

Las emociones de las personas adultas ante la participación democrática

The emotions of adult citizens regarding democratic participation

Manuel Martí-Puig
Universitat Jaume I

Emma-Dunia Vidal-Prades
Universitat Jaume I

Abraham Cerveró-Carrascosa
Universitat de València

Introducción

La Segunda Guerra Mundial marcó un cambio en las políticas educativas globales con la creación de la UNESCO en 1945. Las reuniones mundiales sobre la educación de personas adultas (EPA) han fomentado la colaboración con este organismo desde 1949, abordando temas como la educación compensatoria, la educación permanente, la democratización, la preparación para la participación social y cultural, y la igualdad de género y la equidad. De hecho, la participación, la inclusión y la equidad son esenciales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la UNESCO. En España, la EPA es un pilar educativo según la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020. En particular, la Comunidad Valenciana destaca por la participación activa de personas adultas mediante programas de educación permanente. En este contexto, el presente estudio analiza la percepción del alumnado de la EPA sobre cultura democrática, participación ciudadana y emociones, utilizando un enfoque mixto para identificar sus emociones, que desempeñan un papel relevante en las decisiones individuales y colectivas, y resultan cruciales para la formación ciudadana en este grupo mayoritariamente proveniente del fracaso escolar.

La UNESCO y la Educación de Personas Adultas

La UNESCO, creada en 1945 como organismo especializado de las Naciones Unidas, cuenta entre sus propósitos la colaboración global en educación, ciencia y cultura para promover el respeto universal a la justicia, la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el seno de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), que se celebran aproximadamente cada 12 años desde 1949, se reconoció la educación de adultos como derecho fundamental en 2009. La CONFINTEA VII en 2022 resaltó áreas clave tales como la política, la gobernanza, la financiación, la participación, la inclusión, la equidad y la calidad. La educación de adultos se puede considerar esencial en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, ya que esta formación respalda la igualdad de género y se considera un derecho humano fundamental. Así pues, la educación de adultos, parte integral del aprendizaje a lo largo de toda la vida, requiere del compromiso político y de iniciativas intersectoriales que garanticen el derecho a la educación y promoción del desarrollo sostenible.

Agenda 2030, ODS y EPA

En las aulas de educación de personas adultas (EPA) es esencial fomentar una cultura democrática mediante la implementación práctica de competencias y habilidades que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes adultos (Consejo de Europa 2018). La promoción de la participación, la inclusión y la equidad de todas las personas implica la responsabilidad de reconocer, escuchar y valorar la voz de aquellos tradicionalmente excluidos, como aquellos que asisten a centros de EPA por razones culturales, económicas, de género, orientación sexual o formación, entre otras (Freire 1975). Trabajar hacia la consecución de estos objetivos puede contribuir a que todas las personas adultas tengan la capacidad de participar plenamente, sentirse incluidas y ser aceptadas con todas sus diferencias.

Estructura del Sistema Educativo Español

El sistema educativo español abarca la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria (ESO), el bachillerato, la formación profesional (FP), la educación de personas adultas (EPA), las enseñanzas universitarias, y las enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas (consideradas de régimen especial) (BOE 2020). La EPA incluye diversas enseñanzas ofrecidas por distintas administraciones educativas y laborales, dirigidas a personas mayores de 18 años o,

excepcionalmente, a mayores de 16 años trabajadores o deportistas de alto rendimiento, impartidas en centros ordinarios o específicos para adultos.

El Aprendizaje a lo Largo de la Vida en España (ALV)

En España, el concepto de ALV ha experimentado una evolución significativa. Inicialmente, en los años 70, se centró en designar la obtención de titulaciones básicas para, posteriormente, centrarse en los años 90 en la adquisición de habilidades que permitieran a las personas adultas aprender de manera autónoma y adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad del conocimiento (Medina 2020). Este enfoque integrador se alinea con directrices europeas como la Estrategia de Lisboa (2000), la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020.

El ALV pretende proporcionar una educación que abarque conocimientos y competencias básicas y permite combinar estudio y formación con la actividad laboral. Entre sus objetivos figuran la reincorporación de adultos al sistema educativo, el ofrecimiento de educación a personas en riesgo de exclusión social, el fomento de la cultura de la formación permanente y la participación ciudadana en políticas relacionadas con el ALV, incluyendo la Educación de Personas Adultas (EPA).

En España, la EPA ha pasado a ser una etapa educativa de referencia para abordar los diferentes desafíos actuales y ocupa lugares destacados en la legislación educativa vigente. (Rumbo-Arcas 2020). De hecho, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece objetivos para la EPA, destacando el desarrollo de capacidades personales, la participación en la vida social, política y económica, y la resolución pacífica de conflictos, de forma que se persiga la igualdad de género.

La oferta formativa está regulada por el Ministerio de Educación en Ceuta y Melilla y por las Comunidades Autónomas en sus ámbitos de gestión. En la Comunidad Valenciana, la EPA es competencia de la Generalitat Valenciana desde 1985. La Ley 1/95 de EPA regula esta etapa en esta comunidad, asegura el derecho a la educación y contempla programas que van desde la alfabetización hasta la obtención de titulaciones oficiales.

Los centros públicos municipales de EPA en la Comunidad Valenciana, establecidos desde 1988, son fundamentales para adaptarse a los cambios sociales y ofrecer un enfoque integrador y social en el aprendizaje a lo largo de la vida. La EPA desempeña un papel clave no solo en mejorar competencias laborales, sino también en transformar vidas y mejorar el

futuro de las personas adultas. En la presente investigación, se incluyen participantes de los dos ciclos y los consiguientes niveles de EPA, como muestra la Tabla 1.

Ciclos de Educación de Personas Adultas y niveles

Ciclo	Niveles	
Ciclo I	Alfabetización-neolectores	
	Nivel I	Pregraduado
Ciclo II	Nivel II	Graduado en educación secundaria (GES)

Tabla 1

En el Ciclo I de esta etapa educativa, predominantemente dirigida a personas mayores de 65 años jubiladas, el enfoque se centra en el crecimiento personal y el establecimiento de nuevas relaciones sociales para envejecer de manera activa. El objetivo no es obtener una titulación académica oficial, sino desarrollar la creatividad, mejorar la participación social y cultural, y establecer nuevas relaciones personales para una jubilación enriquecedora.

En el Ciclo II nivel I, que aborda el nivel pregraduado para personas de 18 a 45 años con bajo nivel académico, la motivación inicial suele ser la presión familiar. A pesar de la desconfianza inicial en el sistema educativo debido a experiencias pasadas de fracaso escolar, a lo largo del curso se logra mitigar esta desconfianza y despertar un interés genuino en la educación. Es crucial proporcionar apoyo y acompañamiento para fomentar la motivación y el desarrollo personal.

En el Ciclo II nivel II, dirigido a personas de 18 a 65 años con un nivel académico medio, la motivación está impulsada por la necesidad de mejorar sus perspectivas laborales. Aunque estas personas muestran baja motivación inicial, están interesadas en desarrollar habilidades laborales y adaptarse a las nuevas tecnologías. Cabe destacar que estos programas educativos abordan estas necesidades específicas y proporcionan

herramientas para mejorar la empleabilidad. Asimismo, generan un ambiente de soporte emocional y motivación.

Emociones, participación e inclusión en EPA

La educación de personas adultas debe considerar el desarrollo emocional como parte integral del proceso educativo, como sugiere Andrés (2005). Es importante impulsar actitudes positivas, habilidades sociales y empatía para mejorar las relaciones interpersonales. De acuerdo con Triglia *et al.* (2016), las emociones son respuestas fisiológicas y neuroquímicas que desempeñan un papel crucial en nuestras vidas. En el contexto de la participación ciudadana, las emociones son relevantes ya que influyen en nuestro razonamiento y acciones, como sostiene Morgado (2012). Asimismo, las emociones también condicionan la participación y la inclusión, siendo fundamentales para promover la igualdad y la no discriminación, tal como indica Arnaiz (2003). En la educación de adultos, las emociones y los sentimientos son inseparables del proceso de razonamiento.

Así pues, las preguntas de investigación que se han planteado en el presente estudio son las siguientes:

PI1: ¿Cuáles son las percepciones del alumnado de EPA respecto a la participación democrática y la resolución de conflictos?

PI2: ¿Cuáles son las percepciones del alumnado de EPA respecto a su desarrollo profesional y personal futuro?

Metodología

El presente artículo analiza las emociones y reflexiones de diversos grupos de alumnado de cuatro centros de EPA en una intervención didáctica sobre la participación democrática, la resolución de conflictos y su desarrollo profesional y personal. Se utilizó un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo (Gorard 2012). Los datos cuantitativos provienen de las repuestas a un cuestionario sobre las emociones que les suscitó la implementación de la intervención didáctica a través de un cuaderno de trabajo. Las reacciones expresadas en los cuestionarios de respuestas abiertas forman el corpus de datos cualitativos que ilustran las tendencias observadas en las figuras que aparecen en la sección de resultados y discusión.

Participantes

En la investigación participaron ciento cuatro (N=104) alumnos y alumnas de centros públicos municipales de EPA de una provincia de España. Un total de setenta y dos (N=72) eran mujeres (69%) y treinta y uno (N=31) eran hombres (31%). Cabe destacar que estos datos están en la línea de los ofrecidos por el informe Datos y Cifras del curso escolar 2022/2023 del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre alumnado matriculado en Educación de Personas Adultas el curso 21/22, en el que el 63% de los matriculados en Enseñanzas de Carácter Formal eran mujeres.

Diseño e Instrumento

El presente estudio podemos describirlo como un método mixto secuencial exploratorio, siguiendo la importancia de la combinación de la estadística exploratoria con el análisis de datos cualitativos (Huber *et al.* 2018). Para el análisis del contenido nos centramos en estudiar de forma sistemática y detallada, como proponen Quivy y Van Campenhoudt (2007, 220), “la elección de términos utilizada por el locutor, su frecuencia y articulación, la construcción del discurso y su desarrollo”, y así poder interpretar los datos, asunciones y significados (Lune y Berg 2017).

Los datos obtenidos y analizados proceden de la intervención didáctica descrita en el procedimiento y que incluye una actividad de respuesta abierta y otras cuatro de respuesta cerrada. De la primera, obtenemos relatos y los categorizamos para poder compararlos con los datos obtenidos de las respuestas cerradas para ilustrar la relación entre sus opiniones y sus emociones a la hora de tomar decisiones.

Codificación de las aportaciones cualitativas

El alumnado participante estaba matriculado en 4 centros docentes de la Comunidad Valenciana en España y, a cada uno de ellos, se le asignó una letra: A, B, C o D. La codificación de la muestra se ha llevado a cabo siguiendo, en primer lugar, el ciclo en el que está matriculado, en segundo lugar, la inicial de la localidad, y, en tercer lugar, el orden de respuesta recogida. En la tabla 2 se muestran diferentes ejemplos de respuestas categorizadas, en las que las siglas indican el nivel educativo y la localidad. Así, CIB-2 significa Ciclo I, la B es la letra asignada al centro y, el número, la posición que ocupa el participante en la plantilla de respuestas; CII-IID-8 significa Ciclo II, Nivel II, la D corresponde al centro

educativo y es el participante número 8. Se ha elegido esta tarea porque pretendemos conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la forma de proceder ante los conflictos.

Procedimiento

La presente instrucción se cumplimentó dentro del horario lectivo. En algunos casos, y debido a las características del alumnado, con la ayuda de los docentes. El tiempo medio empleado en su realización ha estado determinado por el nivel formativo en el que se ha llevado a cabo y osciló entre los 10 y 20 minutos por tarea.

Tarea 1

Para la realización de la primera tarea de este estudio se seleccionó una imagen en la cual un grupo de niños y niñas levantaba la mano en un aula ordinaria de educación primaria. Se preguntó al alumnado de EPA qué pensaba que el grupo de alumnado de la imagen hacía. Contaban con cinco opciones de respuesta cerrada, que aparecen en la Figura 1. Esta tarea se seleccionó para averiguar si el alumnado de cada ciclo educativo de EPA tiene una percepción diferente de la imagen.

Tarea 2

La segunda tarea programada proponía una reflexión sobre qué se puede hacer cuando no se puede resolver un conflicto. Contenía una parte de respuesta abierta y otra parte en la que se determinaron tres posibles respuestas, como aparecen en la Figura 2.

Tarea 3

La tercera tarea que se implementó guardaba relación directa con los sentimientos o experiencias personales del alumnado sobre cómo se sintió en situaciones de desacuerdo con otras personas. La consecución de la tarea implicó la respuesta a una pregunta cerrada en la que se eligió uno de los seis emoticonos que representan las diferentes categorías que aparecen en la Figura 3. Esta tarea tenía como propósito averiguar qué emociones influyen a las personas participantes a la hora de tomar decisiones (Ortega-Sánchez 2021).

Tarea 4

La cuarta tarea realizada supuso un ejercicio de reflexión emocional de respuesta cerrada y pretendía identificar cómo se sienten las personas participantes al pensar en su desarrollo personal y profesional futuro. Investigaciones anteriores (Cabrera *et al.* 2019; Choi y Calero 2013; Calero *et al.* 2010; Marchesi 2003; Autor 2010) enfatizan la importancia de identificar las perspectivas de futuro del alumnado de los centros de EPA atendiendo a sus características y a la introducción de estudios sobre la percepción de su futuro, ya que provienen de situaciones de fracaso escolar.

Tarea 5

La quinta y última tarea que forma parte de este corpus de datos tiene que ver con la percepción general sobre las experiencias futuras y contó con una parte de respuesta cerrada, como aparece en la Figura 5, y otra abierta que respondió a la pregunta: ¿Cómo crees que será el futuro? Su pertinencia se estimó en virtud de su vinculación con la anterior tarea. Así pues, las respuestas dan cuenta de la existencia de la relación que las personas participantes perciben entre cómo será su futuro y el sentimiento que les provoca, en línea con estudios anteriores (Casadellà *et al.* 2022; Gallardo *et al.* 2009; Garcés 2020; Lekue 2010; Santisteban y Anguera 2013; Servigne y Stevens 2020).

Asimismo, la intervención didáctica tuvo como objetivo la contribución a la consecución de varias metas contenidas en los ODS (Naciones Unidas, 2020), particularmente el número 4 relacionada con la Educación de Calidad, el 5 relativa a la Igualdad de Género y el 16 que hace referencia a la Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. En todos ellos la participación ciudadana juega un papel destacado, las metas observadas en esta intervención didáctica se recogen en la Tabla 2 a continuación:

ODS observados en la intervención didáctica

ODS	Meta	Descripción
4 Educación de calidad	4.4.	Aumentar considerablemente, para 2030, el número de jóvenes y adultos con habilidades relevantes para el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
	4.5	Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
	4.6	Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de adultos, hombres y mujeres, estén alfabetizados y tengan conocimientos básicos de matemáticas
	4.7	Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial, diversidad cultural y contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
5 Igualdad de género	5.5	Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo en la adopción de decisiones políticas, económicas y públicas a todos los niveles.
16 Paz, justicia e institucion es sólidas	16.7	Garantizar decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades a todos los niveles.

Tabla 2

Resultados y discusión

En la presente sección, se analizan los datos obtenidos para responder a las preguntas de investigación y, a continuación, se da cuenta de las percepciones del alumnado de EPA respecto a la participación democrática y la resolución de conflictos relacionados con las tres primeras tareas de la intervención implementada.

Por lo que respecta a las respuestas obtenidas en la realización de la Tarea 1 – respuestas a la pregunta “¿Qué crees que hacen?” al ver una imagen de niños y niñas alzando la mano en un aula de educación primaria–, los resultados revelan que la mayoría de la muestra considera que los niños

y niñas está haciendo preguntas. En segundo lugar, que está opinando, en tercer lugar, no saben o no contestan y, en último lugar, que se están poniendo de acuerdo, como aparece en la Figura 1.

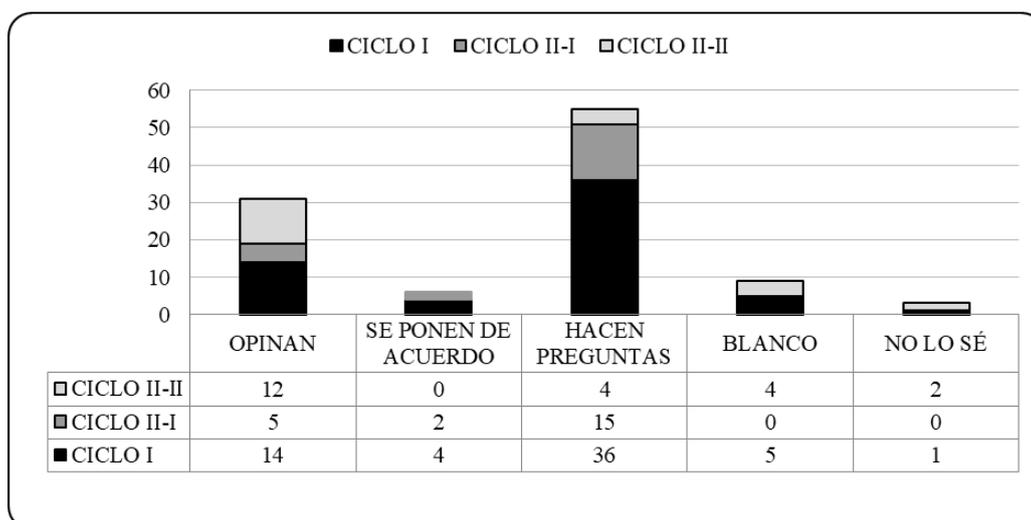


Figura 1: Qué crees que hacen? Fuente: elaboración propia

Estos resultados responden a la tipología de la muestra en la que el alumnado recientemente egresado del sistema educativo (Ciclo II-II), y mayoritariamente procedente del fracaso de la educación secundaria obligatoria, está más habituado a expresar opiniones que el alumnado del Ciclo I que son mayoritariamente personas adultas procedentes de un sistema educativo memorístico predemocrático y dictatorial, caracterizado por una educación marcadamente autoritaria que, como resalta Sonlleva (2019, 1), “ influye negativamente en las biografías de todas aquellas personas que la sufrieron durante su infancia”. Este alumnado, en ningún momento fue interpelado para expresar su opinión; de ahí que considerara mayoritariamente que los niños y niñas de la imagen están haciendo preguntas. Su participación en la EPA le posibilita desarrollar los ODS 4.4, 4.5 y 4.7 de Educación, el 16.7 de Calidad Institucional, referente a garantizar la adopción de decisiones inclusivas y representativas que respondan a las necesidades de todos los niveles, así como los objetivos 3, 4 y 7 de la LOMLOE.

Las respuestas a la pregunta de la Tarea 2 sobre las actitudes respecto a la resolución de conflictos revelaron que una amplia mayoría del alumnado de EPA se decanta por la búsqueda del acuerdo como vía de resolución de desacuerdos, como se muestra más abajo en la Figura 2. Este sentir

mayoritario se refleja en la contribución de la persona participante CIB-2, cuando apunta a la resolución del conflicto a partir de “juntarnos y pensar un poco y resolverlo lo mejor posible y resolverlo entre todos”, o la persona CII-IID-8, quien sugirió que es necesario “empatizar y escuchar”. Asimismo, otras aportaciones abogaron por “dejar que las cosas se enfríen y dejar que el tiempo decida”, como propuso CII-IIB-2.

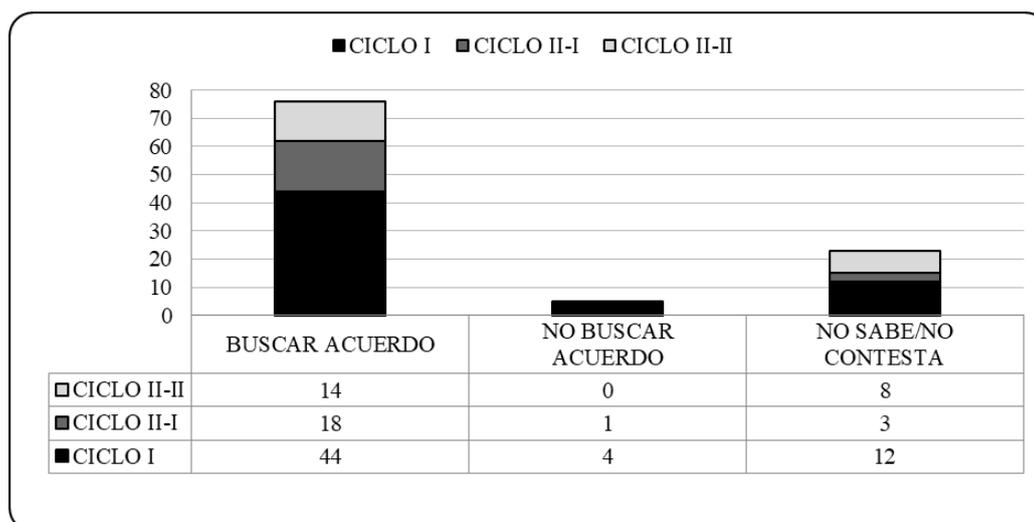


Figura 2: ¿Qué podemos hacer cuando no podemos resolver un conflicto
Fuente: elaboración propia

Es destacable cómo el alumnado del Ciclo I presenta una mayor incidencia en esta categoría, debido, en parte, a su mayor experiencia de vida respecto al alumnado procedente de secundaria, que demuestra desencanto y desafección con una sociedad que no responde a sus expectativas, y que lo ha abocado al fracaso escolar y social. Como aseguran Cabrera *et al.* (2019), la repetición de curso genera desafección escolar, incide de forma negativa en sus expectativas de futuro e incrementa el abandono escolar temprano (Calero *et al.* 2010; Choi y Calero 2013). El riesgo de padecer marginación tanto social como económica, como manifiesta Marchesi (2003), aumenta para este colectivo de jóvenes que egresan del sistema educativo sin la titulación básica, por lo que no se adaptan a las crecientes exigencias laborales. Así pues, esta parte de la intervención atendería al ODS 4.6 y los objetivos 3, 4 y 7 de la LOMLOE.

La Tarea 3 planteó una pregunta sobre participación democrática: ¿Cómo te sientes si no estás de acuerdo con otras personas? Los resultados que

nos ofrece, reflejados en la Figura 3 a continuación, están marcados por la edad y la experiencia de vida que parecen tener una influencia decisiva en la aparición de emociones y sentimientos ante la falta de acuerdos en las relaciones sociales.

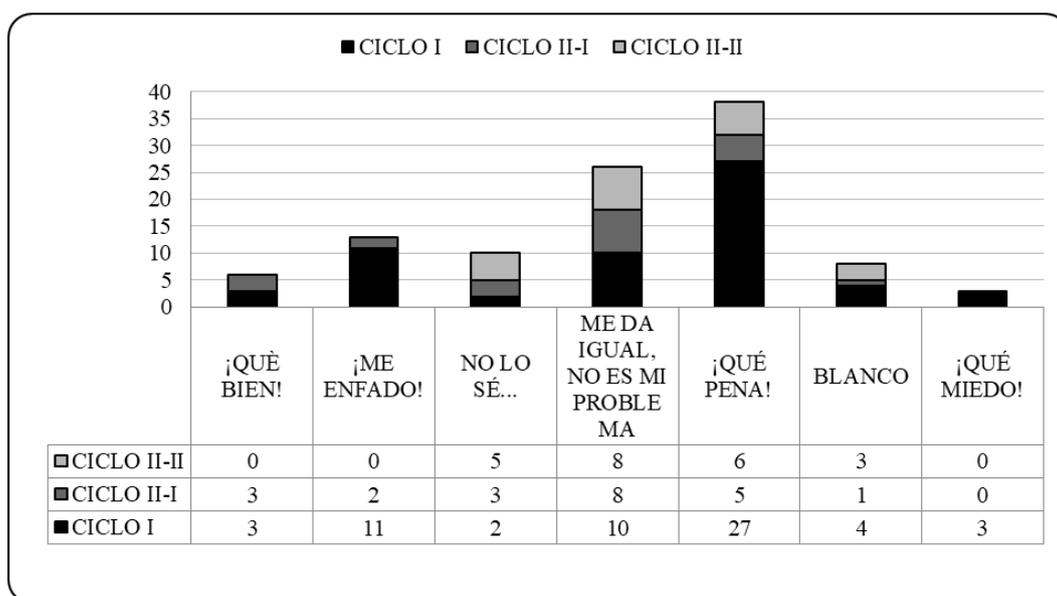


Figura 3: ¿Cómo te sientes si no estás de acuerdo con otras personas?
Fuente: elaboración propia

Así, el sentimiento de pena es el más destacado en este colectivo, mientras que el pasotismo y la indiferencia es el que muestra mayores índices en el alumnado más joven, y mayoritariamente adolescente, del Ciclo II-II, que demuestra indiferencia y falta de compromiso social ante una sociedad que le ha fallado y discriminado por sus malos resultados académicos.

Es destacable que las personas adultas del Ciclo I presentan mayores niveles de enfado que las personas adultas más jóvenes del Ciclo II-I, al interpretar la falta de acuerdo como un fracaso personal, y haber vivido durante la dictadura, ejemplo de política impuesta, en la que el diálogo, la negociación, y el entendimiento están ausentes frente a la imposición, la disciplina y el autoritarismo. Como señaló una de las personas participantes, el distanciamiento está en este imaginario. De hecho, una de ellas, la CII-IA-7, propuso “separarse o alejarse de la persona con la que tienes el conflicto”, otra de ellas, la CII-IA-6, abogó por “dejar que el tiempo decida”. Todo ello está relacionado con un sentimiento de miedo del colectivo de mayor edad, por la propia experiencia de vida.

El colectivo del Ciclo II-II ofrece mayores resultados en las respuestas del “No lo sé” que el resto de los grupos debido, en parte, al desencanto social por formar parte de los índices de fracaso escolar que los estigmatizan y que tiene como consecuencia un autoconcepto académico y personal bajo. De hecho, Autor (1995) encontró que los adultos que participan en actividades de centros de EPA se caracterizan por tener baja autoestima educativa y desconfianza en el sistema educativo que les ha conducido al fracaso escolar y a tener bajas expectativas de futuro. Estas personas se encuentran en una situación precaria que dificulta su integración plena en la sociedad, ya que carecen de los elementos necesarios para enfrentarse a los desafíos de la vida actual. La falta de titulación básica obligatoria les ha privado del pleno estatus de ciudadanía. El aspecto académico es crucial en su autoconcepto, ya que el rendimiento académico se percibe como medida de su valía personal. Algunos estudios anteriores ponían de manifiesto la relación entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico (Gallardo López *et al.* 2009; Lekue 2010; Padilla Carmona *et al.* 2010). Esta parte de la intervención parece mitigar parcialmente este sentimiento de forma que se alcanzaron los objetivos de la LOMLOE y los ODS 4.4, 4.6, 4.7, y 16.7.

A continuación, se da cuenta de la segunda pregunta de investigación sobre las percepciones de las personas participantes acerca de su futuro a partir de las respuestas a las preguntas formuladas en el decurso de las tareas 4 y 5.

La Tarea 4 inquirió al alumnado de EPA sobre las emociones que la representación del futuro evocaba en ellos y ellas, como se expone en la Figura 4. En los resultados se observa que la opción más puntuada es “¡Qué miedo!” por parte del alumnado del Ciclo I, probablemente debido a su edad, ya que este grupo se encuentra en la franja de mayores de 65 años y esta cuestión les genera miedo, pena y, a la vez, enfado ante la pérdida de la vida y la falta de tiempo futuro para realizarse. La persona participante CIA-36 resumió sus temores en la siguiente aportación: “Sin guerras, que haya paz en el mundo, bienestar y tranquilidad, amor para todos, comida para todos, que se trabaje en la agricultura”. Asimismo, es revelador que dentro de este colectivo una opción destacada es la respuesta “¡Qué bien!”, demostrando de esta manera ser personas optimistas y emprendedoras a pesar de estar en su etapa final activa.

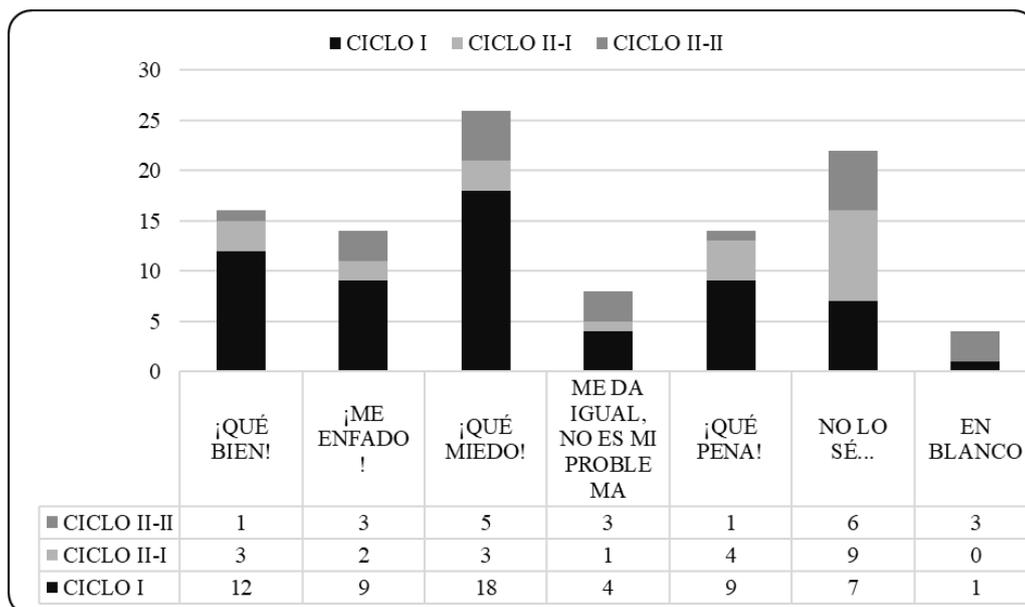


Figura 4: ¿Cómo te sientes al pensar en el futuro? Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta al Ciclo II-II y Ciclo II-I, como se distingue en la Figura 4, la respuesta más elegida es la opción “No lo sé”, demostrando su escasa o nula implicación social que sugiere, como se mencionó anteriormente, un bajo autoconcepto personal y académico. La segunda opción en el Ciclo II-II es “¡Qué miedo!”. La preocupación futura de la persona participante CII-IIA-2: “mantener mi trabajo para que a mi familia no le falte de nada”, ejemplifica el temor manifestado por diversas aportaciones. La tendencia mostrada en las respuestas parece ser fruto de su baja autoestima traducida en una incertidumbre ante sus posibilidades de futuro, concretamente, las laborales, al encontrarse dentro del rango de población activa y tener limitadas sus posibilidades de promoción por su falta de cualificación académica y profesional.

Podemos vislumbrar con estas respuestas la imagen negativa que se tiene del futuro y que viene vinculada a la incertidumbre, como observaron Santisteban y Anguera (2013). En el caso del Ciclo II-I, la segunda opción es “¡Qué pena!” mostrando, de esta manera, un hecho positivo: su vuelta al sistema educativo para incorporarse laboral y socialmente. Asimismo, se desprende la toma de conciencia de su pérdida de oportunidades en periodos anteriores, las limitaciones con las que se encuentran, por este motivo, para acceder al mercado laboral y del impacto que genera en su crecimiento personal. De igual forma, parece apuntar una relación directa con la idea de sociedad líquida entendida como un tiempo sin certezas,

que supone la obligación de enfrentarse a sus miedos y angustias en una cultura laboral marcada por la flexibilidad que afecta a su previsión de futuro (Vásquez 2008).

Las respuestas emitidas por las personas participantes en la Tarea 5 sirvieron para evidenciar las creencias sobre su futuro y se presentan sin distinciones por grupo, como se muestra en la Figura 5. Cabe destacar una opción sobre el resto: una convención negativa respecto a su futuro que responde a la correlación analizada anteriormente. Es decir, si considero que mi futuro será peor, el pensamiento vinculado al mismo también es negativo, reflejado en las opciones de “No lo sé” o “¡Qué miedo!”. Las preocupaciones del colectivo de estudiantes de esta etapa pueden resumirse en los deseos manifestados por CII-IB-10: “[que] no haya guerras, no vender armas, acabar con el cambio del clima, no haya hambre, luchar por las desigualdades, reciclar, reutilizar”.

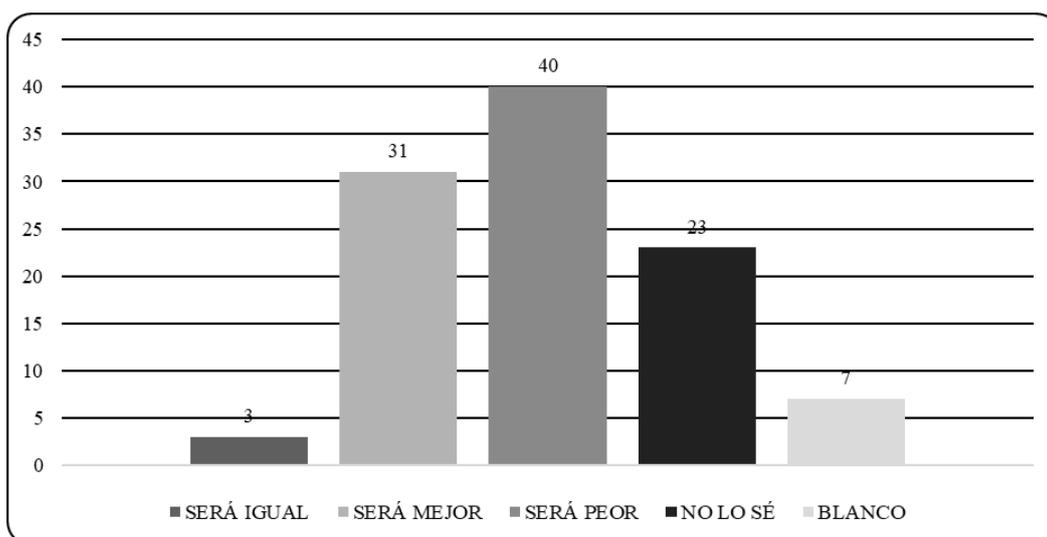


Figura 5: ¿Cómo crees que será el futuro? Fuente: elaboración propia

Esta relación estaría vinculada con el futuro visto como amenaza a causa de, en parte, las informaciones constantes de catástrofes transmitidas por los medios de comunicación (Garcés 2020; Servigne y Stevens 2020). Así pues, la participación del alumnado de EPA en cualquiera de las modalidades formativas que se ofrecen en los centros parece ayudar a que se logren los objetivos citados, tanto de los ODS como los de la LOMLOE (Maldonado *et al.* 2016).

Conclusiones

La singularidad y relevancia de la EPA dentro del sistema educativo queda a menudo eclipsada por la prioridad otorgada a los niveles educativos obligatorios inferiores en las políticas educativas. Si embargo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto aspectos afectivos y actitudinales dignos de ser visibilizados.

Se observó que el alumnado que cursó sus estudios en sistemas educativos anteriores a la democracia carece de una cultura participativa, ya que no considera la opción de expresar su opinión o tomar decisiones de manera válida. Aunque se les permite hacer preguntas, no se espera una participación activa por parte del alumnado en ese sistema educativo previo. No obstante, se sostiene la creencia de que la participación es esencial para la movilización social, en tanto que implica modelos de comunicación horizontales que facilitan el intercambio de puntos de vista, la expresión de ideas, la colaboración y la construcción conjunta de conocimiento.

Por otro lado, se constató que la toma de conciencia de un futuro peor impulsa a las personas adultas a regresar al sistema educativo, lo que fortalece su autoestima y las empodera. Los adultos mayores, con experiencia vital en regímenes políticos dictatoriales, buscan el acuerdo y el consenso. Las personas más jóvenes, que han crecido en democracia, pueden mostrar desencanto y desafección social al enfrentar conflictos, y se refugian en la indiferencia. Los resultados parecen apuntar a la falta de imposición de ideologías o formas de respuesta ante situaciones conflictivas como las posibles causas, lo que deriva en una falta de valoración del diálogo y una falta de compromiso social y personal. Esta cuestión en este grupo de edad de personas merece mayor atención en futuros estudios.

Respecto a la perspectiva del futuro de las personas adultas mayores, esta parece estar condicionada por el miedo y, en el grupo de personas más jóvenes, por la incertidumbre. En general, predomina la percepción que el futuro será aún peor, en consonancia con la idea de una sociedad líquida según Bauman (Vásquez 2008).

Los centros de EPA desempeñan un papel crucial al garantizar una sociedad más inclusiva, ética y participativa, por tanto, esta es una de las implicaciones para la práctica orientadora y psicopedagógica del personal docente que están en activo o que vayan a trabajar en el futuro en este nivel educativo.

Estos centros permiten que las personas adultas se adapten a la sociedad actual y pueden actuar como puntos de encuentro que facilitan el compromiso y la reinserción en el aprendizaje continuo, conectan con el territorio y fomentan la inclusión social (Fombona y Navas 2020). De esta forma, mitigan algunas de las emociones expresadas por algunas personas participantes y las empoderan. Reconocer las emociones asociadas a la posibilidad de participar es fundamental para comprender cómo influyen en el desarrollo del pensamiento crítico (Ortega-Sánchez *et al.* 2021). Reflexionar sobre las propias emociones es esencial para formar una ciudadanía crítica y comprometida (Zembylas 2005), especialmente en el caso de las personas adultas.

Finalmente, podemos afirmar que la participación es necesaria y está presente en todos los aspectos de nuestra vida, incluyendo la escuela (Estellés y Castellví 2020), y debe fomentarse desde ella. Además, la EPA, tal como asevera Autor (2007), contribuye a la formación moral, social y cívica, neutralizando expresiones culturales que promueven la violencia, el racismo o la dominación. Es necesario profundizar en esta línea de investigación para comprender cómo las personas adultas analizan e interpretan las noticias, así como investigar su participación como ciudadanía comprometida y crítica en una sociedad globalizada. Los resultados confirman la necesidad de seguir explorando el papel de las emociones en la toma de decisiones reflexivas en contextos educativos y en el análisis de cuestiones relevantes para la sociedad. Coincidimos con Jara y Santisteban (2018) al considerar que esta línea de investigación es uno de los principales desafíos en nuestro campo.

Cabe destacar que la muestra de este estudio es limitada, ya que se refiere únicamente a los centros de titularidad municipal de una sola provincia. Por lo tanto, los resultados no pueden extrapolarse, aunque son útiles para identificar la relación entre los sentimientos y las acciones, y para plantear nuevas preguntas y propuestas. Las actividades realizadas en la EPA son de notable relevancia puesto que refuerzan la necesidad de pensar de manera crítica al confrontar a los alumnos con información contradictoria y engañosa.

Referencias

- Aparici, R y Osuna, S (2013), "La cultura de la participación", *Revista Mediterránea de Comunicación* 4(2): 137-148.
doi:10.14198/MEDCOM2013.4.2.07

- Arnaiz, P (2003), *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Autor. (1995), *El grupo de alumnos jóvenes de EPA*. Estudios de investigación educativa en Intervención psicopedagógica. AIDIPE. València: Universidad de Valencia.
- Autor. (2007), *La educación de Adultos en Europa*. València: Universitat de València.
- Autor. (2010), *Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente*. València: Crec.
- Beck, J.S (2011), *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
- BOE (2020). *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-A-2020-17264.
- Cabrera, L, Pérez, C, Santana, F y Betancort, M (2019), "Desafección escolar del alumnado repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria", *International Journal of Sociology of Education* 8(2): 173-203. doi:10.17583/rise.2019.4139
- Calero, J, Choi, A y Waisgrais, S. (2010), "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006", *Revista de Educación*: 191-223. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1203>
- Casadellà, M, Massip-Sabater, M, González-Monfort, N, Dias-Gomes, A y Barroso-Hortas, M (2022), "Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica", *Comunicar* 73, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>
- Castellví, J, Masip, M y Pagès, J (2019), "Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial", *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 5: 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Choi, Á y Calero J (2013), "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma", *Revista de Educación* 362: 562-593. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242
- Comisión Europea (2015), "La educación y formación de adultos en Europa: Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje", *Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Council of Europe (2018), *Reference framework of competences for Democratic Culture* (Vol. 2). Descriptors of Competences for Democratic Culture.
- De Andrés, C (2005), "La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores", *Tendencias Pedagógicas* 10: 107-124. <https://bit.ly/3XK7rhU>

- Estellés, M y Castellví, J (2020), "The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US", *Sustainability*, 12(15): 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Fombona, J y Navas, R (2022), *Impacto del proyecto AEi: adultos, empleo e inclusión*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Freire, P (1975), *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Gargallo López, B, Garfella Esteban, P. R, Sánchez i Peris, F. J, Ros Ros, C, & Serra Carbonell, B (2009), "La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios", *Revista española de orientación y psicopedagogía* 20(1): 16-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1127>
- Garcés, M (2019), *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama. <https://doi.org/10.1387/pceic.20501>
- Garcés, M (2020), *Escola d'aprenents*. Barcelona: Galàxia Gutenberg. <https://bit.ly/3MiAzWm>
- Gil, C, García, S y Martínez, M J (2022), "Apuntes sobre la educación de la mujer durante el franquismo: "Profesión: su sexo" (1936-1975)", *La Aljaba* 26(1): 1-14. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/8092>
- Gorard, S (2012), "Mixed methods research in education: some challenges and problems", in Research Council of Norway (Ed.), *Mixed Methods in Educational Research: Report on the March Seminar*, 2012, 5-13. Research Council of Norway.
- Huber, G L, Gürtler, L y Gento, S (2018), "La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos", *Perspectiva Educacional* 57(1): 50-69. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.611>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2010), *CONFINTEA VI: Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2022), *CONFINTEA VII: Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. <https://bit.ly/3ZCcyDd>
- Jara, M y Santisteban, M (2018), Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y M. Santisteban (Coords), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Barcelona: Universidad Nacional de Comahue y Universidad Autónoma de Barcelona. 273-284.

- Lekue, P (2010), "El autoconcepto social y el rendimiento en la educación artística escolar del alumnado preadolescente", *XVII Jornadas de Psicodidáctica*: 1-11.
- Lune, H y Berg, B L (2017), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9ª edición). Harlow: Pearson.
- Maldonado, J J, Fajardo, M I, Vicente, F y González, S (2016), "Adulto mayor y envejecimiento activo. Caso de éxito de una iniciativa emprendedora", *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(2): 57-62. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.662>
- Marchesi, A (2003), *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Medina, O (2020), "La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación", *Cuestiones Pedagógicas* 2(29): 12–25. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.01>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), *Datos y cifras del curso escolar 2022/2023*. Secretaría General Técnica.
- Mollenhauer, K (2008), *Vergessene zusammenhänge: Über kultur und erziehung*. [Forgotten Connections: on culture and upbringing]. Basel: Routledge. <https://bit.ly/3ls53tf>
- Morgado, I. (2012). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Naciones Unidas (2020), *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Ortega-Sánchez, D., Blanch, J. P., Quintana, J. I., Cal, E. S. D. L., & de la Fuente-Anuncibay, R. (2021), "Hate speech, emotions, and gender identities: A study of social narratives on Twitter with trainee teachers", *International journal of environmental research and public health* 18(8): 4055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Padilla Carmona, M T, García Gómez, S y Suárez Ortega, M (2010), "Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO", *Revista de Educación* 352, 495-515. <http://hdl.handle.net/11162/79388>
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L (2007), *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Rumbo Arcas, B (2020), "La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España", *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación* 2(29): 41–49. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03>
- Santisteban, A y Anguera A (2013), "Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales", En Díaz-Matarranz, J.J Santisteban, A y

- Cascajero, A (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá: Universidad de Alcalá/AUPDCS. 253-267.
- Servinge, P y Stevens, R (2020), *Colapsología*. Barcelona: Arpa Editores.
- Sonllewa, M (2019), "Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)", *Revista História da Educação* 23: 1-37. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87583>
- Triglia, A, Regader, B y García-Allen, J (2016), *Psicológicamente hablando*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- UNESCO (2020). *La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3MUwauG>
- Vásquez Rocca, A (2008), "Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana", *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences* 19(3): 309-316.
- Zembylas, M. (2005). "Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching", *Teaching and Teacher Education* 21: 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>
-

The emotions of adult citizens regarding democratic participation

Manuel Martí-Puig, Emma-Dunia Vidal-Prades, Abraham Cerveró Carrascosa

Abstract. The present study explores the emotions perceived by several groups of adult students from life-long learning education stage from four educational schools in the Valencian autonomous community in Spain regarding inclusive democratic culture, conflict resolution, and their personal and professional future development. For this particular purpose, a teaching intervention was designed for the two cycles of this educational stage, the UNESCO-led global Adult Learning and Education Conferences and the Sustainable Development Goals was taken as the departing point. The data analysed were obtained from responses to two questionnaires on self-perceived emotions, which were used as tools to assess their ability to identify democratic participation and education for the future.

The results suggest the participants' support for the democratic spirit through participation and agreement. The emotions identified in the

participants varied according to their educational cycle and life experiences. Younger students showed greater indifference toward conflict resolution, while groups with older students were more likely to seek for agreement. Moreover, it was revealed that the representation of personal and professional future development of the participants generated an affective polarization between distrust and peace of mind among the group with more life experience.

Keywords: affectivity, lifelong learning, democratic citizenship, adult education, sustainable development goals

Les émotions des adults face à la participation démocratique

Manuel Martí-Puig, Emma-Dunia Vidal-Prades, Abraham Cerveró Carrascosa

Résumé. Cette étude explore les émotions perçues par différents groupes d'élèves de l'éducation des adultes (EPA) dans quatre établissements scolaires de la communauté valencienne, concernant la culture démocratique inclusive, la résolution des conflits et leur développement personnel et professionnel futur. Pour ce faire, une intervention pédagogique a été conçue pour les deux cycles de cette étape éducative, s'appuyant sur les Conférences sur l'Éducation des Adultes promues mondialement par l'UNESCO et les Objectifs de Développement Durable (ODD). Les données analysées proviennent des réponses à deux questionnaires sur les émotions auto-perçues, utilisés comme outils pour évaluer leur capacité à identifier la participation démocratique et l'éducation pour l'avenir.

Les résultats mettent en évidence un soutien à l'esprit démocratique à travers la participation et la recherche d'accords. Les émotions identifiées chez les participants varient selon les cycles et leurs expériences de vie. Les élèves plus jeunes ont montré une plus grande indifférence face à la résolution des conflits, tandis que les groupes d'adultes plus âgés ont privilégié la recherche de consensus. Par ailleurs, il est apparu que la représentation du développement personnel et professionnel futur des participants a généré une polarisation affective, oscillant entre méfiance et sérénité chez les personnes ayant une expérience de vie plus marquée.

Mots-clés: affectivité, apprentissage tout au long de la vie, citoyenneté démocratique, éducation des adultes, objectifs de développement durable

Las emociones de las personas adultas ante la participación democrática

Manuel Martí-Puig, Emma-Dunia Vidal-Prades, Abraham Cerveró-Carrascosa

Resumen. El presente estudio explora las emociones percibidas por diversos grupos de alumnado de educación de personas adultas (EPA) pertenecientes a cuatro centros educativos de la comunidad Valenciana sobre la cultura democrática inclusiva, la resolución de conflictos y su desarrollo personal y profesional futuro. Para ello, se diseñó una intervención didáctica para los dos ciclos de esta etapa educativa que tomó como punto de partida las Conferencias de Educación de Personas Adultas impulsadas a nivel mundial por la UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los datos analizados se obtuvieron de las respuestas a dos cuestionarios sobre las emociones autopercebidas, que se utilizaron como instrumentos para analizar su capacidad para identificar la participación democrática y la educación para el futuro.

Los resultados ponen de manifiesto el respaldo al espíritu democrático a través de la participación y el acuerdo. Las emociones identificadas en las personas participantes son diferentes en función de los ciclos y de sus experiencias vitales. El alumnado más joven mostró mayor indiferencia hacia la resolución de conflictos, mientras los grupos de personas de mayores se apostaron por la búsqueda del acuerdo. Asimismo, quedó manifiesto que la representación del desarrollo personal y profesional futuro de las personas participantes generó una polarización afectiva que osciló entre la desconfianza y la tranquilidad en el grupo de personas con mayor experiencia vital.

Palabras clave: afectividad; aprendizaje a lo largo de la vida; ciudadanía democrática; educación de adultos; objetivos de desarrollo sostenible

Corresponding author's email (Martin Puig): puig@edu.uji.es.