

Margarita Fernández-Romero

ORCID: 0009-0001-3630-2057

CEU Universidad Cardenal Herrera

Francisco Pardo Fabregat

ORCID: 0000-0002-8678-4621

CEU Universidad Cardenal Herrera

Analiza programu nauczania wczesnoszkolnego z perspektywy teorii odporności

ABSTRAKT

Ponieważ odporność psychiczna (rezyliencja) odnosi się do ludzkiej zdolności do przezwyciężania trudnych sytuacji i szybkiego powrotu do równowagi, rozwijanie jej od najmłodszych lat w kontekście edukacyjnym pozwala dzieciom efektywniej funkcjonować na poziomie poznawczym i emocjonalnym. Dlatego głównym celem tego badania jest analiza obecności filarów odporności w obowiązującym obecnie hiszpańskim prawie oświatowym, ze szczególnym uwzględnieniem etapu edukacji wczesnoszkolnej. W Hiszpanii nowe prawo edukacyjne (LOMLOE), tj. Ustawa Organiczna 3/2020 zmieniająca Ustawę Organiczną 2/2006, dąży do wzmocnienia autonomii, inicjatywy i rozwiązywania konfliktów u dzieci. W Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 dotyczącym edukacji wczesnoszkolnej wspomniane są trzy obszary wiedzy (wzrost w harmonii, odkrywanie i eksploracja otoczenia oraz komunikacja i reprezentacja rzeczywistości), przy czym łączy się je z siedmioma filarami odporności według koncepcji Stevena J. Wolina i Sybil Wolin. W drugim cyklu edukacji wczesnoszkolnej kładzie się nacisk na rozwój konkretnych umiejętności nauki

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja
wczesnoszkolna,
odporność, prawo
hiszpańskie, filary,
umiejętności

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.003pl
Nadesłano: 13.12.2023
Zaakceptowano: 13.02.2024

i działania, co przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dziecka. Chociaż LOMLOE nie wspomina bezpośrednio o odporności/rezyliencji, elementy programowe odzwierciedlają filary odporności psychicznej (z wyjątkiem humoru), podkreślając znaczenie zrozumienia indywidualnych cech dzieci i ich kontekstów. Podsumowując, promowanie odporności psychicznej w edukacji wczesnoszkolnej jest zgodne z przepisami edukacyjnymi w Hiszpanii, co przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dzieci i przygotowuje najmłodszych na przyszłe wyzwania.

Wprowadzenie

Każdego dnia ludzie napotykać różne wyzwania i doświadczają niepowodzeń, które muszą przezwyciężać, by się rozwijać i dążyć do szczęścia. Jak twierdzą Andrea Chmitorz i jej współpracownicy (2018), biorąc pod uwagę, że odporność psychiczna odnosi się do umiejętności rozwiązywania problemów i szybkiego wychodzenia z nich pomimo trudności, nie ma wątpliwości, że rozwijanie rezyliencji (odporności) od najmłodszych lat w kontekście edukacyjnym umożliwia dzieciom lepszą wydajność zarówno na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym.

Obecnie w Hiszpanii edukacja regulowana jest Ustawą Organiczną 3/2020 z dnia 29 grudnia 2020 roku, zmieniającą Ustawę Organiczną 2/2006 z dnia 3 maja 2006 roku dotyczącą edukacji (LOMLOE), która jest szczegółowo opisana w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 z dnia 1 lutego 2022 roku, określającym organizację i minimalne wymogi programowe dla edukacji wczesnoszkolnej. Czy jednak obecne hiszpańskie prawo uwzględnia rozwój odporności psychicznej już na tym etapie edukacyjnym?

Warto zauważyć, że określenie „odporność” (rezyliencja) nie jest wyraźnie wspomniane w tych przepisach. Istnieją w nich jednak pewne elementy, które można uznać za ważne dla rozwijania umiejętności i wartości związanych z odpornością psychiczną. Dlatego też promowanie odporności w ustawowych programach przewidzianych dla edukacji wczesnoszkolnej jest kluczowym, strategicznym aspektem wszechstronnego rozwoju dzieci, znacząco wpływającym na ich przyszłe życie, nawet jeśli samo słowo „odporność/rezyliencja” nie jest w tych programach wymieniane.

Niniejszy artykuł zagłębia się w ten temat, a jego główny cel jest następujący:

- analiza aktualnych hiszpańskich przepisów, w szczególności tych dotyczących edukacji wczesnoszkolnej, w celu ich oceny pod kątem filarów budowania odporności psychicznej/rezyliencji u dzieci.

Aby osiągnąć cel główny, autorzy artykułu sprecyzowali także jego cele szczegółowe:

- przegląd aktualnego stanu wiedzy na temat rezyliencji oraz indywidualnych cech osób odpornych psychicznie;
- opis podstawowych modeli promowania rezyliencji, które mają zastosowanie w kontekstach edukacyjnych.

Ramy teoretyczne

Definicja rezyliencji

Określenie „rezyliencja” (ang. *resilience*) pochodzi od łacińskiego słowa *resilere*, czyli odbić się, powrócić do poprzedniego stanu. Początkowo stosowano je tylko w fizyce, gdzie oznacza ono zdolność danego materiału do powrotu do kształtu pierwotnego po tym, jak materiał został poddany ogromnemu napięciu (Del Rincon 2016; Tebar 2014; Uriarte 2005). W latach 70. XX wieku koncepcja ta przeniknęła do psychologii. Największą popularność zyskała jednak w latach 80. i 90. dzięki badaniom takich psychologów, jak Emmy Werner, Ruth Smith, Edith Grotberg i Michael Rutter. Naukowcy ci badali zdolność dzieci do przezwyciężania niekorzystnych sytuacji i pozytywnej adaptacji, pomimo doświadczanych trudności (Grotberg 1995; Rutter 1985; Werner, Smith 1982).

Przełomowe badania Werner i Smith (1982), przeprowadzone na dużej grupie dzieci urodzonych w 1955 roku i żyjących w niekorzystnych warunkach w Kauai na Hawajach, uznane zostały za pionierskie w zakresie koncepcji rezyliencji. Badania te wykazały, że – pomimo negatywnego kontekstu życiowego – wielu uczestnikom badań bez żadnej zewnętrznej interwencji udało się przezwyciężyć trudności i prawidłowo się rozwijać. Osoby te zostały opisane jako „odporne psychicznie” (ang. *resilient*). We wszystkich badaniach dzieci żyjące w ekstremalnych warunkach ubóstwa, w podatności na

zagrożenia lub wystawione na inne przeciwności losu różnią się od swych rówieśników pod względem motywacji, optymizmu i oczekiwań. Indywidualne różnice pomiędzy nimi określają, czy występuje u nich reakcja, jaką można wiązać z rezyliencją. Badania podłużne pozwoliły na ustalenie cech, które przyczyniają się do budowania odporności psychicznej, przy czym cechy te podzielono na czynniki osobiste/indywidualne, rodzinne i społeczne. Tym samym, autorki badań analizowały nie tylko cechy odpornych psychicznie jednostek, ale też procesy, które pozwalają na osiągnięcie takiej odporności.

Wszystkie te aspekty przyczyniają się do ciągłej ewolucji definicji odporności psychicznej (rezyliencji). Według Cristóbalu Ruiz-Romána i jego współpracowników (2020), koncepcja rezyliencji ewoluowała od podejścia ściśle psychologicznego, ukierunkowanego na indywidualne cechy osoby odpornej psychicznie, w stronę podejścia społeczno-edukacyjnego, które uwzględnia kontekst społeczno-kulturowy związany z procesami edukacyjnymi.

Juan Uriarte (2005) twierdzi, że w rozwiniętych społeczeństwach kontekst szkolny osoby jest kluczowy ze względu na czynnik socjalizujący przyczyniający się do jej pełnego rozwoju. Konteksty rodzinne i społeczne dziecka determinują jego rozwój, choć nie można też pominąć znaczenia autonomii osobistej. Szkoły powinny być zatem postrzegane jako miejsca, gdzie procesy nauczania i uczenia się połączone są z obszarami, które promują komunikację, tworząc pozytywne więzi wzmacniające rozwój osobisty i przeciwdziałając negatywnym lub niekorzystnym doświadczeniom.

Początkowo badacze zainteresowani analizowaniem rezyliencji skupiali się na cechach osobowych wykazywanych przez uczestników badań. Cechy te umożliwiały jednostkom konfrontację z problemami, przezwyciężanie trudności, a nawet nabywanie nowej energii po wyjściu z niekorzystnych, traumatycznych lub społecznie trudnych sytuacji. W wyniku swych badań nad odpornością, autorzy tacy jak Michael Rutter (1979, 1985), Emmy Werner i Ruth Smith (1982), Norman Garmezy i jego współpracownicy (1984) oraz Steven Wolin i Sybin Wolin (1993) opublikowali wnioski dotyczące głównych cech obserwowanych u osób odpornych psychicznie, które przedstawiono w Tabeli 1 (cyt. za: Ruiz-Román i in. 2020).

Tabela 1. Kluczowe cechy osób odpornych psychicznie według wczesnych badań nad tym zagadnieniem

Najważniejsze badania nad rezyliencją			
Werner i Smith (1982)	Rutter (1979, 1985)	Garmezy i in. (1984)	Wolin i Wolin (1993)
Najważniejsze cechy u osób odpornych psychicznie			
• odpowiedzialność społeczna • tolerancja • umiejętności komunikacyjne • poczucie własnej wartości • entuzjazm dla nowych celów i dążeń	• poczucie własnej skuteczności • samokontrola • umiejętność budowania relacji • otaczanie się mentorami odpornymi psychicznie	• zdolność do autorefleksji i świadomość siebie • samokontrola • efektywność w relacjach • umiejętność krytycznego myślenia • poczucie humoru • poczucie własnej wartości • umiejętność rozwiązywania konfliktów • pozytywne spojrzenie na świat	• zdolność do autorefleksji • niezależność • umiejętność budowania relacji • moralność • humor • kreatywność • inicjatywa

Źródło: Ruiz-Román i in. (2020).

Werner i Smith (1982) wyróżnili cechy osób odpornych psychicznie, np.: odpowiedzialność społeczna, tolerancja, umiejętności komunikacyjne, poczucie własnej wartości i entuzjazm dla nowych celów. Te aspekty są wyraźnie powiązane ze zdolnością do nawiązywania relacji, poczcieniem własnej skuteczności i poszukiwaniem odpornych psychicznie mentorów wspomnianych przez Ruttera (1979, 1985). W rozwijaniu rezyliencji najważniejsze są: zdolność do nawiązywania relacji, skutecznej komunikacji i poszukiwanie wsparcia w trudnych sytuacjach.

Badania przeprowadzone przez Garmezy'ego i jego współpracowników (1984) wykazały, że dla odporności psychicznej kluczowe znaczenie mają takie cechy, jak: autorefleksja, samokontrola, umiejętność krytycznego myślenia, poczucie humoru, umiejętność rozwiązywania konfliktów i pozytywne spojrzenie na świat.

W swoich badaniach Wolin i Wolin (1993) zidentyfikowali autorefleksję, niezależność, umiejętności budowania relacji, moralność, poczucie humoru i inicjatywę jako cechy istotne u osób odpornych psychicznie. Dodali także kreatywność jako cechę niezbędną do rozwijania rezyliencji (cyt. za: Ruiz-Román i in. 2020).

Choć można zaobserwować pewne różnice, zachodzą również istotne podobieństwa pomiędzy różnymi badaniami przedstawionymi w Tabeli 1. Zidentyfikowane przez badaczy cechy można zatem uznać za filary odporności psychicznej, przy czym najbardziej reprezentatywne są te opracowane przez Wolin i Wolin (1993):

- Autorefleksja (introspekcja) definiowana jest jako zdolność do zadawania sobie pytań i udzielanie na nie uczciwych odpowiedzi. Odporne osoby są w stanie krytycznie analizować własne reakcje na trudne sytuacje, poznając siebie lepiej i ucząc się na własnych doświadczeniach.
- Niezależność to zdolność jednostki do zachowania emocjonalnego i fizycznego dystansu do problemu, ale bez alienowania się od otoczenia. Osoby odporne psychicznie wykazują wysoki poziom autonomii i wiary we własne możliwości, stawiając czoła przeciwnościom losu z determinacją i osobistą odpowiedzialnością.
- Umiejętność budowania relacji dotyczy zdolności do nawiązywania i utrzymywania zdrowych, istotnych relacji z innymi. Osoby odporne psychicznie potrafią nawiązywać i rozwijać relacje dające silne wsparcie emocjonalne, co pomaga im przetrwać w trudnych sytuacjach.
- Moralność odnosi się do rozumienia i wdrażania zasad moralnych i etycznych. Osoby odporne psychicznie posiadają solidne fundamenty moralne, które pomagają im przezwycięzać przeciwności losu w zgodzie z ich zasadami i wartościami.
- Poczucie humoru to umiejętność znalezienia zabawnych aspektów w niekorzystnych sytuacjach. Osoby odporne psychicznie posługują się humorem jako mechanizmem radzenia sobie w trudnych lub problematycznych momentach życia.
- Kreatywność to zdolność do poszukiwania nowych lub nietypowych reakcji na daną sytuację. Osoby odporne są kreatywne w swych reakcjach i elastyczne w dostosowywaniu się do problematycznych sytuacji, przez co znajdują nowe rozwiązania pozwalające przezwyciężyć różnorodne przeciwności losu.
- Inicjatywa to zdolność do wymagania od siebie i podejmowania coraz bardziej wymagających zadań. Osoby odporne psychicznie są aktywne i z determinacją stawiają czoła różnorodnym wyzwaniom.

Połączenie autorefleksji, niezależności, umiejętności budowania relacji, moralności, poczucia humoru, kreatywności i inicjatywy to solidna podstawa dla rezyliencji (Wolin, Wolin 1993). Wkład wyżej wspomnianych autorów w badania nad odpornością psychiczną nie tylko pomaga lepiej ją zrozumieć, ale też oferuje ramy niezbędne do opracowywania strategii lub modeli, które pomagają rozwijać rezyliencję u jednostek i całych społeczności.

Główne modele rozwijania odporności psychicznej

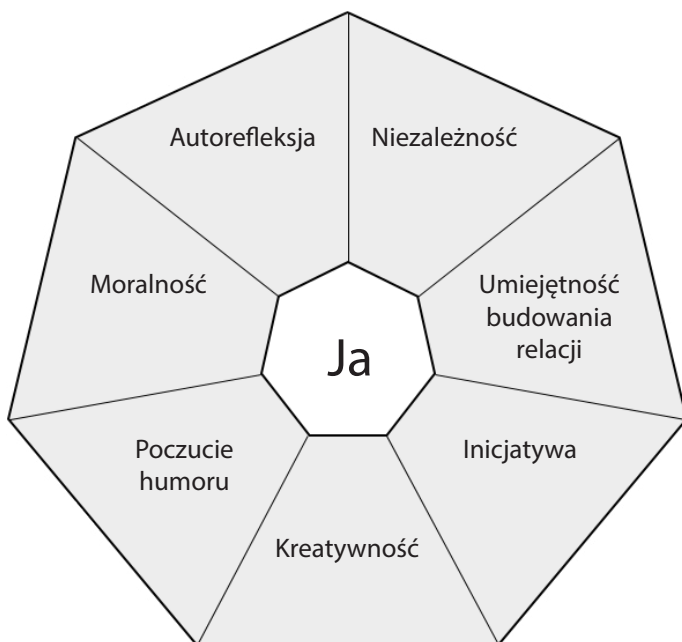
Postępy w badaniach nad rozwijaniem odporności psychicznej doprowadziły do opracowania różnych modeli, które mogą być stosowane zarówno w kontekście społecznym, jak i edukacyjnym. Poniżej przedstawiono te najbardziej reprezentatywne, adekwatne szczególnie dla obszaru edukacji.

Mandala rezyliencji

W modelu Wolin i Wolin (1993), znanym również jako Siedem Filarów Rezyliencji (zdefiniowanych powyżej), autorzy opisują cechy osób odpornych psychicznie. Model ten koncentruje się wyłącznie na jednostce (Rysunek 1). Néstor Suárez (2004) grupuje te filary w cztery komponenty, które pomagają zilustrować cechy opisane przez Wolin i Wolin:

- Kompetencje społeczne obejmują przede wszystkim umiejętności społeczne, takie jak moralność, kreatywność, humor i budowanie relacji.
- Rozwiązywanie problemów jest związane ze zdolnością do poszukiwania rozwiązań z inicjatywą i kreatywnością.
- Niezależność wymaga zdolności do autonomicznego reagowania.
- Poczucie celu i przyszłości jest związane z dążeniem do pozytywnego podejścia, które rozwija umiejętności organizacyjne i planowania (cyt. za: Fernández-Romero i in. 2023).

Rys. 1. Mandala rezyliencji według Wolin i Wolin (1993)



Źródło: Wolin i Wolin (1993).

Model Vanistendaela

Koncepcja odporności zaproponowana przez Stefana Vanistendaela (1994) podkreśla zdolność do ochrony siebie poprzez reagowanie pozytywne pomimo trudności, wprowadzając wymiar moralny do koncepcji rezyliencji. Autor używa metafory domu, by wyjaśnić, w jaki sposób można rozwijać zdolność do przezwyciężania przeciwności losu. W fundamentach domu znajdujemy podstawowe potrzeby materialne (jedzenie, odpoczynek itp.). Na parterze znajduje się akceptacja samego siebie jako osoby. Przechodząc o jeden poziom wyżej, napotykamy codzienne interakcje, które nadają sens naszemu życiu (rodzina, przyjaciele itp.), natomiast na najwyższym piętrze znajdują się trzy pokoje: poczucie własnej wartości oraz wyznawane zasady, rozwój umiejętności życiowych, a także poczucie humoru i kreatywność. Wreszcie na poddaszu kryją się inne doświadczenia do odkrycia (Rysunek 2).

Rys. 2. Model domu według Vanistendaela (1994)

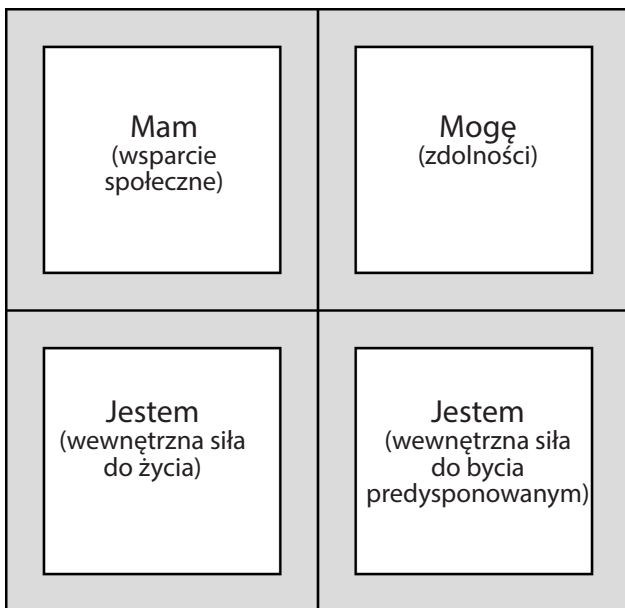


Źródło: Vanistendael (1994).

Model Grothberg

Model ten nakreśla postawy niezbędne do rozwoju odporności psychicznej u jednostki. Początkowo Edith Grothberg (1995) rozważała trzy różne aspekty rozwijania rezyliencji, które wzajemnie na siebie oddziaływały: Jestem, Mam i Mogę. Później jednak uwzględniła jeszcze czwarty aspekt, rozróżniając pomiędzy byciem a byciem predysponowanym do czegoś. Interakcja wszystkich tych aspektów oraz ich czynników rezyliencji umożliwia jej promowanie i rozwój (Rysunek 3).

Rys. 3. Model według Grotberg (1995)



Źródło: Grotberg (1995).

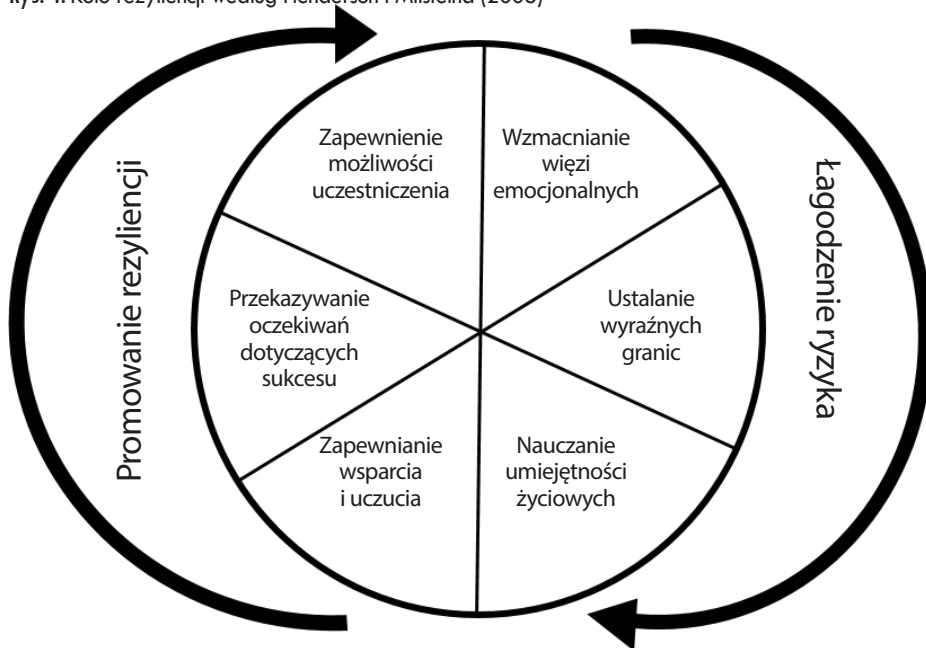
Koło rezyliencji

Inny model, opracowany dla kontekstu szkolnego przez Nan Henderson i Mike'a Milsteina (2003), przedstawiony został w formie koła z sześcioma elementami, w którym każdy element wzmacnia pozostałe, usprawniając rozwój rezyliencji. Model ten ma dwa wymiary, przy czym każdy z wymiarów posiada trzy elementy. Pierwszy wymiar ma na celu złagodzenie ryzyka indywidualnego i środowiskowego poprzez podjęcie trzech konkretnych działań: wzmocnienie więzi emocjonalnych w szkole, ustalanie wyraźnych granic (zasad) i nauczanie umiejętności życiowych. Drugi wymiar obejmuje promowanie odporności poprzez zapewnienie wsparcia i uczucia, ustalanie i przekazywanie realistycznych oczekiwań co do sukcesu oraz zapewnianie możliwości uczestniczenia.

Te sześć działań, zaprojektowanych początkowo w celu rozwijania odporności wśród uczniów w środowisku edukacyjnym, doskonale nadaje się również dla nauczycieli. Niemniej, według Werner (2003), istnieje potrzeba uzupełnienia tego modelu interwencji

o spersonalizowane adaptacje, które uwzględniają specyfikę każdej osoby i kontekstu (Rysunek 4).

Rys. 4. Koło rezyliencji według Henderson i Milsteina (2003)



Źródło: Henderson i Milstein (2003).

Model ten, który koncentruje się na aspektach społecznych, pozwala na promowanie odporności i jest zgodny z tezą Borisa Cyrulnika (1999), który podkreśla znaczenie nauczyciela jako opiekuna lub przewodnika zapewniającego niezbędne wsparcie, by pomóc uczniom przezwyciężyć traumatyczne sytuacje.

Należy także wspomnieć o Aldo Melillo, który opowiada się za programami rozwijającymi odporność, skupiającymi się na wsparciu grupowym i partycypacyjnym w budowaniu odporności. Melillo (2001) uważa, że powinno się promować rezyliencję w kontekście edukacyjnym i podkreśla znaczenie relacji, jakie powstają pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu: uczniami, nauczycielami i rodzinami, tym samym znacząco ten proces wzbogacając (cyt. za: Gil 2010).

Czynniki ryzyka i czynniki ochronne w rezyliencji

W poprzednich rozdziałach mogliśmy dostrzec zauważalną zmianę w koncepcji rezyliencji, która ewoluowała od badania indywidualnych cech osób odpornych psychicznie ku dynamicznemu procesowi budowania rezyliencji, gdzie istotne jest uwzględnienie zarówno osoby, jak i jej kontekstu lub środowiska (Masten 1999). Aby rozwój tych procesów był znaczący, musi zaistnieć interakcja pomiędzy tzw. czynnikami ochronnymi i czynnikami ryzyka.

Czynniki ochronne odnoszą się do okoliczności lub warunków, które wzmacniają zdolność jednostki lub grupy do pozytywnej konfrontacji z niekorzystnymi sytuacjami, wpływając na skuteczną adaptację i dobrostan emocjonalny (Masten, Powell 2003; Rutter 1985). Jednak Rutter zastrzega, że czynników ochronnych i czynników ryzyka nie można uogólniać, gdyż są one determinowane przez środowisko danej osoby lub grupy. W związku z tym konieczne staje się rozwinięcie koncepcji rezyliencji bardziej w kierunku procesu jej budowania z zastosowaniem modeli odporności aktualnych dla różnych dziedzin, a przede wszystkim dla tej, na której się skupiamy, czyli dla kontekstu edukacyjnego.

Suniya Luthar i jej współpracownicy (2000) stwierdzają, że czynniki ryzyka to warunki, własności lub cechy jednostki lub grupy, które mogą zwiększać prawdopodobieństwo doświadczenia trudności lub negatywnych skutków w obliczu niekorzystnych sytuacji. Ann Masten i Jenifer Powell (2003) twierdzą, że czynniki ryzyka mogą sprawić, iż jednostka lub grupa będzie bardziej podatna na stres i negatywne konsekwencje niekorzystnych sytuacji.

Według Amandine Theis (2023) czynniki ryzyka można podzielić na cztery kategorie. Pierwsza obejmuje sytuacje zakłócające spokojne życie dziecka, na przykład śmierć rodzica (lub obojga rodziców), jego zaburzenia psychiczne lub uzależnienie. Druga kategoria obejmuje czynniki społeczne lub środowiskowe, na które może wpływać ubóstwo rodziny. W trzeciej kategorii mieszczą się przewlekłe problemy zdrowotne w środowisku dziecka, natomiast kategoria czwarta obejmuje katastrofy naturalne i społeczne (cyt. za: Mateu i in. 2010).

Natomiast María García-Vesga i Elsy Domínguez De la Ossa (2013) uważają, że identyfikacja czynników ochronnych i czynników ryzyka może być bardzo skomplikowana, gdyż będą się one różnić

w zależności od charakteru zdarzenia, osoby lub grupy, kontekstu lub środowiska, a także ram czasowych, w jakich te czynniki się pojawiają.

Postępy w badaniach oraz wkład pracy różnych autorów doprowadziły do zmiany terminologii z „czynników ochronnych i czynników ryzyka” na „czynniki sprzyjające i niesprzyjające rezyliencji”. Zgodnie z logiką, gdyby czynniki ochronne spełniały cel ochrony osoby przed ryzykiem, to koncepcja rezyliencji byłaby zbędna (Gil 2010). Właśnie dlatego Vanistendael (2015) podkreśla, że warto rozważyć, czy różnorodne czynniki – będące normalną częścią życia – można odwrócić, a tym samym przekształcić np. czynnik ochronny/sprzyjający rezyliencji w czynnik ryzyka/niesprzyjający rezyliencji lub odwrotnie.

Jedną z badaczek wnoszących istotny wkład w tym zakresie jest Edith Grotberg, która utożsamia różne czynniki z aspektami: Jestem, Mam i Mogę w ramach opracowanego przez siebie modelu.

Mam...

- wokół siebie ludzi, którym mogę zaufać i którzy kochają mnie bezwarunkowo,
- ludzi, którzy wyznaczają mi granice, bym się uczył/a i unikał niebezpieczeństw,
- ludzi, którzy są dla mnie wzorem do naśladowania,
- ludzi, którzy zachęcają mnie do nauki, bym mógł się stać samodzielnym,
- ludzi, którzy pomagają mi w chorobie lub zagrożeniu, a także w nauce.

Jestem...

- kimś, kogo inni doceniają i kochają,
- szczęśliwy/a, gdy mogę coś zrobić dla innych i okazać im uczucie,
- pełen/pełna szacunku dla siebie i innych,
- gotów/gotowa wziąć odpowiedzialność za własne czyny,
- pewien/pewna, że wszystko będzie dobrze.

Mogę...

- mówić o tym, co mnie przeraża lub martwi,
- znajdować rozwiązania dla moich problemów,
- kontrolować się, gdy mam ochotę zrobić coś niebezpiecznego lub niewłaściwego,
- szukać właściwego momentu na rozmowę lub działanie,
- znaleźć kogoś, kto mi pomoże, jeśli będę potrzebować pomocy.

Z badań przeprowadzonych przez Grotberg można wywnioskować, że wśród czynników sprzyjających rezyliencji te odnoszące się do wewnętrznych mocnych stron w kategoriach „Jestem” można oddzielić od zdolności i umiejętności umożliwiających rozwiązywanie konfliktów w kategorii „Umiem” oraz od zewnętrznego wsparcia ze strony ludzi lub grup w kategorii „Mam”.

Należy wyjaśnić, że osoba odporna psychicznie niekoniecznie musi posiadać wszystkie te umiejętności, ale posiadanie tylko jednej z nich z pewnością jest niewystarczające. Na przykład posiadanie umiejętności budowania relacji (Jestem), ale bez wspierającego środowiska, w którym można je wykorzystać (Mam), utrudniałoby budowanie rezyliencji. Dlatego konieczne jest łączenie tych czynników tak, by osoba posiadała co najmniej jedną umiejętność z każdego obszaru (Grotberg 1995).

Analiza LOMLOE w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy rezyliencji

Ustawa Organiczna 3/2020 z 29 grudnia 2020 roku zmieniająca Ustawę Organiczną o Edukacji 2/2006 z 3 maja 2006 roku (LOMLOE) to najnowsza ustawa regulująca kwestię edukacji w Hiszpanii. Jest ona w ujęciu w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 z 1 lutego 2022 roku, w którym mowa o organizacji i minimum programowym dla edukacji wczesnoszkolnej. Wśród celów określonych w tym rozporządzeniu znalazło się wzmacnianie autonomii, inicjatywy, ciekawości i kreatywności małych dzieci, a także umiejętność rozwiązywania przez nie konfliktów. Można zatem zauważyć, że cele te pokrywają się z cechami, jakie – według Wolin i Wolin (1993) – powinna rozwijać w sobie osoba odporna psychicznie.

Poniżej przedstawiamy szczegółową analizę porównującą obecnie hiszpańskie ustawodawstwo dotyczące edukacji wczesnoszkolnej z filarami rezyliencji według Wolin i Wolin. W tym celu przeanalizujemy każdy z obszarów wiedzy (Obszar 1: harmonijny rozwój; Obszar 2: odkrywanie i eksploracja środowiska; oraz Obszar 3: komunikacja i reprezentacja rzeczywistości) ujęty w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 w sprawie edukacji wczesnoszkolnej, z uwzględnieniem głównych elementów programowych ustawy. Elementy te

obejmują kompetencje kluczowe, kompetencje szczegółowe, kryteria oceny oraz podstawową wiedzę.

Tabela 2 pokazuje, w jaki sposób różne elementy programu nauczania z trzech obszarów wiedzy odnoszą się do siedmiu filarów rezyliencji Wolin i Wolin (1993) uważanych za główne cechy, które powinna posiadać osoba odporna psychicznie. Pierwsze dwie kolumny Tabeli 2 porównują filary rezyliencji do ośmiu kompetencji kluczowych zdefiniowanych w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 jako „osiągnięcia uważane za niezbędne, by uczniowie mogli się z powodzeniem rozwijać na swej ścieżce edukacyjnej i stawiać czoła głównym – globalnym i lokalnym – wyzwaniom czy wymaganiom” (s. 14563):

- językowa kompetencja komunikacyjna (LCC),
- kompetencja wielojęzykowa (PC),
- kompetencja matematyczna, naukowa, techniczna i inżynierska (STEM),
- kompetencja cyfrowa (DC),
- kompetencja osobowa, społeczna i związana z nauką (PSLLC),
- kompetencja obywatelska (CC),
- kompetencja przedsiębiorczości (EC),
- kompetencja świadomości i ekspresji kulturowej (CCAE).

W Tabeli 2 można zaobserwować, że pomiędzy kompetencjami kluczowymi nie ma zdefiniowanej hierarchii, gdyż wszystkie są postrzegane jako jednakowo ważne. Odzwierciedla to przekrojowy i zintegrowany charakter edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też zostały one przedstawione w osobnej kolumnie, a nie w ramach każdego obszaru wiedzy – tak jak pozostałe elementy programu nauczania.

Aby uszczegółowić badanie, odniesiono się do drugiego cyklu edukacji wczesnoszkolnej, gdyż właśnie w nim rozwija się wiedzę nabytą wcześniej, a także umiejętności związane z uczeniem się bycia i uczeniem się wykonywania różnych czynności, co przyczynia się do ogólnego rozwoju dziecka. Zgodnie z Królewskim Dekretem 95/2022, kompetencje kluczowe dostrzegane są zarówno w elementach programu nauczania, jak i zasadach pedagogicznych – zwłaszcza tych związanych z promowaniem integralnego rozwoju dzieci. Aby proces ten był znaczący, należy wziąć pod uwagę indywidualne cechy chłopców i dziewcząt, a także ich kontekst.

Tabela 2. Związek pomiędzy siedmioma filarami rezyliencji (Wolin, Wolin 1993) a głównymi elementami programowymi według Królewskiego Rozporządzenia 95/2022

Siedem filarów rezyliencji (Wolin i Wolin 1993)	Kompetencje kluczowe	Obszar 1 (harmonijny rozwój)			Obszar 2 (odkrywanie i eksploracja środowiska)			Obszar 3 (komunikacja i reprezentacja rzeczywistości)		
		Kompetencje szczególne	Kryteria oceny	Podstawowa wiedza	Kompetencje szczególne	Kryteria oceny	Podstawowa wiedza	Kompetencje szczególne	Kryteria oceny	Podstawowa wiedza
Autorefleksja	EC, PSILC	SC2		Blok B		2.2				
Niezależność	PSILC, EC	SC3, SC1		Blok A				SC2		
Umiejętność budowania relacji	CCAE, CC, PSILC, LCC, PC, EC	SC4, SC2	3.2, 4.1, 4.2, 4.3	Blok D	SC1	1.2, 2.1, 2.6	Blok B	SC1, SC2, SC3, SC5	1.1, 2.1, 2.2, 3.2, 5.2	Blok A Blok C Blok H
Inicjatywa	EC, STEM	SC2	1.2, 3.1, 4.1	Blok B	SC2	2.1	Blok B	SC4	3.6	
Poczucie humoru										
Kreatywność	CCAE, EC, PSILC	SC2	4.4		SC2	2.2, 2.4	Blok A Blok B	SC2, SC3, SC5	3.4, 3.7, 5.4	Blok F Blok I
Moralność lub przyjmowana ideologia	CC	SC4			SC3	3.1	Blok C	SC5	2.2, 5.1	Blok A Blok E

Źródło: opracowanie własne.

W Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 Obszar 1: Harmonijny rozwój koncentruje się na osobistym i społecznym wymiarze dziecka, przy czym wymiary te uważane są za nierozłączne i wzajemnie się uzupełniające. Rozwijają się one stopniowo, wspólnie i harmonijnie, nabierając znaczenia poprzez komplementarność z pozostałymi dwoma obszarami wiedzy. Dzieje się to w określonym środowisku fizycznym i naturalnym oraz poprzez zastosowanie różnych języków i reprezentacji rzeczywistości.

Jeśli chodzi o konkretne kompetencje, można zaobserwować, że pierwsze trzy odnoszą się do aspektów związanych z rozwojem osobistym dziecka: postępującej samokontroli nabytej podczas budowania własnej tożsamości, początków afektywnych relacji z innymi, nabywania niezależności i wiary we własne umiejętności przy jednoczesnym poszanowaniu innych. Czwarta kompetencja szczegółowa odnosi się do związku pomiędzy budowaniem własnej tożsamości a interakcjami w środowisku społeczno-kulturowym, podkreślając znaczenie zdrowych relacji z uwzględnieniem zasad równości i szacunku do wszystkich.

Podstawowy obszar wiedzy podzielony jest na cztery główne bloki, z których pierwsze dwa dotyczą tożsamości dzieci z perspektywy fizycznej i emocjonalnej. Trzeci blok koncentruje się na samoopiece i dbaniu o środowisko, podczas gdy czwarty blok dotyczy interakcji jednostki ze środowiskiem obywatelskim i społecznym.

Obszar 2: Odkrywanie i eksploracja środowiska ma na celu promowanie procesu odkrywania fizycznych i naturalnych elementów środowiska. Jego celem jest nabywanie i rozwijanie przez dzieci postawy szacunku oraz zrozumienia potrzeby dbania o środowisko i jego ochrony.

Z drugiej strony kompetencje szczegółowe tego obszaru mają na celu rozwijanie myślenia i strategii poznawczych poprzez odkrywanie środowiska fizycznego i naturalnego. Jednocześnie promowana jest u dzieci podejmowanie inicjatywy, zadawanie pytań i wymyślanie różnorodnych i kreatywnych rozwiązań (są to aspekty ściśle związane z umiejętnością rozwiązywania problemów). Spośród trzech kompetencji szczegółowych Obszaru 2 druga zasługuje na szczególną uwagę ze względu na jej bezpośredni związek z budowaniem odporności psychicznej – koncentruje się ona na rozwijaniu postaw krytycznych

i kreatywnych w celu identyfikowania wyzwań lub problemów i proponowania możliwych rozwiązań.

Zgodnie z Królewskim Rozporządzeniem 95/2022, rozwój tego obszaru pozwala na przejście od podejścia indywidualnego ku zbiorowemu, umożliwiając dziecku nabycie świadomości znaczenia zarówno interesów osobistych, jak i interesów grupy, do której ono należy.

Biorąc pod uwagę podstawową wiedzę szczegółową dla tego obszaru, Blok B: Eksperymentowanie w środowisku zasługuje na szczególną uwagę. Ciekawość, myślenie naukowe, logiczne rozumowanie i kreatywność to cechy szczególnie istotne ze względu na ich ścisły związek z procesami budowania odporności psychicznej.

I wreszcie, zgodnie z Królewskim Rozporządzeniem 95/2022, Obszar 3: Komunikacja i reprezentacja rzeczywistości kładzie nacisk na integralny i harmonijny rozwój dzieci. Niezbędne jest rozwijanie ich zdolności do komunikacji i ekspresji, by mogły budować swoją tożsamość, nawiązywać relacje z innymi i reprezentować otaczającą ich rzeczywistość.

Kompetencje szczegółowe (w tym przypadku pięć) są przede wszystkim związane z umiejętnością komunikowania się z innymi w sposób pełen szacunku, etyczny, odpowiedni i kreatywny. Według Wolin i Wolin (1993) są to cechy charakterystyczne dla osób odpornych psychicznie.

Blok C wiedzy podstawowej – Werbalna komunikacja ustna: ekspresja, rozumienie, dialog, nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy treści związanych z umiejętnością rozmowy, a także wyrażania doświadczeń i potrzeb, dyskusowania i innych aspektów komunikacji werbalnej.

Jednym z faktów zaobserwowanych podczas analizy Królewskiego Rozporządzenia 95/2022 jest to, że jeden filar rezyliencji nie został uwzględniony w żadnym z trzech obszarów wiedzy: poczucie humoru. Biorąc pod uwagę, że wszystkie trzy obszary wiedzy muszą być traktowane w sposób całościowy i rozwijane razem (wówczas stają się skuteczne i znaczące), konieczne jest uznanie roli nauczyciela za czynnik niezbędny do zapewnienia rozwoju wszystkich umiejętności i kompetencji potrzebnych do kształtowania rezyliencji u dzieci. Odwołujemy się tu do koncepcji nauczyciela rezyliencji według Cyrułnika (2002), tzn. nauczyciela jako osoby, która ma kluczowe znaczenie dla rozwoju rezyliencji u małych dzieci. José Pino i jego

współpracownicy (2020) twierdzą, że nauczyciele są wraz z rodzinami głównym wsparciem dla dzieci na tym etapie edukacyjnym ze względu na czas, który z nimi spędzają, przez co mają fundamentalne znaczenie dla wspierania i rozwijania rezyliencji u uczniów.

Metodologia

Po wybraniu tematu i ustaleniu celów badania przeprowadzono przegląd literatury. W tym celu proces został podzielony na dwie główne fazy – zgodnie z poniższym opisem.

Faza 1 skupiła się na przeglądzie literatury przedmiotu i przybrała następujące formy:

1. W celu przeprowadzenia znaczącego badania skoncentrowanego na literaturze przedmiotu dokonano starannego wyboru słów kluczowych: rezyliencja, edukacja wczesnoszkolna, modele odporności psychicznej, czynniki rezyliencji i LOMLOE. Te słowa kluczowe były wyszukiwane w językach hiszpańskim, francuskim i angielskim w bazach danych i wyszukiwarkach takich jak Web of Science, ERIC, Scopus i Google Scholar.
2. Opracowano strategię wyszukiwania poprzez połączenie słów kluczowych z operatorami logicznymi I, LUB oraz NIE, by zapewnić kompleksowość i trafność wyników.
3. Tytuły, streszczenia i słowa kluczowe wyników zostały ocenione pod kątem ich przydatności do celów badania. Te, które nie spełniły kryteriów, zostały odrzucone.
4. Wybrane dokumenty zostały dokładnie przeanalizowane w celu opracowania niniejszego artykułu, oceny jakości źródeł, wyodrębnienia istotnych danych i identyfikacji trendów oraz wzorców zawartych w tej literaturze. Następnie wyniki zostały poddane syntezie i zorganizowane tak, by usprawnić opisywanie badania.

Faza 2 skoncentrowała się na analizie obecnego hiszpańskiego ustawodawstwa w zakresie obecności filarów rezyliencji, z uwzględnieniem koncepcji odzwierciedlonych w literaturze. Aby to osiągnąć, przeanalizowano i porównano elementy programu edukacji wczesnoszkolnej z głównymi cechami występującymi u osób odpornych psychicznie według różnych badaczy.

Na koniec wyciągnięto jasne i spójne wnioski na podstawie wyników przeglądu literatury i analizy aktualnego hiszpańskiego ustawodawstwa dotyczącego edukacji wczesnoszkolnej.

Wnioski

Aby rozwinać odporność psychiczną u dzieci, konieczne jest podkreślenie znaczenia umiejętności społeczno-emocjonalnych, poznawczych, osobistych i tych związanych z budowaniem relacji. Cechy te tworzą szerokie spektrum ukazujące znaczenie emocjonalnej autoregulacji, zdolności do nawiązywania znaczących relacji, autonomii, poczucia humoru, krytycznego myślenia i umiejętności adaptacji w twórczym przewyżnianiu przeciwności losu.

Po przeanalizowaniu rozważań różnych autorów w odniesieniu do celu badań, jakim był przegląd aktualnego stanu wiedzy na temat rezyliencji oraz indywidualnych cech osób odpornych psychicznie, można stwierdzić, że określenie uniwersalnej definicji rezyliencji jest bardzo trudne. Wynika to zarówno z czynników indywidualnych, takich jak osobowość jednostki i jej osobiste doświadczenia, jak i z czynników zewnętrznych, np. kontekstu rodzinnego, społecznego i kulturowego. Dlatego też koncepcja rezyliencji/odporności psychicznej, początkowo koncentrująca się na cechach osobowości jednostki, ewoluowała w kierunku postrzegania rezyliencji jako dynamicznego procesu z kontekstami społecznymi, kulturowymi i edukacyjnymi, które są istotnymi elementami jego struktury.

W wyniku tej ewolucji i w celu promowania odporności psychicznej w kontekstach edukacyjnych pojawiły się różnorodne modele, które uwzględniają koncepcję wspomnianego wyżej dynamicznego procesu. Modele te zostały omówione w niniejszym badaniu, aby osiągnąć następujący cel: opisanie głównych modeli promowania odporności psychicznej mających zastosowanie w kontekstach edukacyjnych. Modele mogące mieć znaczenie w edukacji to: Mandala opracowana przez Wolin i Wolin, model Vanistendaela, model Grotberg oraz Koło odporności Henderson i Milsteina.

Modele te oferują różnorodne podejścia – od bardziej indywidualnego do zorientowanego na życie społeczne, co podkreśla wielowymiarowość rezyliencji. Modele ukazują ponadto znaczenie środowiska szkolnego i roli nauczyciela, sugerując, że promowanie

odporności ma duże znaczenie w kontekście edukacyjnym. Modele rozwijania rezyliencji dostarczają też solidnych podstaw do zrozumienia jej z wielu perspektyw, z uwzględnieniem różnych czynników – indywidualnych, społecznych i kontekstowych – by umożliwić opracowanie znaczących strategii w jej promowaniu.

Odnosząc się do głównego celu tego badania, jakim była analiza obecnego hiszpańskiego ustawodawstwa edukacyjnego (w szczególności programu edukacji wczesnoszkolnej) pod kątem obecności filarów rezyliencji, można stwierdzić, że termin „rezyliencja” oficjalnie nie figuruje w Królewskim Dekrecie 95/2022 określającym organizację i minimalny zakres treści dla edukacji wczesnoszkolnej. Jednak w różnych elementach programu nauczania na tym etapie edukacji można znaleźć wyraźne odniesienia do prawie wszystkich filarów rezyliencji. Warto również zauważyć, że jeden filar odporności – poczucie humoru – nie został uwzględniony we wspomnianym dekrete. Aspekt ten powinien być jednak brany pod uwagę przez nauczycieli chcących kształtować kompleksowy i znaczący rozwój rezyliencji u dzieci.

Zaobserwowano, że kształtowanie odporności psychicznej dzieci w edukacji wczesnoszkolnej koncentruje się na wzmacnianiu ich umiejętności emocjonalnych, społecznych i poznawczych. Umiejętności te pozwalają im radzić sobie ze stresem, regulować emocje, budować pozytywne relacje, rozwiązywać problemy i utrzymywać pozytywne nastawienie do życia i nauki. Aby móc osiągać te cele, niezbędne jest postrzeganie roli nauczyciela jako trenera rezyliencji, który prowadzi i wspiera uczniów w procesie ich rozwoju osobistego.

Podsumowując, promowanie rezyliencji w edukacji wczesnoszkolnej jest zgodne z obowiązującymi w Hiszpanii przepisami dla tego etapu edukacyjnego. Takie podejście nie tylko promuje wszechstronny rozwój dzieci, ale też wspiera zasadę równych szans i edukacji włączającej, co stanowi kluczowy aspekt prawodawstwa. Dlatego też budowanie rezyliencji/odporności psychicznej w kontekście edukacyjnym uważane jest za kluczowy element dobrostanu i sukcesu dziecka, zarówno w edukacji, jak i – ogólnie – w życiu. Taka perspektywa – oprócz korzyści, jakie niesie dzieciom – z pewnością przyczyni się do budowy silniejszego społeczeństwa, które będzie lepiej przygotowane na wyzwania przyszłości.

Bibliografía

- Chmitorz A., Kunzler A., Helmreich I., Tüscher O., Kalisch R., Kubiak T., Wessa M. Lieb K. (2018). *Intervention Studies to Foster Resilience: A Systematic Review and Proposal for a Resilience Framework in Future Intervention Studies*, „Clinical Psychology Review”, t. 59, s. 78–100, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Cyrulnik B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona: Gedisa.
- Del Rincón B. (2016). *Resiliencia y educación social*, „Revista Iberoamericana de Educación”, t. 70, nr 2, s. 79–94.
- García-Vesga M.C., Domínguez De la Ossa E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*, „Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud”, t. 11, nr 1, s. 63–77, <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- Garmezy N., Masten A.S., Tellegen A. (1984). *The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology*, „Child Development”, t. 55, nr 1, s. 97–111.
- Fernández-Romero M., Pardo F., Fayos R. (2023). *La resiliencia en el sistema educativo español (LOMLOE) en la etapa de Educación Infantil*, „Acta Científica y Tecnológica”, nr 32, s. 22–24.
- Gil E. (2010). *La Resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar*, „El Guiniguada”, nr19, s. 27–42, <https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421> [dostęp: 21.11.2023].
- Grotberg E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit* (Early Childhood Development: Practice and Reflections, nr 8), The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Henderson N., Milstein M. (2003). *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. „Boletín Oficial del Estado”, nr 340, 30.12.2020, s. 122868–122953.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker, B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*, „Child Development”, t. 71, nr 3, s. 543–562, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten A.S. (1999). *Resilience Comes of Age: Reflections on the Past and Outlooks for the Next Generation of Researchers*, [w:] M. Glantz, J. Johnson (red.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, New York: Plenum, s. 281–296.
- Masten A.S., Powell J.L. (2003). *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*, [w:] S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–25.

- Mateu Pérez R., García-Renedo M., Gil Beltrán J.M., Caballer Miedes A. (2010). *¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador*, „Fòrum de Recerca”, nr 15, s. 231–248.
- Pino J., Restrepo Y., Tobón L., Arroyave L. (2020). *El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: Un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales*, „Cultura, Educación y Sociedad”, t. 11, nr 1, s. 55–70, <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, „Boletín Oficial del Estado”, nr 28, 2.02.2022, s. 14561–14595.
- Ruiz-Román C., Juárez J., Molina L. (2020). *Evolución y nuevas perspectivas del concepto resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas*, „Educatio siglo XXI”, t. 38, nr 2, s. 213–232, <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Rutter M. (1985). *Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder*, „British Journal of Psychiatry”, t. 147, nr 6, s. 598–611, <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Suárez N.E. (2004). *Perfiles de la resiliencia*, [w:] N.E. Suárez, M. Munist, M.A. Kotliarenco (red.), *Resiliencia. Tendencias y perspectivas*, Buenos Aires: Cooperativa EDUNLA.
- Tebar L. (2014). *Resiliencia y educación: principios y estrategias*, „Conhecimento e Diversidade”, t. 6, nr 11, s. 41–64, <https://doi.org/10.18316/1761>
- Uriarte J.D. (2005). *La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo*, „Revista de Psicodidáctica”, t. 10, nr 2, s. 61–80.
- Vanistendael S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*, Montevideo: BICE.
- Vanistendael S. (2015). *La Résilience ou le réalisme de l'espérance: Blessé, mais pas vaincu*, Genève: Les Cahiers du BICE.
- Werner E.E., Smith R.S. (1982). *Vulnerable But Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, London: McGraw Hill.
- Werner E.E. (2003). *Prologue*, [w:] N. Henderson, M. Milstein (red.), *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós, s. 15–17.
- Wolin S.J., Wolin S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise Above Adversity*, New York: Villard Books.

ADRESY DO KORESPONDENCJI

Prof. Margarita Fernández-Romero
CEU Universidad Cardenal Herrera
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
e-mail: margarita.fernandez@uchceu.es

Prof. Francisco Pardo Fabregat
CEU Universidad Cardenal Herrera
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
e-mail: francisco.pardo@uchceu.es