: la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.</p>
<p>TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)</p>	<p>Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. Son valores tales como: lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo perecedero, lo temporal, etc.</p>
<p>FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</p>	<p>Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos.</p> <p>En la formación interesada, buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación.</p> <p>Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos, sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación.</p> <p>Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.</p> <p>En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).</p>
<p>Valores comunes Vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</p>	<p>Son valores vinculados a la participación en el juego, el rendimiento en el trabajo, la organización en estudio, la curiosidad en la indagación y la exploración, la implicación en la tarea y la interacción en la relación.</p> <p>Son valores tales como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.</p>

Fuente. Elaboración propia.

ANEXO 4. Matriz CPM2ªF-4.

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).

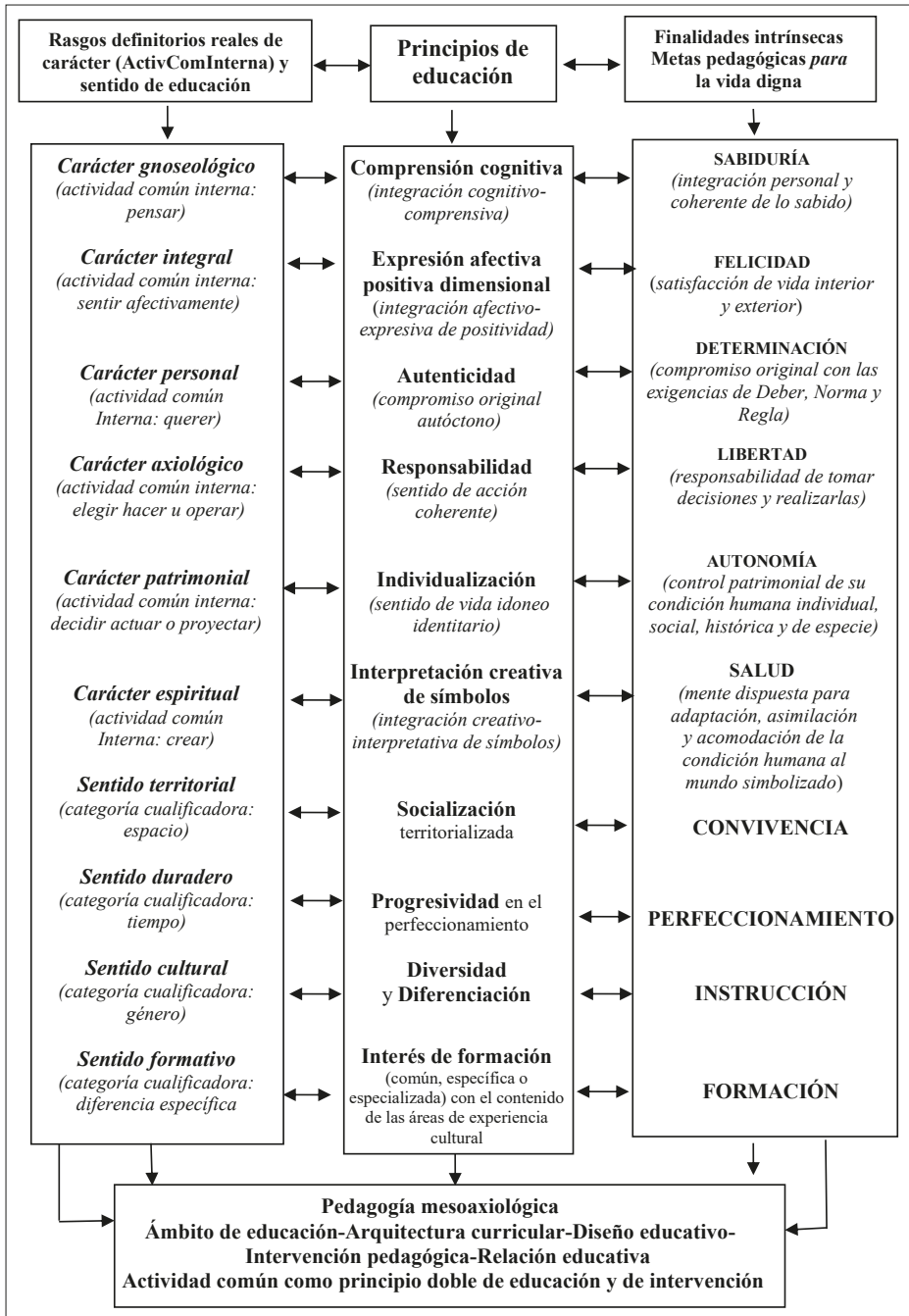
Selecciona en cada columna funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF.

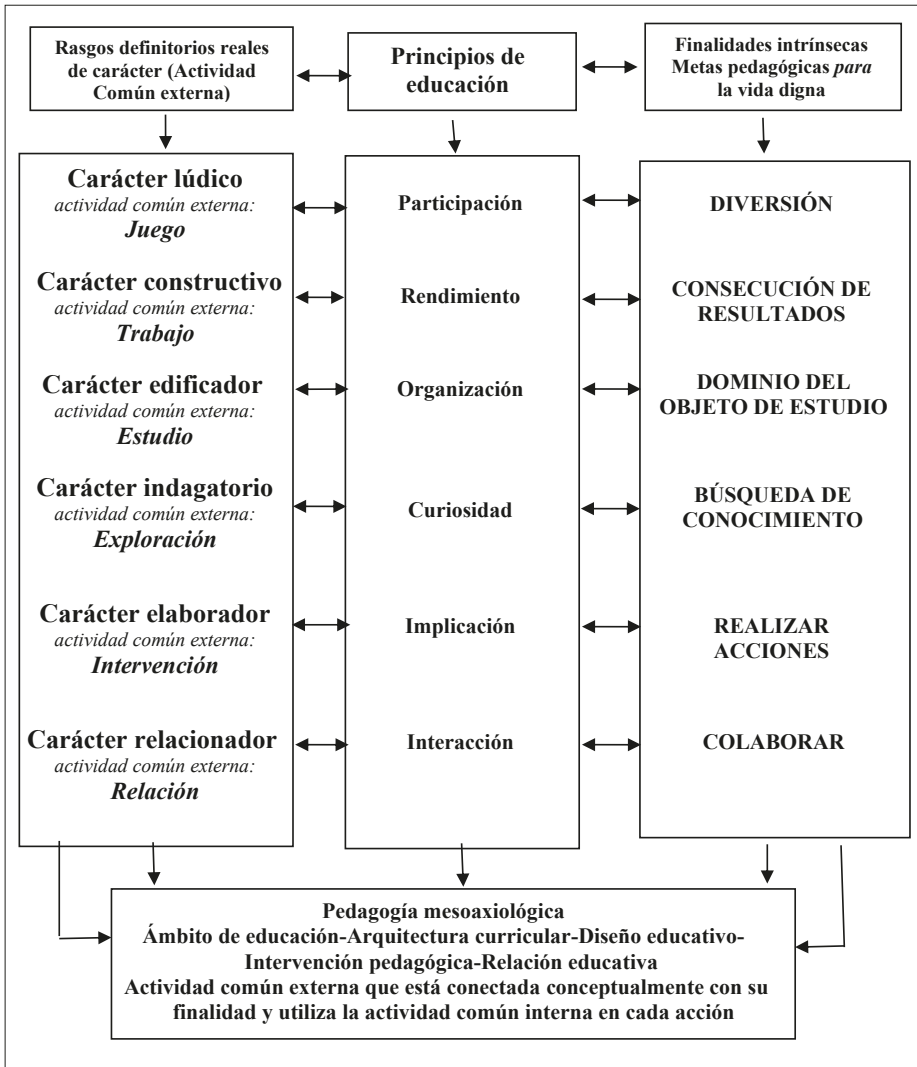
Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Act. Com. Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas
 Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2°F.

Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas
 Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes



Fuente: Elaboración propia.

**VOCABULARIO
TÉCNICO
ESPECÍFICO**

VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

1. La *mentalidad pedagógica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica, por ser como es, cualifica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, que son parte de los componentes estructurales de la intervención.
2. La *mirada pedagógica*, que es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos fundada en criterios de significado de educación y en criterios de intervención pedagógica. La mirada pedagógica establece la visión crítica desde principios de intervención y principios de educación, derivados, respectivamente, de los elementos estructurales de la intervención y de los criterios de definición inherentes al significado de educación.
3. El *ámbito de educación*, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación*, que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes: área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito*. Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar* “con” un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

4. *Diseño educativo* y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la

construcción rigurosa del ‘ámbito’ de educación en el diseño educativo de cada intervención.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (lo construimos, valorando el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito) para intervenir. El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a los elementos estructurales de la intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ‘ámbito de educación’, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y nivel escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y nivel escolar del sistema educativo.

El diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar (en objetivos, contenidos, actividades y evaluación) los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

El diseño es un paso intermedio de concreción de modelo y ámbito de educación respecto del programa elaborado para intervenir; el programa es la operativización del diseño y el diseño ajusta el ámbito a los medios. Para nosotros el diseño no es el modelo educativo, ni el método, ni el programa, ni el plan de estudios, ni la arquitectura curricular. El modelo se une a la orientación formativa temporal. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar.

5. La *arquitectura curricular* como concepto no se refiere a las materias escolares sino a los niveles del sistema educativo en los que podemos agrupar las tareas a realizar y problemas a resolver en cada área de experiencia transformada en ámbito de

educación, dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana que oferta el patrón o modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

La arquitectura curricular añade al ámbito de educación la vertebración, organizada en niveles y grados, del sistema escolar y del sistema educativo con el sistema cultural, utilizando como elemento de categorización los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa. Para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo añade a la arquitectura curricular la ordenación de medios en cada intervención.

6. *La acción educativa concreta* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades, contando con los medios internos y externos convenientes para ello de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia. La acción educativa concreta es la materialización de la relación teoría-práctica en cada interacción. La acción educativa concreta se vincula a la mentalidad pedagógica específica.
7. *La acción educativa controlada* es la acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente. La acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos. La acción educativa controlada se vincula a la mirada pedagógica especializada.
8. *La acción educativa programada* es la que secuencia en la relación educativa la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común. La acción educativa programada se vincula a la relación educativa.
9. *La función pedagógica*, que es específica y especializada, se define como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias específicas adquiridas con el conocimiento de la educación a modo de núcleo pedagógico formativo. La función pedagógica se vincula a los medios internos y externos que utilizamos para educar en cada ámbito de educación construido.
10. *La intervención pedagógica* es acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación en cada situación. La intervención se vincula al diseño educativo.
11. *La corriente* del conocimiento de la educación es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.
12. Las *disciplinas* son sistematizaciones del conocimiento de la educación, atendiendo a criterio ontológico y epistemológico.

13. Las *focalizaciones* son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.
14. La *relación educativa*, es la interacción de identidades que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando en la interacción la concordancia de valores y sentimientos en cada caso concreto.
15. La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, la *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades, el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Es mi opinión que, en perspectiva mesoaxiológica, la función de educar exige relacionar por pares, de manera ajustada y fundada, esos grupos de términos: /// acción educativa programada; acción educativa concreta; acción educativa controlada; medios internos y externos; diseño educativo/// relación educativa; mentalidad pedagógica específica; mirada pedagógica especializada; función pedagógica; intervención pedagógica (Tourinán, 2020a y 2021a).

El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas y la intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, segunda fase (CPM2^aF) dentro de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 Educar con las áreas culturales, Educere Area (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido), cuyas matrices recogimos anteriormente como Anexos matriciales (Tourinán, 2023c).

**NOTAS
BIOGRÁFICAS**

Alejandra Cortés-pascual

Nació en 1974. Maestra de Educación Terapéutica (1996), Psicopedagoga (1998), Experta en Estudios Europeos (2000) y Doctora en Educación (2001). Catedrática de Universidad en la Facultad de Educación y Directora de Calidad e Innovación Docente del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza. Directora de la primera cátedra en educación de la Universidad de Zaragoza, Innovación Educativa Juan de Lanuza. Es cofundadora del Grupo de Investigación Consolidado EDUCAVIVA del Gobierno de Aragón y fue directora 5 años. Participa constantemente en I+Ds del Ministerio de Educación y Ciencia, y co-coordina proyectos europeos. Con tres sexenios de investigación, desarrolla sus líneas en orientación profesional, tecnética e innovación educativa y de emprendimiento, y ello le lleva a numerosas publicaciones, conferencias, congresos, cursos y eventos del campo universitario y extrauniversitario. Posee también un sexenio de transferencia a nivel nacional, siendo este elemento de la transferencia esencial en su carrera y vínculo docente e investigador. 16 tesis dirigidas o codirigidas.

Ganadora de Premios, como en 2012 el galardón a la Innovación Educativa del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza, en 2014 como finalista en un premio sobre Mujer Emprendedora, en 2015 sobre investigación transcultural en Colombia y el último sobre uso de las tecnologías innovadoras en formación 2016 por la Cátedra Santander. Finalista en 2018 del premio de innovación educativa AMEI-WAECE y tercera mejor docente universitaria en los Educa Abanca en 2018 y la primera mejor docente en 2019 en los mismos premios. Reconocimiento en Gala de la Educación en Aragón en 2022. Ponente en varios foros nacionales e internacionales.

Marta Gutiérrez Sánchez

Profesora Contratada Doctora (con carácter permanente) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha coordinado el Máster Universitario de Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas, y ejercido como Vicedecana de Proyección y Estudiantes en el centro citado. Ha participado en seis proyectos de innovación docente y actualmente coordina uno en desarrollo. Así mismo, ha recibido un gran número de cursos de formación docente universitaria y tiene reconocidos tres quinquenios de evaluación docente positiva. Simultáneamente ha dirigido seis Trabajos Fin de Grado y diez de Fin de Máster vinculados con la exclusión social y educativa. Miembro del Equipo de Investigación "Educación en Valores" y del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia, y miembro del Consejo Asesor de la Asociación Nacional Presencia Gitana. Actualmente imparte las asignaturas de Educación, Género, Ciudadanía y Derechos Humanos en la titulación de Pedagogía, e Investigación y modelos teóricos en inclusión y exclusión social y educativa en el Máster Universitario antes mencionado. Beca-contrato FPI. Estancias postdoctorales en la Universidad del Mar del Plata (Argentina), en la Universidad de Granada y en la Universidad de la Laguna. Tiene un sexenio de investigación reconocido por la CNEAL Líneas de investigación: intervención socioeducativa e intergeneracionalidad, procesos de inclusión-exclusión socioeducativa, educación en valores, Pedagogía de la Alteridad y metodologías innovadoras. Ha participado en cinco proyectos de investigación financiados en convocatorias competitivas. 26 publicaciones científicas, siendo 12 de ellas artículos científicos y 11 capítulos de libro y 3 libros. Algunos de los artículos científicos publicados están indexados en revistas incluidas en SJR y JCR, a la

vez que otros cuentan con el Sello de Calidad de la FECYT y otros indicadores de calidad. Ha participado en 21 congresos, teniendo 16 de ellos carácter internacional y 5 carácter nacional.

Alfredo Jiménez Eguizábal

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Burgos. Seis sexenios de investigación reconocidos por la CNEAI. Dirige el grupo de investigación de ámbito internacional Formadesa especializado en Política y Planificación Educativas que cuenta con financiación europea, del Plan Nacional de I+D+I, el Fondo de Investigación Sanitaria y autonómica. Ha dirigido Programas de Doctorado cooperativos en Universidades de Chile, Colombia y México. Coordina un Programa de Doctorado en Política Educativa con mención de calidad. Forma parte de la red de excelencia investigadora Ociogune y del grupo de investigación internacional Asociación Europea para la Innovación, G-21. Es autor de más de un centenar de monografías y artículos en revistas indexadas de prestigio. Cuenta con amplia experiencia en gestión universitaria como Vicerrector, Secretario de la Comisión de Evaluación del Profesorado Contratado de la Agencia para la Calidad del Sistema Educativo de Castilla y León, evaluador de ANECA y de las Agencias Vasca, Gallega y Catalana de Calidad Universitaria y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

María Rosario Limón Mendizabal

Doctora en Pedagogía y Catedrática de Pedagogía Social. Educación de las Personas Mayores del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, actualmente Profesora emérita; Directora Académica del CES Don Bosco; Codirectora del Grupo de Investigación de la UCM "Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación" DETECESE. Imparte docencia en la universidad desde el curso 1975-76. Ha sido Vicedecana de Practicum y Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Su línea de investigación prioritaria es: Teoría y Praxis de la Pedagogía Social / Educación Social. Además, investiga problemas de Educación Permanente; Educación de Personas Adultas y Mayores; Envejecimiento Activo; Educación para la Salud; Animación Sociocultural, Pedagogía del Humor y Foto -elicitación. Es miembro de diversas Asociaciones Científicas; Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado, destacando la Medalla de Oro concedida en 2015 por la Asociación Española de Medicina y Salud Escolar y Universitaria.

Ramón Mínguez Vallejos

Catedrático de Universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Es docente universitario desde 1982. Ha recibido el reconocimiento de 6 quinquenios de evaluación docente positiva. Ha participado en numerosos proyectos de innovación docente y en la publicación de textos docentes. Ha sido invitado en numerosos cursos de formación y actualización del profesorado de educación primaria, secundaria y universitaria. Ha sido profesor visitante en el Instituto de Educación (IOE) de la Universidad de Londres. Ha ocupado en varias ocasiones (2012-2015) la Cátedra Distinguida en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS-Universidad (B.C., México). Ha sido profesor invitado en la UABC (Mexicali, México). Ha sido profesor invitado en el I Congreso Internacional

de Educación, organizado por el Colegio de Bachilleres y la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa (Mazatlán, México, 2013). Miembro del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE), en el que ha sido ponente, como también en Congresos Nacionales e Internacionales, entre ellos destaca el I Congreso Internacional de Pedagogía de la Alteridad (2014), organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), también su ponencia invitada en la LXVII Asamblea General de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Respecto de su actividad investigadora, destaca el reconocimiento de cuatro sexenios por el CNEAI. Ha participado en numerosos proyectos de investigación de concurrencia competitiva de financiación pública y en varios contratos de investigación. Entre sus líneas de investigación destacan la pedagogía de la alteridad, educación y ética, educación en valores y actitudes, educación moral, educación ciudadana y educación para el desarrollo sostenible. En cuanto a su producción científico-técnica, ha publicado numerosos libros y capítulos de libros en editoriales de prestigio (Edit. Ariel, Paidós Ibérica, Tirant lo Blanch, Octaedro, etc.) y artículos de investigación en revistas alto impacto científico. En actividades de gestión y transferencia de la investigación, es miembro del consejo editorial y científico de Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria, ha participado como evaluador en numerosas revistas españolas con sello FECYT y en revistas extranjeras, calificadas por Scopus y Web of Science. Ha participado como evaluador de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento, en la Agencia Española de Investigación (AEI) y en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Petra M^a Pérez Alonso-Geta

Catedrática de Teoría/Antropología de la Educación, Universidad de Valencia. Premio extraordinario de licenciatura. Beca FPU 10-10-1981 a 12-12-81. (renuncia al obtener la plaza de ayudante).

Price de la Committee for the Promotion of Advanced Educational Research, Firenze, 1992. Premio de Cooperación Universidad-Sociedad 1997, a la actividad investigadora. Valencia, 1997. Directora del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia (1989-1991); (1993-1995); (1997-2000); (2004-2010). Directora del Departamento de Teoría de la Educación (2001-2004).

Consejera de la FECYT. (2006-2009). Coordinación Nacional del año Europeo de la Creatividad y la Innovación (2009) Bruselas. Presidenta del Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación (2007-2009). Miembro de numerosos observatorios de la infancia. Miembro del Consejo Editorial y científico de numerosas revistas. Académica correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Vicepresidenta del Consell Valencia de Cultura (2018-2021). Directora de Máster Pedagogía Musical. (2007-2011). Directora del curso de postgrado: El Juego y la Educación. Formación del Ludotecario. 18 ediciones. (1989-2006). Tiene 25 tesis dirigidas y 25 proyectos como IP, Europeos, Plan Nacional y empresas. Desde 2011 tiene 5 tramos de investigación reconocidos CNEAI.

Sus, mas de 130 publicaciones, se vertebran fundamentalmente en dos líneas, el estudio de los contextos de educación y socialización del periodo infanto-juvenil y la antropología de la Educación.

M.^a Gloria Pérez Serrano

Doctora en Filosofía y letras (sección de Pedagogía) desde 1978. Catedrática de Pedagogía Social en la UNED. UNED. Universidad Nacional de Educación

a **Distancia** (Teoría de la Educación y Pedagogía Social). Ha sido profesora numeraria de la **Universidad Complutense de Madrid** y **Universidad de Sevilla**. Es también Técnica Superior de Investigación y experta en Animación Sociocultural. Ha sido Coordinadora Nacional para el seguimiento de la Investigación Educativa y premiada por el Consejo Mundial de Educación por su brillante trayectoria profesional. Es miembro de Consejos de redacción de varias revistas científicas de Pedagogía y Educación y autora de numerosos libros. En el portal de investigación de la UNED se recoge su actividad académica y científica:

<https://portalcientifico.uned.es/investigadores/204174/tesis>

En Dialnet se recogen de su producción (51) Artículos de revistas, (72) Colaboraciones en obras colectivas, (8) Reseñas, (41) Libros, (51) Tesis dirigidas y (12 publicaciones) en Coordinación:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=22952#ArticulosRevistas>

Ana M.^a Porto Castro

Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad, es Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Coordina el grupo de investigación IDEA “Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación”, en el que ha dirigido proyectos sobre atención a la diversidad y educación inclusiva, y violencia de género en mujeres mayores de 65 años. Cuenta con una amplia experiencia en la organización de congresos nacionales e internacionales. Entre sus más recientes publicaciones cabe citar su participación, como editora en los libros “Educación inclusiva y equitativa de calidad” y “Plagio y honestidad académica en la educación superior”.

Alberto Quílez Robres

Nació en 1982. Maestro de Enseñanza Primaria (2016). Mención en Educación Física y Enseñanza de la Lengua Inglesa (2018), Máster en Neuropsicología y Educación (2017) y Doctor (2022) en Educación. Profesor Ayudante Doctor (2022) del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza. Director del título propio “Experto Universitario en Altas Capacidades” desde el curso 2022-2023. Proyectos de investigación y publicaciones científicas en organismos oficiales y revistas profesionales. Autor de más de 50 estudios (en forma de artículos de revistas de investigación y capítulos de libros especializados). Tiene página web especializada y un canal You Tube de temática pedagógica. Ha recibido en 2021 el primer premio de Excelencia Educativa para Superdotados y Altas Capacidades y finalista en los premios EDUCA 2023 en la modalidad de Universidad.

Sus líneas de investigación sobre Psicología Educativa, Aprendizaje y Desarrollo, Éxito y Fracaso Escolar, derivan de su tesis doctoral “Variables que influyen en el rendimiento académico: tradición e innovación”.

Rafael Sáez Alonso

Profesor Titular de Universidad desde el día 1 de octubre de 1984 en la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Pedagogía y Premio Extraordinario de doctorado, con una amplia trayectoria en investigación en el ámbito de la Teoría de la Educación, de la Investigación Pedagógica, de la Educación y Comunicación Intercultural, del Análisis e investigación en el

área de MENORES en desamparo / conflicto social, etc. desarrollando diferentes proyectos en las citadas temáticas.

Investigador en la Educación y Comunicación Interculturales, ha realizado estancias en Ginebra y París, subvencionado por el programa ERASMUS para hacer un estudio comparativo entre la educación intercultural en Suiza, Francia y España.

Es autor de libros y artículos entre los que podemos destacar:

Los juegos psicológicos según el Análisis Transaccional. Dos no juegan, si uno no quiere.

Vivir interculturalmente: Aprender un nuevo estilo de vida.

Teoría de la educación, Metodología y focalizaciones. La Mirada pedagógica" (coautor).

Terapia Transaccional. Una psicología satisfactoria y sorprendente de las relaciones humanas.

Destacamos las investigaciones realizadas sobre:

Contribuciones del Análisis Transaccional al estudio de la comunicación intercultural.

La educación intercultural

Emigración, Sociedad Civil, nueva civilización.

Pautas de acción para la convivencia cívica: El desarrollo de la actitud intercultural.

Antonio Rodríguez Martínez

Natural de Xinzo de Limia (Ourense) Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Pedagogía) y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y Profesor Titular de dicha Universidad, actualmente en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, desde 1994, desarrollando su docencia en el área de Teoría e Historia de la Educación, tanto en asignaturas del Grado como de Máster y dirección de Tesis doctorales.

Tiene publicado artículos de revistas, libros (como coautor) y capítulos de libros, así como ponencias y comunicaciones a congresos, sobre diferentes líneas de investigación, entre las que podemos destacar: desarrollo de sistemas educativos, política educativa, conocimiento de la educación, educación en valores y significado de la educación; Educación de mayores.

Ha desempeñado diferentes cargos académicos en la universidad de Santiago de Compostela, entre los que se pueden destacar: Jefe de división de Formación del ICE (1994-1998); Director del IV Ciclo Universitario, Programa Universitario para Mayores (2003-2005); Director del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social (2005-2013); miembro de diferentes comisiones para la elaboración de planes de Estudio de grado, Máster y doctorado relacionados con la educación.

Miembro de comités de revistas, Miembro de la Comisión sobre Formación Continua del Ministerio de Educación (2009-2010); presidente de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores en dos períodos de 2006 al 2010 y de 2019 al 2023, así como vocal desde su fundación en 2004.

José Manuel Touriñán López

Profesor emérito (2022) y 48 años de profesor de universidad (desde 1974). Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974), Doctor en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) (1978). Premio extraordinario en ambos casos y premio fin de carrera, 1976. Profesor adjunto, 1980. Catedrático de Universidad, 1988. Docencia en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica.

Autor de 300 estudios (artículos y capítulos de libros especializados), de más de 45 libros como autor único y de más de 10 en coautoría.

Director de revista de educación, director de fundación cultural (1999-2002). Creador de revista científica. Creador y gestor de la Red de cooperación al desarrollo. Secretario de facultad. Director de departamento universitario. Director Xeral de ordenación universitaria y política científica y de universidades e investigación (1990-1997). Oficina estatal de ciencia y tecnología (1998-1999). Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora (1991-97). Miembro del grupo SI(e)TE.Educación. Investigador senior del *International Institute for Hermeneutics* desde 2014. Coordinador de la red RIPEME desde 2014. Coordinador, desde su creación (1984), del GI. Tercera Generación, TeXe.

Conferenciante invitado en 150 congresos. 50 eventos nacionales e internacionales organizados. Mérito docente e investigador, 2003. Mérito de Gestión, 2007. Excelencia curricular, 2007 y 2012. 6 tramos de docencia y 6 tramos de investigación reconocidos (CNEAI). 17 actividades con empresas. 22 proyectos de investigación. 20 actividades de transferencia.

Premio Nacional Fin de Carrera (1976). San José de Calasanz (1976). Profesor Honorario U. Buenos Aires (1993). Insignia de oro USC (1998), y de la UDC (2000). Medalla de plata de Galicia (1998). Premio IAMS-UNESCO compartido (2006). Sarmiento de Honra (2017). Insignia Fonseca (2017). Profesor extra-número U. Varsovia (2017). Premio internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional), recibido en 2021. Tiene página web especializada y un canal You Tube con más de 65 videos agrupados en secciones de temática pedagógica.

Línea de investigación actual: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) y aplicación de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2³F) para integrar en el diseño educativo valores comunes de educación y valores educativos específicos de cada área cultural.

**Libros de la Colección Internacional de
Pedagogía Mesoaxiológica**

J. M. Touriñán López, Director,

Premio internacional Educa-Redipe,
(modalidad de Trayectoria profesional)
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento.

La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept
of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las
artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia
cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La
función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.
Cuestiones conceptuales
(ISBN: 978-1-957395-34-0)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.
Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.
Cuestiones aplicadas
(ISBN:

Más información:

<http://dondestalaeducacion.com/>
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “ámbito de educación”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación.

En perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso de interacción pedagógica. Estamos convencidos de que, en Pedagogía, en definitiva, de lo que se trata es de lograr conocimiento para valorar y comprender como educativo cada medio que se utiliza en la intervención y ejecutar la acción. Hay que afrontar el reto de explicar, comprender e interpretar la educación como un proceso mediado que construye reglas y normas de intervención ajustadas al significado de educar.



editorial
redipe

www.rediberoamericanadepedagogia.com