

VOL. 21, N.º 4 (Septiembre-Diciembre, 2017)

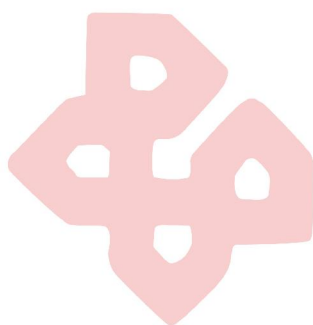
ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

Fecha de recepción: 14/4/2015

Fecha de aceptación: 10/12/2015

LOS VALORES LITERARIOS EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL. EL CASO DE LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA

Literary Values in general teaching. The case of Andalusian Education Law



Elia Saneleuterio* y Rocío López-García-Torres**

**Universitat de València*

***Universidad CEU Cardenal Herrera*

E-mail: elia.saneleuterio@uv.es; rocio.lopez@uchceu.es

Resumen:

Nuestro estudio parte de un planteamiento educativo integral, donde todas las dimensiones de la persona, así como los valores que se relacionan con ellas, deben ser potenciadas, y en concreto las que se derivan de la concepción humana que propone el profesor Gervilla (2008, p. 64): “animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo”.

Siendo esenciales los valores estéticos en relación con esta dimensión, resulta evidente que la educación literaria supone un aspecto fundamental en la formación del alumnado, sobre todo teniendo en cuenta su papel en el desarrollo de la creatividad, clave de la educación del mañana para pedagogos como Gerver o Robinson, responsables de las teorías más innovadoras del siglo XXI, cuyo desarrollo ha obtenido gran acogida entre la comunidad científica. La capacidad para crear y disfrutar de la belleza puede ser abordada también desde diversas disciplinas facilitadoras de valores estéticos, si bien estimamos que la literatura se erige en un medio privilegiado en el contexto escolar, al basarse en el lenguaje y en la comunicación verbal.

Dadas estas consideraciones, puede afirmarse que la atención a los valores literarios, como parte de la formación de la creatividad, debe ser convenientemente considerada en la legislación vigente.

Así pues, nuestra investigación se completa con un análisis axiológico de una realidad legislativa concreta, la andaluza, que nos lleva a concluir que los valores literarios no están suficientemente contenidos en ella, por lo que consideramos que dicha carencia debería ser objeto de reflexión y subsanación en próximas revisiones normativas.

Palabras clave: *análisis de contenido, creatividad, educación integral, ley de educación, valores literarios.*

Abstract:

Our study is based on a comprehensive educational approach in which all the dimensions of a person, as well as the values related to them, must be strengthened, especially those concrete dimensions as proposed by Professor Gervilla (2008, p. 64): “animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo”.

Because the aesthetic values are essential in relation to this dimension, it becomes quite evident that literary education plays a fundamental role in student formation, especially when one takes into account its role in the development of creativity. Creativity is the key for tomorrow’s education according to pedagogues such as Gerver or Robinson who are responsible for the 21st century’s most innovative theories, and the development of the latter has been well received among the scientific community. The ability to create and enjoy beauty can also be addressed from various guiding disciplines of aesthetic values if we perceive that literature is set up as a privileged means in the school context in relation to language and verbal communication.

Given these circumstances, it can be argued that attention to literary values, as part of the formation of creativity, must be properly considered in the current legislation.

Therefore, our research is completed with an axiological analysis of a concrete legislative reality, the Andalusian, which leads us to conclude that literary values are not sufficiently contained therein, and we believe that this deficiency should be the subject of reflection and correction in future regulatory reviews.

Key Words: Content Analysis, Creativity, Global Education, Literary Values, School Law.

1. Educación integral y legislación andaluza

Todas las definiciones de *educación integral* propuestas por los expertos tienen en común la idea de perfeccionamiento en la formación humana, reivindicando la necesidad de una acción multidimensional que llegue a completar todo aspecto de la persona, que no desatienda ninguno: “La expresión educación integral, aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, todos ellos incluyen el concepto de totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” (Gervilla, 2000, p. 41). El *Diccionario filosófico-pedagógico de Filosofía de la Educación* insiste, consecuentemente, en la idea de que la educación integral “será, pues, aquella que confiere integridad al hombre, la actividad que tiende a hacer hombres completos, sin carencia alguna” (VV. AA., 1997, p. 193).

A la luz de estas consideraciones descubrimos que la educación de las nuevas generaciones no puede sino ser concebida bajo la óptica de la integridad:

Educar tiene un sentido integrador y de integridad, pues así lo reclama la naturaleza humana, compuesta de naturaleza y espíritu; no cabe atender separadamente al desarrollo del cuerpo y de la mente, ni a sus diversas potencias o capacidades operativas. La unión sustancial que define al ser humano comporta que la educación sea integral, del ser humano entero. (Altarejos y Naval, 2011, p. 22)

La carencia de este sentido integrador en el enfoque educativo conduce a resultados parciales o unilaterales en la formación, provocando que se desarrollen más unos aspectos que otros, o al menos favoreciendo dicha parcialidad, de manera que con ello, según entendemos, no puede quedar garantizado el desarrollo armónico de la persona.

Esta es la razón por la cual desde las instancias legisladoras en materia de educación se ha predicado, al menos desde un marco teórico, la necesidad de promover medidas que atiendan todas las dimensiones de la formación humana. En este contexto, el tema de los valores y su atención en la escuela son contemplados como un barómetro de la calidad de los sistemas, programas y planificaciones del hecho educativo. Revisada la práctica y la literatura sobre el tema, Antonio Rus (2010, p. 416) recoge los valores como una de las palabras clave en la reflexión sobre la problemática educativa: “Los valores nos humanizan, guían la vida, contribuyen al logro de la unidad en la diversidad y favorecen el respeto, la solidaridad y la comprensión. Son principios de índole abstracta y se reconocen fácilmente en la cotidianeidad” (Rus Arboledas, 2010, p. 421).

Pues bien, nuestro estudio se centra en un contexto legal concreto, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* (LEA), de cuyo contenido axiológico parte nuestro análisis. Estamos ante el marco general al que se ha de acomodar la enseñanza andaluza y que, inevitablemente, conlleva un conjunto de valores que las instituciones escolares asumen y expresan en las diferentes facetas de su planificación y, principalmente, en su acción educativa¹.

El concepto de educación integral se encuentra esencialmente vinculado al de persona, sujeto de la educación, quien, como ser material vivo y en continua realización, desea conocer la realidad, expresar sus pensamientos y sentimientos, interrogándose sobre el sentido de la vida. Cada una de las dimensiones de la persona, así como los valores que de ellas emanan, ha servido de referencia para confeccionar el sistema de categorías que nos ha permitido estudiar la jerarquía axiológica de la LEA. Esta distribución, que ya ha demostrado ser operativa para extraer valores (López-García-Torres, 2012), se concreta en catorce categorías: *corporales, intelectuales, afectivos, individuales, liberadores, globalizadores, morales, sociales, ecológicos, estéticos, religiosos, instrumentales, espaciales y temporales*. Son valores derivados de la concepción de persona como “animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo” (Gervilla, 2008, p. 64); todos ellos los estimamos imprescindibles –en alguna proporción– para lograr un modelo de educación integral coherente.

En concreto con este trabajo pretendemos mostrar en qué medida la legislación andaluza atiende a los *valores literarios*. Estos forman parte de una categoría más amplia, la de los *valores estéticos*, que pueden definirse como “*aquellas creaciones del ser humano y las manifestaciones de la naturaleza que son deseadas o deseables por su belleza*. Por ejemplo: arte, música, literatura, flamenco, educación plástica, danza, etc.” (López-García-Torres, 2012, p. 165). La educación literaria tiene mucho que aportar a la formación integral, como demuestran y aplican, entre otros, las

¹ Entendemos que las competencias para educar en valores (Martín y Puig Rovira, 2007) han de ser recogidas en la legislación (Roselló Ramón y Pinya Medina, 2014); entre ellas, según un reciente estudio de Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce (2014, pp. 377-378), *saber ser* constituiría la base de transformación del perfil docente.

profesoras Martín y Estébanez (2015). Nuestra detención particular en los valores literarios contenidos en la LEA pretende contribuir a generar conocimiento acerca de si su tratamiento en los diferentes capítulos contribuye —o no— de manera eficaz al desarrollo humano integral que se pretende en las aulas.

La cuestión de la educación integral, bajo conceptos redundantes como “educación en valores” o parciales como “temas transversales”, ya preocupaba a los legisladores andaluces de manera explícita desde la LOGSE. Sin embargo, la *Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía* (Conserjería de Educación y Ciencia, 1996a) no atiende a los valores estéticos, apenas trascendiendo los necesarios para la convivencia y la vida social. Los temas transversales previstos comprenden principalmente la Educación Moral y Cívica, la Educación para el Desarrollo, la Educación para la Paz, la Educación para la Vida en Sociedad y para la Convivencia, la Educación Intercultural, la Coeducación, la Educación Ambiental, la Educación para la Salud, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial. De esta concepción de la educación en valores se nutre la legislación posterior, como se aprecia en los términos previstos en el artículo 39 de la propia LEA (Junta de Andalucía, 2007, p. 15). Consecuentemente, pues, puede explicarse que el planteamiento de la LEA no reserve a la educación de la sensibilidad estética mucho más de lo contenido en las Enseñanzas Artísticas.

Por otro lado, y como puede comprobarse, nuestra categorización axiológica difiere de la “educación en valores” que se prevé en la citada Orden, así como de la manifestada en su concreción inmediata, la *Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y temas Transversales del currículum* (Conserjería de Educación y Ciencia, 1996b)². Nuestro análisis axiológico trasciende las pretensiones de ambas —hoy derogadas, pero mantenidas en esencia en la Ley, según estamos viendo—, alcanzando todas las facultades y dimensiones de la persona (Gervilla, 2000).

Dado que la educación siempre posee un fundamento axiológico, y puesto que no hay educación sin valores, la calidad de la educación dependerá de los valores de la misma, así como de su importancia o jerarquía, que no siempre es explícita, como puede comprobarse en las evaluaciones del Sistema Educativo Andaluz (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2013) llevadas a cabo por la propia Junta de Andalucía, quien omite toda referencia a cuestiones axiológicas.

Así, si la atención a los valores estéticos de la literatura no puede ser eludible, resulta esencial comprobar en qué medida se encuentran estos representados. Para

² Precisamente Miguel Fernández Pérez (2000a; 2000b) estudia la previsión de sistemas axiológicos en educación, y se refiere a los años noventa como una década en que “infinidad de leyes educativas y de reformas pedagógicas en los más diversos contextos nacionales y culturales han consagrado, sobre el cómodo y tolerante papel [...], la educación en valores como algo absolutamente prioritario y esencial y crítico para la educación de los seres humanos del presente y del futuro” (2000b, p. 92).

nosotras existen evidencias de que la educación de la sensibilidad estética constituye un aspecto fundamental en la formación humana. Es decir, consideramos que el valor estético puede y debe ser atendido como un elemento sustantivo, si bien no único, del desarrollo de las personas, recibiendo un tratamiento al tiempo específico y transversal dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente si nos centramos en los valores literarios.

En esta línea de educación integral se mueven muchas propuestas pedagógicas de los últimos años. Uno de los referentes a nivel mundial es Sir Ken Robinson (2009), quien, desde sus aportaciones hacia cuestiones gubernamentales en la educación británica, critica toda formación académica que uniformice los conocimientos de los educandos basándose solo en ciertos tipos de inteligencia, es decir, en criterios de eficacia lógica³ que, sin embargo, resultan ineficaces, pues convierten a los sujetos en seres predecibles. Y, lo que es más preocupante, los ejercita en una serie de dinámicas de premios, castigos y respuestas preconcebidas que no solo no potencian, sino que a menudo ahogan sus talentos y su creatividad. La *re-evolución* que propone Robinson no es sino el camino hacia una formación personalizada que se ocupe de la educación de la totalidad de la persona y no únicamente de su dimensión intelectual.

Robinson entiende la educación como un proceso orgánico, cuyo fruto madura en la medida en que se mantenga alejado del modelo educativo decimonónico que en realidad impera todavía, el de las sociedades industriales: se trata de cultivar, desde la tarea docente, las mejores condiciones para que aflore el talento en los educandos (Robinson, 2011), algo que sería inalcanzable sin la involucración del resto de la comunidad educativa (Santa Cruz Grau y Olmedo Reinoso, 2011) hacia un objetivo conjunto en el que, sin duda, resulta necesaria una adecuada atención a los valores literarios, o estéticos en general.

Por ello, para lograr un desarrollo integral de los ciudadanos andaluces debe incorporarse al proceso educativo la educación estética como parte indispensable en sus programas. Ya hemos insistido en que la depuración del *gusto estético* es importante para el desarrollo armónico de las personas, pues “lo estético humaniza al hombre” (VV. AA., 1997, p. 188), pero además forma parte de las demandas de actualidad que, ante la reforma legislativa del Ministerio de Educación, circulan en la opinión pública de nuestro país por parte de la comunidad educativa (M. F. R., 2015; Joaquín Juan Penalva, 2015).

2. Hacia la definición de los valores literarios

Hemos partido de que la educación estética es aquella que aspira a capacitar a los alumnos para comprender, vivir y concebir lo bello que está presente en la vida, en las obras de arte y en la literatura, además de crear en ellos el interés y el deseo

³ Cfr. Tenorth (2009), López Cobo y González López (2011) o Choi y Calero Martínez (2012). El estado de la cuestión hasta 2011 puede encontrarse en la revista *Profesorado*, a cargo de Pam Sammons y Linda Bakkum (2011) o de Cynthia Martínez-Garrido (2011).

de participar de esta belleza. Se trata de hacer florecer en el alumnado la emoción estética ante las bellezas naturales o las obras de arte, es decir, potenciar el desarrollo de sentimientos estéticos que permitan la apreciación de la belleza en la música, la pintura, la arquitectura, la escultura, la danza, la literatura, etc.

Si bien es cierto que es en el arte donde la estética se convierte en uno de los medios más poderosos para lograr tal educación, nosotras la entendemos en un sentido amplio que alcance asimismo a los valores estéticos presentes en la naturaleza y en las personas, así como en los objetos o realidades creadas por el ser humano, pero no necesariamente artísticos: la belleza de un libro de cuidada edición, del orden y presentación en los trabajos académicos o en los enseres cotidianos, de un texto bien escrito, de la claridad y precisión en la expresión, del tipo que fuere.

En la educación estética se percibe una doble acción: la educación de los sentidos, desde los primeros años de vida, para que los niños posean un oído o una vista instruida para apreciar las bellezas que le ofrecen la naturaleza, el arte o las personas, y la educación de la capacidad creadora de belleza, siendo el arte la principal actividad en la que la creación estética se despliega y renueva ilimitadamente.

Es precisamente en relación con la capacidad de creación y disfrute estéticos que nos centramos en la importancia que tiene la disposición para disfrutar de la belleza del lenguaje a través de obras literarias (Reisz de Rivarola, 2012), e incluso no literarias: se trata de captar y valorar la función estética o poética del lenguaje, potenciando actitudes de interés por la creación y la puesta en juego de dicha función para fines variados. Así, educar en la literatura se convierte en una herramienta poderosa para que florezca en los alumnos la “emoción” por la belleza de lenguaje, se encuentre esta en una obra literaria o no.

Nos interesa hacer hincapié en que este valor estético, que también implica educar para la creación de la belleza, abunda en el potenciamiento de dos esferas fundamentales: la creatividad y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Respecto a esta última, resulta innegable el peso que recibe en los currículos oficiales, y más desde los planteamientos de las competencias básicas defendidos por los modelos teóricos de los últimos años. Asimismo, la creatividad es contemplada desde la investigación en innovación educativa no solo como valiosa (Altopiedi y Murillo-Esteba, 2010), sino como imprescindible, si bien no se recoge con el mismo ímpetu ni en los textos legales ni en la práctica real –siempre con la precaución, como denuncian Marta Poncet y Rufino González (2010), de que no tiene sentido innovar si se siente como algo impuesto–.

En efecto, todas las tendencias actuales sobre la necesidad de la innovación en materia de educación hacen referencia a la importancia de la creatividad en la formación integral del educando, hasta el punto de considerarla condición *sine qua non* para conseguir una educación efectiva, es decir, una educación que permita adaptarse a la sociedad a la que los niños y niñas de hoy tendrán que enfrentarse a

medida que crezcan (Franklin y Jonson, 2007). Podemos, pues, entender la creatividad como respuesta a la crisis educativa que denuncian las pedagogías innovadoras. Sir Ken Robinson (2009; 2011), entre otros, viene insistiendo en que la adaptabilidad a las situaciones nuevas viene condicionada por las competencias creativas del sujeto: las escuelas de hoy —cuanto más en los tiempos de cambio frenético en que vivimos— deben ser “escuelas para el mañana”, o “*tomorrow’s schools*”, como las denomina Richard Gerver (2012), subrayando la necesidad de tener presente hoy el futuro incierto (Soininen, Merisuo-Storm y Korhonen, 2013). Dentro de la educación estética es donde entendemos el sentido de los valores literarios como una de las claves de la potenciación de la creatividad.

Varias son las posibilidades que la crítica ha utilizado para la clasificación de los valores literarios, pero lo que reclamamos, ante todo, es el aumento de su representación en la educación, por un lado, y, por otro, una presencia no utilizada con fines utilitaristas que trasciendan lo estético.

Además, y aunque resulte paradójico por la clásica confrontación entre arte y vida, entre literatura y realidad, subyace en toda obra el valor vital como subclase entre los valores literarios: aprendemos a interpretar la ficción al margen de la realidad, según criterios estéticos, pero al mismo tiempo no podemos desgajarla de ella, dado que es su origen más o menos lejano. Muchos investigadores vienen insistiendo en el doble papel literario como propulsor de valores de distinto tipo (Llorens, 2000). Entre ellos, Fraga de Acevedo (2005, p. 15) no excluye los anclajes cívicos: “cuando acceden a compartir la memoria cognitiva y cultural, potenciadora de la capacidad de manejar funcionalmente la competencia enciclopédica, los lectores aumentan su conocimiento del mundo en sus múltiples y polifacéticos aspectos, incluyendo sus aspectos éticos e sociales”.

Puede afirmarse, con todo, que sin vida no hay literatura: “el tiempo representado en la obra literaria es análogo al tiempo real, intersubjetivo, sin ser idéntico a él ni en sus fases, ni en su estructura” (Vergara, 2002, p. 74). Esta doble temporalidad es la que permite la construcción del objeto artístico literario funcionando como clave para reconocer sus valores estéticos: el lector percibe un tiempo —y un mundo— análogo a su referente en la realidad, aunque este se encuentre modificado sintéticamente.

Los valores literarios para Lozano Marco (2000, p. 181) pueden hacer referencia a realidades complementarias: desde la belleza que emanan hasta los valores sociales que como elemento cohesionador de grupos ejerce la propia literatura: las personas, como seres sociales, se agrupan en torno a unos mismos gustos estéticos, y son capaces de compartir ciertas sensibilidades; aunque la crítica actual no entiende los valores literarios en esta segunda línea, no deja de ser cierto que el valor de lo literario también residiría ahí, siquiera subsidiariamente, en concomitancia con otros valores que se contemplan en el texto legal objeto de nuestra investigación (López-García-Torres, 2012).

Por otra parte, al hablar de valores en la literatura es obligada la referencia a la controversia sobre la supeditación de lo artístico sobre lo moral, lo educativo frente a lo lúdico, etc. (Tejerina y Echevarría, 2007; Avelar, 2009). Desde la estética de la recepción, por ejemplo, los investigadores se han preguntado hasta qué punto resulta legítimo orientar el didacticismo de lo literario hacia interpretaciones críticas determinadas (Rodríguez y Gutiérrez, 2013). Por nuestra parte, sin embargo, queremos hacer hincapié en que no buscamos los diferentes valores presentes en las obras literarias, sino que el análisis se orienta hacia la atención a los valores literarios y estéticos por parte de un texto legislativo como es la LEA.

En definitiva, por valores literarios entendemos las conjugaciones del aspecto estético con el lingüístico, es decir, los elementos esenciales sobre los que se asienta la educación literaria —sin perjuicio sus facetas social y ética, que habría que estudiar aparte—. Hablamos de valor literario en un texto cuando encontramos relaciones entre su forma y su contenido, tanto denotativo como connotativo, las cuales, además de ser capaces de emanar belleza, provocando experiencias de deleite, presentan la virtud de actualizarse de manera personalizada:

[...] en el texto descansa un andamiaje, una serie de redes que como lectores vamos anudando, coloreando al empotrar nuestra cosmovisión con el mundo representado. Solo en ese espacio de empotramiento se reconoce el fundamento de lo artístico, pues allí la ambigüedad poética se reconoce como viniendo de la ambigüedad del mundo. (Vergara, 2002, p. 76)

El valor estético de lo literario emerge cuando no nos preocupamos por la función representativa o referencial del lenguaje, sino que atendemos a las percepciones irracionales que nos proporcionan componentes como el color, el sonido, el orden, la recurrencia, el ritmo, etc., que pueden apreciarse, con naturaleza diferente pero intrínseca, en todo objeto artístico y, de manera no específica, en cualquier realidad.

Aprender a captar y valorar estas dimensiones debe ser uno de los objetivos de la educación, y la Ley de Educación de Andalucía así lo recoge, si bien veremos en qué medida y con qué matices.

Gloria Vergara, en el artículo que estamos citando (2002), parte de ensayos de Roman Ingarden como *La controversia acerca de la existencia del mundo*, *La obra de arte literaria* o *El conocimiento de la obra de arte literaria* para justificar cómo los valores artísticos y estéticos pueden considerarse como la base ontológica del mundo que emerge de la literatura. Otros autores, en la misma línea, pero centrándose en la formación literaria y crítica de jóvenes lectores, defienden la sinergia entre la educación de ambos polos:

La literatura infantil puede ser una buena fuente de transmisión de los valores literarios de un texto al tiempo que estos valores pueden fomentar en el niño lector un espíritu crítico que le ayude a diferenciar lo que es literatura de lo que no lo es, aunque siempre ayudado por el educador, el padre o el maestro.

Es decir, que el niño debe adquirir mediante la lectura de textos literarios una competencia estética que, a su vez, le conduzca al desarrollo de su capacidad crítica. (Llorens, 2000, p. 77)

Aun así nuestra investigación pretende no perder de vista las categorizaciones de lo literario clásicas y modernas, las que han permanecido como canon con la evolución de los tiempos. Ya en 1913 Azorín, en *Los valores literarios*, criticaba la tendencia a valorar las obras literarias desde valores históricos, morales o, en definitiva, teñidos de didactismo; es decir, primando la “sabiduría” frente a la “sensibilidad” (Azorín, 1914). Esta sería la que conformaría, propiamente, el valor estético, que debería imponerse a los demás sobre todo cuando estamos hablando de objetos artísticos, cuya razón de ser no responde a criterios pragmáticos o de utilidad práctica.

En última instancia conviene no perder de vista que no es el objeto de nuestro trabajo categorizar los valores literarios, sino descubrir y reclamar su presencia como parte específica de los estéticos y que al mismo tiempo los trascienden.

3. Metodología

La técnica utilizada en nuestra investigación, de diseño cualitativo, sigue el modelo de análisis de contenido de Laurence Bardin (1977); lo hacemos a través de pautas concretas basadas en las propuestas por Gervilla (2008) para el estudio axiológico de textos legales, que es el tipo de documento que se erige en objeto de nuestro análisis.

La investigación basada en análisis de contenido parte del cuestionamiento del objeto de análisis en los siguientes términos: “why available texts came into being, what they mean, and to whom, and how they mediate between antecedent and consequent conditions” (Krippendorff, 1980, p. 81), por lo que se convierte en una técnica de investigación que se ajusta perfectamente a nuestros objetivos, al validar y convertir en replicables las inferencias que pueden hacerse entre un texto y su contexto de uso (Krippendorff, 1980, p. 18).

3.1. Elección del corpus

El texto de la LEA que hemos tenido en cuenta para ser sometido a los procedimientos analíticos es el correspondiente a los artículos 4 y 5, del “Título Preliminar (Disposiciones generales)”, correspondientes a los “Principios del sistema educativo andaluz” y a los “Objetivos de la Ley”, respectivamente, debido a que consideramos que orientan la Ley y están presentes a lo largo de todo el proceso educativo.

Además, hemos estimado esencial conocer los valores que la Ley dedica en “El alumnado” al sujeto de la educación, en el “Título I (La comunidad educativa)”, capítulo I.

Por último, nos hemos servido de “El currículo” y las enseñanzas de régimen general (“Título II”, capítulos I a V) para concretar los valores que alcanzarán mayoritariamente los estudiantes de Andalucía, considerando que representan los fines y contenidos del sistema educativo andaluz, al tiempo que encierran los valores que más directamente inciden sobre el alumnado.

3.2. Formulación de objetivos

Este estudio pretende concretar la distribución de los *valores estéticos* que, según la LEA, alcanzarán los ciudadanos andaluces a su paso por las diversas enseñanzas de régimen general del sistema educativo, deteniéndonos en concreto en los literarios y comprobando la importancia que la Ley concede a los mismos en relación con el resto de valores, desde la perspectiva de la educación integral sostenida.

3.3. Indicadores

Los indicadores en que se fundamenta la interpretación son, por un lado, la *presencia* de valores que buscamos, o también la *ausencia* de aquellos que podrían o deberían encontrarse desde el punto de vista de nuestro modelo axiológico de educación integral, y que será interpretada como indiferencia o rechazo de esos valores; por otro, y de manera complementaria a la *presencia*, la *frecuencia* de aparición de los mismos, ya que la importancia otorgada a un valor frecuentemente se manifiesta en su repetición.

3.4. Determinación de las unidades de registro y de contexto

Hemos considerado, como unidad de contexto, la Ley de Educación de Andalucía en su totalidad, así como el *Título*, *Capítulo*, *Sección* y *Artículo* en el que aparecen inmersos los valores.

Respecto a la determinación de las unidades de registro, hemos seguido instrucciones de codificación exhaustivamente explicadas para categorizar los datos (Krippendorff, 1980, p. 216). Así, y teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, necesariamente hemos considerado las unidades léxicas entendidas en un sentido amplio, es decir, no restringidas a la palabra (sustantivo, adjetivo o verbo, principalmente), sino ampliadas a binomios y expresiones de fuerte ligazón semántica que, en el tema que nos ocupan, aludan a un valor de entre los nombrados arriba.

En concreto, las unidades de registro categorizadas como valores estéticos han sido las siguientes: “flamenco”, “expresión visual” y “musical”, “representaciones y expresiones artísticas”, “propuestas visuales”, “educación artística”, “patrimonio artístico”, “creación artística”, “manifestaciones artísticas”, “educación plástica”, “educación visual”, “música”, “sensibilidad artística”, “criterio estético”, “artes”... Entre ellas, dos nos han proporcionado el contenido de los valores *literarios*: “literatura” y “sensibilidad literaria”.

3.5. Explotación del material

Los valores han sido extraídos con base en un sistema de categorías confeccionado a la luz del modelo axiológico de educación integral al que hemos hecho alusión arriba. Así pues, un primer paso ha consistido en la categorización basada en Gervilla (2000), si bien ha habido que añadir una categoría para aquellos valores con gran amplitud semántica: el caso de los valores que hemos llamado “globalizadores”, siguiendo el estudio de López-García-Torres (2012). Como segundo paso se ha procedido a la codificación de las unidades, mediante un diseño de etiquetado que permitiera su posterior recuento.

3.6. Fiabilidad y validez del diseño

La *validez* (validez del instrumento categorial) y la *fiabilidad* (estabilidad y consistencia de los resultados obtenidos) han sido controladas mediante *juicio de expertos*⁴, en el que participaron cinco doctores y catedráticas de distintas universidades, seleccionados por sus publicaciones sobre el tema o bien por haber realizado sus tesis doctorales en relación con el análisis de contenido axiológico.

Presentada una muestra representativa del texto codificado –con el fin de que manifestaran su acuerdo o desacuerdo tanto con el sistema de categorías establecido como con la codificación realizada–, obtuvimos por parte de los especialistas el 100 % y el 95,4 % de conformidad a las preguntas “¿Sirve para medir lo que pretendemos, es decir, están contemplados los valores del texto en las distintas categorías?” y “¿Se han respetado las buenas cualidades de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y productividad que debe tener una categoría?”, respectivamente. Se determinó, en consecuencia, que el instrumento categorial era válido para realizar el análisis de contenido axiológico en que se sustentaría la investigación.

En cuanto a la fiabilidad o concordancia entre los *jueces*, el alto grado de consenso entre los expertos nos permitió concluir que los resultados de nuestro estudio eran consistentes (96 % de coincidencias respecto de la pregunta “¿Son completas las categorías, es decir, abarcan todos los valores en ellas contenidos?”).

4. Resultados y discusión

El primer resultado que llama la atención en nuestro análisis descriptivo, consecuencia de la aplicación de estadísticos elementales como son las frecuencias,

⁴ Experta 1: Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación. Experto 2: Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar. Experta 3: Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Experta 4: Catedrática de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Experta 5: Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación.

porcentajes y ordenaciones, es que no aparecen mencionados los valores literarios en los primeros apartados de nuestro análisis axiológico, dedicados a los *principios del sistema educativo andaluz* y a los *objetivos de la Ley*, así como en el capítulo perteneciente al “Título I (La comunidad educativa)”, que la Ley dedica a “El alumnado”, sujeto de la educación. En las tres secciones citadas ni siquiera se hace mención —explícita o implícita— de los valores estéticos, cuya relación por hiperonimia podría atenuar dicho silenciamiento.

Como consecuencia, nuestro análisis debe limitarse al estudio axiológico realizado sobre las distintas enseñanzas.

Globalmente, en el Título II (“Las enseñanzas”), los valores estéticos se encuentran menos representados que los sociales, instrumentales, intelectuales, globalizadores, individuales y morales, pero suponen mayor frecuencia de aparición si los comparamos con los liberadores, espaciales, corporales, temporales, ecológicos, afectivos y religiosos (López-García-Torres, 2012, pp. 180-181). La gráfica (fig. 1) muestra los porcentajes de registro de todos ellos:

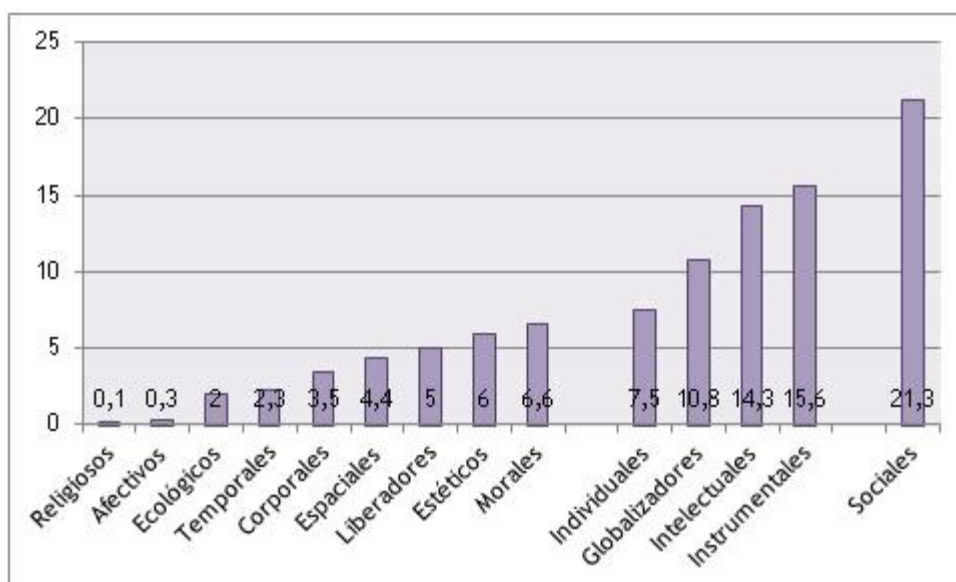


Fig. 1. Jerarquía axiológica de *Las enseñanzas*.

Fuente: basado en López-García-Torres (2012).

Pero veamos qué sucede si los analizamos por partes. Es cierto que a partir de “El currículo” (capítulo I de “Las enseñanzas”) ya hacen aparición las 14 categorías de valores que integran nuestro planteamiento de educación integral. Sin embargo, los valores literarios que pudieran incluirse en los estéticos no cuentan con representación en este apartado de la Ley (fig. 2).

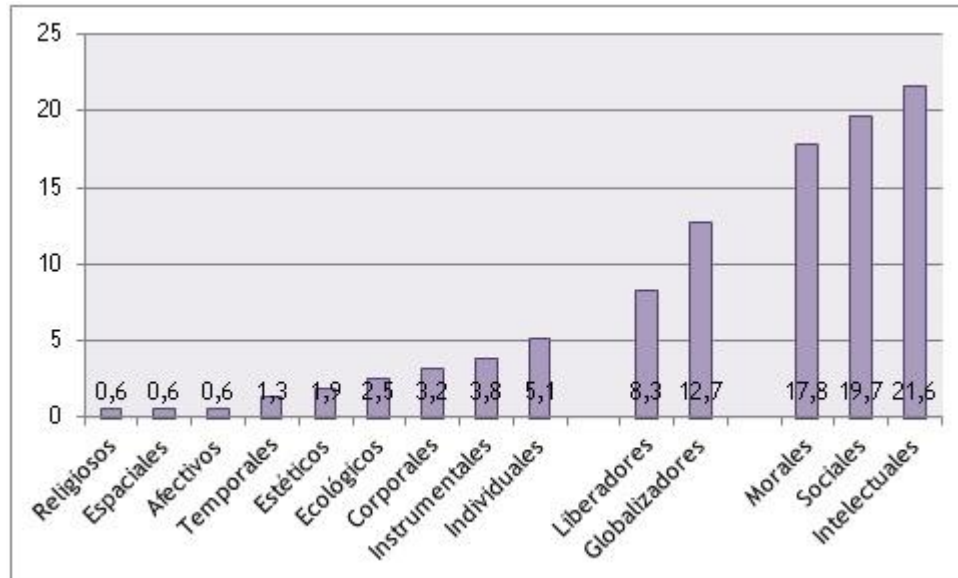


Fig. 2. Jerarquía axiológica de *El currículo*.
basado en López-García-Torres (2012).

Fuente:

Con relación a la Educación Infantil, sabemos que “la atención prestada a los valores en la etapa de Educación Infantil adquiere una singular importancia por su influencia en el desarrollo posterior de los niños” (López-García-Torres, 2011, p. 83). En la figura 3 podemos comprobar la distribución axiológica de la Educación Infantil, donde efectivamente el peso de los valores estéticos se iguala a los morales o liberadores, situándose hacia el centro de la distribución. Sin embargo, para la aparición de los valores propiamente literarios habrá que esperar, en el texto de la LEA, hasta la Educación Primaria:

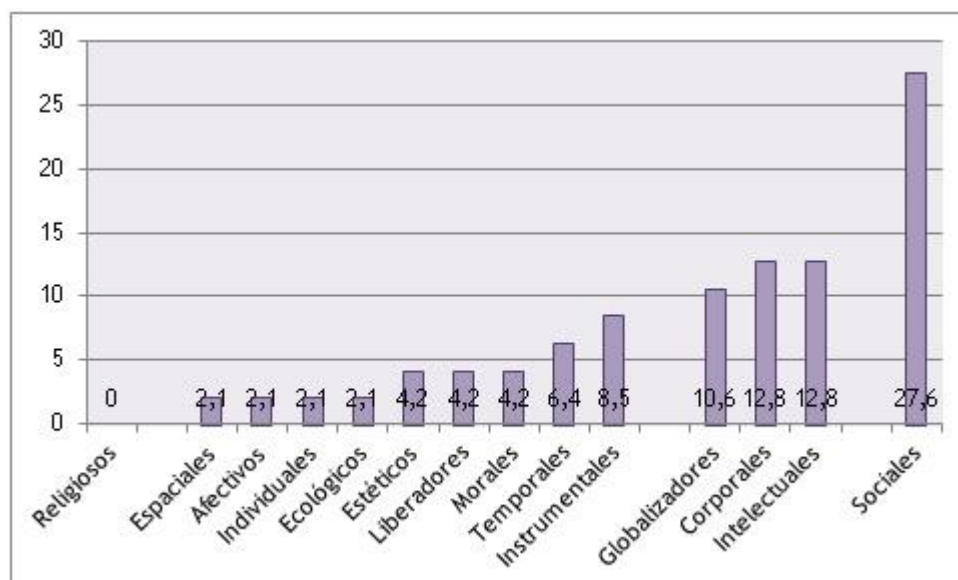


Fig. 3. Jerarquía axiológica de la Educación Infantil.
Fuente: basado en López-García-Torres (2012).

En cuanto a la Educación Básica, el fundamento axiológico que encierra la LEA para esta etapa de la educación desciende levemente en cuanto al total de estéticos, pero puede observarse, en la zona más sombreada contenida en la barra correspondiente a ellos, que para Primaria y ESO hay representación de los valores literarios (fig. 4):

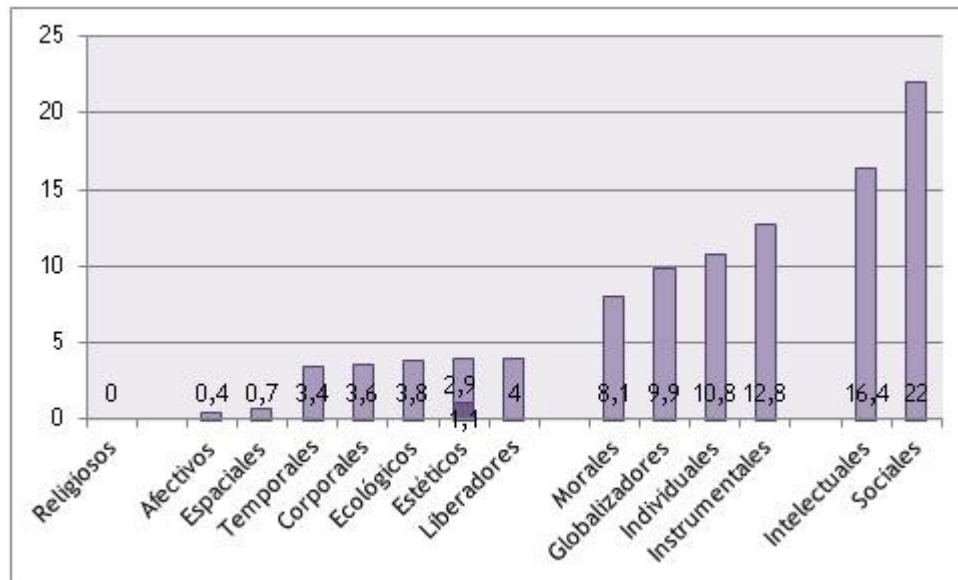


Fig. 4. Jerarquía axiológica de la Educación Básica.

Fuente: elaboración propia.

Y lo mismo sucede con Bachillerato, cuyo fundamento axiológico continúa y acentúa el decrecimiento de los valores estéticos observado en las etapas educativas anteriores, potenciando los liberadores de manera llamativa —además de los sociales, intelectuales, instrumentales y globalizadores—. Cabe destacar no solo la tendencia observada en cuanto a su reducción en la jerarquía de los valores estéticos en su globalidad, sino también el aumento, en proporción inversa, de los valores literarios en ellos incluidos (fig. 5).

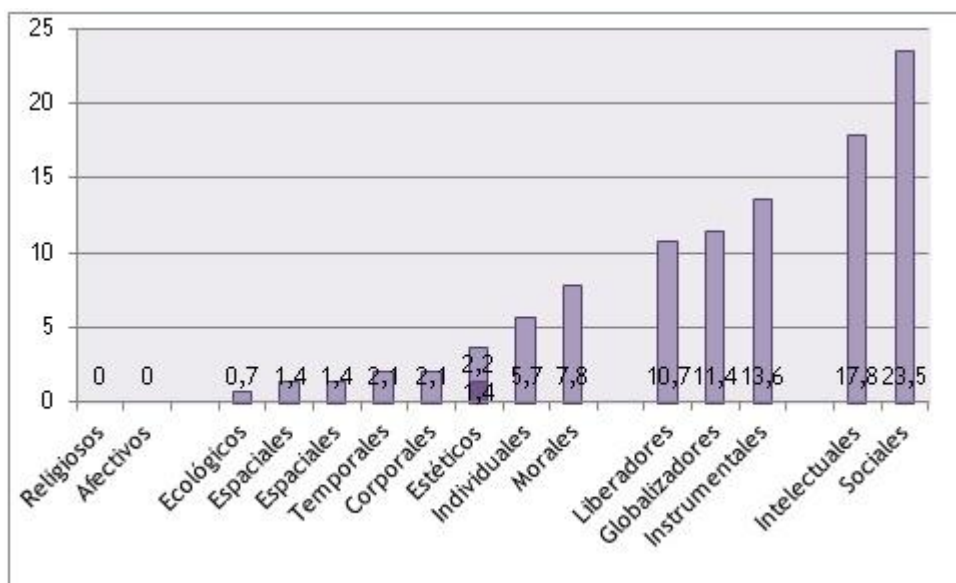


Fig. 5. Jerarquía axiológica de *Bachillerato*.
elaboración propia.

Fuente:

La Formación Profesional, en gran contraste con lo que sucede en Bachillerato, no solo silencia los valores literarios, sino que ninguna mención reciben tampoco los estéticos en el texto que la Ley le dedica.

Si lo representamos en conjunto, y manteniendo los porcentajes (fig. 6), encontraríamos un panorama algo desolador en cuanto a la presencia de los valores literarios en la LEA:

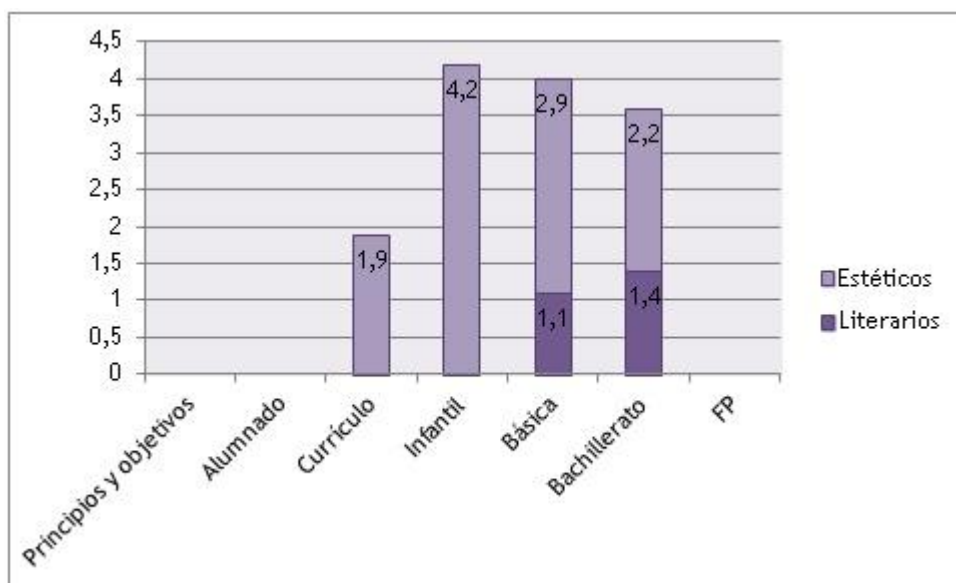


Fig. 6. Valores estéticos y literarios en la LEA (datos relativos).
elaboración propia.

Fuente:

Sin embargo, si lo visualizamos en datos absolutos que comparativamente nos hablen de los valores estéticos y literarios sin tener en cuenta el resto de valores, y

dividiendo la educación básica en sus dos etapas diferenciadas, observamos un gran desequilibrio (fig. 7), cuya explicación no radica en el número de cursos de cada etapa; efectivamente, Primaria sería la que más abarca y, sin embargo, es la que menor representación de ambos alcanza.

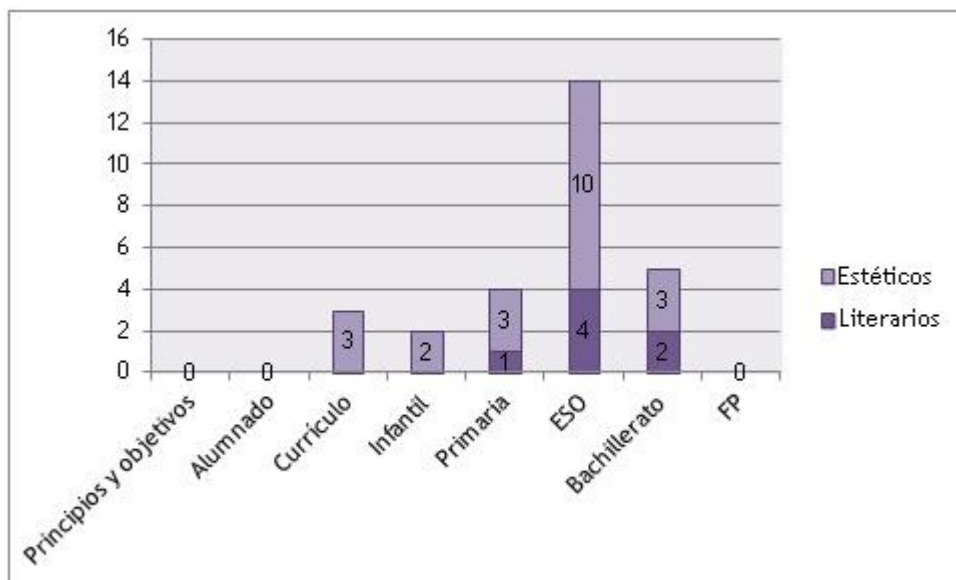


Fig. 7. Valores estéticos y literarios en la LEA (datos absolutos).
Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos recogidos nos conduce, pues, a unos resultados claros: solo se registra presencia de valores literarios en la educación básica y en la postobligatoria correspondiente al Bachillerato, con diferente volumen de representación, siendo más atendidos los valores estéticos en general, en los que los literarios se incluyen, aunque tampoco se recogen en algunos de los capítulos o artículos de la LEA analizados, como son los principios y objetivos de la Ley, el alumnado o la Formación Profesional.

Las reformas educativas, necesarias como guía para adaptar la educación al cambio de los tiempos (Luengo, Luzón Trujillo y Torres, 2008; Roegiers, 2008), deben partir de los análisis de los expertos sobre la legislación vigente para conseguir nuevos textos que prevean medidas más ajustadas a las necesidades de la sociedad actual. La presente reflexión sobre las carencias de la LEA respecto de los valores literarios y sus implicaciones puede ser uno de los puntos de partida.

5. Conclusiones

Como han demostrado los expertos, las sociedades “se reconocen e identifican especialmente en los valores, pues los consideran la lente que les alumbró con más brillo el abanico variado de sus anhelos más profundos” (Rus Arboledas, 2010, p. 416). Un modelo educativo que atienda al educando como persona, en todas sus esferas del desarrollo, no puede descuidar ninguna categoría de valores. Resulta

evidente, pues, que la presencia de los valores literarios como parte de la educación estética resulta una premisa fundamental para un planteamiento de educación integral, pues la educación estética es la formación de una personalidad estéticamente desarrollada que, a su vez, resulta en un componente fundamental del desarrollo armónico del educando.

Además, los sujetos principales de la educación formal son niños y niñas que habrán de desenvolverse en un mundo que todavía es incierto, es decir, que la formación que reciban debe prepararlos hoy para unas competencias que habrán de desplegar también en el futuro. Aquí radican los planteamientos de innovación educativa de mayor actualidad, aceptados y extendidos en la teoría pedagógica, pero todavía no asumidos más que incipientemente en la práctica educativa: considerar la educación de la creatividad como único bastión seguro para solventar el mañana con garantías de éxito.

La educación integral asume la necesidad de desarrollo personal de la creatividad que, como hemos argumentado, es potenciada por los valores estéticos y, entre ellos, concretamente los literarios. Para garantizar su presencia en la práctica educativa las instancias legislativas deben preverlo en las leyes que promulguen: cuanto más completas, claras, explícitas y divulgativas sean estas, mayor será su incidencia en la comunidad educativa y, por tanto, en los niveles de concreción curricular. Solo así puede quedar asegurada la atención integral, que debe ser facilitada a los menores desde sus primeras edades y cuidada en todas y cada una de las sucesivas etapas educativas.

Los investigadores se preguntan hasta qué punto resulta legítimo orientar el didactismo de lo literario hacia interpretaciones críticas determinadas (Rodríguez y Gutiérrez, 2013). Por ello, nuestro estudio se ha orientado en el sentido inverso, hacia la búsqueda de valores estéticos y literarios en la educación, en concreto en un texto legislativo, la Ley de Educación de Andalucía, tras cuyo análisis concluimos que en ella se reconoce el fundamento de lo artístico solo en algunos títulos, que se reducen a la educación básica y al Bachillerato en el caso de los valores literarios.

Sin embargo, el despliegue de la sensibilidad literaria, encauzada en las aulas desde realidades diversas y no únicamente desde las materias explícitamente vinculadas a ella, es necesario que quede garantizado desde las instancias legislativas, precisamente por el carácter mismo de la educación, cuyo elemento vehicular principal es el lenguaje verbal, y cuyo aliado en la educación en valores es la propia literatura.

Más allá del peso que lo estético adquiere en las enseñanzas no obligatorias específicamente destinadas a ello (Capítulo VI, Enseñanzas artísticas⁵), nuestra

⁵ No han sido objeto de análisis en este trabajo —dedicado a las enseñanzas de régimen general porque conforman los itinerarios que de forma mayoritaria cursará el alumnado andaluz—; nos consta, empero, que los elementos axiológicos que las componen son, como es esperable, predominantemente estéticos (López García-Torres, 2012).

investigación ha demostrado que la presencia de los valores literarios en el resto de capítulos de la LEA es insuficiente; específicamente resulta sintomática la ausencia de los mismos en los “Principios del sistema educativo andaluz” y en los “Objetivos de la Ley”, así como en los capítulos dedicados al alumnado y al currículo. El análisis de las distintas enseñanzas de carácter general muestra, asimismo, su desatención en Educación Infantil y en Formación Profesional, relegándose a la Educación Primaria y a la Secundaria. Si delimitamos más, es en la Educación Secundaria Obligatoria donde se concentra la mayoría de alusiones a los valores literarios. Si bien es cierto que, siendo la ESO una etapa de educación básica, todo el alumnado la cursa obligatoriamente, no deja de ser preocupante la escasa atención que se presta a los valores literarios en las etapas colindantes, especialmente en la Educación Primaria, dado que aparte de ser también obligatoria es la que más ciclos abarca y la que atiende al alumnado en unos años cruciales de su formación como personas.

La conclusión fundamental a la que llega la presente investigación acerca de la problemática del ámbito normativo andaluz en materia de educación, y que queda patente tras nuestro análisis axiológico de la legislación vigente, es que la atención a aspectos meramente relacionados con el rendimiento escolar y el éxito académico estarían relegando otros factores imprescindibles para el alumnado en un planteamiento de educación integral, como son los valores literarios a los que se refiere nuestro estudio.

Destacamos, pues, la urgencia de abrir caminos en la educación andaluza que consideramos descuidados en la LEA, de manera que los valores implícitos en la normativa sean coherentes con las teorías educativas aceptadas que advierten de las consecuencias de la absoluta primacía de valores intelectuales en la enseñanza formal. Además, la problemática surge hoy con mayor apremio, dado el contexto de necesidad de renovación legislativa en las comunidades autónomas españolas tras la realidad de un nuevo marco estatal, con la aprobación *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.

Referencias bibliográficas

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2013). *Plan estratégico de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz (2009-2012)*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de http://www.adideandalucia.es/documentos/infeducativa/Planestrategicoaga_eve2009_2012.pdf
- Altarejos, F., y Naval, C. (2011). *Filosofía de la Educación* (3.ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Altopiedi, M., y Murillo-Esteba, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART3.pdf>

- Avelar, I. (2009). La construcción del canon y la cuestión del valor literario. *Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas*, 46, 213-221.
- Azorín (1914). *Los valores literarios*. Madrid: Renacimiento.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Choi, Á., y Calero Martínez, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 31-57. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART2.pdf>
- Consejería de Educación y Ciencia (1996a). Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía. *BOJA*, 9, 20 de enero, 689-691. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1996/9/boletin.9.pdf>
- Consejería de Educación y Ciencia (1996b). Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y temas Transversales del currículum. *BOJA*, 23, 17 de febrero, 1642-1646. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1996/23/boletin.23.pdf>
- Fernández Pérez, M. (2000a). Sistemas axiológicos para la diversidad en las instituciones y programas educativos (I). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 133-182.
- Fernández Pérez, M. (2000b). Sistemas axiológicos para la diversidad en las instituciones y programas educativos (2.ª parte). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (2), 85-110. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42COL1.pdf>
- Fraga de Azevedo, F. J. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 7-18.
- Franklin, B. M., y Jonson, C. C. (2007). El conflicto sobre la educación para la adaptación a la vida. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART2.pdf>
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215 (1), 39-58.
- Gervilla, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 56-73). La Coruña: Netbiblio.
- González Bertolín, A., y Sanz Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 367-381. Recuperado de

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL10.pdf>

- Juan Penalva, J. (2015). Una semana de danza. *El espectador imaginario*, 61. Recuperado de <http://www.elespectadorimaginario.com/five-days-to-dance/>
- Junta de Andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *BOJA*, 252, 26 de diciembre, 5-36. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills & London: Sage Publications.
- Llorens García, R. F. (2000). Literatura infantil y valores. *Puertas a la lectura*, 9-10 (S), 75-78.
- López Cobo, I., y González López, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 345-361. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL9.pdf>
- López-García-Torres, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (4), 83-94. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3795839>
- López-García-Torres, R. (2012). *Valores de la Ley de Educación de Andalucía y sus implicaciones educativas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Lozano Marco, M. Á. (2000). Los valores literarios de clásicos y de modernos. En M. Á. Lozano Marco, *Imágenes del pesimismo. Literatura y Arte en España. 1898-1930* (pp. 173-195). Alicante: Universidad de Alicante.
- Luengo, J., Luzón Trujillo, A., y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Editorial. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- M. F. R. (2015). Los docentes reivindican las áreas artísticas ante la LOMCE. *Diario de Mallorca*, 13 de febrero [en línea]. Recuperado de <http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2015/02/13/docentes-reivindican-areas-artisticas-lomce/999070.html>
- Martín, X., y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martín del Pozo, M. Á., y Rascón Estébanez, D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART16.pdf>
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 149-

174. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART9.pdf>
- Poncet Souto, M., y González Fernández, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 237-250. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART12.pdf>
- Reisz de Rivarola, S. (2012). El rol de los valores estéticos en los estudios literarios. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 36 (2), 335-346.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- Robinson, K. (2011). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Urano.
- Rodríguez Gutiérrez, B., y Gutiérrez Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores: el problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Didácticas Específicas*, 8, 30-44. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13524>
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- Roselló Ramón, M. R., y Pinya Medina, C. (2014). La formación en competencias básicas un reto para la administración. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 245-265. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL6.pdf>
- Rus Arboledas, A. (2010). Los problemas de la educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 415-428. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL4.pdf>
- Sammons, P., y Bakum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 9-26. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>
- Santa Cruz Grau, E., y Olmedo Reinoso, E. (2011). "Sacando lo mejor de cada niño": la participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 251-270. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL5.pdf>
- Soininen, M., Merisuo-Storm, T., y Korhonen, R. (2013). What Kind of Competence Teachers Need in the Year 2020? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 112-122. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART7.pdf>
- Tejerina, I., y Echevarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: estética y ética de la literatura. En P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil. Nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 269-278). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La

Mancha.

- Tenorth, H. E. (2009). La problemática de los estándares de formación y sus exámenes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132ART3.pdf>
- Vergara, G. (2002). Los valores artísticos y estéticos como fundamento ontológico del mundo literario. *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 13, 71-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/384/38401305.pdf>
- VV. AA. (1997). *Diccionario filosófico-pedagógico de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.