



Educación Activa centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como propuesta de equidad educativa en infantil y primaria¹

Active Education focused on the satisfaction of basic psychological needs as a proposal for educational equity in nursery and primary school

MARIA ANGELES MORENO YUS²

Universidad de Murcia, España

mamyus@um.es

<https://orcid.org/0000-0001-7435-5224>

CARMEN MARÍA MARTÍNEZ MORALES

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

cmmartinez2@ucam.edu

<https://orcid.org/0009-0003-9502-4135>

DOLORES RASCÓN MONTES

Universidad de Murcia, España

mdrm2@um.es

<https://orcid.org/0009-0008-4329-1107>

Resumen:

Mediante este estudio de corte exploratorio se realiza una aproximación a la equidad centrada en el desarrollo de marcos y procedimientos pedagógicos desde la doble perspectiva de la educación activa y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Dicho

Abstract:

This exploratory study taps into an approach to equity focused on the development of pedagogical frameworks and procedures from the double perspective of active education and the satisfaction of the basic psychological needs of students. This approach has been based on the in-

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article):

Moreno Yus, M. A., Martínez Morales, C. M., y Rascon Montes, D. (2024) La Educación Activa centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como propuesta de equidad educativa desde el desarrollo de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos en centros docentes de infantil y primaria de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 121-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.527151>

2 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar (España).

acercamiento se ha basado en la información proporcionada por un colectivo de docentes procedentes de centros de educación infantil y primaria con altas expectativas equitativas de la Región de Murcia. El objetivo principal es conocer y visibilizar algunos de estos marcos y procedimientos pedagógicos que los centros están desarrollando para garantizar una educación inclusiva y justa, especialmente, a través la educación activa y la satisfacción de las necesidades del alumnado. Entre sus principales propuestas pedagógicas se encuentran el paidocentrismo y la promoción de una educación que, para materializarse como tal, ha de ser activa y respetuosa con las necesidades e intereses de los destinatarios. La información se ha recabado a través de entrevistas semiestructuradas individuales. Los informantes proceden de cuatro centros docentes, dos públicos y dos privados, quedando la muestra compuesta por 12 docentes. Y entre las principales conclusiones destacan: la profundización en el sentido de la educación; el fortalecimiento de funciones docentes centradas en el acompañamiento emocional; la enseñanza y la evaluación enfocadas en la observación, seguimiento, guía, orientación y facilitación del aprendizaje. Y la organización y planificación colaborativa de entornos preparados para aprender.

Palabras clave:

educación inclusiva; justicia social; práctica pedagógica; necesidades básicas; necesidades educativas; planificación de la educación.

Résumé:

A travers cette étude exploratoire, une approche de l'équité est faite sur l'élaboration de cadres et de procédures pédagogiques dans la double perspective de l'éducation active et de la satisfaction des besoins psychologiques de base des élèves. Cette approche a été basée sur les informations fournies par un groupe d'enseignants de centres de la petite enfance et de l'enseignement primaire avec des attentes équitables élevées dans la région de Murcie. L'objectif principal est de connaître et de rendre visible certains de ces cadres et procédures pédagogiques que les centres développent pour garantir une éducation inclusive et équitable, notamment à travers une éducation active et la satisfaction des besoins des élèves. Parmi ses principales propositions pédagogiques figurent le pédocentrisme et la promotion d'une éducation qui, pour se matérialiser comme telle, doit être active et respectueuse des besoins et des intérêts des destinataires. Les informations ont été recueillies par le biais d'entretiens individuels semi-directifs.

formation provided by a group of teachers from early childhood and primary education centers with high equitable expectations in the Region of Murcia. The main objective is to know and make visible some of these pedagogical frameworks and procedures that the centers are developing to guarantee inclusive and fair educational policies, especially through active education and the satisfaction of students' needs. Among its main pedagogical proposals are paedocentrism and the promotion of an understanding of education that, in order to materialize as such, must be active and respectful of the needs and interests of the recipients. The information was collected through individual semi-structured interviews. The informants come from four educational centers, two public and two private, with a sample of 12 teachers. The main conclusions drawn include: a heightened understanding of the ultimate meaning of education; the strengthening of teaching functions focused on emotional accompaniment; teaching and evaluation focused on observation, monitoring, guidance, orientation, facilitation of learning; and the organization and collaborative planning of suitable learning environments.

Key words:

inclusive education; social justice; pedagogical practice; basic needs; educational needs; educational planning.

Moreno Yus, M. A., Martínez Morales, C. M., y Rascon Montes, D. (2024) La Educación Activa centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como propuesta de equidad educativa desde el desarrollo de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos en centros docentes de infantil y primaria de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 121-140

Les informateurs proviennent de quatre centres éducatifs, deux publics et deux privés, laissant l'échantillon composé de 12 enseignants. Et parmi les principales conclusions ressortent: l'approfondissement du sens de l'éducation; Le renforcement des fonctions pédagogiques centrées sur l'accompagnement affectif; Enseignement et évaluation axés sur l'observation, le suivi, l'orientation, l'orientation et la facilitation des apprentissages. Et l'organisation et la planification collaborative d'environnements préparés à apprendre.

Mots clés:

éducation inclusive; justice sociale; pratique pédagogique; Besoins de base; besoins éducatifs; planification de l'éducation

Fecha de recepción : 08-06-2022

Fecha de aceptación : 01-11-2022

1. Introducción

Mediante este artículo de corte exploratorio se pretende conocer y visibilizar el desarrollo de la equidad educativa centrada en la elaboración de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos, a través de la educación activa enfocada, entre otros, a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (en adelante NPB) de los educandos. El estudio se circunscribe en las experiencias de un colectivo de docentes procedentes de centros de educación infantil y primaria con altas expectativas equitativas de la Región de Murcia. Estos centros comparten líneas de actuación, esmerándose en la elaboración de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos que caminan hacia la inclusión y la justicia social, por medio de procesos educativos sustentados en el paidocentrismo, en el respeto y en la plena consideración de las necesidades (especialmente psicológicas, pero sin desatender el resto), procesos e intereses de aprendizaje de los sujetos de la educación. Desde su óptica, la equidad educativa ha de estar centrada en la garantía de un aprendizaje adecuado que, como tal, ha de tener en cuenta las necesidades, funciones y desempeños de los destinatarios, de manera que dicho aprendizaje movilice, en efecto, el desarrollo humano y bienestar deseado, cumpliendo, de este modo, con el imperativo de la equidad educativa.

El respeto a la condición humana orienta la elaboración de sus proyectos educativos. Por tanto, profundizar en la comprensión científica sobre cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje más adecuados y se contribuye a la satisfacción de las NPB y el resto de necesidades, emergen como condiciones indispensables para configurar el proceso

de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la educación equitativa va a implicar situar en el centro del proceso al sujeto (paidocentrismo), sus procesos orgánicos, necesidades e intereses, para ofrecerle una respuesta pedagógica que le permita satisfacer sus necesidades y desarrollar sus propias capacidades (Conesa et al., 2022). La atención real y efectiva frente a necesidades, intereses, capacidades, ritmos y diversidades del alumnado viene siendo un claro indicador de calidad y equidad en educación (Azorín y Sandoval, 2019).

A lo largo de diversas investigaciones (Ainscow et al., 2013), se ha ido poniendo de manifiesto que los procesos de mejora iniciados por las escuelas han de ser incluidos en estrategias y esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, uniendo el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, con las propias políticas educativas y sociales. Sin obviar estas consideraciones, este estudio se centra en uno de los ejes que pretende visibilizar cómo los cambios dentro de la escuela pueden contribuir a promover el desarrollo de prácticas equitativas. El foco de atención se centra, por tanto, en los procesos de cambio hacia la equidad educativa desde dentro, mostrándose la tendencia de hacia dónde se está caminando y de qué forma se aseguran de que cada sujeto se beneficie de la educación. Dicha aproximación resulta de interés para comprender cómo los centros implementan perspectivas paidocéntricas y cómo promueven la participación del sujeto de la educación en su propio proceso, contribuyendo a establecer tendencias equitativas y a centrar el campo de estudio en el contexto de la Región de Murcia.

2. Marco teórico

Las distintas perspectivas de estudio y de caracterización de la equidad en educación no han contribuido, en su globalidad, a un adecuado desarrollo y profundización en los aspectos meramente pedagógicos (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012). Por el contrario, han primado los análisis derivados de la justicia social y sus aproximaciones más centradas en lo filosófico y lo sociológico que en lo pedagógico (Bolívar, 2012). En este sentido, se asume como uno de los mayores desafíos el desarrollo teórico y metodológico de la equidad educativa vinculada al

proceso educativo y, en concreto, al sujeto participante como dimensión ineludible, tal y como se postula desde perspectivas paidocéntricas. Profundizar en dicha perspectiva supone vislumbrar claves, tendencias y estrategias para profundizar en un conocimiento pedagógico que sea valioso para la creación de condiciones educativas donde el aprendizaje adecuado, la salud y el bienestar individual y colectivo sean una máxima. Si se asume que la equidad ha de ser un estado del proceso educativo, de enseñanza y aprendizaje, se ha de ahondar en marcos teóricos y procedimientos pedagógicos que garanticen una buena educación para todos, inclusiva y justa, donde lo justo, pivote sobre la participación del sujeto de la educación (Cheon et al., 2020; Liu y Flick, 2019; Molinari y Mameli, 2018; Reeve y Cheon, 2021; Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012), teniéndose en máxima consideración sus necesidades orgánicas y personales, sus propias condiciones y procesos y sus intereses. En este sentido, desde el marco de la educación activa centrada en el paidocentrismo y en las teorías sobre la satisfacción de NPB, se puede valorar si ciertos marcos y procedimientos pedagógicos son exitosos para todos, para el propio colectivo o grupo y, también, si lo son sólo para uno, el sujeto o destinatario de la educación, aportando referencias ineludibles en el desarrollo de la equidad educativa. No en vano la equidad educativa se concreta en el compromiso con el desarrollo humano y el aprendizaje respetando la individualidad y la propia condición como expresión máxima de atención a la diversidad (Azorín, 2018).

El planteamiento de educación activa de Contreras (2004) sirve de base para aproximarnos al objeto. Según él la educación activa pone radicalmente en cuestión a la educación asimilada en la idea y práctica de la "instrucción", así como los aspectos básicos que ahora nos parecen incuestionables, en particular, "la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc." (p. 3). La educación activa viene a transformar el panorama educativo convencionalmente instructivo que relega al sujeto a la pasividad y desatiende sus necesidades, intereses, motivaciones o condicionantes, eludiendo el hecho de que estos factores han de constituir los ejes sobre los que se organice, planifique y se desarrolle la educación y del proceso de educativo propiamente dicho (Boillos y Busquiel, 2021). Por el contrario, se parte de la comprensión

de los procesos de desarrollo y aprendizaje que afectan o están presentes en la vida de los sujetos (Sakan et al., 2020; Wild, 2012), referidos fundamentalmente a la conceptualización de un aprendizaje adecuado, a la autorregulación orgánica y a la autodeterminación (Albert, 2014; Harman, 1974; Peñarrubia, 2015; Ryan y Deci, 2000), entendidos como factores fundamentales para el desarrollo de una perspectiva psicocéntrica. Se pone en valor la propia idiosincrasia, diversidad o condición humana, tanto en sus aspectos más generales, en relación al conocimiento de sus necesidades genéricas o comunes y de aprendizaje, como particulares, en relación a la comprensión de la especificidad de cada sujeto (Ryan y Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020; Wang et al., 2019).

2.1. Aproximación a la equidad educativa desde el estudio de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos en la educación activa

A lo largo de los últimos años se han ido desarrollando estudios sobre la importancia de los procesos reflexivos sobre las barreras para el aprendizaje (Azorin, 2017; López et al., 2010). Y se ha ido poniendo de manifiesto cómo la explicitación de las concepciones del colectivo docente, la reflexión sobre ellas y la elaboración de marcos teóricos sobre los que ha de construir un proceso educativo equitativo, inclusivo y justo, son caminos viables para la consolidación de la equidad educativa. Por ello, vislumbrar los procesos de reformulación de los procesos inclusivos (Ryan y Deci, 2000; Ryan y Deci, 2020) y conocer cómo se atiende a las necesidades o se responde frente a los intereses y demandas del alumnado, contribuye a la configuración de nuevas formas de fundamentar la educación, su planificación y desarrollo, permitiendo a los agentes de la educación ir analizando y mejorando los cambios que se van acometiendo.

En el contexto de este estudio emergen diversos marcos teóricos relacionados con la educación activa. De manera general, se podría destacar aquellos que se construyen desde la premisa del respeto a las necesidades, procesos e intereses del sujeto. Que planifican el proceso educativo sobre las necesidades e intereses del alumnado, atribuyendo al proceso educativo un carácter adaptativo y vinculando el aprendizaje con el desarrollo humano y la autodeterminación (Albert, 2014; Harman, 1974; Mora, 2016; Naranjo, 2013; Peñarrubia, 2015; Ryan y Deci, 2020). Desde estos marcos se sostiene que por medio del proceso de enseñanza y

aprendizaje se han de articular procedimientos pedagógicos para aprender de forma activa en un determinado estado emocional de seguridad y motivación intrínseca, entendidos como la manifestación prototípica de la tendencia humana hacia el propio aprendizaje y la creatividad en una relación de confianza orgánica (Albert, 2014) con los docentes o educadores de referencia. Son diversas las investigaciones que han examinado el impacto de la satisfacción de las NPB en entornos de aprendizaje sobre la salud y el bienestar (Albert, 2014; Ryan y Deci, 1985, 1991 y 2000; Ryan, 1995; Simões y Alarcão, 2013; Tian et al., 2016), poniendo de manifiesto que no solo se trata de promover un aprendizaje lo más adecuado posible para la condición humana, sino de garantizar el derecho a la educación permitiendo el desarrollo del propio potencial intrínseco con un mínimo de daño (Galtung, 1969; Mora, 2016; Naranjo, 2013).. En este contexto la función docente de acompañamiento influye positivamente en el desarrollo de la motivación, el compromiso con el propio proceso de aprendizaje, el bienestar y el logro académico (Cheon et al., 2019), siendo el entorno escolar y las relaciones que en él se dan, un factor determinante tanto para su satisfacción como para su frustración (Niemi y Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020).

Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza y garantía de la educación en el escenario de la equidad nos hemos de referir a marcos que promuevan una didáctica inclusiva, transformadora y justa (De la Herrán, 2021; Escudero, 2012; Escudero et al. 2016; Fullan et al., 2017; Paredes et al., 2020). “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer”, diría Paulo Freire (2006, p. 39). Dentro de este movimiento de renovación pedagógica de la educación se insta al reconocimiento del individuo en su especificidad, lo que nos lleva a acudir a estrategias didácticas y curriculares diferenciadas (Bolívar, 2012), incluso cuando no exista mucho recorrido al respecto.

3. Marco empírico

El propósito de estudio se centra en visibilizar los marcos teóricos y procedimientos pedagógicos sostenidos por docentes en el marco de la equidad educativa, desde la pretensión de desarrollar una educación ac-

tiva o paidocéntrica. Y de forma más específica se pretende profundizar en aspectos como: la relación entre desarrollo personal y profesional del docente en su rol de acompañante; los marcos teóricos más relevantes sobre la educación; los procedimientos pedagógicos elaborados para articular el proceso educativo, su planificación y evaluación; y los cambios en la función docente y el desarrollo organizativo.

El estudio se enmarca en la tradición cualitativa, adoptando el prisma hermenéutico. Concretamente, nos hemos basado en el análisis de contenido como método de investigación (Fernández, 2002). Nos adherimos, por tanto, a una perspectiva de comprensión e interpretación de la realidad tal cual es concebida por los sujetos implicados. Desde esta mirada, el conocimiento es algo relativo, en la medida en que depende de una realidad concreta y de unos sujetos en particular que la viven e interpretan.

La entrevista semiestructurada ha sido el instrumento de recogida de información utilizado. El instrumento quedó compuesto de diez cuestiones básicas que sirvieron de guía. Las entrevistas se llevaron a cabo en los propios centros de adscripción del profesorado.

La muestra fue seleccionada a través a un muestreo no probabilístico intencional opinático, quedando compuesta por 12 informantes procedentes de cuatro centros docentes de educación infantil y primaria, dos de ellos de titularidad pública y dos privados. Dichos informantes se han codificado como docentes 1, 2 y 3, en centro 1; Doc. 4, 5 y 6 en centro 2; Doc. 7, 8 y 9 en centro 3 y Doc. 10, 11 y 12 en centro 4.

En cuanto al análisis de los datos y reducción de los mismos, se ha optado por la codificación y la categorización manual.

4. Resultados

Han sido cuatro las categorías consideradas para el análisis de la información: 1ª. Desarrollo personal y profesional del docente en tanto que acompañante; 2ª. Marcos relevantes sobre la educación; 3ª. Procedimientos pedagógicos para articular el proceso educativo, su planificación y evaluación y 4ª. Funciones docentes específicas que cobran relevancia.

Respecto al primer aspecto referido al desarrollo personal y profesional del docente en tanto que acompañante, la totalidad de los partici-

pantes coinciden en señalar que la educación equitativa activa implica la activación de procesos de profesionalización y de desarrollo personal. Ambos aspectos son de vital importancia, sobre todo, durante el proceso de vinculación para el establecimiento de relaciones de apego seguro, para el acompañamiento emocional y de aprendizaje del alumnado. Estos procedimientos van a depender del estado emocional del adulto y de su capacidad para establecer vínculos capaces de sostener los procesos de desarrollo humano: “el vínculo tiene que ser de verdad, un vínculo amoroso, empático y con intenciones respetuosas hacia el niño. Debemos ser honestos y trabajar desde la sinceridad para que esto se produzca, siendo conscientes de que tenemos nuestras propias limitaciones y que, en ocasiones, nos resulta más fácil vincularnos con determinadas personas (Doc. 4). “Es muy importante el trabajo personal, ayuda a conocernos mejor, a comprender nuestras vivencias, miedos, limitaciones, prejuicios..., y trabajemos en ellos poniendo conciencia y resolviendo los asuntos inconclusos que hemos ido arrastrando a lo largo de nuestra vida. De ello va a depender la relación que seamos capaces de establecer con los niños” (Doc. 2). Es decir, el docente acompaña el desarrollo emocional y de aprendizaje. Pero a la par va tomando conciencia de su propia historia y estado emocional para trascenderlo, mejorando la conciencia de sí mismo. Y esta conciencia le ayuda a mejorar el vínculo y la relación con el menor y a realizar el acompañamiento emocional de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, considerados entrelazados. “De no ser así, difícilmente se podría acompañar emocionalmente al niño, acompañarlo en su proceso de satisfacción de necesidades psicológicas y de aprendizaje” (Doc. 6).

La evolución del docente en el plano personal y profesional se presenta entrelazada y mutuamente influenciada, discurriendo a través de distintas sendas, momentos y procesos. Sobresalen la importancia del estudio, el análisis de las propias experiencias, el autoconocimiento mediante terapia individual y colectiva, los diálogos conjuntos, debates y revisiones conjuntas y contextualizadas de situaciones vividas con los niños en el propio centro, etc. En palabras de uno de los docentes, “cuando quieres educar de otra manera, te das cuenta de que tú eres fruto de una educación que es justo la que ahora no quieres reproducir. Y tienes que trabajar para transitar nuevos caminos para desaprender, restaurar y volver a aprender” (Doc. 12). En la misma línea se manifiesta otro de los declarantes sosteniendo que “los docentes que acompañan

deben estar desde el cuerpo y por ello han de trabajar su propia distorsión emocional a través de trabajos de introspección” (Doc. 8). Subrayan la importancia de este proceso para poder acompañar y, a su vez, la influencia que tiene el autoconocimiento y el desarrollo personal del adulto durante el proceso educativo y de desarrollo emocional de las personas que son acompañadas.

El segundo aspecto profundiza en los marcos teóricos relevantes sobre educación para la equidad educativa. Si bien la educación “activa” suele ser entendida como alternativa a la convencional, los distintos participantes precisan esta suposición. Desde su punto de vista, la educación activa supone la alternativa educativa *per se* que profundiza en el sentido genuino de la educación, oponiéndose a posturas tradicionalmente instructivas o, directamente, no educativas. “Para mí esta educación es más educación que la que se entiende de manera tradicional, pues sus principios se acercan mucho más a su genuino significado” matiza uno de los declarantes (Doc. 3). En el mismo sentido se expresa otro docente (Doc. 5), para el que la educación activa representa la alternativa a “una tradicional instrucción erróneamente llamada educación”.

Otro de los marcos comunes señalados por la mayor parte de los participantes hace referencia a que la educación activa es la educación centrada en la satisfacción de las necesidades de los educandos. Cuidando este proceso emocional y velando por una adecuada autorregulación orgánica, siguiendo y acompañando al sujeto, se puede garantizar un aprendizaje adecuado a las NPB, procesos de desarrollo, ritmos e intereses. Como sostiene una de las participantes “respetar la condición humana en términos globales (como grupo) y también específicos (como sujeto) es una función ética de la educación, lo que implica confianza en lo que manifiestan que necesitan y les interesa aprender” (Doc. 8). “Debemos cuidar los procesos de autorregulación y desarrollar un adecuado acompañamiento emocional si queremos educar, enseñar de forma adecuada y cuidar la salud de los niños” (Doc. 1). O como expresa otro de los participantes “la satisfacción de las NPB es el aspecto más relevante y determinante para el desarrollo y el bienestar del alumnado” (Doc. 10). Asimismo, señalan que “la educación activa es, por sí misma, inclusiva” (Doc. 9). Es decir, incluye al ser humano, a sus procesos, emociones, necesidades, circunstancias y demandas. El marco que se plantea alude a principios como el respeto, confianza, autorregulación orgánica y aprendizaje experiencial. “El proceso de autorregulación

tiene dos fases o impulsos. Primero, darse cuenta de la necesidad a través de sensaciones y emociones y, segundo, hacer algo para satisfacerlas. Así, el organismo se adapta a su ambiente y satisface sus necesidades fisiológicas, afectivas, de aprendizaje..." (Doc. 10). "Además de las necesidades e intereses que tenga un niño y de las posibilidades de aprender siguiéndose a sí mismo, va a depender de las posibilidades y condiciones establecidas por el propio ambiente social o entorno de aprendizaje" (Doc. 11). Los participantes sostienen la importancia de respetar, valorar, confiar y comprender los impulsos del niño, lo que siente y necesita. "Existe un impulso tierno -siento- (por ejemplo, enfado) y un impulso agresivo -actúo- (por ejemplo, decir lo que no me gusta). Si el adulto no respeta este proceso, el niño rompe la conexión con su cuerpo y esto es lo que no tiene que pasar" (Doc. 7). Por eso "sin emoción no hay aprendizaje, ni autonomía, ni memoria, ni conexión neuronal" (Doc. 10). En definitiva, los distintos relatos y testimonios plantean la autorregulación orgánica y satisfacción de NPB como principios clave en el desarrollo de la educación activa, encaminados al desarrollo, aprendizaje adecuado y bienestar. Autorregulación implica respeto y confianza, lo que supone tener en cuenta lo que el niño necesita y demanda, comprendiendo y respondiendo frente a la condición humana, "contribuyendo, así, a la autodeterminación" (Doc. 7). Respetando y confiando en lo que necesita e interesa al niño, se establece una base para guiar y acompañar el proceso educativo desde la dignidad y la integridad. Esa educación que "se cuece a fuego lento, estableciendo unas bases sólidas para el desarrollo pleno de la personalidad humana" (Doc. 9). Y, por ello, el proceso educativo se basa en la confianza y en el responder frente a lo que emociona e interesa. No se impone, se fuerza o se aceleran procesos o aprendizajes. Se dispensa un trato adecuado, dignificante y se tiene en cuenta al niño en todo momento.

De la misma manera que se respeta su historia de vida. "El conflicto y el bloqueo también se respetan, siendo ocasión de acompañamiento y aprendizaje mutuo. A un niño que vino a nuestro centro después, de su mala experiencia previa en un contexto instructivo, le daba pánico coger un lápiz. Y cinco meses después un día de carnaval disfrazado de guardia imperial, se puso a escribir por voluntad propia" (Doc. 10). En condiciones de seguridad emocional "el niño puede conectar y desarrollar su motivación intrínseca" (Doc. 9), puede restaurar y conectar con lo que necesita, "siendo el niño el que se plantea sus propias cuestiones

y el que indaga las respuestas. Se dio el caso de una niña que se fue a Málaga e intentó estructurar en su cabeza todo lo que quería contar de su viaje. Y en ese proceso descubrió que la mujer en la ciencia estaba en la sombra” (Doc. 10). Comprender la conexión entre motivación intrínseca, autorregulación y confianza es algo que se ha ido constatando desde la neurociencia y distintas investigaciones (Ryan y Decy, 2000; Vansteenkiste et al. 2020).

Otro marco clave es el del juego y la libertad de movimiento. De forma unánime sostienen que el juego es la expresión genuina del niño. O cómo diría Piaget, su manera natural de interactuar. “Si se considera al niño como el protagonista de su propio proceso, el juego libre, espontáneo y la interacción voluntaria del niño con el ambiente han de estar presentes” (Doc. 5). Además, “hay una conexión directa entre el juego y la estructura y desarrollo del cerebro humano” (Doc. 1). Todos apuntan hacia los beneficios del juego y lo que contribuye a desarrollar: autorregulación, capacidad de decisión, imaginación, creatividad y capacidad para idear proyectos; autoestima; asentamiento de los conocimientos adquiridos; expresión emocional y función cognitiva, física, social y emocional.

El último marco al que aluden la mayor parte de los entrevistados hace referencia a la importancia del establecimiento de vínculos de apego seguro con el niño. El cuidado del vínculo con el niño y la paz (mínima violencia y máxima justicia) emergen como los principios generadores más emblemáticos y transformadores en escenarios de educación activa equitativa. “El respeto a la condición humana durante la infancia y la niñez se manifiesta a través de un buen vínculo y un buen trato” (Doc. 11). “De nosotros depende que seamos capaces de crear un ambiente de seguridad emocional” (Doc. 3). “Un lugar donde se sientan seguros y donde no se les agrede, humille, castigue, se les chantajee infundiendo miedo, refuerce o se les impongan tareas, deberes...” (Doc. 4). “Necesitamos ser adultos o autoridades respetuosas, lo que supone no maltratar a los niños con castigos o imposiciones constantes, respetando su dignidad” (Doc. 2). “El niño necesita relacionarse con adultos sanos y no violentos para poder ser y aprender” (Doc. 10). En suma, una de las claves para desarrollar ambientes seguros, de relación pacíficos, donde se cultive el vínculo y las autoridades adquieran un nuevo rol de servicio, es el acompañamiento. El docente que acompaña no vulnera ni maltrata la integridad del menor, al contrario. No hay cabida para la violencia en

ninguna de sus formas, física, verbal o social. Por el contrario, se cuida al niño y se garantiza un ambiente de seguridad emocional y física que emerge como uno de los principales procedimientos pedagógicos y éticos. “El niño necesita sentir que el adulto está presente de manera incondicional. Es desde el vínculo desde donde el niño puede sentirse seguro, protegido y sin estrés” (Doc. 11). “Desde el respeto y la no violencia es desde donde se produce el aprendizaje de forma natural, la creatividad y el desarrollo de las potencialidades” (Doc. 3). “Cuando un niño confía en sus figuras de referencia, va a permitir la guía, el acompañamiento y va a comprender que lo que moviliza la conducta del adulto es el bienestar de todos” (Doc. 2). Por ello, “el trabajo más importante para el docente que acompaña es el de poder vincularse” (Doc. 1).

El tercer aspecto analizado ha sido el referido a los marcos y procedimientos pedagógicos para articular el proceso educativo, su planificación y evaluación. Lo primero que señalan los declarantes es la necesidad de comprender a nivel científico y teórico cómo aprende y se desarrolla un niño a lo largo de diversas etapas de desarrollo neuro y psicoevolutivo, para anclar en dicha comprensión los procesos de planificación, desarrollo y evaluación, adecuando o creando las condiciones para que el aprendizaje más adecuado se pueda producir. Todo el colectivo se refiere a la necesidad de proceder desde la comprensión de marcos teóricos de “aprendizaje adecuado”, señalando la importancia de conocer y formarse desde las aportaciones desarrolladas en este sentido por la neurociencia y sus aplicaciones por la psicología y la pedagogía. Una de las principales premisas científicas extraídas a este respecto parte de la comprensión de la relevancia de la autorregulación orgánica o satisfacción de NPB, como se ha visto anteriormente. “El movimiento guía el aprendizaje, si no hay movimiento no hay aprendizaje. Cuando existe libertad de movimiento, se puede dar la regulación emocional y la parte racional o neocórtex funciona” (Doc. 10). O, “para Willis las hormonas y neurotransmisores que actúan en el aprendizaje son la dopamina que activa el deseo, la adrenalina que genera la acción y la serotonina que muestra la satisfacción durante el proceso de aprendizaje. Frente al cortisol que genera el estrés y la ansiedad, basado en la falsa creencia de que si no te obligo no lo haces y si no te exijo no lo aprendes” (Doc. 5). “Habrá que ir haciendo ciclos (de autorregulación) para que el niño quede en armonía o en equilibrio” (Doc. 3). Todos coinciden en señalar que el aprendizaje se

ha de dar de dentro a fuera, siendo autorregulado por el propio niño. “Lo normalizado en nuestra cultura es el miedo, ponemos más control cuando hay más inseguridad, gracias a la neurociencia podemos saber que si el niño está estresado no aprenderá y sufrirá un daño” (Doc. 2). “El niño sufre y deja de aprender cuando se siente inseguro o en peligro” (Doc. 12). “Cuando un niño se encuentra contento o motivado con lo que está haciendo, aprende” (Doc. 8). Los testimonios apuntan la conveniencia de planificar las condiciones más adecuadas para que el niño se sienta seguro emocional y físicamente, pueda establecer un vínculo adecuado con los adultos de referencia y tenga oportunidades de autorregularse para aprender. De ser así el aprendizaje adecuado será una consecuencia natural.

Profundizando un poco más y en base al abordaje desarrollado por el colectivo de docentes se incide en la conveniencia de que la planificación pivote sobre dos aspectos procedimentales: 1) Sobre las necesidades, procesos de desarrollo e intereses de los niños. Y 2) Sobre el diseño de entornos de aprendizaje adaptados, donde el niño se pueda desarrollar con libertad de movimiento, autorregulación y de forma experiencial. “Es fundamental planificar un espacio físico y emocional diseñado para proveer al niño de oportunidades para aprender a través de experiencias personales” (Doc. 10). “Un entorno sería un lugar científicamente creado para satisfacer las necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales del niño, donde se le permite vivir y trabajar en libertad” (Doc. 9). “Un ambiente donde el niño juega o trabaja con materiales o recursos acordes a sus necesidades de desarrollo psicoevolutivas” (Doc. 3). Ello supone que los niños “trabajen desde la emoción y las vivencias” (Doc. 11).

De manera consecuente, la evaluación es concebida como un proceso de observación, seguimiento de los procesos, orientación y sucesivas facilitaciones del aprendizaje. “Entendemos la evaluación como un proceso respetuoso con los ritmos y procesos de aprendizaje de los niños, donde no existe un día X para aprender algo, sino un proceso de aprendizaje personal para cada niño” (Doc. 9). O como “observación y seguimiento. Tratamos de adecuar los procesos de aprendizaje, de seguir al niño y de facilitar nuevas propuestas de aprendizaje cuando así se requiere” (Doc. 2). Y, también, como un proceso autoevaluación, coevaluación y evaluación institucional para la mejora educativa. “Todo lo que hacemos en nuestro centro no tendría sentido sin el seguimiento de

un propósito de mejora de la educación” (Doc. 6). “Hacemos revisión conjunta de los procesos siempre que podemos” (Doc. 1). O, con otras palabras, “tenemos siempre que revisar y mejorar de forma conjunta las acciones a acometer para lograr la educación que queremos. Procesos en los que también participan las familias, con las que trabajamos de forma continua” (Doc. 8).

El último aspecto analizado hace referencia más precisa a funciones docentes específicas que cobran una mayor relevancia. En este sentido se sostiene, de forma unánime, que el adulto representa una unión entre el niño y el ambiente de aprendizaje. No es el adulto el centro del proceso como sucede en corrientes instructivas, sino que es el que facilita que la vida y el aprendizaje afloren y se manifieste en cada niño. “El adulto hace que entre el niño y el ambiente exista una conexión. El adulto es consciente de que es un colaborador de la naturaleza” (Doc. 12). Entre sus atributos los distintos testimonios apuntan hacia la humildad, la conciencia de saberse una autoridad referencial y pacífica con un rol de servicio, la capacidad para vincularse y de erigirse como una presencia incondicional para el niño. “Sobre todo, ha de tener la capacidad para acompañar emocionalmente al niño, pues las emociones no son algo inseparable del ser humano, forman parte de cada segundo de la vida del niño en la escuela” (Doc. 7). Ha de adquirir, además, capacidad para observar, comprender y seguir al niño y al grupo, de tal manera que el ambiente configurado y planificado responda frente a las necesidades e intereses del niño y el grupo. Y a través de exhaustivos procesos de seguimiento que permitan “responder facilitando y orientando aprendizajes a partir de los propios intereses del alumnado” (Doc. 4) y “proponer nuevos escenarios de aprendizaje acordes a la motivación y el desarrollo cognitivo de cada uno” (Doc. 12).

5. Conclusiones

Como se ha podido ir viendo a lo largo del texto, la educación activa se erige como promotora de una educación genuina y equitativa. Apellidada “activa” intenta sobresalir la necesidad de que el educando sea el centro activo del proceso educativo, creando un lugar donde sus necesidades pueden ser satisfechas y sus intereses, diversidades y ritmos tenidos en cuenta. Donde se cuida y se favorece un aprendizaje lo más

adecuado posible al desarrollo de la condición humana. Y donde la infancia y la niñez se pueda desarrollar y aprender acompañados por adultos conscientes en lo personal, preparados científicamente en lo profesional y capaces de sostener, planificar y evaluar en escenarios con altas aspiraciones equitativas.

Planificar la educación activa supone partir de marcos y procedimientos que incluyan la comprensión de la organicidad del sujeto. Y aquí es donde la planificación adquiere nuevos marcos y apunta al desarrollo de procedimientos pedagógicos concretos. Procedimientos como considerar y respetar al sujeto a través del cuidado de lo emocional, de sus necesidades, procesos e intereses, así como su impulso de autonomía, voluntad de ser y participar con libertad en los acontecimientos del ambiente. Podría establecerse, en suma, que la planificación tendría que pivotar sobre el posicionamiento autorregulado del sujeto y del colectivo, lo que supone activar procedimientos de planificación, desarrollo y evaluación de entornos de aprendizaje adaptados seguros emocional y físicamente, que posibiliten la autorregulación orgánica y el aprendizaje más adecuado posible. Es decir, la educación se ha de garantizar en el marco del funcionamiento y despliegue de la estructura del organismo en un "entorno seguro y preparado para aprender", donde se cuida el bienestar humano. O como sostiene Claudio Naranjo (2014), una educación para la persona que pueda integrar a las personas y el mundo en el cual viven. En suma, el entorno de aprendizaje seguro y preparado o adaptado al aprendizaje adquiere una gran relevancia. Entorno que se articula sobre el desarrollo de vínculos de apego seguro (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969), elementales para generar seguridad emocional y potenciar un aprendizaje activo o experiencial, haciendo posible que el sujeto pueda generar actuaciones autónomas y voluntarias y responder frente a sus propias necesidades e intereses de aprendizaje. En palabras de María, "la educación es un proceso natural realizado por el niño y no se adquiere escuchando palabras, sino mediante las experiencias del niño en su ambiente" (Montessori, 1886, p. 5).

En suma, la activación de funciones docentes encaminadas a responder frente a la especificidad del sujeto, como son la observación y seguimiento para el conocimiento del niño, de sus procesos e intereses; la organización, planificación y evaluación de la educación atendiendo a este conocimiento; el desarrollo del proceso educativo desde la orientación y la facilitación del aprendizaje; la revisión conjunta de la práctica

Moreno Yus, M. A., Martínez Morales, C. M., y Rascon Montes, D. (2024) La Educación Activa centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como propuesta de equidad educativa desde el desarrollo de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos en centros docentes de infantil y primaria de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 121-140

educativa y organizativa para la mejora de la educación, adquieren un rol central.

En cuanto a las limitaciones del estudio se encuentran el hecho de estar circunscrito a un ámbito geográfico concreto. En este sentido sería preciso y enriquecedor, en adelante, replicar el propio estudio en un número mayor de centros educativos, a ser posible abarcando ámbitos geográficos diversos de otras provincias españolas, con el objeto de aumentar la generalidad de las conclusiones obtenidas.

En definitiva, esta forma de concebir la equidad en educación precisa de docentes y centros conscientes de su labor, función e implicados a nivel organizativo. Capaces de promover la inclusión y la justicia social preservando la dignidad del sujeto y del colectivo.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56. <http://webs.uvigo.es/reined>
- Albert, J. J. (2014). Ternura y agresividad. *Carácter: Gestalt, Bioenergética y Eneagrama. La llave*.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <http://hdl.handle.net/11162/143966>
- Azorín, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-6982018000300181
- Azorín, C. M. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social- RIEJS*, 1(1), 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.htm>
- Boillos, F. y Busquiel, R. (2021). La educación activa. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 195-198.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., y Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S. H., Reeve, J. y Song, Y.-G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations

Moreno Yus, M. A., Martínez Morales, C. M., y Rascon Montes, D. (2024) La Educación Activa centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como propuesta de equidad educativa desde el desarrollo de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos en centros docentes de infantil y primaria de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 121-140

- while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.008>
- Cheon, S. H., Reeve, J. y Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Conesa, P.J, Onandia-Hinchado, I., Dunabeitia, J.A. y Moreno, M^a. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 79, 101819. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. En, Cuadernos de Pedagogía, 341, 12-17. <http://www.educacionviva.com/Documents/Articles/unaeducaciondiferente.pdf>
- De la Herrán Gascón, A. (2021). La didáctica y el paradigma del techo de cristal. una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Boletín Redipe*, 10(4), 31-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917857>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Escudero, J.M., Alfageme, M.G., González, M.T., Martínez, B., Nieto, J.M., Rodríguez, M.J., y Vallejo, M. (2016). Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas. Nau Llibres.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Fullan, M., Quinn, J. y McEachen, J.J. (2017). *Deep learning: Engage the World Change the World*. Corwin.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 3(6), 167-191.
- Harman, R. L. (1974). Objetivos de la terapia Gestalt. *Psicología profesional*, 5(2), 178-184.
- Liu, X. y Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94(6), 408-417. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumento para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Molinari, L. y Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21(1), 157-172. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9410-1>
- Mora Teruel, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Niemiec, C. P., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

- Moreno Yus, M. A., Martínez Morales, C. M., y Rascon Montes, D. (2024) La Educación Activa centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como propuesta de equidad educativa desde el desarrollo de marcos teóricos y procedimientos pedagógicos en centros docentes de infantil y primaria de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 121-140
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Paredes, J., Esteban, R. y Rodrigo, P. (2020). Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo con contenidos y en contexto. Síntesis.
- Peñarrubia, F. (2015). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Alianza Editorial.
- Reeve, J., y Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56 (1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sakan, D., Zuljević, D. y Rokvić, N. (2020). The role of basic psychological needs in well-being during the COVID-19 outbreak: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpubh.2020.583181>
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Wolters Kluwer.
- Simões, F. y Alarcão, M. (2013). Satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 261-269. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200006>
- Tian, L., Tian, Q. y Huebner, E. S. (2016). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Wang, Y., Tian, L., y Scott, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.003>
- Wild, R. (2012). *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. Herder Editorial.
- Wild, R. (2007). *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Herder.

