

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

POLIFONÍA (BORROSA) ENTRE EL CAPITAL RELIGIOSO Y EL CAMPO EDUCATIVO

(BLURRED) POLYPHONY BETWEEN RELIGIOUS CAPITAL AND THE EDUCATIONAL FIELD

AUTORA: Vanesa Rodríguez Gutiérrez

DIRECTOR: Iñigo González de la Fuente

FECHA: septiembre de 2025

En cuanto al uso del lenguaje, a lo largo del trabajo y con el fin de facilitar su lectura, se hará uso del masculino genérico para referirse al género de las personas, lejos de un uso sexista de dichos términos (Real Academia Española, 2020).

Las referencias bibliográficas empleadas a lo largo del documento siguen las normas de citación de la Asociación Americana de Psicología Séptima Edición (APA 7ª Edición).

RESUMEN

La interacción social entre la religión y la sociedad lleva a explorar el concepto de capital religioso y espiritual como una interacción entre ambas, argumentando que las creencias religiosas van más allá de la fe individual y se manifiestan en la participación social y las acciones colectivas, como en el ámbito educativo. Se desvela cómo el capital religioso perteneciente a minorías religiosas influye en la participación familiar en la educación, desde la elección de la escuela hasta el fomento de valores y habilidades en los hijos. La investigación sugiere que la identidad religiosa actúa como un impulso para la participación activa de las familias, a pesar de desafíos como la incompreensión social. En última instancia, el capital religioso se presenta como un componente fundamental que moldea los valores, decisiones y estilo de vida de las familias, contribuyendo a la comunidad educativa y a una mejor convivencia.

Palabras clave: capital religioso, capital espiritual, participación, familias, minorías religiosas.

ABSTRACT

The social interaction between religion and society leads to explore the concept of religious and spiritual capital as an interaction between the two, arguing that religious beliefs go beyond individual faith and are manifested in social participation and collective actions, such as in education. It unveils how religious capital belonging to religious minorities influences family involvement in education, from the choice of school to the fostering of values and skills in children. The research suggests that religious identity acts as an impetus for families' active participation, despite challenges such as social misunderstanding. Ultimately, religious capital is presented as a fundamental component that shapes the values, decisions and lifestyle of families, contributing to the educational community and better coexistence.

Keywords: religious capital, spiritual capital, participation, families, religious minorities.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	4
1.2 OBJETIVOS.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 FENÓMENO RELIGIOSO O HECHO RELIGIOSO	10
2.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “CAPITAL”	13
2.3 CAPITAL ESPIRITUAL Y CAPITAL RELIGIOSO	16
2.4 FAMILIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO	32
2.5 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “PARTICIPACIÓN”	33
2.6 TIPOS DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA.....	45
3. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO.....	49
4. DISEÑO METODOLÓGICO	54
4.1 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	54
4.2 MUESTRA.....	56
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	58
4.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	62
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	81
6.1 LIMITACIONES	83
6.2 RELEVANCIA FINAL DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	84
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
8. ANEXOS.....	101

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

Al elegir cómo convivimos con nuestros dioses, también elegimos cómo vivimos entre nosotros (MacGregor, 2019, p. 13). Esta afirmación revela que nuestra identidad y nuestra forma de interacción dependen en gran medida de nuestras creencias, ya que estas condicionan la manera en que percibimos a los demás y a nosotros mismos.

La batalla ideológica ha persistido desde los inicios de la historia hasta la actualidad; aunque a veces parezca silenciosa o desvanecida, siempre resurge con renovada intensidad. En el contexto contemporáneo, las creencias religiosas han retomado un papel central en la arena política global, influyendo en gran parte del debate público mundial (MacGregor, 2019).

En España, los datos más recientes confirman la presencia significativa y sostenida de las creencias religiosas y espirituales en la sociedad. Aunque el peso de la religión como práctica organizada ha disminuido, los datos actuales reflejan una continuidad sustancial de su relevancia en la vida personal de muchos ciudadanos. Según el informe del Pew Research Center (2018), el 70 % de los españoles declara creer en Dios o en algún tipo de fuerza o espíritu superior. Además, un 47 % considera que la religión es “muy” o “bastante” importante en su vida diaria, lo que demuestra que, más allá del vínculo institucional con la Iglesia, persiste una dimensión espiritual significativa en la sociedad española.

Por su parte, el Eurobarómetro de 2019 corrobora esta tendencia, mostrando que en el conjunto de la Unión Europea el 64 % se identifica con alguna forma de cristianismo, mientras que en España el porcentaje de personas que se consideran “no creyentes” o “agnósticos” se sitúa entre el 17 % y el 20 %, y los ateos representan alrededor del 10 %. Esto posiciona a España como un país donde, a pesar de la modernización cultural y la creciente pluralidad ideológica, la religión conserva un lugar relevante en la identidad personal y colectiva. Asimismo, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2021), afirma que el porcentaje de creyentes, tanto practicantes como no practicantes, supera el 67 %, aunque esta cifra ha disminuido recientemente al 62.6 %. No obstante, aunque se

puede observar una continuidad sustancial, también se constata una transformación en las formas de creer y practicar, con un desplazamiento hacia espiritualidades más personales y menos institucionalizadas

En comparación con datos anteriores, como los recogidos por el Observatorio del Pluralismo Religioso (2013), donde más del 45 % de los encuestados afirmaban que la religión era bastante o muy importante en sus vidas, se puede observar una estabilidad relativa en cuanto a la importancia subjetiva de la religión. Además, el 57.5 % de los encuestados afirma haber educado o educaría a sus hijos en las doctrinas de la religión que profesan. Estos datos evidencian la permanencia del legado religioso a través de la educación familiar y las instituciones religiosas, consolidándose como un referente significativo en la sociedad.

Dentro de las creencias religiosas y, por ende, de los legados religiosos familiares, en los últimos años, hay un dato que interesa en este contexto y es el notable crecimiento de las minorías religiosas en España, impulsado en gran medida por la inmigración y la diversificación de las prácticas espirituales. El periódico “Protestante Digital (s.f) afirma que el islam se ha consolidado como la segunda religión más practicada en el país, con una población estimada en alrededor de 1,9 millones de personas, en su mayoría originarias del norte de África. Por otro lado, el protestantismo ha experimentado un auge significativo, con más de 1,5 millones de fieles, en su mayoría provenientes de América Latina y Europa del Este. Además, la comunidad judía en España cuenta con más de 40.000 miembros.

Este crecimiento no está libre de desafíos, dado que una minoría religiosa se refiere a un grupo de personas distinta a la religión dominante o mayoritaria dentro de un contexto social o geográfico específico. Desde una perspectiva sociológica, las minorías religiosas suelen caracterizarse no solo por su menor tamaño demográfico sino también por su posición social y cultural diferenciada, que puede incluir menor influencia política social o simbólica (Smith, 2020).

En el ámbito teológico, las minorías religiosas son entendidas como comunidades de fe que mantienen creencias rituales y prácticas distintas a las tradiciones religiosas

predominantes, y a menudo enfrentan desafíos relacionados con la preservación de su identidad y libertad de culto (García, 2018).

Esta diversidad fomenta el reconocimiento de universalidad de las experiencias religiosas y espirituales en la especie humana. Ya desde tiempos inmemoriales, manifestándose de diversas formas según el capital cultural, social, simbólico y religioso de cada comunidad. En este sentido, la familia juega un papel fundamental como transmisora del capital social y cultural. Las interacciones que se producen en los microsistemas familiares y en los macrosistemas sociales son esenciales para el desarrollo individual y colectivo.

La familia puede considerarse un capital social en sí misma, dado que en ella las personas adquieren vivencialmente las precondiciones básicas para su desarrollo. Solo mediante el reconocimiento y la acogida integral que la familia ofrece a través de la donación es posible incorporar valores como la confianza, la esperanza, la capacidad de esfuerzo, la responsabilidad y, sobre todo, la gratuidad o donación personal. Estos elementos generan, por procesos de ósmosis, el capital social que sostiene las relaciones humanas (Ros Codoñer, 2019).

Las relaciones familiares constituyen el paradigma de un mundo más humano. No es adecuado ni realista plantear la construcción de una sociedad civil humana tomando únicamente como eje la esfera pública, pues la familia es un referente fundamental cuando se habla de compromiso cívico, sensibilidad social y otros valores básicos para la convivencia más allá del ámbito familiar. La familia cohesionada y, en cierto sentido, “cerrada” (haciendo referencia a familia nuclear, aquella que consta de un tutor, padre, madre, o una pareja conyugal y sus descendientes, sean por vía sanguínea o no), representa una fuerza y estabilidad para las relaciones cercanas, sin erigirse en una barrera para la participación social en su sentido más amplio.

Es indispensable que la familia actualice continuamente todas sus potencialidades en la vida cotidiana para generar las precondiciones sociales, es decir, para crear capital social primario, base de toda relación humana, personal y personalizante. A través de esta vía se pueden prevenir y corregir el fracaso académico y las conductas antisociales en niños y adolescentes. Por ello, la familia requiere, más que nunca, la capacidad de

reconstruirse para cumplir adecuadamente con esta función. Del mismo modo, es necesario que la familia tome conciencia de su papel social y ocupe espacios de decisión y actuación que, a menudo, el Estado y el mercado le han negado (Pérez Adán, 2005). Por ende, resulta vital que la sociedad reconozca no solo el valor social de la familia, sino también su rol como generadora fundamental de capital social (Ros Codoñer, 2019).

En conclusión, aunque España se encuentra inmersa en un proceso de secularización progresiva, los datos actuales muestran que las creencias religiosas siguen estando presentes de manera relevante en la sociedad, especialmente en su dimensión personal y simbólica. Y, dado que las familias, son una estructura y referente fundamental de la sociedad, trasmisoras de diferentes capitales, este escenario nos impulsa a preguntarnos cual es el rol y la influencia de las familias con experiencias religiosas y espirituales pertenecientes a grupos religiosos minoritarios en relación a su tipo de participación en las escuelas a las que pertenecen sus hijos.

1.2 OBJETIVOS

A continuación se define el objetivo general y los específicos, los que pretende dar respuesta la presente investigación.

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Describir e interpretar la influencia que ejerce el capital religioso de familias pertenecientes a minorías religiosas en su participación en los centros educativos a los que acuden sus hijos.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer el capital religioso que generan y poseen las familias pertenecientes a minorías religiosas de alumnado en edad escolar desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria/Bachiller.
- Recoger las opiniones/apreciaciones/impresiones de las familias con respecto a su participación en los centros a los que acuden sus hijos.
- Identificar los tipos de participación familiar que se producen en la muestra seleccionada.
- Indagar si el capital religioso influye, de algún modo, en el tipo de participación familiar en los centros educativos de sus hijos.
- Evaluar el impacto de las creencias y prácticas religiosas en la participación.

1.2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez presentados los objetivos, se concretan, seguidamente, las preguntas de investigación que dan forma a este trabajo.

1. ¿Cuáles son los tipos de participación familiar en los centros escolares que se desprende de la muestra?
2. ¿Cuáles son los principales *habitus* o contenidos configuradores del capital religioso de los progenitores de alumnos?
3. ¿Cómo influye el capital religioso de las familias pertenecientes a minorías religiosas en su participación/tipo de participación en el contexto educativo/centro educativo en el curso 2020-2021?

4. ¿En qué medida ese capital religioso es idiosincrático a cada progenitor o, por el contrario, presenta una serie de elementos comunes sustentadores de su participación en el campo educativo?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 FENÓMENO RELIGIOSO O HECHO RELIGIOSO

En muchas sociedades el estudio de la religión es un tema recurrente debido al cuestionamiento sobre la funcionalidad o utilidad que proporciona a un sector de la población, manteniéndose el debate sobre de qué manera ayuda o aumenta su nivel de vida o qué beneficios aporta (Seryezyńska et al., 2021). Dado que el hecho religioso es un fenómeno transversal y complejo, tanto en su naturaleza como en sus manifestaciones, no se puede discernir ni interpretar por una sola ciencia, es por ello objeto de estudio, entre otras, de la teología, la filosofía, la historia, la psicología, la antropología o la sociología.

En este trabajo, la religión está enfocada desde un punto de vista sociológico, como un fenómeno social. Por lo tanto, es necesario concretar que la sociología no niega ni afirma el origen sobrenatural de los hechos religiosos, simplemente analiza estos fenómenos desde un punto de vista particular. Concretamente se enfoca desde la sociología de la religión, entendida como la ciencia que trata de entender la interacción entre la sociedad y la religión:

Se ocupa fundamentalmente de analizar la manera como ocurre el influjo de la religión en la configuración de la sociedad. La sociología de la religión siempre ha reconocido una funcionalidad válida de la religión en la vida de las personas y en la configuración de las estructuras sociales (Meza-Rueda y Reyes-Fonseca, 2018, p.13).

El posicionamiento sociológico desde el que se aborda esta investigación es el de la “sociología comprensiva” o “método comprensivo” (Weber, 1964), que va más allá de lo puramente empírico, al reconocer la complejidad y diversidad de la sociedad, buscando el conocimiento en base a los aspectos tales como las motivaciones, las actitudes sociales de los sujetos religiosos, etc. La razón de la elección de este posicionamiento se debe a que la experiencia religiosa se ve manifestada a través de las creencias, orientaciones y compromisos éticos que se manifiestan, ejerciendo una notable influencia en los modos de vida de los individuos (Cordero del Castillo, 2006). Es decir, esta clave comprensiva

pone el foco en el estudio del discernimiento de la incidencia significativa de la religión en la vida social del ser humano, tratando de comprender los aspectos característicos de la acción social, sea o no empíricamente visible.

Según Bourdieu (2006), la religión se puede tratar como una lengua, un instrumento de comunicación, de conocimiento, por lo tanto, es estructurada y susceptible a un análisis en cuanto a su sentido, conformación y la intención objetiva o consciente sobre el sentido del mundo que permiten construir.

Es, justamente, el análisis social de la religión uno de los pocos paradigmas sociológicos que cuenta con el consenso de la mayoría de los sociólogos de la religión, al considerar las manifestaciones externas de este fenómeno como un hecho social (Cordero del Castillo, 2006); y, cómo, mediante las actuaciones de los individuos, las estructuras sociales que se pueden ver afectadas.

De este modo, entendemos que la sociedad está configurada por la religión, de la misma manera que la religión está sujeta y configurada por la sociedad. En palabras de Fernández (1996, p.77) “el binomio Religión-Sociedad (hecho religioso y contexto social), se encuentra siempre interrelacionado y es, por su propia situación y configuración social, interdependiente”. Por lo tanto, el hecho religioso es en sí mismo un hecho social, tiene implicaciones sociales y, la sociedad, a su vez, determina el hecho religioso, dos realidades que se afectan mutuamente (Cordero del Castillo, 2001; Meza-Rueda y Reyes-Fonseca, 2018).

Pese a la previsión de algunos sociólogos sobre la inmediatez del fin de la religión tras el resurgimiento del proceso de secularización, del pensamiento ilustrado o racionalista, a día de hoy millones de personas se declaran religiosos o creyentes, siguiendo las religiones universales o tradiciones o buscando respuestas en iglesias o grupos de diversa índole religiosa. Se entiende el término “secularización” como el proceso mediante el cual, el dominio de las instituciones religiosas y su simbología son borrados de algunos sectores de la cultura y la sociedad (Berger, 1973), en otras palabras, partir desde la individualidad para la comprensión de lo sagrado. En los últimos años, este mismo autor Berger (1999), entre otros (Beckford, 2010; Habermas, 2005; McLennan, 2010), reconocen el resurgimiento de la religiosidad en la vida pública y en la política,

revisando la teoría de la secularización y renovando estos cambios a través de la conceptualización “deseccularización” o la aparición de lo postsecular. En palabras de Habermas (2005, p.26), este resurgimiento nos lleva a "una autocomprensión postsecular de la sociedad en su conjunto, en la que hay que tener en cuenta la vigorosa continuación de la religión en un entorno continuamente secularizado". Se puede decir que, muy al contrario de la idea de secularización y de la desaparición de las instituciones religiosas dentro de las sociedades, la realidad se explica en el cambio de las dinámicas dentro de la esfera pública y privada, desde una expresividad de la religión que emerge desde lo social y lo individual, pero sin dejar de lado las instituciones que congregan a los grupos religiosos. Schnabel y Pickel (2018) aseguran que Europa no es secular en general, las religiones siguen proporcionando membresía y solo una minoría de los europeos no está afiliada a ninguna religión.

Un ejemplo claro se puede ver en cómo ha cambiado la religión en España en los últimos años, la forma de entenderla, de concebirla y de vivirla a medida que la sociedad vive una metamorfosis y viceversa. Se está transitando, teóricamente, de una sociedad confesional a un papel descentralizado del hecho religioso. Se hace cada vez más evidente la pérdida de poder político-social de la religión a nivel macro (Dobbelaere, 2008; Duch et al., 2008), relegando su valor institucional a un segundo plano. A nivel micro, este descentramiento se enfoca en experiencias más individualizadas de la religiosidad, un ingrediente que, con libertad, se puede escoger en la vida de cada persona (Aparicio-Gómez, 2020). Esta dinámica sugiere un papel social de la vivencia religiosa, de forma individual o a través de grupos de fe, en el que la práctica de sus creencias se presenta como baluartes contra la erosión de la sociedad civil, a través del voluntariado, filantropía o prestación de servicios sociales (Baker y Smith, 2014; Putnam, 2000). Estos valores o creencias contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo integral de cada sujeto, y a la aportación, a través de las relaciones, del hecho religioso a la sociedad (Pérez-Agote, 2016).

Se puede afirmar que, aún a pesar de la descentralización del hecho religioso, el número de creyentes en la sociedad española y a nivel mundial sigue siendo un porcentaje significativamente mayor. Según los datos del Observatorio del laicismo proporcionados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en abril de 2021, el 62.6% de la

población española se declararon creyentes. Estos datos reflejan la situación global, en el que un 62% de la población se consideran creyentes o forman parte de alguna religión (Rebolledo, 2017; WIN y Gallup International, 2017)

Este fenómeno, en palabras de MacGregor (2019), es el resultado de una interdependencia entre la existencia del hecho religioso y el mundo como lo conocemos. Una sociedad que comparte creencias, fe, ideologías y supuestos. Esta manifestación global lleva a repensar el hecho religioso como un fenómeno social, un hecho social de importancia, no solo actual, sino futura y, por consiguiente, objeto de estudio.

2.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “CAPITAL”

Para analizar el fenómeno religioso desde un enfoque sociológico, se requiere una aproximación a algunas nociones fundamentales. El eje vertebrador de esta investigación rota alrededor del concepto capital.

La definición que se recoge en el Oxford English Dictionary de este concepto es; “lo que confiere riqueza, beneficio, ventaja o poder”. Por otro lado, la Real Academia de la Lengua Española (2020), en una de las acepciones genéricas, lo determina como el “valor de lo que, de manera periódica o accidental, rinde u ocasiona rentas, intereses o frutos”. No muy distante a las conceptualizaciones anteriores, en el ámbito sociológico, capital se considera al “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada” (Bourdieu, 2001, p.131). Otra definición compartida y simplificada, hace referencia a los recursos invertidos para obtener beneficios (Marx, 1933; Smith, 1937; García-Valdesecas, 2011).

Se podría cuestionar, por lo tanto, la representación de la religión como un capital, como un valor que se adquiere, aumenta, acumula, o pierde, debido a que las experiencias religiosas, a priori, distan mucho de ser concretas o materialistas, sino que se asemejan más a una vivencia íntima y abstracta. Sin embargo, la concepción de actividad basada en un intercambio de oferta; iglesias y otras agencias religiosas, y demanda; clientes en busca de servicios para su propio interés, genera un modelo que implica el intercambio de bienes, por lo tanto, una adquisición, aumento, acumulación o pérdida (Seryezyńska

et al., 2021), además de aportar beneficio a través de la incorporación e interiorización de ciertas creencias o valores.

El concepto de capital está compuesto por una polifonía de ideas, variables y perspectivas que favorecen la comprensión del tema que ocupa, el hecho religioso. Para ello se presentan diversas perspectivas de capital, para finalmente acercarnos al que más idóneo para esta investigación.

Una de las perspectivas es la visión de capital humano (Adam Smith, 1937), el término incluye todas las habilidades prácticas adquiridas por parte de los individuos. Tal como lo presenta este autor, el capital humano es un valor añadido al individuo en su proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y demás recursos útiles. Por lo tanto, es un conjunto de bienes que se invierten en los actores individuales con el deseo de obtener un beneficio. Este tipo de adquisiciones se conocen como recursos personales (Lin, 1982) propios de los agentes individuales que incluyen bienes materiales como bienes simbólicos.

Estos bienes simbólicos o capital simbólico, según Bourdieu (1997, p.108), es "cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permite conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle valor". Es decir, los bienes simbólicos son expresiones que designan el valor del que se dota a una realidad, generalmente positivo, expresando un valor moral, una revelación sagrada, con el fin de legitimar su significación en el uso y la importancia ya establecida en la sociedad (Rosendahl, 2011), al fin y al cabo, se trata de recursos intangibles reconocidos como bienes sociales, que puede usarse en determinados contextos, culturas.

Otra óptica de las variables de capital y que, en general, está implícito en cada uno de los capitales mencionados anteriormente y a continuación, es el capital incorporado, es decir, "una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del "tener" ha surgido "ser" (Bourdieu, 2001, p.140). Esta transformación individual requiere tiempo, una inversión personal que no puede realizarse por medio de otro. Implica, por lo tanto, un proceso de formación, una inversión personal y un proceso de interiorización.

Por último, el capital social es considerado, según algunos autores que se verán en el siguiente apartado, como un todo que contiene la religiosidad y espiritualidad. Este concepto es usado para poder comprender la variedad de fenómenos que abarcan las relaciones sociales (Miguez-Gutiérrez, 2017). Este término ha sido dotado de gran predominio y gran impulso en los últimos años, existe una diversidad de aproximaciones al concepto de capital social, al mismo tiempo que una versatilidad tanto en la conceptualización como en la interpretación, que ha llevado a entusiasmos y desencantos (Policy Research Initiative, 2005). El concepto de capital social, tan en boga hoy en día, está sujeto a una visión borrosa, poco concreta y ambigua (Altamirano-Santiago y Martínez-Mendoza, 2020; Miguez-Gutiérrez, 2017; Rodríguez y Hernández, 2013; Zohar y Marshall, 2006).

Aún a pesar de la falta de consenso en cuanto a su definición, a continuación, se presentan algunas visiones que pretenden facilitarla. El término capital social se define como una serie de recursos que se invierten en interacciones sociales con la esperanza de adquirir ciertas ventajas (García-Valdecasas, 2011). Hace alusión, “tanto a la riqueza material como al beneficio social obtenido por una sociedad que tiene baja criminalidad, bajas tasas de divorcio e ilegitimidad, bajas cifras de litigios, alta alfabetización y un alto grado de confianza” (Zohar y Marshall, 2006, p.26). Por ende, el movimiento o participación de los individuos engendra y difunde cambios sociales de cualquier índole, incluido el producido por el fenómeno religioso.

En definitiva, toda esta polifonía de perspectivas, desde la visión de las habilidades o prácticas adquiridas; capital humano, la perspectiva del valor aportado o bien simbólico; capital simbólico, la comprensión de las interacciones y la variedad de fenómenos sociales; capital social, hasta los procesos de formación e interiorización; capital incorporado. Todos ellos se ven englobadas dentro del mismo término; capital, concretamente el capital religioso y/o espiritual, que se propone como fundamento para esta investigación.

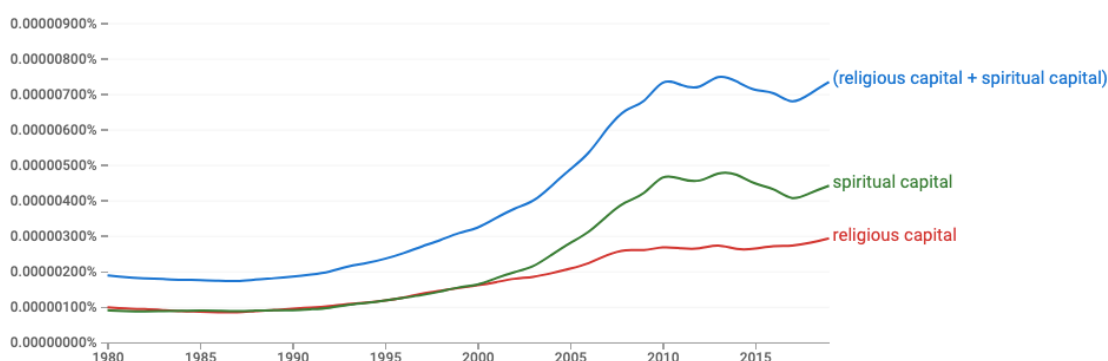
2.3 CAPITAL ESPIRITUAL Y CAPITAL RELIGIOSO

Como se manifiesta en el apartado anterior, el tipo de capital desde el que se orienta esta investigación es el denominado religioso y/o espiritual. A continuación, se presentan argumentos cuya motivación es vislumbrar qué concepto es más conveniente, precisando y reiterando que la religión y su capital, sea religioso o espiritual, dado el enfoque sociológico con el que se vertebra este trabajo, se configuran por componentes observables, medibles y comparables.

En los últimos años los conceptos; capital religioso y capital espiritual, han estado en auge. Como se observa en el Gráfico 1, los análisis estadísticos muestran un constante y creciente aumento en el uso del término “religious capital¹”, con resultados similares en la búsqueda de “spiritual capital²”, en una constante subida hasta 2013, que desciende para un posterior incremento de su búsqueda a partir de 2017.

Gráfico 1

Datos relativos al uso del término “spiritual capital” y “religious capital”³



Fuente: Ngram de Google Books.

Estos términos emergieron a mediados del siglo XX, especialmente han tomado relevancia en los últimos 20 años, adheridos al gran impacto y resurgimiento de investigaciones sobre capital social, cuyos principales autores asociados son Coleman (1988), Bourdieu (1992) y Putnam (2000) en su libro sobre el declive del capital social,

1 Religious capital: <https://bit.ly/3xtIf7l>

2 Spiritual capital: <https://bit.ly/3guLa33>

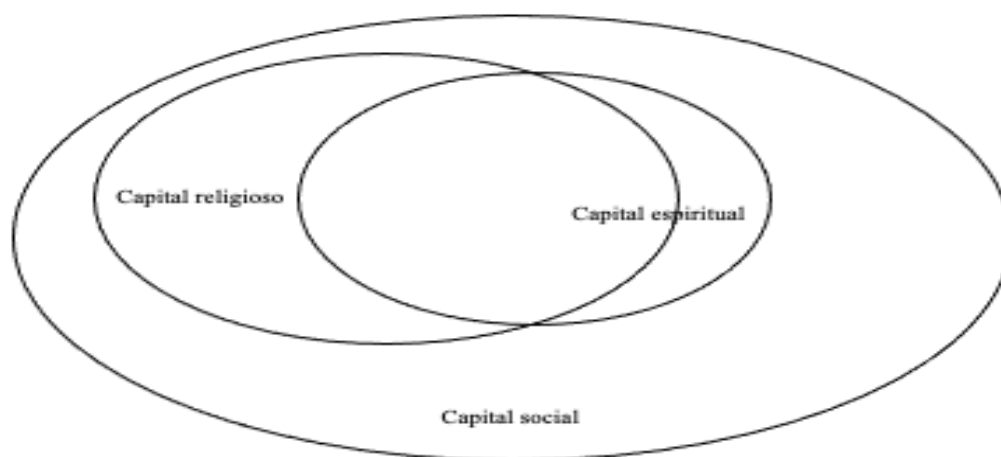
3 (religious capital + spiritual capital) + religious capital + spiritual capital <https://bit.ly/35qUUF7>

dando un mayor impulso a este término. Es preciso tener en consideración a estos autores, al sostener la hegemonía del capital social y/o cultural sobre los capitales religioso o espiritual.

Investigadores posteriores (Berger y Hefner, 2003; Dinham et al., 2009; Herreros, 2002; Schnabel y Pickel, 2018; Spiritual Capital Research Program, 2003; Urteaga, 2013; Zohar y Marshall, 2006) afirman que las dimensiones espirituales y religiosas se incluyen dentro del capital social. Es decir, comprenden el capital espiritual o religioso como un correlato o subespecie del capital social. Se refieren a ellos como “ese aspecto del capital social vinculado con la religión y/o la espiritualidad, (...) los efectos de las prácticas, creencias, redes e instituciones espirituales y religiosas que tienen un impacto mensurable en los individuos, las comunidades y las sociedades” (Baker, 2009b, p.172), sugiriendo su uso social como un recurso al que apelan los individuos para hacer frente a los diversos retos de la vida. Otra percepción (Figura 1) con la que están en acuerdo otros autores es la que plantea Iannaccone y Klick (2003), en la que dibujan el capital espiritual como subproducto del capital religioso y, este, al mismo tiempo, un subconjunto de los capitales humano, social y cultural.

Figura 1

Visión de los capitales; social, religioso y espiritual.



Fuente: elaboración propia basado en Iannaccone y Klick (2003).

Por otro lado, Smidt (2004) conjuga ambos capitales y lo denomina capital social religioso, aunque mantiene la idea predominio del capital social haciendo alusión a las contribuciones de la fe y la vida religiosa en la sociedad. Según este autor, el capital social religioso es:

un tipo particular de capital social, el capital social que está vinculado a la vida religiosa, y las consecuencias que se derivan de su presencia. En conjunto, estos capítulos han contribuido a mejorar nuestra comprensión de la complejidad y la riqueza de la interacción entre la religión, el capital social y la vida democrática (Smidt 2004, p.211).

A medida que ha ido creciendo el interés por estos campos, el capital religioso y el capital espiritual han ido emergiendo como nociones con identidad propia, aunque extrapolables a la dimensión social, o a otros capitales (e.g. humano, cultural, simbólico, incorporado) a los que hicimos referencia en el anterior apartado.

A continuación, se emprenderá un recorrido a través de los capitales mencionados, descubriendo las implicaciones, significados e identidades que emergen de cada concepto. Dará comienzo desde el capital espiritual, seguido por el capital religioso, entrelazados por las diversas dinámicas que los unen. Este camino se hará desde un acercamiento afable, con el fin de comprender su complejidad y seleccionar el enfoque más oportuno para esta investigación.

En la actualidad, hay un claro y renovado interés en la espiritualidad. Una de las motivaciones más destacadas se debe a que la sociedad y sus preocupaciones materialistas no proporcionan una satisfacción vital, cuya consecuencia es una búsqueda de la espiritualidad, un despertar a una dimensión trascendental que está ganando terreno en las mentes de los seres humanos (Vasconcelos, 2021). De forma paralela y conveniente, la sociología pone su atención en esta dinámica, cada vez más manifiesta en la sociedad, poniendo el foco en una serie de interrogantes sobre las instituciones religiosas tradicionales y las nuevas formas de espiritualidad en las sociedades modernas (Arriaga, 2017).

Mucho antes de este rebrote espiritual, Müller (1809) acuñó el término *geistiges Kapital* (capital espiritual), argumentando que las actividades y las decisiones económicas requerían de otras disciplinas inicialmente lejanas, como la ética, la filosofía y la religión. En este proceso añade el capital espiritual como una forma adicional de bien o capital. Mucho más adelante, Weber (2002) reconoce que la espiritualidad y la religión son una fuerza causal en la sociedad y, sin duda, en el ser humano y su comportamiento. Del mismo modo, indicó cómo las cualidades espirituales de los individuos estaban implícitos en actividades como el trabajo, convirtiéndose en una extensión de este atributo, induciendo a una ética laboral y económica.

Unos años después, Zohar y Marshall (2004) alegan que el capital espiritual implica un cambio radical en nuestra mentalidad, proponiendo que se considere como un nuevo paradigma especialmente en las prácticas empresariales y en los fundamentos filosóficos. Sugieren que este tipo de capital puede generar beneficios, no centrándose en la obtención de riqueza económica, sino en la riqueza del espíritu y el bienestar general del ser humano. Dada la importancia que le confieren algunos autores, a continuación, en la Tabla 1, se enuncian algunas definiciones para facilitar la comprensión del término capital espiritual.

Tabla 1

Conceptualización relativa al término capital espiritual.

Concepto	Autores
Los efectos de las prácticas, creencias, redes e instituciones espirituales y religiosas que tienen un impacto medible en los individuos, las comunidades y las sociedades.	Instituto Metanexus (2003)
La riqueza de la que podemos vivir, la riqueza que enriquece los aspectos más profundos de nuestras vidas. Es la riqueza que obtenemos al recurrir a nuestros significados más profundos, a nuestros valores más profundos, a nuestros propósitos más fundamentales y a nuestras motivaciones más elevadas, y al encontrar la manera de incorporarlos a nuestras vidas y a nuestro trabajo.	Zohar y Marshall (2004)
El fondo de creencias, ejemplos y compromisos que se transmiten de generación en generación a través de una tradición religiosa, y que unen a las personas a la fuente trascendental de la felicidad humana.	Malloch (2008)

La base motivadora de la fe, las creencias y los valores que dan forma a las acciones concretas de las comunidades religiosas y los individuos.	Baker (2009 ^a)
Definida como la riqueza, el poder y la influencia que obtenemos al actuar desde un profundo sentido de significado, nuestros valores más profundos y un sentido de propósito superior, y todo ello se expresa mejor a través de una vida dedicada al servicio. Sobre la base de esta definición, la inteligencia espiritual es la inteligencia con la que construimos el capital espiritual.	Zohar (2010)
Conjunto de valores, puntos de vista éticos y visiones de cambio que tienen tanto los individuos como los grupos y las instituciones... conformado no sólo por los sistemas y las prácticas de creencia, sino también por el compromiso con conjuntos más amplios de relaciones (definidos en sentido amplio) y el sentido y el propósito derivados de las actividades basadas en el trabajo y otras actividades (a veces denominadas "espíritu" o "alma" de una empresa).	Baker et al. (2011)
La fuente de motivación de otras formas de capital (por ejemplo, el capital social y su énfasis en la importancia de la confianza y las normas como base para llevar a cabo cualquier forma de actividad humana progresiva o enriquecedora). Incluye cómo las creencias informan de los valores, dónde encajamos en lo que hacemos.	
Los valores espirituales y la visión de futuro que expresamos en actividades como la oración y el culto, y que nos motivan a hacer una contribución práctica a la sociedad, así como a las personas de nuestro propio grupo.	Baker y Smith (2014)
Conjunto de valores que los individuos y las comunidades obtienen de su cultura, filosofía, ética y religión.	Noghiu (2015)
Consiste en el perdón, la integridad, la empatía, la fe, la bondad, la felicidad y la honestidad.	Mohtar et al. (2015)
Poder profundamente motivador de las creencias religiosas y la fe para dar forma a las acciones y la postura de la persona en la esfera pública.	Baker y Power (2018)
Consiste en la religiosidad, la moralidad, la capacidad de trascendencia, la santidad de la vida, el altruismo y la creatividad.	Mas-Machuca y Marimon (2019)

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el significado del término capital espiritual se considera un constructo multidimensional y multifacético, que muestra la complejidad, riqueza y versatilidad de la espiritualidad tratando de ser recogida en un solo concepto. Es

interesante que, en algunas de las definiciones, se hace referencia a los grupos, tanto en la forma de compartir y expresar el capital religioso intrínseco en el ser humano, como refiriéndose a la fuente de los valores, aprendizajes o diversos efectos que, por medio de la participación en grupos o instituciones religiosas, brota en los individuos.

El capital espiritual abarca una visión más generalizada sobre lo sagrado o trascendente de la existencia, las creencias relacionadas con la percepción subjetiva de una persona respecto a sus relaciones (Fotaki et al., 2020), en otras palabras, las convicciones que cada individuo tiene sobre sí mismo, sobre el mundo visible y no visible, sobre los demás y, sobre el tipo de conductas o valores asociados de tales ideas.

Algunas investigaciones declaran que la espiritualidad elude las imágenes negativas que suelen asociarse tradicionalmente a la religión institucionalizada (Francis y Robbins, 2005; Iannaccone y Klick, 2003). Por otra parte, la afiliación a un grupo religioso puede ser, según la visión popular, problemática de algún modo, el aspecto espiritual de los individuos y la espiritualidad, en general, se perciben de una forma mucho más positiva. Sin embargo, el término es suficientemente flexible y aceptado como para aplicarse a las religiones existentes, a las nuevas y a las actividades no religiosas consideradas terapéuticas o sanadoras (Baker y Milles-Watson, 2010). Aún a pesar del cuestionamiento sobre la institucionalización religiosa, más interesante resulta el reconocimiento del fomento de la salud espiritual en estas organizaciones, concluyendo que las personas que se declaran miembros de algún grupo u organización religiosa, registran un nivel de salud espiritual superior (Francis y Robbins, 2005).

En este sentido, es importante señalar que la mayoría de personas existentes declaran ser partícipes o creer en algún tipo de religión, en la que se apoyan para el desarrollo de su capital espiritual (Vasconcelos, 2021). Las instituciones religiosas ponen el foco en el contacto con lo trascendente y lo sagrado, a través de tradiciones, rituales, libros sagrados y dogmas (Bouckaert, 2011; Liu y Robertson, 2011; Vitell et al., 2016). Estos autores defienden este aspecto institucionalizado de la religiosidad, al ser más objetiva, medible, observable y autoritaria, debido a su orientación a las prácticas comunitarias y el cuerpo de doctrinas. Mientras que la religión tiene la tendencia a mostrar

una creencia en un sistema particular de fe, la espiritualidad implica los ideales, valores y virtudes con los que cada individuo se compromete

Es por ello que, como se decía anteriormente, y defienden Iannaccone y Klick (2003, p.2), “la mayoría de las personas que se describen como espirituales, pero no religiosas son simplemente menos religiosas, es decir, asisten a la iglesia con menos frecuencia y están menos seguras de sus creencias que las que se describen como ambas”.

En un estudio hecho en Estados Unidos, Baker y Milles-Watson (2010) exponen que el 75% de los estadounidenses dicen ser religiosos, mientras que el 90% se declaran espirituales, incluyendo a casi todas las personas religiosas. Aunque pueda estar más arraigado a los grupos religiosos, se puede concluir que el capital espiritual pone el énfasis en la esfera personal. En palabras de Baker y Smith (2014), el capital espiritual es el elemento dinamizador del capital religioso, al proporcionar una identidad, un sistema de valores, una visión moral y, por ende, una base para la fe.

Por lo tanto, como se ha observado hasta ahora, el capital espiritual tiene potencial de ser tan relevante para los no religiosos como para los religiosos, es un elemento clave en el desarrollo de lo trascendente, tanto en la dimensión vertical como horizontal, de forma individual o colectiva.

Se puede decir que la vivencia religiosa acontece hoy en día de múltiples formas, requiriendo una de ellas la convivencia con los otros, entre los integrantes, generalmente, de comunidades o grupos religiosos. La cultura humana tiene implícita la relación entre la religión y la sociedad, este binomio religión-mundo delata una historia de socialización (Gómez-Heras, 2015). El aspecto social de la religión, esto es, el **capital religioso**, parece ser el recurso más moderno y poderoso de las religiones en comparación con la religiosidad individualizada (Schnabel y Pickel, 2018) y su consecuente capital espiritual.

Uno de los autores más influyentes en la concepción del capital religioso es Bourdieu (1987), que propone la dependencia de este capital en cuanto a las relaciones entre la demanda y la oferta religiosa que producen las instituciones o iglesias. Son, por consiguiente, los sistemas simbólicos religiosos y las competencias religiosas consideradas necesarias para la salvación (Guest, 2010), es decir, recursos como la

pertenencia reconocida a un grupo religioso, participación en los rituales, las creencias y doctrinas o el acceso a los espacios sagrados.

Bourdieu (1987) estima que el capital religioso funciona de forma similar al capital cultural. Esta analogía es defendida por Foroutan (2017), argumentando que el conocimiento y la educación religiosa se pueden entender como un componente del capital cultural incorporado (capital religioso incorporado), y con una estructura similar, a través de la objetivación e institucionalización de los bienes; por ejemplo, el capital religioso objetivado (libros religiosos, artefactos religiosos, arte religioso) y el capital religioso institucionalizado (títulos religiosos). Del mismo modo, defiende que un alto grado de capital religioso puede entenderse también por su carácter trascendental, como un recurso muy exclusivo al que solo tienen derecho unos pocos. Esta idea ya es defendida por Bourdieu (1987) cuando explica que “los especialistas institucionalizados guardan y mantienen su poder modificando la práctica y la cosmovisión de los laicos” (p.127). Para este autor, el interés u oferta religiosa, es requerido por los laicos que participan en el campo religioso, esperando que los agentes especializados satisfagan este caudal por medio de prácticas y acciones (Bourdieu, 2006). Así mismo, la cantidad de conocimientos y prácticas que forman parte de una cultura religiosa, en el sentido más explícito de pertenencia, están dentro de una disposición jerárquica del campo religioso.

Es importante aclarar quiénes son los actores dentro del campo religioso, los portadores del capital religioso o del trabajo acumulado en este ámbito. Bourdieu (1992) los clasifica en especialistas y laicos, según el dominio y manejo de este bien y la posición del creyente en la institución religiosa a la que pertenece. Los especialistas disponen de las competencias específicas y de los saberes secretos, son los que monopolizan el dominio erudito, forman parte del núcleo religioso y, por ende, disponen de un capital religioso valorado. En cambio, los laicos no tienen estas competencias, por lo tanto, su papel es de subordinación a los especialistas, legitimando su posición y cosmovisión (Suárez, 2006). A su vez, los laicos se dividen en subgrupos; practicantes, militantes, nominales y disidentes.

- Militantes: hace referencia a los creyentes no especialistas que tienen una posición y/o responsabilidad en la institución religiosa.

- Practicantes: se entiende como los laicos que siguen las reglas o preceptos y asisten regularmente a las iglesias. Este grupo forma el grueso de la congregación.
- Nominales: son aquellos que se asumen como creyentes o pertenecientes a una determinada iglesia, pero no asisten con regularidad, perdiendo el *habitus* del campo religioso. Por lo general, no se interesan por el saber teológico, por ende, tienen un capital religioso disminuido.
- Disidentes: dicho del laico o creyente con una posición crítica o contraria frente a los especialistas. Se entiende que para ello requiere de un capital religioso interiorizado abundante.

En efecto, el poder religioso, para Bourdieu (1987), se mide por la capacidad de “modificar, de manera profunda y duradera, la práctica y la visión del mundo de los laicos” (p.127). Este capital, según Bourdieu, es un capital ganado, desarrollado e invertido que se limita a los profesionales, los expertos religiosos, por medio de instituciones jerárquicas. Sin embargo, para algunos autores (Baker y Milles-Watson, 2010, Verter, 2003), este modelo no es convincente debido a la falta de reconocimiento de los laicos y de su papel activo. Dado que muchos creyentes están implicados en la adquisición y aportación de su propio capital, defendiendo un “mercado libre” de hábitos, valores y conocimientos religiosos, Verter (2003) reclama que no se limite la agencia religiosa a los laicos.

Aun manteniendo los conceptos de Bourdieu (2006), campo religioso y capital religioso, y su comprensión general de ellos, Jaimes Martínez y Valtierra Angulo (2019) entienden este espacio social y su subconjunto de agentes individuales e institucionales, vertebrados por un núcleo de prácticas y creencias, como una estructura en cuya distribución se produce una administración de las prácticas, no necesariamente un monopolio, por parte de los especialistas. Una dinámica entendida de forma relacional, de modo que el consumo y la producción de bienes religiosos o simbólicos es un reflejo de las estructuras que definen el mundo (Redin, 2019). Es decir, se alinea con las estructuras de poder socialmente aceptadas como, por ejemplo, en el campo educativo y la estructura de los docentes como especialistas y los discentes como laicos, que pueden acceder a través de un mercado libre, no limitante, a la consecución de su propio capital.

En referencia a este símil entre el campo religioso y el campo educativo, Bourdieu y Passeron (1977) describen de una forma similar el funcionamiento de la iglesia y la escuela, como mantenedores y reproductores de la estructura de clases. El argumento es el origen común de ambas instituciones, “los sistemas educativos se describen como un sistema eclesiástico laicizado” (p. 64). Incluso, extiende esta similitud a las funciones del experto o especialista, el profesor y el sacerdote, que ejercen la autoridad, independientemente de la persona que ocupe el puesto (p. 63), dando a entender que el capital es reproducido. Por lo tanto, las iglesias, en el caso que nos ocupa, son incapaces de producir capital. Este pensamiento es desafiado por Kaplowitz (2015), quien identifica a las iglesias o instituciones religiosas como generadoras de capital. Del mismo modo, otros autores (Byfield, 2008; Iannaccone, 1990; Park y Smith, 2000; Putnam, 2000) ya confirmaban que las comunidades religiosas son las mayores productoras de capital social o capital religioso aplicado a la sociedad.

Este modelo rígido en su estructura del campo religioso ha perdido apoyo debido al debilitamiento de la institucionalidad religiosa, refiriéndose a la desestructuración jerárquica, especialmente de los organismos más pequeños y, por lo tanto, de la visión de especialistas que de forma exclusiva gestionan el capital religioso (Hervieu-Léger, 2005; Redín, 2019). En consecuencia, se abre el flujo de prácticas y de actores, diseminando las relaciones asimétricas y la producción y consumo de bienes unidireccionales.

Otra vertiente que ha llevado a controversia es la percepción de Bourdieu (2006) en cuanto a las motivaciones y resultados en la adquisición del capital religioso. Él define este capital como una forma de bien que puede ayudar en la adquisición de estatus, un elemento de poder, una perspectiva elitista que Coleman (1990) abre a cualquier ámbito social, inclusive a los grupos con menores recursos económicos, ya que, para Bourdieu, el bien económico es crucial para la adquisición de cualquier tipo de capital.

El testigo es recogido por autores posteriores, dando validez a una perspectiva más dilatada e igualitaria, poniendo el foco en la valía del capital adquirido para el desarrollo cognitivo y la propia identidad individual (Baker y Milles-Watson, 2010). Este capital es dado como un beneficio personal a partir de la experiencia y habilidades adquiridas en la propia religión, como el conocimiento adquirido y las doctrinas religiosas, incluso la

amistad y familiaridad con otros creyentes. Todos estos elementos son útiles para comprender, no solo a los miembros activos sino a las propias comunidades religiosas y religiones (Karamouzis, 2015).

Dichas comunidades elaboran actividades y productos religiosos, como los mencionados con anterioridad. Muchas de estas actividades religiosas, según Iannaccone (1990):

se "comercializan" explícitamente como un tipo de inversión personal: los servicios religiosos están diseñados no sólo para inspirar o entretener a los participantes, sino también para instruirlos; los actos religiosos de caridad y amor se supone que no sólo mejoran la suerte de los demás, sino también la del actor. De un modo u otro, prácticamente todas las religiones prometen mejorar las perspectivas en esta vida o en la siguiente. (p. 299)

Esta tendencia más autónoma o individualizada es reformulada por otros autores (Baker, 2009b; Baker y Skinner, 2006; Baker y Smith, 2015), reconociendo la contribución de los grupos religiosos y, por ende, de los creyentes, a la sociedad civil y social al crear redes de confianza, apoyo y orientación. Incluye en esta cooperación o participación el despliegue de voluntarios, miembros con funciones de liderazgo en la prestación de servicios e incluso en la concesión del uso de edificios. En este contexto, se puede argumentar que la ética religiosa establece normas para una contribución intencional a niveles micro y macro, tanto a nivel personal como social. Karamouzis (2015) defiende la función de estas normas y su aplicación, como pilares fundamentales del concepto de capital religioso.

Al hilo del reconocimiento de las instituciones religiosas como productoras de capital religioso, Kaplowitz (2015) sugiere que la socialización que cada creyente recibe como miembro de una comunidad religiosa conduce a una mayor participación en la comunidad. Este ciclo de oportunidad de las iglesias no apoya únicamente el desarrollo, sino también la confianza de la sociedad, debido a la contribución del bien común a través del capital generado y adquirido (Putnam y Cambell, 2010; Schnabel y Pickel, 2018).

Un elemento que sostuvo Coleman (1994) es el fomento de la creación del capital social a través de las creencias religiosas: dado que es constitutivo de las relaciones entre los agentes, subyace la idea de que los grupos con mayor confianza y seguridad logran un mayor impacto. Algo similar apoya Putnam (2000), destacando el capital religioso como uno de los motores de la cohesión social, resultante de la creación de lazos entre la comunidad, la confianza interpersonal y la integración de una sociedad cada vez más individualizada. Esto significa que la religión institucionalizada proporciona más capital social gracias a su configuración comunitaria, favoreciendo la empatía, la compasión y las actitudes pro-sociales, en comparación con las experiencias espirituales individualizadas, carentes de conexiones sociales (Seryezyńska et al., 2021).

Es preciso aclarar que la producción de capital religioso y su incorporación e integración en la sociedad no necesariamente tiene un efecto positivo. Aunque pertenecer a un grupo religioso o gozar de capital religioso puede reforzar las afiliaciones, incluir a las comunidades que les rodean o expresar solidaridad, del mismo modo, este mismo fenómeno puede tener efectos negativos y ser fuente de conflicto (Huntigton, 1996; Schnabel y Pickel, 2018). Esto se puede notar en las diferencias entre las identidades religiosas y la defensa de la hegemonía de unas creencias o teología particular, generando mayores prejuicios entre congregaciones y grupos sociales.

Tras esta apreciación, en general, se puede decir que las investigaciones han demostrado la contribución de las religiones a dos aspectos claves para el beneficio social; en primer lugar, los valores y normas que comprometen a los sujetos en esta dinámica común (Baker, 2009b; Jaimes Martínez y Valtierra Angulo, 2019; Meulemann, 1996; Pickel et al., 2003; Zulehner y Denz, 1993) y, en segundo lugar, favorecen la confianza en los demás (Baker y Skinner, 2006; Baker y Smith, 2015; Halman y Luijkx, 2006; Schnabel y Pickel, 2018; Pickel y Gladkich, 2012; Wuthnow, 2005).

Continuando con los resultados de investigaciones recientes, Schnabel y Pickel (2018) concluyen, como se decía al principio, que la solidaridad, el altruismo y la integración parecen estar ocultos a un mecanismo de costumbres, normas y reglamentos a los que las personas están vinculadas. Más concretamente, las religiones en el contexto europeo “desempeñan un papel importante en la provisión de bienes colectivos y, por

tanto, en el bien común (...) las religiones (todavía) son importantes para el desarrollo de los valores sociales, la confianza generalizada y el capital social” (p. 10). Dicho de otra manera, las instituciones son tan importantes como los valores implícitos religiosos, las personas religiosas no pertenecientes a una entidad religiosa difieren en la orientación de sus valores, tanto en la dirección como en la intensidad (Schwartz y Huismans, 1995).

Entre los bienes de los que disponen los grupos religiosos, además de la importancia trascendental de una deidad (Dios, en las religiones cristianas), tanto individual como grupal, la asistencia a un edificio en el que tienen lugar las prácticas religiosas compartidas o donde se desarrolla, no solo la conexión vertical con Dios, sino la horizontal con los demás miembros, es clave para los creyentes. Las reuniones, la participación laica en general, tienen lugar bajo el paraguas de una estructura denominacional, núcleo de las prácticas, creencias y, por ende, del capital religioso (Jaimes Martínez y Valtierra Angulo, 2019). Las iglesias, templos, mezquitas, congregaciones, parroquias, son un elemento de institucionalización. Todos estos lugares de culto suponen un espacio de sociabilidad para el encuentro.

Estos bienes materiales, los edificios, se perciben como un espacio de culto, oración o formación religiosa, para fortalecer los recursos espirituales, emocionales y sociales. Al mismo tiempo, se convierten en un recurso práctico para la comunidad en general, como espacio simbólico, funcional y cultural, de servicio para la comunidad (Baker y Smith, 2014), reflejando un valor de las redes sociales fundamentadas en la fe. Es, justamente, en el interior de estos espacios donde se producen las interacciones y prácticas más intensas y cercanas, de alta frecuencia integradora. Son lugares que operan en la subjetividad y objetividad del bienestar de sus miembros, proveen de sentido a la vida, al ofrecer identidad, fortalecer la autoestima y el compromiso colectivo, proporcionando, a su vez, condiciones de autonomía (Herrera y Torrent, 2014).

Por lo tanto, esta visión más comunitaria, contraria a la búsqueda de poder o estatus, refleja un funcionamiento pragmático, según Baker (2009), una dinámica medible, no solo en las instituciones religiosas sino en las personas que están ligadas a ellas. Una de las principales críticas al concepto de capital espiritual es que no se puede medir con éxito, ya que no existen criterios claros de éxito en la transmisión del capital

espiritual (Grace, 2002). Además, el capital espiritual, según Lucey (2019), está implícito en el capital religioso. En su investigación defiende que tener una afiliación religiosa muestra una asociación positiva y moderada con las dimensiones del capital espiritual, ya que los que declaran tener una afiliación religiosa son más propensos a manifiestan niveles más altos de capital espiritual.

Llegados a este punto y a modo de resumen, la Tabla 2 presenta algunas definiciones que, a través de la revisión de la literatura, han sido identificadas con el concepto de estudio. Aunque la mayoría de ellas emergen de trabajos conceptuales, esta aproximación facilitará la comprensión y la limitación teórica del capital religioso, al mismo tiempo el encuadre de esta investigación.

Tabla 2

Conceptualización relativa al término capital religioso.

Concepto	Autores
Corpus de conocimiento secreto deliberadamente organizado" cuyo conocimiento del campo religioso se traduce en poder, medido por la capacidad de "modificar, de manera profunda y duradera, la práctica y la visión del mundo de la gente común.	Bourdieu (1987)
Habilidades y experiencia específicas a la propia religión, incluyendo el conocimiento religioso, la familiaridad con la iglesia rituales y doctrinas, y la amistad con los compañeros de culto.	Iannaccone (1990)
El capital religioso consiste en el grado de dominio y adhesión a una determinada cultura religiosa.	Stark y Finke (2000)
La contribución práctica a la vida local y nacional realizada por los grupos religiosos.	Baker y Skinner (2006)
Las acciones concretas y los recursos que aportan las comunidades de fe.	Baker (2009a)
Contribución pública de los grupos religiosos a la sociedad civil más amplia, incluido el uso de edificios y el despliegue de voluntarios y miembros remunerados en funciones de liderazgo y prestación de servicios.	Baker (2009b)
Contribución práctica que los grupos religiosos hacen a la sociedad al crear redes de confianza, orientación y apoyo (por ejemplo, mediante el uso de un	Baker y Smith (2014)

edificio, voluntarios, trabajadores comunitarios, organizaciones de formación y actividades para edades o intereses particulares grupos, etc.).	
Los recursos sociales disponibles para individuos y grupos a través de sus conexiones sociales dentro de una comunidad religiosa.	Dinham (2012)
El énfasis es más comunitario y social, con implicaciones incluso económicas.	Baker y Miles-Watson (2010)
Requiere una inversión en una institución religiosa reconocida mediante la participación y el compromiso frecuentes.	Seryczyńska et al. (2021)
Fuente: elaboración propia.	

2.3.1 ENFOQUE DE CAPITALES EN ESTA INVESTIGACIÓN

Tras una breve travesía por la representación de los términos capital religioso y capital espiritual, se reconoce que el capital espiritual, en cierto modo, es un paraguas más amplio que el capital religioso, dado que la mayoría de los espacios o comunidades que se identifican como religiosos también se identifican como espirituales, pero no necesariamente a la inversa (Park et al., 2020). De esta manera, el capital espiritual se percibe como un ingrediente intrínsecamente humano que se puede desarrollar dentro y fuera de una organización religiosa.

Se percibe una tendencia a la distinción de capitales según el grado de conexión con los cuerpos o instituciones religiosas y la formalidad en el acceso, las prácticas, los códigos compartidos de conducta y la pertenencia (Seryczyńska et al., 2021). El capital religioso se describe como un bien que se utiliza con frecuencia para destacar la conexión con la religión institucional, es más comunitario, social (Baker, 2009a; Baker, 2009b; Bourdieu, 1986; Finke y Dougherty 2002; Stark y Finke 2000; Verter, 2003; Guest, 2010), requiere participación y compromiso frecuentes, una inversión en una institución, sin olvidar que, constitutivo a cada creyente coexiste una espiritualidad o capital espiritual. Al contrario, el capital espiritual no requiere una afiliación a un grupo religioso, sino que se reconoce como más autónomo o/e informal (Baker y Milles-Watson, 2010; Baker y Smith, 2014; Seryczyńska et al., 2021), con su obtención a través de la práctica

privada, el estudio personal, la meditación u otras actividades de transcendencia sin ser necesariamente compartidas, generalmente relacionadas con la esfera personal.

En resumen, la religión institucional puede percibirse como un capital, es decir, como una característica que requiere inversión, almacenamiento y disponibilidad. Según Seryczyńska et al. (2021), las personas pueden poseer más o menos, dependiendo de la inversión previa y la confiabilidad real. Por lo tanto, el enfoque de capital que define esta investigación es el capital religioso, siendo necesario para la obtención de este capital la vinculación a un grupo religioso. A continuación, se presenta en la Tabla 3 las diferentes tipologías del capital religioso.

Tabla 3

Tipologías de capital religioso

Tipología	Indicadores
Recursos inmuebles	Espacios interiores (<i>e.g. salas de reunión, cocina, espacios infantiles, comedor</i>) Espacios exteriores (<i>e.g. instalaciones deportivas, espacios verdes</i>)
Recursos muebles	Materiales fungibles (<i>e.g. papelería</i>) Materiales no fungibles (<i>e.g. mobiliario</i>)
Recursos humanos	Líderes religiosos (personas que reciben un salario de la organización) Laicos (asistentes y colaboradores voluntarios que no perciben un salario)
Adquisición recursos simbólicos espirituales	Creencias Valores Solidaridad/servicio Sentido de propósito Independencia de campo (poseer la facilidad para estar contra las convenciones)
Forma de adquisición recursos simbólicos espirituales	Oración Estudio de libros sagrados Asistencia Participación a una institución religiosa Educación religiosa

Fuente: elaboración propia.

2.4 FAMILIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

Esta investigación pone también el foco en las familias, concretamente en la acción participativa de las mismas en los contextos educativos de sus hijos. Las experiencias que se viven en las familias permiten que sus integrantes se impregnen de concepciones y condiciones básicas (como confianza, esperanza, responsabilidad, entre otras) que los acompañan en su desarrollo individual y social al establecer contacto con entidades externas a la propia familia. La interrelación de tales concepciones y condiciones generan el denominado capital social, razón por la que la familia como tal es considerada como capital social en sí misma.

De esta manera, siendo la familia parte del ecosistema educativo, su participación en la escuela es inminente y permite el intercambio de elementos constitutivos del capital social, incluyendo la cultura e ideología nativa de los familiares, lo cual conlleva a la conformación de redes y el accionar cooperativo para beneficio de la comunidad educativa en general (Rodríguez-Herrera, 2020 y Ros-Codoñer, 2019).

La cooperación de las familias es reconocida como gran aporte a la calidad de los sistemas educativos, razón por la que la participación familiar en los centros educativos se encuentra estipulada legalmente como deber que tienen los familiares (madres, padres, tutores) para contribuir con el éxito escolar. Específicamente, la actual Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece como deberes de los familiares:

- Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas.
- Participar de forma cooperativa en aquellos proyectos y tareas que se les propongan desde el centro educativo (p.77).

Con esto puede notarse que la LOMLOE (2020) fundamenta la actuación de las familias en la escuela como parte de un esfuerzo compartido entre los distintos integrantes de la comunidad educativa en pro de llevar a cabo una escolarización equitativa del

alumnado. Por tanto, se destaca la necesidad de que las Administraciones Educativas fomenten y adopten medidas que permitan potenciar la colaboración entre familia y escuela.

2.5 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “PARTICIPACIÓN”

Etimológicamente, la palabra participación procede del latín “participāre”, la cual está compuesta de “pars”, “partis” (parte) y el verbo “capere” (tomar, agarrar). Por tanto, la Real Academia de Española (2020) define “participar” como “tomar parte en algo” o “recibir una parte de algo”. Se puede notar la acción de dar y recibir en la participación, razón por la que en el Diccionario de la Real Academia de Española (2020) se consideran otras acepciones como “compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona” o bien “dar parte, comunicar”.

Por su parte, Simón et al. (2016) señalan que participar hace alusión a un sentimiento activo de “unirse a”, e implica una responsabilidad recíproca. Además, el mismo autor enfatiza lo expresado por Flecha (2009) respecto a que “participar supone formar parte de los procesos de toma de decisiones de un colectivo, sobre la base de relaciones igualitarias” (p. 29).

En todo caso, participar implica tener algo en común para poder dar, recibir, compartir y/o comunicar. Teniendo presente que el término comunidad hace referencia a la unión de personas que tienen algo en común, la participación ha de ser algo implícito e inseparable dentro de cualquier comunidad. En este sentido, estando la comunidad educativa constituida principalmente por docentes, estudiantes y familiares, la **participación familiar** es algo incuestionable en el ámbito educativo (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014).

Cabe señalar lo expresado por Valanzuela y Sales (2016), quienes aluden a lo planteado por Vigotsky (1978) desde el constructivismo respecto a la consideración de que el individuo es un ser social inmiscuido en múltiples interacciones sociales y, por ende, un producto de estas, razón por la que se sostiene que el proceso de aprendizaje de todo individuo no se da en solitario sino que está influenciado por tales interacciones

sociales con los demás, siendo así el aprendizaje un proceso de reconstrucción de distintos conocimientos culturales.

Teniendo esto presente, y enfatizando el hecho de que los estudiantes, además de formar parte de la comunidad educativa, constituyen el centro fundamental en estas comunidades en el sentido que todo el sistema educativo gira en torno a promover y consolidar sus aprendizajes, queda en evidencia entonces que la participación familiar influye en estos y, por tanto, es considerada un derecho de las familias, con la intención última de contribuir en la formación de personas humanas, críticas y con valores éticos.

Asimismo, la participación familiar es entendida como “la implicación activa de los padres, en colaboración con la institución escolar, en todos aquellos aspectos que potencien el desarrollo social, emocional y académico de sus hijos/as tanto dentro como fuera del ámbito educativo” (Valanzuela y Sales, 2016 p. 72). Bajo esta misma consideración, Rodríguez-Herrera (2020) señala que la participación de la familia en la escuela se refiere a la destinación de recursos que hacen los familiares (padres, tutores, abuelos, tíos, hermanos) para apoyar y favorecer la educación del alumnado. Respecto a esta amplitud al considerar a los familiares, Boonk et al. (2018, citado por Rodríguez-Herrera, 2020) señalan que la participación familiar hace referencia a la contribución activa de la familia poniendo el énfasis en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En todo caso, la participación familiar implica un acuerdo entre familia y escuela, pudiéndose establecer mediante agendas de trabajo común entre ambos entes, en la que se planteen objetivos y metas comunes e implícitas a ambos. Para llevar a cabo lo planteado en esta agenda, la participación familiar se fundamenta en canales de comunicación, relación, participación y compromiso, con lo que destaca que la participación de los familiares no queda en la asistencia a eventos escolares.

Feito-Alonso (2010) coincide en que la participación familiar es una responsabilidad compartida con la escuela, por tanto, la considera como una competencia que las familias deben desarrollar en colaboración con la escuela y su profesorado, de manera que la tarea de educar al alumnado sea de todos en conjunto y en congruencia.

Más allá de verlo como una competencia, Alfonso-Rodríguez y Gutiérrez-García (2019) acentúan que la participación familiar es un derecho y un deber que tienen las

familias para contribuir al sistema educativo mediante los centros escolares. Definen la participación educativa como un proceso “por el cual participan diferentes agentes educativos para tomar decisiones y acciones acerca de sus intereses y contextos, con la finalidad de formar parte de todo lo que envuelve la educación” (p. 9). Por otro lado, y ampliando la perspectiva, Mallart et al. (2015) ponen el énfasis en que la participación educativa requiere una implicación voluntaria y corresponsable, que permita plantear iniciativas propias que conlleven a la contribución del buen funcionamiento del centro escolar.

En definitiva, puede observarse que la participación familiar procura contribuir en fomentar la calidad de la educación. En este sentido, dado que la intención es beneficiar a la comunidad educativa, autores como Egido-Gálvez (2015) y Calvo et al. (2016) enfatizan la necesidad de que la participación por parte de la familia sea realmente activa, razón por la que señalan la **implicación parental** (también conocida como **implicación familiar**) como perspectiva para el análisis de la relación familia escuela. Así, el término implicación familiar alude al hecho de que las familias, a la vez que ejecutan (desde el hogar) las acciones de apoyo y acompañamiento necesarias para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se comprometan y colaboren con la organización, gestión y desarrollo de las actividades de la escuela que sueñan y quieren para sus hijos. Por tanto, escuela y familia deben consolidarse de forma tal que se constituyan en instituciones complementarias en función de la labor educativa, pues se sostiene que existen ámbitos del desarrollo de la persona que solo pueden potenciarse gracias a la interacción del trabajo entre estos dos grandes agentes (escuela y familia) pertenecientes al ecosistema educativo. Así, la colaboración entre familia y escuela se considera necesaria para favorecer los resultados del sistema educativo.

Siendo la mejora educativa la intención de todos los centros educativos, la implicación familiar se hace cada vez más significativa. Por lo tanto, tal como lo indican Suárez et al. (2014), actualmente existen colegios e institutos educativos en los que se trabaja la asociación familia-escuela-comunidad con intención de mejorar tanto el clima como los programas escolares, además de proporcionar apoyo a los familiares mediante servicios que permitan propiciar habilidades y capacidades de liderazgo respecto a la educación de sus hijos. En todo caso, lo que se busca es favorecer el éxito escolar para lo

cual la implicación familiar es fundamental, enfatizando el hecho de contribuir con el éxito de los estudiantes tanto dentro de la escuela como fuera de esta, basándose en el modelo de Epstein para llevar a cabo la implicación familiar.

El modelo de Epstein considera que familia y escuela son instituciones complementarias en la tarea educativa y, tal como lo manifiestan Suárez et al. (2014) y Egido-Gálvez (2015), mientras mayor sea la interacción entre ambas instituciones, habrán más probabilidades de que el estudiante perciba e internalice mensajes comunes y coherentes sobre la importancia de la educación así como también aumentan las probabilidades de crear comunidades educativas que tengan en cuenta las necesidades de la familia. Así, y en coincidencia con Calvo et al. (2016) respecto al hecho de que la implicación familiar depende en gran medida de los centros educativos, el modelo de Epstein se constituye como un importante marco de referencia para ayudar a las escuelas a la generación de programas amplios de colaboración productiva entre familia-escuela, en los que las familias se sientan parte del proceso educativo propiciando su participación activa. El modelo plantea seis modalidades de implicación familiar.

En primer lugar, está la implicación parental (también denominada crianza), la cual hace referencia a que los centros educativos deben conocer a las familias de manera que puedan orientarlas y, por ende, ayudarlas a establecer condiciones óptimas (salud, nutrición, seguridad, entre otras) en el hogar que favorezcan la formación de los estudiantes.

En segundo lugar, la comunicación hace alusión a la generación de canales de comunicación efectivos entre escuela y familia que permitan incrementar la cooperación entre ambos entes educativos, manteniéndose informados tanto de los programas del centro como de los progresos de los estudiantes. Al mantener una comunicación efectiva y constante entre familia y escuela, los estudiantes observan que tanto profesores como familiares permanecen en contacto en pro de su éxito educativo como estudiantes.

Otra de las modalidades de implicación es la voluntariedad, referido a la generación de actividades que implique a los familiares de forma tan atractiva que su participación sea de manera voluntaria, compartiendo sus recursos y tiempo para apoyar las actividades del centro, del aula, y, a su vez, a los profesores y estudiantes.

La modalidad del aprendizaje en el hogar destaca por el hecho de que los centros deben generar actividades que permitan proporcionar ideas a los familiares acerca de las maneras con las que cuentan para ayudar a los estudiantes en los deberes curriculares asignados para el hogar, tanto como en las ayudas que pueden proporcionarle respecto a la elección y decisiones de carácter académico.

La toma de decisiones se refiere a que los centros escolares deben procurar la inclusión de las familias en las decisiones escolares, fomentando el liderazgo y la participación, de forma tal que las familias tengan la oportunidad de aportar ideas en torno a asuntos relativos a la mejora del centro educativo, lo cual afecta directamente el éxito educativo de sus hijos.

Por último, la colaboración con la comunidad se centra en identificar e integrar recursos y servicios locales para enriquecer la experiencia educativa. Esta integración busca fortalecer tanto los programas escolares como el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, al tiempo que apoya las prácticas familiares. El objetivo es crear una relación de beneficio mutuo, donde la comunidad contribuye al centro y, a su vez, el centro colabora con la comunidad, generando un impacto positivo en ambas partes. Aun cuando las distintas modalidades de implicación conlleven a distintas formas de participación y cooperación, también es cierto que todas se interconectan entre sí, lo cual resulta ser favorable para el centro educativo que las propicie.

2.5.1 FACTORES QUE INTERFIEREN EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Autores como Afonso-Rodríguez y Gutiérrez-García (2019), Calvo et al. (2016), Domínguez-Martínez (2010), Egido (2020), Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014), Nogales-Sancho (2019) y Parra et al. (2017) consideran que la implicación familiar puede tener algunos obstáculos para poder realizarse, entre los cuales destacan las siguientes.

En primer lugar, está la falta de formación e información tanto en familiares como en docentes. La participación familiar en la vida escolar enfrenta obstáculos percibidos de manera divergente por profesores y familias. El cuerpo docente y directivo suele

atribuir la escasa participación a la falta de interés de las familias y a la delegación total de responsabilidades educativas, sugiriendo una carencia de formación e información. En cambio, los padres a menudo interpretan la actitud profesional de los profesores como una resistencia a la participación familiar en el ámbito pedagógico, viéndola como una interferencia en su trabajo y señalando una posible falta de formación en los docentes para fomentar la colaboración.

Otro de esos obstáculos es la indisposición de tiempo o bien incompatibilidad de horarios por parte de los familiares para participar en los centros educativos, bien sea por motivos familiares o laborales. También se señala como una barrera el tratamiento de los familiares como un colectivo homogéneo, lo cual dista en exceso de la realidad que cada día es más diversa, afectando entonces la participación por no identificarse con el trato percibido.

El individualismo social y la falta de un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa dificultan la participación familiar en la vida escolar. Esta falta de conexión, sumada a las posibles discrepancias entre los valores familiares (creencias, culturas, intereses, factores sociales) y los valores escolares, genera barreras de comunicación que dificultan la participación.

Y, finalmente, destacan la organización jerárquica de ambos sistemas, que al conjugarse puede obstaculizar la relación familia-escuela. La existencia de figuras de autoridad dentro de cada sistema puede generar resistencia a ceder el control necesario para llegar a acuerdos, lo que afecta negativamente la relación familia-escuela y, en última instancia, perjudica al estudiante, que se ve sometido a la autoridad de uno u otro ámbito.

Por otra parte, Egido (2020) plantea que existe una relación directa entre los niveles de implicación familiar y las características de estudiantes, familiares, y centros educativos, desglosando variables vinculadas a cada uno de estos entes educativos, las cuales se desglosan a continuación.

En cuanto a las variables relacionadas con los estudiantes, destacan la edad y el sexo, siendo la primera la más relevante en la implicación. Al respecto, Egido (2020) indica que la implicación de los familiares en la escuela es mayor en las etapas iniciales

(infantil y primeros años de primaria), mientras que en los últimos años de primaria y durante la etapa de educación secundaria tal implicación va decreciendo. Por su parte, respecto al sexo la autora afirma que, aun cuando son escasos los estudios, las familias de niñas por lo general mantienen una mayor implicación con la escuela respecto a las de los niños.

En relación a las variables alusivas a las familias, destaca el nivel socioeconómico y el sexo del familiar que representa al estudiante. Según mayor sea la preparación académica y el nivel económico de los familiares, ellos tienen mayor sentido de pertenencia al centro educativo, razón por la que su participación en las actividades y reuniones escolares es mayor, así como también prestan mayor ayuda a los estudiantes con sus asignaciones educativas. Aun así, Egido (2020) señala que hay estudios que han demostrado que las diferencias de implicación debido a las clases sociales se observan solo en torno a aquellas prácticas de colaboración que requieren recursos económicos. Las ayudas académicas al estudiante por parte de familiares con poca preparación académica son escasas en la medida que el estudiante avanza dentro de los distintos niveles educativos debido a la dificultad de los contenidos trabajados en la escuela. Respecto al sexo del familiar que representa al estudiante dentro del centro educativo, la autora constata que son aquellos representantes de sexo femenino quienes se implican en mayor medida con el centro educativo

Y respecto a aquellas variables relacionadas con los centros educativos, Egido (2020) señala que diversos estudios se han enfocado en analizar las diferencias de implicación de acuerdo a la titularidad del centro, señalando que la implicación es más favorable en los centros concertados, privados o concertados y privados, quedando de último en esta comparación los centros públicos. También hace referencia a las diferencias en cuanto a la modalidad de participación, señalando que en los centros privados la participación tiende a ser más individualizada mientras que en los centros públicos la participación de los padres generalmente se lleva a cabo de forma colectiva. Además, el contexto en el que se ubican los centros también influye en la implicación familiar, siendo esta mayor en los centros de entornos urbanos, señalando que la rotación del profesorado en los centros rurales incide de forma desfavorable en la participación familiar. Por último, el sexo del profesorado es considerado en algunos estudios como

característica influyente en la implicación de los familiares, resaltando que las profesoras tienden a favorecer más la implicación familiar respecto a lo que lo hacen sus compañeros del sexo opuesto.

2.5.2. MECANISMOS PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Se concibe, por lo tanto, la participación familiar como un trabajo colaborativo en el que los propios centros educativos pueden realizar acciones y situaciones para promover la relación familia escuela (Calvo et al., 2016; Nogales-Sancho, 2019), poniendo el énfasis en acciones que pueden valerse de distintos mecanismos.

Uno de estos mecanismos es explorar y potenciar los recursos con que cuentan las familias, de manera que los familiares descubran, manifiesten y sientan que tienen aportes importantes y beneficiosos para la comunidad escolar. Esta exploración puede realizarse por medio de la solicitud de ayudas a los padres/tutores, con lo que se establecen alianzas de confianza entre ambos agentes además de reconocer el valor de su rol de padre como incidente en la formación del estudiante.

Otra de estas acciones es la escucha a los padres, sin duda la mejor manera de demostrarles que son tomados en cuenta, además es la oportunidad de indagar de forma directa acerca de los recursos con los que cuentan y que puedan ser de utilidad para el proceso educativo.

La organización del tiempo de conversación con los padres/tutores se propone como otro mecanismo de participación, pese a lo complicado que pueda resultar para el profesorado debido a su disponibilidad de tiempo. Es imprescindible que los momentos de conversación con los padres sean previamente organizados con el objetivo de aprovechar al máximo el encuentro y permitir que los padres, por medio de la conversación, puedan presentar sus puntos de vista y sentir que son partícipes del proceso, favoreciendo la creación de un clima de respeto y confianza.

Para ello, es necesario convocar a los responsables directos de los estudiantes, tutor, madre, padre, con intención de transmitir la importancia de la cooperación de ambos en la educación de sus hijos y, por ende, ambos pueden aportar recursos para el fortalecimiento de la formación educativa de los estudiantes. Esto nos lleva al siguiente

punto necesario que consiste en otorgar, tanto a la familia como al estudiante, su papel en el proceso, lo cual es posible mediante ayudas a los padres para detectar y hacer frente a posibles diferencias entre ellos y los estudiantes de manera de conciliarlas de la mejor manera posible, prestando atención a los cambios producidos por el estudiante, de manera de reconocérselos. Para evitar culpabilizar a los padres de los posibles problemas que pueda enfrentar su hijo, en su lugar se debe animar a buscar las causas e intentar solventarlas en conjunto.

Otra de las claves es economizar tiempos y esfuerzos de manera que, prestando atención a situaciones puntuales, sea posible resolverlas a corto plazo, permitiendo a los familiares confiar en la efectividad de participar en la solución de determinadas situaciones. Sin duda, evitar confrontar a las familias en ningún aspecto, es un requerimiento básico, manteniendo la neutralidad ante posibles creencias familiares distintas, pues esto otorga respeto hacia las distintas maneras de pensar y genera confianza en los familiares.

La invitación a la participación, un mecanismo sine qua non para la consecución de esta coordinación, ha de pasar necesariamente por la propuesta de actividades en las que puedan participar, bien sea que las proponga el centro, el profesorado e incluso las mismas familias, pudiendo ser actividades de colaboración dentro o fuera del aula tales como danzas, teatros, excursiones, actividades manuales o culturales, entre otras incluidas aquellas de participación en los consejos escolares. La intención es que se sientan atraídos a participar y por ende implicarse con el centro educativo.

Más allá de los mecanismos de los que pueda valerse el centro para fomentar la participación, es importante destacar lo indicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) respecto a que la participación requiere que los invitados a participar (familiares, docentes y estudiantes) quieran, sepan y puedan participar. Respecto a *querer participar*, la motivación se considera condición necesaria para la participación y engloba los siguientes ejes interrelacionados entre sí.

En primer lugar, se hace referencia al interés subjetivo e ideológico, haciendo referencia a que, en la medida en que los ideales o ideas de aquellos con quienes se va a trabajar sean afines con los propios, con sus intereses, objetivos y necesidades, el querer

participar puede aumentar; en caso contrario, resultaría extremadamente complicado pues es difícil que alguien quiera participar en algo que plantee un objetivo que no le afecte o no comparta.

El segundo eje al que hace referencia es la satisfacción socioafectiva, en la que se sostiene que la participación aumenta en la medida en que existe reconocimiento social y refuerzo del sentimiento de pertenencia con intención de que las personas se sientan miembros y responsables del grupo.

Toma lugar, en tercer lugar, la percepción de la rentabilidad, la cual alude al hecho de considerar que la participación depende del grado de credibilidad de la propuesta, de forma que el participante sienta que es útil. Además de querer, el participante debe saber cómo participar para lo cual requieren formación acerca de la tarea puntual, para comunicarse y establecer cohesiones, del mismo modo que sobre el funcionamiento organizativo del ente en el que van a participar.

En cuarto y último lugar, el poder participar es indispensable para contar con los espacios, herramientas y mecanismos adecuados que permitan la intervención de los participantes.

En este sentido, Mallart et al. (2015) consideran la cooperación e intervención conjunta como elementos fundamentales para establecer buenas relaciones, las cuales contribuyen con la participación activa y productiva de las familias. Para hacer esto posible, es necesario establecer confianza entre las partes, además de una actitud y disposición, tanto por parte de profesores como de padres, que vayan en consonancia con la cooperación y el diálogo, sin que esto implique la interferencia de las actuaciones propias de cada ente. Con estos elementos bien establecidos, tanto las familias como los docentes pueden darse cuenta de que tienen en sus manos un proyecto en común, lo cual los invita a trabajar paralela y cooperativamente para alcanzar los objetivos propuestos, equiparando esfuerzos y tomando decisiones conjuntas en pro de divisar recompensas del trabajo conjunto en la mejora de la educación de los estudiantes, es decir se garantiza la implicación familiar en la escuela.

2.5.3. BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

La participación familiar en los centros escolares es beneficiosa en tanto que, de manera general, conlleva a una colaboración estrecha entre ambos entes, apuntando hacia la calidad educativa y contribuyendo con el buen funcionamiento del sistema. Más aún, cada uno de ellos (estudiantes, familia y centro educativo) se beneficia en distintos aspectos, entre los cuales destacan los expresados a continuación.

En primer lugar, en cuanto a los beneficios para el estudiante, autores como Belmonte et al. (2020), Egido-Gálvez (2015), Parra et al. (2019), Sánchez-Núñez y García-Guzmán (2009) y Suárez et al. (2014) señalan varios de forma coincidente.

Por un lado, uno de los beneficios de la participación familiar que más se ha reportado es el que tiene que ver con la incidencia en los resultados académicos, lo cual resulta fundamental pues el éxito de un centro educativo se observa en gran medida en el éxito académico de sus principales actores que son los estudiantes. Además, la mejora de los resultados académicos permite impulsar el acceso a estudios de postsecundaria. Otro de ellos es el aumento de la autoestima, ya que en el momento que el estudiante nota la implicación de la familia se siente tomado en cuenta y apoyado en su proceso educativo, lo cual incide a su vez en la adquisición de conductas adaptativas como la inserción social mediante participación en actividades escolares y propicia la adquisición de aspiraciones en torno al futuro.

Se añade a estos beneficios el incremento de la motivación, lo cual conlleva al aumento de la asistencia a clase, pues el estudiante se siente satisfecho con el centro educativo, percibe que forma parte de un proceso compartido con la escuela y la familia, lo cual disminuye comportamientos irregulares e incluso el abandono escolar, favoreciendo las actitudes hacia las tareas escolares, permitiendo realizar sus deberes con tenacidad y perseverancia académica. Por último, se hace visible un desarrollo de actitudes y comportamientos favorables para el desarrollo del proceso educativo: por un lado, los estudiantes notan congruencia y continuidad entre los objetivos familiares y los del centro; y, por otro lado, ambos entes mantienen una relación cordial y provechosa, comprenden su importancia contribuyendo de forma espontánea y respetuosa en la

consecución de los objetivos comunes, pues la escuela adquiere un sentido más claro y pertinente por parte del estudiante.

Por su parte, respecto a los beneficios para los familiares, Calvo et al. (2016), Egido-Gálvez (2015) y Valanzuela y Sales, (2016) coinciden en señalar una mejora en la comprensión de los programas escolares, con los que se propician las colaboraciones pertinentes y al alcance de ellos para desarrollar, de la mejor manera posible, tales programas. Entre los beneficios, destaca un aumento de la motivación para contribuir con la educación de sus hijos. En la medida que los padres sienten que son útiles en los centros educativos, su interés aumenta en pro de la mejora de la educación de sus hijos.

Por otro lado, el desarrollo de habilidades parentales positivas permite que, una vez que los padres se involucran en los objetivos de la escuela, sienten la necesidad de contribuir con estos objetivos y, por ende, indagan (incluso la escuela ayuda en este sentido mediante la orientación a los padres acerca de las distintas formas de colaborar y ayudar a sus hijos) sobre las maneras de ofrecer ayudas positivas a los estudiantes. Otro de los beneficios mencionados es la valoración de su papel como responsables de la educación de sus hijos, sentirse involucrados y partícipes les permite reconocer que son un agente fundamental en el proceso educativo.

A esto se incluye la percepción de autoeficacia en el cumplimiento de su rol educativo, lo cual es promovido por la escuela en el sentido que se les permite ver que ellos como familia poseen sus propias herramientas de apoyo al estudiante. Ello deriva a su vez en una mayor satisfacción con la escuela, que impulsa al desarrollo de actitudes positivas hacia el centro, incrementando a su vez la disposición a contribuir con las actividades escolares propuestas desde el centro, reduciendo la generación de conflictos. Otras de las mejoras que señalan está enfocada en las relaciones paterno filiales ya que, gracias a la atención respecto a los programas y a las tareas escolares, la comunicación padres hijos mejora, lo cual es base para la mejora de la relación como tal.

Y referente a los beneficios del centro educativo, Castanedo y Capllonch (2018), Egido-Gálvez (2015) y Valanzuela y Sales, (2016) señalan un aumento del compromiso con la educación por parte de los profesores, ya que el reconocimiento de su profesión por parte tanto de los padres como de los directivos e incluso de los propios estudiantes,

permiten que los profesores se sientan satisfechos con su profesión, lo cual los conlleva a invertir tiempo para innovar y ofrecer encuentros educativos de calidad a los estudiantes, favoreciendo su formación.

Del mismo modo, resalta el cambio de conducta de los profesores respecto a su labor, gracias a las relaciones efectivas establecidas directamente con padres y estudiantes, generando también un mejor clima escolar. A su vez, ello va de la mano con la mejora de la disciplina escolar, la disminución del índice de fracaso y abandono, y el aumento de tasas de graduación. Como resultado, se puede lograr una transformación de los contextos educativos, construyendo escuelas más exitosas. Este éxito se refleja en la superación o disminución de desigualdades e incluso situaciones de exclusión, un mayor fomento de la solidaridad, una mejor convivencia escolar y una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes.

Con todo, puede observarse que la participación familiar en la escuela tiene influencia en el desarrollo integral del estudiante y de los distintos actores involucrados. Y, aunque, de hecho, la mayoría de los beneficios indicados se refieren a aspectos sociales, concretamente de relaciones interpersonales, aunque no el único, el rendimiento escolar es uno de los beneficios más destacados.

2.6 TIPOS DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

En el proyecto de investigación INCLUD-ED (Grañeras et al., 2011) se identificó que la participación de la familia en la escuela es una de las actuaciones que favorecen el éxito en educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. Al respecto, distintos estudios como los de Alfonso-Rodríguez y Gutiérrez-García (2019), Nogales-Sancho (2019), Silveira (2016) y Valls-Carol et al. (2014), hacen referencia a cinco tipos de participación identificadas en el proyecto en cuestión: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa que, a continuación, se detallan cada una de ellas.

El primero de los tipos de participación es la informativa, haciendo alusión a que los centros educativos, mediante el uso de distintos canales de comunicación (reuniones, páginas web, agendas escolares, entre otros), hacen llegar informaciones relativas al

centro a los familiares, quienes se limitan a recibirlas ya que no tienen posibilidad de intervenir ni integrarse en consecuencia de la información recibida. Con estas informaciones, los familiares pueden estar al tanto de las actividades y funcionamiento del centro, pero no se les concede ningún poder de decisión. Por tal razón, en este tipo de participación, los familiares son considerados clientes en tanto que son personas ajenas a la institución que reciben información del centro, impregnada de decisiones de expertos en las que ellos como familiares no tienen voz.

Otro tipo de participación es la consultiva. En este tipo de participación los familiares pueden formar parte de los órganos de gobierno pertenecientes a los centros educativos, sin embargo, su papel es solamente consultivo y muy rara vez pueden aportar ideas relativas al aprendizaje de los estudiantes. Más aún, Valls-Carol et al. (2014) indican la existencia de investigaciones que señalan que en algunos casos este tipo de participación es posible solo para familias con determinados niveles de estudio, lo cual indica que no siempre es una participación abierta al total de la población familiar en general.

Un paso más lleva a la participación decisoria. En este tipo de participación, el protagonismo familiar toma cabida tomando en cuenta sus voces dentro de los órganos de gobierno de los centros escolares encargados de la toma de decisiones respecto a los contenidos de enseñanza y evaluación, en la gestión y organización del centro. Generalmente, la participación de las familias es mayor en asuntos relacionados con los contenidos de enseñanza y con la evaluación, mientras que su participación es menos frecuente en aquellos aspectos relacionados con la gestión y organización del centro.

De esta forma, queda claro que las familias junto con otros miembros de la comunidad y con el profesorado toman decisiones importantes, lo cual es fundamental para los centros escolares en el sentido que las altas expectativas y una educación de calidad han de ser prioridades para el centro escolar.

Más allá en la participación está la evaluativa. En este caso, la implicación de las familias es bastante significativa en torno a ámbitos relativos a la evaluación de los aprendizajes y resultados académicos del alumnado, de igual modo en la evaluación del propio centro escolar. Esta participación resulta bastante enriquecedora para los centros escolares en tanto que permite contemplar distintos puntos de vista respecto a las prácticas de evaluación que se estén llevando a cabo, además acerca la evolución del alumnado, lo

cual permite redireccionar o reforzar determinadas acciones en función de mejorar la calidad educativa del centro.

Por último, toma protagonismo la participación educativa incluyendo a las familias permitiéndoles su participación en los procesos de aprendizaje (actividades curriculares y extracurriculares tanto dentro como fuera del aula) y además los incluye promoviendo su propia formación como familiares. Al participar en actividades de aprendizaje, el centro educativo gana en recursos humanos que apoyan el aprendizaje del alumnado e inciden en su beneficio. Por ejemplo, la participación de familiares dentro del aula como apoyo al profesor permite evidenciar la diversidad, aumentar la interacción, proporcionar modelos a seguir por los distintos grupos sociales existentes en el aula y en la escuela en general, lo cual puede resultar positivo para el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, la participación familiar en programas educativos que responden a sus necesidades, les permite educarse y formarse a ellos mismos, aprendiendo de forma activa gracias a la interacción con otros miembros con objetivos comunes.

A continuación, y a modo de resumen de una forma concisa y clara, se presenta la Tabla 4 con las tipologías de la participación educativa.

Tabla 4

Tipologías de la participación educativa

1. Informativa	Las familias son receptoras de información del centro: actividades, funcionamiento o decisiones ya tomadas
2. Consultiva	La participación se basa en la consulta de decisiones a las familias, canalizada a través de los órganos de gobierno del centro.
3. Decisoria	La participación es representativa en los órganos de toma de decisiones importantes respecto a los contenidos de enseñanza y evaluación, en la gestión y organización del centro
4. Evaluativa	Participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, mediante la evaluación general del centro o el progreso educativo del alumnado.
5. Educativa	Permite aumentar la interacción, formando parte del proceso de aprendizaje las actividades tanto en horario escolar como extraescolar.

Fuente: elaboración propia en base a Grañeras et al., (2011).

Estos estilos participativos son de suma importancia y de necesaria aplicación en los centros educativos, aunque cabe destacar que los que más contribuyen con el éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa (Valls-Carol et al., 2014).

A lo largo de este trabajo se valora la intencionalidad de la participación asociada a las familias, aquella participación que requiere querer, es decir, que las familias a las que nos referimos puedan observar y colaborar, interviniendo y tomando parte de forma sistemática, es decir, de forma presencial, organizada, planificada y de forma regular en el centro (Mallart et al., 2015) Para ello se requiere también saber, recibir pautas para conocer qué tienen que hacer y cómo hacerlo y, por último, requiere poder participar, contando con espacios disponibles del mismo modo que de información sobre los cauces de participación (Reparaz y Naval, 2014).

En resumen, es de suma importancia resaltar que la participación de las familias en la escuela es nombrada como una actuación educativa de éxito (Grañeras et al., 2011), es decir, es una práctica que mejora el rendimiento académico, la convivencia y las actitudes solidarias puesto que contribuye a transformar las relaciones dentro del centro, ayuda a superar desigualdades y fomenta el establecimiento de relaciones de igualdad entre los niños.

3. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

El proceso de pluralización religiosa en la sociedad contemporánea española ha generado no solo una diversidad de ritualidades católicas reconocidas públicamente, sino también, la emergencia de estrategias de empoderamiento público por parte de actores no católicos. Un ejemplo de ello son los grupos evangélicos emergentes, quienes han desarrollado novedosas formas de presencia pública para reclamar un nuevo estatus de poder y obtener una voz reconocida en la esfera pública (Pérez-Vela, 2020).

En diversos sistemas religiosos o cosmovisiones, la dimensión comunitaria se manifiesta como un rasgo común. Toda expresión religiosa se desarrolla en un contexto social, colectivo y político, condicionado por las circunstancias espacio-temporales. Las prácticas rituales, generalmente, implican la reunión de la comunidad en torno a lo ceremonial, y la necesidad de compartir una cosmovisión fomenta la participación colectiva. Esta dinámica asegura la pervivencia del sistema de creencias, ya sea a través de la tradición oral o mediante la sistematización de textos sagrados (Carpintero y Caicedo, 2015).

A pesar de que los creyentes de otras religiones, denominadas religiones minoritarias, continúan siendo una minoría, entre 1975 y 2012 el porcentaje se multiplicó por cuatro, pasando de un 0,3 % a un 1,3 % (Crespo, 2012). Este incremento se enmarca en un contexto de creciente diversidad y pluralismo característico de las sociedades posmodernas. Dentro del territorio español se observa una paradoja: mientras que la sociedad autóctona se aleja de la religión en su dimensión de creencia, el ritualismo persiste, al tiempo que confesiones presentes desde hace tiempo se ven fortalecidas por la inmigración, y otras nuevas se establecen (Bilbao, 2019).

En los últimos años se han experimentado cambios profundos con numerosos retos globales, como la pandemia mundial presente por causa del coronavirus o Covid-19 (OMS, 2020; Palacios, Santos, Velázquez y León, 2020), que afectan a todas las áreas de la vida pública, desde la economía, la cultura, la política, la educación o la religión, entre otras (Mesa, 2019). La pandemia de COVID-19 brindó una ocasión única para observar la resiliencia de las comunidades religiosas. Investigaciones recientes sugieren que las personas con mayores niveles de capital religioso, es decir, aquellas más vinculadas

institucionalmente a iglesias u organizaciones religiosas, pudieron afrontar de mejor manera las adversidades y encontrar sentido en contextos de crisis (Seryczyńska et al., 2021).

En la actualidad, España es un país caracterizado por una significativa diversidad religiosa. Aunque el catolicismo sigue siendo la religión predominante, con un 70 % de la población identificándose como católica (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020), también existe una notable presencia de otras confesiones como el islam, judaísmo y protestantismo, además de un creciente número de personas ateas o agnósticas. En 2021, el 74,4 % se declaró católico; el 7,9 %, de otras religiones; el 13,5 %, sin religión; y el 4,2 %, no contestó (INE, 2021).

La diversidad religiosa en España, aunque no siempre ha sido visible, ha experimentado una notable transformación en las últimas décadas (Uriarte y Asua, 2018), abriendo un camino hacia una sociedad más autónoma y libre de referencias religiosas obligatorias. Este proceso, que en otros países europeos se gestó a lo largo de un siglo, ha ocurrido en España en tan solo cuarenta años, acelerando la secularización y la "descatolización" de instituciones y prácticas individuales (Briones y Gómez, 2018).

El crecimiento del pluralismo religioso en España es innegable. Desde 2005, el número de entidades religiosas minoritarias inscritas en el Registro de Entidades Religiosas se ha triplicado con creces, pasando de 1.368 a 4.566 en 2018. A nivel nacional, las cifras de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales (Fundación Foessa, 2018) indican que el 6% de la población pertenece a "otras religiones minoritarias". Esta expansión ha llevado a importantes transformaciones en la realidad sociológica de estas confesiones, incluyendo su consolidación e institucionalización.

A su vez, el estudio de las minorías religiosas en España ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, revelando una realidad dinámica y en constante cambio (Urrutia y Vicente, 2017). Este campo de investigación ha pasado de centrarse en temas de "sectas" a abordar las minorías religiosas desde una perspectiva sociológica y antropológica más amplia (Díez de Velasco, 2017), convirtiéndose en un campo de investigación emergente.

El pluralismo religioso actual está ligado en gran parte al fenómeno creciente de la inmigración (Briones y Gómez, 2018; Montes-Martínez, 2016). La Ley Orgánica 7/1980 de Libertad Religiosa ha sido fundamental, estipulando el derecho de toda persona a profesar o no profesar creencias religiosas, a cambiar de confesión o a abandonarla, y a manifestar libremente sus creencias.

A pesar de este panorama de aparente respeto y tolerancia institucional hacia la pluralidad religiosa, y del proceso creciente de las minorías religiosas, este crecimiento ha planteado desafíos en términos de integración y reconocimiento institucional (García-Granero, 2018). Por esta razón, han emergido nuevas federaciones y órganos de coordinación para la interlocución con los poderes públicos, y muchas comunidades han generado recursos para su reconocimiento social y participación en la vida pública como actores de pleno derecho. Más allá de necesidades básicas como un lugar de culto adecuado, han surgido demandas de legitimación institucional y ciudadana, acceso al espacio público, y el ejercicio efectivo de la libertad religiosa en ámbitos como el educativo, funerario o laboral.

Instituciones como la Fundación Pluralismo y Convivencia, creada en 2001 por el Gobierno español a propuesta del Ministerio de Justicia, ha sido clave para mejorar el conocimiento sobre la diversidad religiosa en el Estado español (López González, 2017; Bilbao, 2019). Fundación que impulsa programas y proyectos de carácter cultural, educativo y de integración social para confesiones religiosas minoritarias que han firmado acuerdos de cooperación con el Estado o que han sido reconocidas como de "notorio arraigo". Y el Observatorio de Pluralismo Religioso en España, desde el 2011, promovido por el Ministerio de Justicia y la Federación Española de Municipios y Provincias, han sido clave en la visibilización y gestión de esta diversidad

Otro organismo que se articula en colaboración con el Estado es la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE). Esta federación agrupa la mayor parte de las iglesias evangélicas derivadas de la Reforma, también denominadas protestantes, que representan un gran espectro de las minorías religiosas en España. Actualmente, las denominaciones reconocidas y agrupadas son unas 20. Las funciones de la FEREDE son, entre otras, desarrollar los acuerdos de cooperación con el Estado a

través de la Ley 24/1992, promover el cumplimiento de la libertad religiosa y no discriminación, bajo el amparo de la Constitución.

Las confesiones religiosas minoritarias más destacadas en España son, según el Porcentaje de Pertenencia a Confesiones Religiosas en España (2018), los protestantes (2,3%), los evangélicos (1,5%) y los ortodoxos (1,1%).

Por otro lado, las principales denominaciones cristianas minoritarias en España suelen agruparse principalmente en dos grandes ramas: el protestantismo histórico y las iglesias evangélicas (pentecostales y neopentecostales), además de otras tradiciones menores (Pérez, 2019).

El protestantismo histórico está compuesto por iglesias que tienen su origen en la Reforma del siglo XVI y mantienen tradiciones más clásicas. Incluye las Iglesias Reformadas (calvinistas), luteranas, anglicanas, así como metodistas y bautistas. Estas iglesias suelen denominarse genéricamente como protestantes históricos o simplemente protestantes, y en España han tenido presencia desde el siglo XIX, aunque en minoría (López, 2017).

Las iglesias evangélicas y pentecostales han experimentado un crecimiento notable en las últimas décadas, principalmente debido a la inmigración latinoamericana y africana, y a la expansión de movimientos carismáticos. Se caracterizan por un énfasis en la experiencia personal de la fe, el Espíritu Santo y la evangelización activa. En España, el término evangélico se usa comúnmente para referirse a iglesias que dan primacía a la Biblia, la conversión personal y la predicación (Gómez, 2020). La comunidad Evangélica engloba un amplio conjunto de iglesias derivadas de la Reforma protestante. Es la más numerosa de las confesiones minoritarias cristianas. La FEREDE agrupa a muchas de estas comunidades.

En el discurso público y sociológico español, a menudo se agrupa bajo la etiqueta "iglesias evangélicas" a todas estas comunidades no católicas que enfatizan la renovación espiritual, al igual que algunas iglesias que provienen directamente del protestantismo o protestantismo histórico, como la Iglesia Adventista, pero que, a su vez, también es denominada evangélica.

Otras denominaciones cristianas presentes en España incluyen las iglesias ortodoxas (griegas, rusas, rumanas), los testigos de Jehová, y La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, también conocidos como Mormones. Aunque algunas de ellas no se consideran parte del protestantismo, comparten la condición de minoría cristiana en el país.

Algunos ejemplos representativos de su presencia en distintas Comunidades Autónomas son los siguientes: en Asturias, la comunidad evangélica, que mantiene un Acuerdo de Cooperación con el Estado, y los Testigos de Jehová concentran más del 80 % de las entidades religiosas identificadas. Si se incluye a la Iglesia Adventista del Séptimo Día (adherida a FEREDE), el porcentaje se eleva a cerca del 85 %. En Cantabria, el 84 % de las entidades religiosas minoritarias se agrupan en torno a las confesiones evangélica y musulmana. Por su parte, en Murcia, el 52 % de las Comunidades Locales de Culto registradas correspondían a iglesias evangélicas.

Otro ejemplo es el creciente número de lugares de culto evangélicos en el territorio español, desde 1997 con 1632 lugares de reunión o de culto a un total de 4045 en el 2017 (Observatorio para el Pluralismo Religioso, 2018).

En este marco de pluralismo religioso, las minorías religiosas manifiestan evidente aparición y consolidación de su visibilización y práctica es en el que se encuadra la presente investigación. Dando lugar a voces a minoritarias para extraer sus opiniones, experiencias y visión dentro del marco de esta investigación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado tiene como propósito enmarcar metodológicamente este trabajo, presentando una serie de decisiones que dotan de rigor y sentido a la investigación desarrollada. El enfoque de esta investigación, la muestra, el instrumento, o el procedimiento, se deben no solo a la pertinencia de los mismos para la obtención de unos objetivos concretos, sino que también refleja un posicionamiento, una forma de comprender y presentar, para la generación de conocimiento, los procesos sociales que nos atañen.

Las elecciones metodológicas ayudan a definir los esfuerzos de investigación por las siguientes razones: por un lado, estructuran los criterios para producir conocimiento científico, dándole así valor y seguridad como ciencia. Otra razón es que en el proceso de investigación no sólo estamos tomando decisiones técnicas basadas en la adquisición objetiva y científica de datos relevantes para llevar a cabo la investigación, sino que nos adentramos en la comprensión de la realidad (Orozco y González, 2012).

A partir de los objetivos anteriormente planteados y las preguntas de investigación a las que aspira a responder, el presente estudio se corresponde a un estudio cualitativo, debido al interés de la investigación en explorar, profundizar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, con el fin de posibilitar la visibilización de los significados que otorgan a sus experiencias en relación con su contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se adoptó esta posición cualitativa, al compartir la perspectiva de Pelekais y Seijo (2015), que definen que la investigación cualitativa “tiene como principal objeto de estudio desde un punto de vista holístico, en la mayoría de los casos, el ser humano, complejo y singular, en situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observables” (p.84). Por este motivo, la generalización de los datos no es el objeto de esta investigación, sino que es precisamente la descripción e interpretación de la información recogida, en base a la experiencia, la motivación que impulsa el desarrollo de una investigación cualitativa. El objetivo que se pretende es la comprensión de los hechos a través de las percepciones y significados que los sujetos aportan, por medio de datos subjetivos de gran valor (Hernández et al., 2014).

Se busca que las experiencias de los actores den sentido a esta investigación a través de la palabra, del lenguaje, de la explicación de sus vivencias. Con palabras más poéticas, Urbano-Gil (2007) afirma que “el investigador recoge la palabra porque del actor, el gesto o la acción es afónica” (p.90). En un proceso de comprensión y búsqueda, a través de las palabras, acciones que cuentan una idea, una historia, una motivación, un sentido, donde, por medio de verbalizaciones de hechos aparentemente inconexos, se encuentra una conexión que es la propia vida.

Con el propósito de estructurar la investigación en torno a criterios cualitativos, se ofrece una consistencia en la descripción y el registro de las informaciones recibidas de forma cuidadosa y estructurada, aspirando a explicitar la esencia de las experiencias de los actores. En suma, se busca el papel activo del sujeto de estudio y, por ende, una interacción entre el investigador y los investigados (Hernández et al., 2019), primeramente intentando ver con los mismos ojos del actor comprender su propio punto de vista.

Dentro del enfoque cualitativo, la investigación está sustentada en el método fenomenológico, que “se preocupa por determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto” (Bisquerra, 2004, p. 317). Con la intención de profundizar en la exploración y comprensión de las ideas los individuos y analizar los significados para dar respuesta a los objetivos de este trabajo. Este paradigma pretende adentrarse en la naturaleza, esencia y veracidad de los fenómenos para comprender la complejidad de las experiencias y darle significado (Fuster, 2019). Se pueden observar rasgos de este estilo metodológico ya que se parte de un interés y una búsqueda por conocer cómo las personas, en este caso pertenecientes a minorías religiosas, experimentan e interpretan su propia experiencia religiosa, dentro del parámetro de capital religioso, su interacción con el mundo social y la construcción que se deriva de estas interacciones de estos contextos aparentemente inconexos.

La riqueza de este método se explica, en palabras de De los Reyes-Navarro et al. (2019), como una manifestación del núcleo interno, el contexto natural y la gran profundidad de un fenómeno. Con sus raíces filosóficas, la realidad se expresa mediante

la aplicación de profundas técnicas cualitativas que tienen gran relevancia para el discurso, aportando empatía y dando significado a la experiencia humana. La fenomenología no se interesa por las creencias o las presuposiciones de una determinada experiencia, sino por la forma en la que las personas la viven. Contrario a lo que puede pensarse, una experiencia vivida no se refiere a algo escondido o misterioso, sino que es la propia experiencia diaria, la propia vivencia ordinaria (Sanguino, 2020).

Los aportes de la fenomenología se concretan en aspectos como, la primacía que otorga a la experiencia subjetiva como base para el conocimiento. Autores como Aguirre-García et al., (2012) y Héring (2019) dan valor a este método por su contribución al conocimiento de las vivencias y de las realidades, exponen también el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial y el interés por descubrir cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

4.2 MUESTRA

En la presente investigación, en base a los objetivos y el diseño metodológico escogido, para la recolección de datos se ha hecho una selección de las fuentes de información en base a una serie de características. La muestra seleccionada debía formar parte de un grupo religioso minoritario, ser padres/madres/tutores de menores escolarizados en colegios públicos, concertados o privados en etapas, desde Educación Infantil hasta la etapa de Bachillerato, y que representen varios niveles educativos.

Por lo tanto, el tipo de muestreo utilizado es de tipo no probabilístico. Al ser un procedimiento de selección informal, la muestra ha sido seleccionada al ajustarse a las características necesarias de esta investigación (Sáez López, 2017). Dentro de esta tipología se encuentra la subcategoría muestras en cadena o bola de nieve, un método propio de la investigación cualitativa, en el que se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, los cuales guían o conducen a otros, y estos a otros que puedan proporcionar más otras perspectivas o ampliar la información (Bisquerra, 2009).

En el caso de la presente investigación, la primera participante fue seleccionada al ser un contacto conocido de la persona investigadora, la cual nos dio acceso a otras

posibles participantes. Otra de las formas de acercamiento fue a través del rector de un centro religioso concertado para un posible contacto con padres de familias de su centro, por supuesto, pertenecientes a minorías religiosas. En resumen, el acceso a una posible muestra en esta investigación tiene una dificultad añadida, la pertenencia a grupos religiosos minoritarios. El acceso o contacto con miembros de iglesias o grupos religiosos se puede dificultar a no ser que seas participe de uno de ellos, se tenga algún conocido creyente que forme parte de ellas, o conocimiento de diferentes religiones y, por lo tanto, se pueda acceder a sus instalaciones y preguntar a sus miembros. A continuación, la Tabla 5 muestra los datos identificativos de la muestra participante.

Tabla 5

Muestreo cualitativo

Género	Seudónimo	Edad	Nº de hijos	Nivel escolar menores	Centro escolar	Comunidad Autónoma	Minoría religiosa
Mujer	Sara	43	2	ESO	Concertado	Comunidad Valenciana	Iglesias Evangélicas Pentecostales
Mujer	Rebeca	43	3	Primaria	Público	Cantabria	Iglesia Reformada Episcopal
Mujer	Julia	48	2	ESO	Concertado	Cantabria	Iglesia Reformada Episcopal
Hombre	Félix	49	2	Bachiller	Concertado	Comunidad Valenciana	Iglesia Adventista del Séptimo Día
Mujer	Laura	35	2	Infantil	Público	Comunidad de Madrid	Iglesia Evangélica
Mujer	Ana	42	1	Primaria	Concertado	Comunidad Valenciana	Iglesia Adventista del Séptimo Día

Fuente: elaboración propia

Para obtener el consentimiento de los participantes, primero nos comunicamos con los candidatos potenciales por correo electrónico o llamada telefónica. Propusimos una entrevista como medio de participación. El proceso implicó una solicitud de seguimiento de contactos adicionales que cumplieran con los criterios y expresaran interés. Durante la preparación de las entrevistas, dejamos claras garantías de procesamiento de datos confidenciales y anónimos. Estas garantías estuvieron vigentes

desde el contacto inicial y continuaron durante todo el proceso, presentes también en la anonimización de los nombres y seudónimos añadidos a la Tabla 5.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La implementación de una metodología cualitativa conlleva la utilización de técnicas e instrumentos a través de los que se recoja información que permita comprender los fenómenos a estudiar desde la perspectiva singular de los sujetos participantes. En el caso de esta investigación se ha utilizado la entrevista en profundidad como técnica de recogida de información.

Según Ruiz Olabuánaga (2009, citado en Ñaupas et al., 2013), existen tres procesos que se constatan en cualquier entrevista en profundidad: el proceso de interrelación, el de obtención de la información y el registro de la información. En el contexto de un intercambio informativo, una relación empática entre las partes se revela como un factor determinante. Esta condición propicia el interés, la motivación, la seguridad y la confianza, elementos fundamentales para fomentar la apertura y la transparencia en la persona entrevistada, permitiendo así la expresión de experiencias y significados profundos.

Teniendo en cuenta este tinte íntimo y reservado de este tipo de entrevistas, no podemos olvidar que las entrevistas en profundidad estructuradas no son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas en tanto interacción cara a cara producida en condiciones históricas y sociobiográficas determinadas. “Se trata de conversaciones profesionales, Se trata de conversaciones profesionales, con un diseño e implementación orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad y capacidad analítica” (Wengraf, 2001, citado en Valles, 2002, p. 41).

Con el propósito de recoger información de calidad y en profundidad se diseñó un guion de entrevista semi estructurada (Anexo I) elaborado expresamente para la presente investigación con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados. Mediante este

instrumento se pretende recoger información en profundidad de calidad y subjetiva basada en la experiencia de la muestra seleccionada desde una perspectiva exploratoria.

El instrumento utilizado ha sido elaborado *ad hoc*, por lo que ha sido necesaria una revisión y evaluación por parte de jueces expertos para la optimización del instrumento, dando una posibilidad de mejora en cuanto a los aspectos de contenido, de forma y estilo (Soriano, 2014). Este juicio de expertos se define como las opiniones de personas con amplia experiencia laboral en la materia que brindan una evaluación y valoración crítica sobre el instrumento elaborado (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). De esta manera, el guion de esta entrevista fue revisado y validado por dos jueces expertos de perfil académico, más concretamente personal docente investigador del área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) y del área de Metodología de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (MIDE), cuyo objetivo era mejorar, ampliar, el contenido, la calidad y el formato de la misma (Prieto y Delgado, 2010).

El guion de la entrevista fue elaborado a partir de la revisión bibliográfica y de los objetivos planteados inicialmente. Su estructura se diseñó en cuatro bloques. El primer bloque “Datos identificativos” tiene el propósito de conformar un perfil de los participantes mediante la recolección de datos base como la edad, número de menores a su cargo, minoría religiosa a la que pertenece, entre otros. El segundo bloque “Capital religioso” incluye siete preguntas abiertas con subpreguntas en cada una de ellas, que guíen la recogida de datos referente al aspecto relacionado con su relación y/o participación en un grupo religioso minoritario. El tercer bloque “Participación en el campo educativo” está compuesto de cuatro preguntas abiertas, con relación al centro escolar al que pertenecen los menores de los que son padres, madres o tutores y su interacción en el mismo. Y, por último, el cuarto bloque “Capital religioso y campo educativo” se conformó por tres preguntas abiertas, que tratan de relacionar los bloques dos y tres para indagar la posible sinergia entre los dos aspectos.

Es importante mencionar que, aunque las preguntas estaban preestablecidas y eran las mismas para todos los participantes, su secuencia no fue la misma en todos los casos con la finalidad de aportar flexibilidad y crear un diálogo con los participantes, dando lugar a cierta espontaneidad y profundidad en algunos aspectos según las necesidades del

entrevistando, aunque redirigiendo la conversación en base al guion establecido. Por lo tanto, se puede decir que la entrevista es de tipo semi estructurada, dirigida. La duración de cada entrevista fue de 45 minutos aproximadamente, en una sola sesión en cada uno de los casos. La mitad de las entrevistas tuvieron lugar de forma presencial y en el contexto natural de las personas entrevistadas, en el hogar de dos de los participantes y en el lugar de trabajo de otra participante. El resto fue realizada mediante una plataforma de videollamada, dado que esta parte de la muestra vive en diferentes comunidades españolas. En todos los casos las entrevistas fueron grabadas, previo acuerdo de los participantes, para su transcripción y posterior análisis de datos.

El análisis de contenidos se presentará a partir de los datos obtenidos en el estudio realizado sobre la muestra seleccionada. El guion se enfocará en obtener información que permiten dar respuesta a los objetivos planteados. Para el análisis, se tomará en cuenta las aportaciones de cada entrevistado, considerando su experiencia y propio punto de vista, respetando las aportaciones de cada individuo y, por lo tanto, su experiencia vital.

El análisis de contenido forma parte de las técnicas de la investigación cualitativa. Este identifica elementos diversos, ya que permite desglosar los pensamientos, vivencias, perspectivas..., en este caso la opinión que ha descrito cada uno de las familias ante los ítems planteados en la entrevista.

Ante esto, se presentarán palabras o frases que implican el significado. De esta manera, el estudio que se plantea es de corte exploratorio, ya que la muestra no es representativa y se está haciendo como parte de una práctica académica, donde los resultados obtenidos no tendrán mayor repercusión.

El sistema de categorización que se utilizará será el deductivo, ya que se cuenta con marco teórico que justifique el estudio, se presentarán las respuestas con las respectivas justificaciones teóricas. Cabe resaltar que el procedimiento que se llevará a cabo es el análisis libre del contenido (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), estableciendo las categorías y subcategorías a cada pregunta, anteponiendo el significado de la opinión del participante, para finalmente conseguir justificarlo con la teoría que se ha planteado en el marco teórico. Es importante que, para ser parte de la investigación cualitativa, este proceso sea flexible y abierto, de tal manera que, aunque una categoría

ya se haya conceptualizado y tenga contenido que la representa, puede ser modificada para albergar a otros nuevos contenidos que van surgiendo durante el análisis.

4.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se desarrolla dentro del marco del Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Cantabria (Comité de Ética de la Investigación de la UC, CEIUC, 2016), según el cual se garantizarán aspectos como, la voluntad expresa de las personas participantes en ser parte de la muestra y para facilitar el proceso de investigación su permiso para ser grabadas en audio. Previamente se les informó sobre el estudio a realizar, sus objetivos y el procedimiento. Al inicio de cada entrevista, se les solicitó su consentimiento verbal y grabado en el que, tras conocer los puntos anteriormente expuestos, declaran conocer y aceptar su participación.

Por otro lado, hemos puesto en valor las consideraciones éticas de esta investigación sustentadas en las propuestas por Opazo (2011), que han definido, al mismo tiempo, la elección y el proceso metodológico. Antes de iniciar el proceso de investigación, tomamos con especial atención el valor de los participantes y, por lo tanto, el cuidado en el acercamiento, el consentimiento de cada paso por la participante y su permiso para colaborar con el proyecto. En este permiso de participación se incluyó la protección de los datos y el anonimato de los participantes, tanto a lo largo de la realización de la investigación, como en la grabación y en la publicación de resultados.

Debido a que este trabajo se trata de una investigación que se presenta en el marco de la realización de un Trabajo de Fin de Máster, se presenta la solicitud al Comité de Ética en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria la autorización para su implementación. Para posteriormente, tras un informe favorable (Anexo II), ejecutar el estudio asegurando que se ajusta a la legislación vigente.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La premisa central que guía esta discusión es que nuestra identidad y nuestra forma de interacción dependen en gran medida de nuestras creencias, ya que estas condicionan la manera en que percibimos a los demás y a nosotros mismos. Esta afirmación de MacGregor (2019) es el punto de partida para comprender cómo las creencias, particularmente las religiosas, no son meros asuntos privados, sino que configuran la identidad individual y colectiva, y se manifiestan en la interacción social, incluyendo la esfera educativa.

Los datos mencionados en el apartado teórico, subrayan que, a pesar de la secularización, las creencias religiosas mantienen una presencia significativa y sostenida en la sociedad, e incluso han retomado un papel central en la arena política global, lo que justifica su estudio como un fenómeno social.

A continuación se procede a revisar los objetivos específicos, sus diferentes comprensiones, según la base teórica y conjugarlas con las aportaciones de los entrevistados, a través de las voces de nuestros participantes para tener una visión más clara y ampliar la perspectiva. Y, finalmente, poder responder al objetivo principal de este trabajo: conocer, describir que influencia ejerce el capital religioso de familias pertenecientes a minorías religiosas en su participación en los centros educativos a los que acuden sus hijos. El primer objetivo específico es:

1. Conocer el capital religioso que generan y poseen las familias pertenecientes a minorías religiosas.

El **capital religioso** se entiende como el trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada (Bourdieu, 2001) a través de las experiencias y habilidades adquiridas en la propia religión (Baker, Milles, Watson, 2010; Innaccone, 1990; Karamouzis, 2015). Este capital, aunque intangible, aporta beneficio a través de la incorporación e interiorización de ciertas creencias o valores (Adam Smith, 1937, Seryezyńska et al., 2021), y se manifiesta en diversas dimensiones en las familias estudiadas.

A continuación, se presenta en detalle la categorización de la dimensión “Capital Religioso” obtenida de los resultados de la investigación, a través de las aportaciones de los participantes.

Tabla 6

Categorización dimensión 1. Capital religioso

Categoría	Subcategoría	Descripción
Proceso de iniciación	Familia (desde el nacimiento)	Pertenecer a la iglesia desde el nacimiento Educación
	De adulto	Escuela de la religión 21/22 años Compromiso Experiencia de oración Estudio de la Biblia
Regularidad de asistencia	Frecuencia de asistencia a la Iglesia o congregación	Semanal Más de una vez (viernes, sábado y Domingo) Diariamente por trabajo Poco frecuente
	Otras actividades diferentes a la misa, día de reunión o de culto.	Consejo directivo de la iglesia Actividades con niños Reuniones culturales Salidas, excursiones
	Actividades online	Principalmente durante el confinamiento
Tipo de compromiso	Con la Iglesia	Asistir a misa, culto Grupo infantil Catequesis Pasivo
	Con las actividades	Leer la Biblia Hijas escuela de exploradores Aporte material Aporte de tiempo Aporte económico
Cargo de responsabilidad actual	Con cargo	Ministerio infantil (pastoral de niños) Departamento de familia e infancia (a nivel nacional) Productora audiovisual
	Sin cargo	Sin cargo, participación frecuente Sin cargo, poca asistencia
Cargo de responsabilidad en el pasado	Con cargo	Anciana (líder) de iglesia Con niños y adultos Ministerio de música Ministerio decoración Grupos pequeños Profesora de religión Director de escuela de estudio de la Biblia (niños y adultos)

Grupo juvenil		
Implicación en el grupo	Nivel de implicación	Alta implicación
		Forma parte de mi vida
		Vinculación con las creencias y valores
		Participación en Nuevos talleres y programas
		Preparación de congresos y encuentros
		Recibo remuneración económica por mi trabajo
	Responsabilidades	Sin responsabilidad
		Tiempo
	Acciones	Escribir para revistas de la iglesia
		Colaborar económicamente
		Actividades varias
		Colaborar en las actividades de la iglesia
Beneficios	Tipos de beneficios	Beneficios espirituales
		Emocional
		Mejora la vida
		Redes de apoyo
		Fe
		Comunidad
		Liderazgo
		Cogobierno
		Convivencia
		Experiencias
		Conocimientos
		Hábitos de estilo de vida saludables
Limitaciones	Esteriotipos	Creencia que se aprovechan de ti
		Eres un raro
		Discriminación
	Limitación	Te critican
		Limitación social de comprensión
	Riesgos	No escuchar a los otros por pensar que sabes más que los demás
		Posibilidad que sigas a falsos líderes
		Pensar que los otros están equivocados
Significado de ser creyente	Concepto	Creer en Dios
	Características	Creados a imagen de Dios
		Relación con Dios
		Experiencia transformadora
		Esperanza
		Amor
		Renovación
		Confianza
Acciones que fomentan el espíritu	Acciones en la iglesia	Espacios espirituales
		Estudio de la Biblia
		Orar
		Compartir con los hermanos de la iglesia
		Creer en la fe

	Acciones personales	Asistir a la iglesia Escuchar música cristiana Relación familiar Agradecer Orar en familia Establecer valores
Papel de la religión	Religión	Rituales Teoría Estudio
	Vivir la creencia en Dios	Vida espiritual Relación con Dios a través de la familia y los miembros de la iglesia Valores Identidad
Capacidades, habilidades o herramientas	Adquiridas en la iglesia	Oratoria Música Herramientas para la vida Mejorar la relación con los otros Comunidad Participación Compartir
Recursos	Información	Religiosa Teológica Psicológica Científica
	Materiales	Personas Material de donación (comida, ropa, útiles escolares) Salones Instrumentos Vestuarios Material deportivo
	Económicos	Recolecta para los de menos recursos Ayuda social
Pertinencia y vínculos	Pertenencia	Sentir a la Iglesia parte de mi vida Hacerla parte de mi comunidad Aceptar y respetar al otro
	Vínculos	Permite establecer relaciones con otros Darme a conocer Ser empático

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 6 se presenta en detalle la categorización de la dimensión “Capital Religioso”. Las diferentes categorías se han discutido con los participantes y están relacionados principalmente con la religión, espiritualidad y la vinculación con la vida cotidiana. Todos los participantes están vinculados con un grupo religioso, 5 de ellos

desde el nacimiento o por tradición familiar, y solo uno manifiesta su experiencia dentro de un grupo religioso sobre los 22 años.

En su mayoría la asistencia a una iglesia o grupo religioso es semanal, tanto para la celebración propia de la religión como para las actividades en las que participa. La mayoría manifestó que durante el confinamiento continuaron sus actividades online; mediante videollamadas con diferentes talleres, charlas, oración. Uno de los entrevistados afirmó que se separó de las actividades de la iglesia con motivo del confinamiento, por causa del COVID, y no lo ha vuelto a retomar con la misma frecuencia que lo hacía antes de la pandemia.

Tras esta breve visión de la categorización del Capital Religioso, nos adentraremos en las vivencias y escucharemos las voces de los participantes para ver cómo se manifiesta dicho capital en las diversas dimensiones en las familias estudiadas. Las dimensiones para conocer el capital religioso que generan y poseen las familias pertenecientes a minorías religiosas son: identidad y compromiso personal, adquisición de habilidades y recursos y prácticas y hábitos.

Identidad y compromiso personal. La vivencia religiosa es, para los entrevistados, una parte intrínseca de su ser. Sara afirma que su "relación con Dios es una parte irrenunciable de mi identidad como persona, mis valores y mi vida en general". Esta profunda conexión personal con Dios es lo que significa para ella ser creyente, una relación "transformadora, que me hace amar más y mejor a los demás y vivir en paz y con esperanza en un mundo mejor sin maldad". Félix, describe el sábado como un "día sagrado" y de "descanso", una práctica central de sus creencias que ha influido incluso en su vida académica y deportiva. Lo menciona como parte de su compromiso personal, de su identidad y ritmo de vida. "Es una constante en mi vida, como un hábito que tienes y que te define. Ser creyente para mí está por encima de ser religioso, aunque la religión juega un papel muy importante en mi vida"

Para Rebeca, ser creyente es tener una "relación con Dios" que la lleva a "tener determinadas opciones de vida y a tener un estilo de vida concreto. Ana, también adventista "de cuna", ve la religión como el medio para "conservar las verdades" en las

que cree, que "organizan su experiencia religiosa" y le proporcionan "estabilidad emocional y mental". Ana dice que las creencias vertebran su vida:

Es una organización de mi presente, de mi pasado y de lo que va a venir, mi vida es una forma de organización de mis creencias, es el camino de cómo quiero ser y a dónde quiero ir (Ana, entrevista personal, 4 de octubre de 2021).

Comparte que, para ella, ser creyente es "creer que somos seres espirituales... creados a la imagen de Dios" y que su misión es "amar incondicionalmente". "Para mí significa que nuestra vida hay algo más, que todos somos iguales, hermanos y me puedo ver reflejada en los otros y completarme con los demás. Y esta forma de relación me compromete con mi entorno (...)". Para ella, esta decisión de vida y "misión" es parte de su legado y de su identidad como creyente.

Adquisición de habilidades y recursos. El capital religioso no se limita a la fe, sino que genera habilidades prácticas y recursos que los individuos utilizan en su vida diaria. La participación en las comunidades religiosas ofrece "formación, información, comunidad, educación". Julia destaca que su denominación enseña a sus miembros a "participar activamente" desde pequeños, desarrollando habilidades para "crear actividades, programas, diseñarlos, organizarlos, crear equipos, motivar y coordinar", así como "habilidades blandas" como "la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la empatía, el liderazgo, el asertividad". Ella expresa que:

en las reuniones semanales en la iglesia, tenemos unos grupos pequeños en los que compartimos ideas, debatimos algunos temas, exponemos las perspectivas de nuestras creencias de una forma abierta y dialogante, bueno ese es el ideal, no siempre es así... esta forma es un ejemplo de cómo aprendemos estas habilidades blandas de las que hablo (Julia, entrevista personal, 29 de octubre de 2021).

Félix menciona haber obtenido el título de "monitor de tiempo libre con validez nacional" a través de los clubes de su iglesia, lo cual fue un "beneficio" concreto. Ana, como "profe de música", ha llevado coros y tocado el piano. Se siente "agradecida por tener la oportunidad de tener, en mi iglesia, un espacio donde aprender, practicar y, después, poder llevar esta habilidad a otras áreas de su vida, como la profesional".

También afirma que la iglesia "da muchas tablas para hablar socialmente, hablar en público" y es un puente para entablar relaciones y facilita tener "gente conocida en todo el mundo". Rebeca describe su comunidad como una "familia" que le proporciona "muchísima ayuda social" y gente "dispuesta a echarle un cable". Estas experiencias se alinean con la idea de que las instituciones religiosas son "generadoras de capital" (Ros Codoñer, 2019).

Prácticas y hábitos. El cultivo de la vida espiritual se traduce en hábitos diarios para los participantes. Sara estudia la Biblia, canta, escucha música cristiana, ora y pasa tiempo a solas con Dios. Rebeca se compromete a la "lectura de la Biblia diaria", "oración diaria" y "pertenecer a un grupo más pequeñito" en el que puede compartir sus creencias, sus dudas, pero también preocupaciones de su vida personal. Sobre sus prácticas explica:

nosotros nos comprometemos a diez cosas que son compromisos muy sencillos, como es la lectura de la Biblia diaria, como es la oración diaria, es pertenecer a un grupo más pequeñito donde tú compartes un poco tu vida. Consultar las decisiones así más importantes, no te digo los diez... son así como cosas un poco sencillas y básicas de la vida cristiana, que son un poco los pilares de la vida cristiana. Y luego asistir a las asambleas que tenemos, las reuniones una vez a la semana. Bueno, pues eso es un poco más o menos (Rebeca, entrevista personal, 16 de septiembre de 2021).

Del mismo modo, Félix menciona ciertas rutinas como la oración por la mañana, por la noche, el culto familiar diario y el estudio de la Biblia. Ana tiene un "hábito diario de levantarse temprano para meditar, leer la Biblia y otros libros de inspiración".

Estas prácticas consolidan el "capital incorporado", es decir una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus* (Bourdieu, 2001). Del "tener" ha surgido "ser". Esta transformación individual requiere tiempo, una inversión personal que no puede realizarse por medio de otro. Implica, como podemos comprobar, un proceso de formación, una inversión personal y un proceso de interiorización.

2. Recoger las opiniones/apreciaciones/impresiones de las familias con respecto a su participación en los centros a los que acuden sus hijos

Las familias entrevistadas expresan una clara intencionalidad en su participación educativa, influenciada por sus valores y creencias, y transmiten una valoración de la cooperación entre familia y escuela. Seguidamente, se presentan en la Tabla 7 las características relacionadas con la dimensión de “Participación Campo Educativo”.

Tabla 7.

Categoría Participación Campo Educativo

Categoría	Subcategoría	Descripción
Motivos para la elección del centro educativo	Calidad educativa	Conocer otra perspectiva de la religión Permitir nuevas experiencias Acercarlo a la realidad Nuevos paradigmas educativos Sin motivos religiosos Por referencias en lo académico y valores
	Asociada a la religión	Valores familiares Por vínculo con la religión
Frecuencia con la que ofreces o se requiere tu participación	Participo de forma activa	Los padres pueden asistir una vez a la semana A las excursiones y reuniones
	Participo solo lo necesario	Prefiero no participar mucho para que mis hijos sean libres Solo en lo que me pidan porque confío en el centro
Descripción de tu participación en el centro escolar	Actividades escolares	Ayudo a mi hijo Aporto ideas que pocas veces son escuchas solo cuando se ven los resultados en mi hijo. Siempre Acudo al tutor para solucionar dudas y problemas
	AMPA	Siempre dispuesto a aportar y a ayudar Participo poco por cierto rechazo por pertenecer una iglesia. Gran participación como vicepresidenta
Significado personal de la participación en la escuela	Apoya	Ayudar cuando sea necesario Mediar en la resolución de problemas
	Dejar espacio	Promover valores No inmiscuirse Dar libertad

	Otras	Participo en las actividades del centro Acompaño a excursiones. Organizo vendimias Hago equipo con otros padres. Asisto a todas las actividades que involucren a los padres
Maneras de intervención en el centro escolar al que pertenece tus hijos	Charlas y talleres en valores Actividades académicas Otras	Me he ofrecido a dictar charlas y talleres para padres Tutorías Apoyo académico para mis niños Huerto escolar Leer cuentos Apoyar en proyectos del centro
¿Estás involucrado/a en la toma de decisiones y/o formas parte de la administración de la escuela?	No Poco Totalmente	En ningún momento En la elección del consejo y del AMPA En el AMPA En el Consejo Administrativo de la Escuela.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 7 se presenta en detalle la categorización de la dimensión “Participación Campo Educativo”. Han sido un total de seis puntos que se han discutido con los participantes relacionados principalmente con la frecuencia, intensidad y tipo de participación en el centro educativo de sus hijos. Del total de los 6 participantes todos han estado vinculados con el centro, 3 de ellos han participado en el AMPA y los otros en dar aportes para la mejora y la formación de valores y principios.

A continuación, recogemos las opiniones/apreciaciones/impresiones de las familias con respecto a su participación en los centros a los que acuden sus hijos, veremos qué les motiva en la elección del centro educativo, la percepción que tienen sobre la participación en los centros y sus expectativas o deseos en cuanto a una mayor implicación en los centros a los que acuden sus hijos.

Motivaciones para la elección del centro educativo. La elección de la escuela se observa como un reflejo directo del capital religioso de las familias. Sara eligió el centro por su "filosofía educativa del centro, los valores y la educación bíblica". Félix también llevó a sus hijos a un colegio concertado perteneciente a sus mismas creencias, “por la vinculación familiar y la identidad religiosa”, y luego, tras una mudanza a otra

comunidad autónoma, a un colegio católico privado por su "ambiente muy familiar" y "cristiano". Él declara que “para nosotros es muy importante que el centro, al que asisten nuestros hijos, tenga valores como los que tenemos en nuestra familia, no importa tanto, en este caso que no sea la misma denominación que la nuestra”. Laura optó por un centro católico

porque me gustó, no solo por la religión, también por su filosofía de agradecer y observar la naturaleza, viéndola como un regalo. Y por la presencia de una fuerza espiritual (Laura, entrevista personal, 9 de noviembre de 2021).

Ana, explica que, aunque su elección se dio por motivos laborales, afirmó que si hubiera sido por esta razón, lo habrían elegido de todas formas "por la religión, por compartir la tendencia religiosa". Para Rebeca, la elección del centro actual se basó en su "filosofía" educativa y en la búsqueda de una alternativa a la que estaban teniendo;

nosotros estábamos en otro centro en el que se trabajaba poniendo muchas tareas por las tardes, muchos exámenes... Pues, el hecho de tener que llegar a casa con tres niños, tener que sentarte a hacer tantas tareas, estudiar, pues genera un estrés. Se nos hacía muy complicado también conciliar algunas creencias con las practicas del centro. Entonces, por este y otros motivos buscamos un cole que nos habían hablado de él y que se trabaja de otra manera... O sea, es la filosofía del colegio y nos motivamos a cambiarles... Y nos permite tener más tiempo para dedicarnos a la familia, a la ayuda social... un valor intrínseco de nuestra fe. (Rebeca, entrevista personal, 16 de septiembre de 2021).

Percepción de la participación. Los padres ven su participación como un deber y una oportunidad para la "formación de personas humanas, críticas y con valores éticos" (Rodríguez-Herrera, 2020; Valanzuela y Sales, 2016). En este sentido, Sara considera que "colaborar con la educación, el carácter y el futuro de su hijo y de los hijos de otros" es crucial, y que la "educación está coja sin valores y creencias religiosas". Para Rebeca, participar en la escuela significa que "la educación se trata de una comunidad educativa también de que la participación sea de todos... contar con la participación sea el nivel que sea", y se ve a sí misma aportando "la adquisición de habilidades, pues el aprender a escuchar o a ser mucho más tolerante y respetuoso con la opinión de los demás".

Por otro lado, Julia, aunque prefiere no "inmiscuirse mucho", se muestra abierta a "compartir recursos" y "dar charlas" o "intercambiar puntos de vistas con profesores, pero especialmente en relación con mis hijos". Percibe cierta "sensibilidad" y "dificultad" en la aportación, cuestionando la "resistencia o rechazo" a compartir diferentes valores o a la diversidad "temas que no se tratan y no se conocen", haciendo referencia a un contexto religioso. Félix, como padre, busca "lo mejor para mis hijos" en la escuela. Aunque explica que, "en mi situación personal, al ser profesor del mismo centro puedes participar en el sistema organizativo del centro y, como profesor, intenta establecer una relación personal con los alumnos, tratándolos como personas, como iguales, con respeto", lo cual es un reflejo de su ética religiosa. Ana considera su participación como "muy activa, comprometida y respetuosa", intentando no "entrometerse más de la cuenta", pero con el fin de que las niñas "respeten" a los profesores y "no generar esa sensación de intromisión".

Deseo de mayor implicación. Algunos padres expresan un deseo de participar más en la toma de decisiones o en actividades que reflejen directamente su capital religioso. Laura, por ejemplo, expresa un claro deseo de tener una participación más significativa en la toma de decisiones y la organización del centro. Afirma que "sí, sería mi deseo que como madre poder participar y poder dar mi opinión. Hacer sugerencias en la organización... porque yo creo que a veces tienen que adaptarse a las familias... hay diferentes puntos que a mí me gustaría cambiar, pero uno no se puede mezclar". Ha sido parte de una "sociedad de padres" pero la percibe limitada a manualidades y eventos, no a decisiones importantes. También expresa querer ofrecer habilidades específicas. Si el centro fuera "más abierto", me gustaría ofrecer talleres de baile para niños, ya que cree que el movimiento y la música son recursos "buenísimos" para su desarrollo. Esta aspiración a una participación más "decisoria" o "educativa" demuestra un interés en trascender el rol de "cliente" y convertirse en un agente activo de cambio y aporte.

Rebeca, por otro lado, desea influir en los valores y el contenido educativo. También manifiesta una postura crítica sobre ciertas actividades o acciones, como la proyección de películas o música que "humilla a la mujer o que tiene un vocabulario determinado" en la escuela, lo que sugiere un deseo de tener más voz en la selección de contenidos que influyen en los valores de los niños. Ella cree que sus valores, aprendidos

a través de la fe, determinan su forma de implicarse positivamente en procesos de negociación y diálogo. Menciona su “participación comprometida y constante en acciones decisorias del centro” haciendo referencia al anterior colegio al que asistían sus hijas, acción que “echa de menos” pero que a la vez define como “a veces es muy desgastante, tengo el deseo de participar y la experiencia de estar cansada o luchar contra molinos de viento”.

En contraste, Sara, aunque muy implicada en su comunidad religiosa y en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) del centro educativo al que asiste su hijo, describe su participación escolar como "adecuada a las necesidades" y no expresa un deseo de mayor involucramiento explícito. Félix no expresa un deseo de mayor participación en el centro educativo y, de hecho, no ha participado en ninguna AMPA. Hay que tener en cuenta que Félix trabaja como profesor en el mismo centro educativo al que asiste sus hijos. Ana, a pesar de su alta implicación laboral en el mismo centro educativo y de haber iniciado actividades diversas en el mismo centro, intencionalmente evita "entrometerse más de la cuenta en la organización escolar para mantener el equilibrio" y tampoco participa en el AMPA. Considera que su forma de influir y participar es elevada aunque no sea necesariamente decisoria.

La participación familiar en los centros educativos se manifiesta de diversas formas, desde la recepción de información hasta la implicación activa en la toma de decisiones y actividades educativas, en línea con las tipologías de participación educativa (Grañeras et al., 2011).

3. Identificar los tipos de participación familiar que se producen en la muestra seleccionada

En cuanto a los tipos de participación de los tutores, padres y madres implicados en la investigación, se valora la intencionalidad de la participación, aquella participación que requiere querer, es decir, que las familias a las que nos referimos puedan observar y colaborar, interviniendo y tomando parte de forma sistemática, es decir, de forma presencial, organizada (Mallart et al., 2015). Para ello, se requiere también saber qué aportan, cómo lo aportan y de qué espacios disponen para la participación (Reparaz y Naval, 2014).

Participación Informativa. Todos los padres entrevistados asisten a reuniones de padres y reciben información del centro. Julia asiste a los "diferentes servicios religiosos del centro y a las actividades para padres" y Félix menciona que está "siempre que me necesitan", además, el colegio organiza un "día de la familia". Él expresa que:

aquí también se hace el día de la familia que es un día, quedamos todos los padres y se hace un poco, pues para que haya más, no sé cómo decirlo, armonía más interrelación y vinculación entre el colegio como institución y la familia (Félix, entrevista personal, 29 de octubre de 2021).

Esta es la forma más básica de implicación, donde las familias son "receptoras de información" a la vez que interactúan entre ellas".

Participación Consultiva. Rebeca indica que aporta "sugerencias" al centro "cosas que mejorarían, quizás, la vida del centro". Julia también ofrece "sugerencias de posibles programas o proponer" de forma activa, "si hay cosas que no, que no me gustan, que se pueden mejorar o construir o proponer para hablar en un área de igualdad o en una charla...". Aunque el rol principal es consultivo, no se les concede un poder de decisión, estas acciones buscan influir en el funcionamiento del centro.

Participación Decisoria. Todos los participantes, en cierto modo, expresan su deseo de "opinar, decidir, que sus opiniones cuenten". Por ejemplo, Sara forma parte del AMPA, lo que implica estar involucrada en la "asociación de madres y padres" y "apoyando las acciones que se llevan a cabo desde esa área". Félix, como profesor, está "involucrado en la toma de decisiones de la escuela". Estas participaciones son "representativas en los órganos de toma de decisiones importantes". Rebeca también estuvo en la "junta del AMPA" en el colegio anterior, con su marido como presidente. Ella comparte:

que cuente con mi participación. Es que me parece maravilloso. Pero porque me parece que al final la educación se trata de una comunidad educativa, también de que la participación sea de todos. Porque no sólo educan los profes o los padres, nos educamos un poco entre todos, no? Y me parece que sí, que, bueno... siento

que tengo algo que decir, no sé, como madre (Rebeca, entrevista personal, 16 de septiembre de 2021).

Participación Educativa. La percepción de los padres es que no solo asisten, sino que activamente contribuyen con la educación de sus hijos, tanto dentro como fuera del centro escolar. Por un lado, dentro del centro educativo, Sara ha colaborado ofreciendo “talleres sobre comunicación a alumnos del colegio en el colegio”. Ana participa activamente acompañando a sus hijas en un "grupo de niños que cantan" y ayudando en la organización de "videoclips", una iniciativa que cree que "aporta al centro". También está involucrada en el taller de arte y creatividad del centro educativo. Laura ayuda en el centro en actividades "manualidades y eso" y en "cantar canciones".

Por otro lado, su participación educativa la expresan dentro del grupo religioso de pertenencia. Sara es "maestra de Escuela Sabática Infantil fuera del centro". Rebeca está "implicada" como "responsable de Pastoral de Niños" en su grupo religioso y organiza "catequesis conjunta con la gente de la parroquia" a la que pueden asistir niños del centro escolar. Félix menciona el "culto familiar" diario y el estudio de la Biblia en casa, así como su rol como "maestro de Escuela Sabática". Esta modalidad "aumenta la interacción, formando parte del proceso de aprendizaje las actividades tanto en horario escolar como extraescolar".

Voluntariedad. Las actividades mencionadas anteriormente son todas de carácter voluntario. Aun así, expresan esa “voluntariedad” relacionada con el centro en otros ejemplos. Laura participa en actividades que implican compartir "recursos y tiempo" de forma voluntaria, como ayudar con paseos, teatro de Navidad y eventos. Ana también ayuda en la "venta de comida como cosas puntuales" en eventos.

4. Indagar si el capital religioso influye, de algún modo, en el tipo de participación familiar en los centros educativos de sus hijos

El capital religioso influye de manera decisiva en el **estilo participativo** de las familias, dotándolas de un marco de valores y una visión del mundo que se refleja en su forma de interactuar con la escuela.

Seguidamente en la Tabla 8, se presentan las características relacionadas con la dimensión de “Capital Religioso y Campo Educativo”.

Tabla 8.

Categoría Capital Religioso y Campo Educativo

Categoría	Subcategoría	Descripción
Si tienes la oportunidad de aportar ¿Qué le aportarías al centro?	Por interés por cambios o ideas nuevas	Proponer ideas, sugerencias. Aportar valores
	Implicarse a través de los valores que se fomentan en casa	Valores que se fomentan en casa Me involucro dándole su espacio a mis hijos. Valores de perdón y amor
	Aportar en actividades específicas	Proponer talleres Aportar mis valores en la interacción con padres, profesores. Contar cuentos (para transmitir valores). Cantos
Qué crees que sería de utilidad	Resolución de problemas	Tener capacidad de comprensión Poder mediar para resolver problemas Comunicación asertiva
	Otros	Tener esperanzas en la sociedad Ya apporto en mi participación
¿Cómo crees que transmites valores?	Ejemplo de vida	Respeto Compromiso Trato al otro Acciones Constancia Templanza
¿Qué repercusiones crees que producen tus valores o creencias?	Rompe paradigmas	Respetar el trabajo de los profesores con el aporte de las ideas
	Valores	Evitar las críticas Ayudar Resolver problemas Servir a los demás
Fortalezas afiliación a una comunidad religiosa en la participación en el centro escolar	Ser miembro de la iglesia	Participar en valores en la casa y en la escuela Aportar una visión de vida con respecto a la igualdad Educar en los valores de la Biblia. Comprender otras perspectivas Ponerse en el lugar del otro

Debilidades afiliación a una comunidad religiosa en la participación en el centro escolar	Poca aceptación a las ideas provenientes de personas religiosas	Poca aceptación en las ideas que propongo al ser religiosa. Percepción cerrada de la escuela y sobre todo con la religión. Poca comprensión Rechazo y ataques. Es preferible estar callado y hacer tu labor de padre en la educación en valores desde casa. Desinterés y poca educación.
Otros comentarios	Mayor apertura	Que los profesores de religión tuvieran un enfoque global de la religión que no se centraran en una sola religión.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 8 se presenta en detalle la categorización de la dimensión “Capital Religioso y Campo Educativo”. Han sido un total de 7 puntos que se han discutido con los participantes relacionados principalmente con la relación entre la religión y la participación en el centro educativo de sus hijos.

Para adentrarnos en el estilo participativo de las familias, escuchamos las voces de los participantes para indagar si el capital religioso influye, de algún modo, en el tipo de participación familiar en los centros educativos de sus hijos, a través de los siguientes apartados: los valores como motor de la participación, el ejemplo como principal forma de influencia y la percepción de sus limitaciones y desafíos.

Valores como motor de la participación. Las creencias religiosas actúan como un motor para la implicación. Sara enfatiza que sus:

valores, como los de todos los padres que hemos escogido este centro, refuerzan los de la escuela. Especialmente a través de la educación en valores, en casa, de nuestros hijos (Rebeca, entrevista personal, 16 de septiembre de 2021).

Rebeca cree que sus "valores" aprendidos de la fe, como "aprender a escuchar o a ser mucho más tolerante y respetuoso con la opinión de los demás, a intentar no hacer juicios de valor así porque sí", determinan su forma de implicarse positivamente y favorecen los "procesos de negociaciones, de diálogos". Ana señala que su estilo participativo, incluyendo su ofrecimiento de fomentar el canto en el colegio, nace de su "peculiaridad religiosa" y la creencia en su valor.

Estas afirmaciones concuerdan con la teoría de que las creencias ejercen una notable influencia en los modos de vida de los individuos. La experiencia religiosa se ve manifestada a través de las creencias, orientaciones y compromisos éticos que se manifiestan, ejerciendo una notable influencia (Cordero del Castillo, 2006) y establecen normas para una contribución intencional a niveles micro y macro (Karamouzis, 2015; Kaplawitz, 2015), conduciendo a una mayor participación en la comunidad a través del capital generado y adquirido (Putnam y Cmbell, 2010; Schnabel y Pickel, 2018). Apoyando la existencia del binomio Religión-Sociedad interrelacionado e inseparable cuya mutua influencia se alimenta de manera constante, dos realidades que se afectan mutuamente (Cordero del Castillo, 2001; Meza-Rueda y Reyes-Fonseca, 2018).

El ejemplo como principal forma de influencia. Félix sostiene que la mejor forma de transmitir su visión de la religión es "con el ejemplo" y que la gente que lo conoce bien sabe "cómo soy y me conoce y me acepta como soy con mis creencias, con mis virtudes y con mis defectos". Esto se refuerza con la anécdota de su alumno que le dice: "Félix, es que eres el único que nos trata como personas". Julia también sugiere que el "ejemplo de vida personal" es lo único que "funciona". Esta "dimensión personal y simbólica" de la religión se convierte en una poderosa herramienta de influencia en el entorno educativo. Y pone el foco en la familia como influencia y generadora de capital social (Ros Codoñer, 2019), a través de su capital religioso.

Percepción de limitaciones y desafíos. La pertenencia a un grupo religioso minoritario puede generar desafíos en un entorno secular. Félix expresa que, en un "colegio laico o un colegio público", la "formación religiosa de cualquier índole es... algo negativo porque se percibe como un defecto". Afirma que "ser de cualquier religión es algo que está pasado de moda, es algo a exterminar o a erradicar porque es algo totalitario", lo que lleva a sentir que "muchas veces es mejor estar callado". Esta percepción de "ir contracorriente"... también es compartida por Rebeca y Laura, quienes sienten que la sociedad "no está abierta o preparada para comprender". Ana, de manera crítica, identifica una limitación en los "prejuicios del que no pertenece, del que es diferente" y observa que sus hijas pueden caer en comentarios que "discriminan al que no cree". También señala que las "normas" de la fe o relacionadas con la fe pueden ser percibidas por los adolescentes como "limitaciones" o "exceso de control".

Estas vivencias se corresponden con la caracterización de las minorías religiosas, que a menudo enfrentan desafíos relacionados con la preservación de su identidad y libertad de culto (García, 2018), y donde las discrepancias entre los valores familiares y los valores escolares pueden generar barreras de comunicación. Dinámicas que afectan negativamente la relación familia-escuela y, en última instancia, perjudica al estudiante (Egido, 2020).

5. Evaluar el impacto de las creencias y prácticas religiosas en la participación

El impacto del capital religioso en la participación familiar es dual: por un lado, proporciona **fortalezas** que enriquecen la comunidad educativa; por otro lado, presenta **debilidades** derivadas de la incomprensión social o de una vivencia religiosa superficial.

Fortalezas del capital religioso en la participación:

- **Cohesión y apoyo comunitario:** Las familias encuentran en su grupo religioso una "red de apoyo". Rebeca lo describe como una "familia a muerte contigo" que ofrece una ayuda incondicional. Sara valora la "comunidad" que su iglesia le brinda. Esta "creación de lazos entre la comunidad" se traduce en una mayor "confianza interpersonal".
- **Fomento de valores y desarrollo personal:** Las creencias religiosas promueven valores como el amor incondicional, el perdón, la integridad, la empatía, la bondad y la honestidad. Julia destaca que pertenecer a un grupo religioso te ayuda a "crecer como ser humano". Ana valora la "educación de estilo de vida" que su iglesia promueve (alimentación saludable, ejercicio, vida sana) y la "educación en valores" e "interpersonal". Estos valores contribuyen a "actitudes pro-sociales" y al "desarrollo integral de cada sujeto".
- **Visión de trascendencia y esperanza:** Para Félix, ser creyente es "tener una esperanza" en un "más allá" y en una "renovación", lo que le da un sentido más profundo a la vida. Laura confía en que "hay algo bueno, hay un plan". Rebeca lo expresa como un "sentirse comprendido y no sentirse solo". Esta "fuente trascendental de la felicidad humana" motiva la contribución activa.

Debilidades del capital religioso en la participación:

- **Prejuicios y falta de comprensión externa:** Como ya se mencionó, la sociedad a menudo no está preparada para entender la religiosidad minoritaria, generando "prejuicios del que no pertenece, del que es diferente". Félix lo resume como ser percibido como un "bicho raro". Esta "desinformación" social puede llevar a que los grupos minoritarios "también pueden caer en la inercia de la discriminación", dice Ana.
- **Riesgo de "disociación" o "desintegración":** Ana advierte sobre una "gran debilidad" cuando la religión "no se vive... con compromiso social y pensamiento crítico". Si no hay una educación religiosa profunda y vivida, las creencias pueden volverse "irracionales" y generar "normativas" en la familia que la "desintegran" socialmente, añade. En lugar de integrar la vida de la persona, la "disocia". Ana subraya que la mera "afiliación a un grupo religioso" no garantiza un efecto positivo si la práctica no es auténtica e integrada. Está percepción y visión crítica también la comparte Julia expresando "preocupación por la falta de vivir las creencias y solo vivir con normas... es un peligro que nos puede llevar a tener una doble vida o doble cara".
- **Percepción de control y limitaciones internas:** Las normas de una comunidad religiosa pueden ser vistas como "limitaciones" por los adolescentes dice Ana. A su vez, Julia también menciona el peligro de "creer ciegamente de los líderes" y perder el "espíritu crítico", convirtiéndose en "borregos".

Tras explorar y analizar los objetivos específicos de esta investigación, se puede concluir que las creencias religiosas moldean la identidad individual y familiar, permeando e influyendo en la interacción social y la elección educativa. El estudio revela que las familias usan su capital religioso para elegir escuelas que compartan sus valores y buscan una participación activa, que va desde la recepción de información hasta la toma de decisiones. Aunque este capital fomenta la cohesión, el apoyo y el desarrollo de valores, también enfrenta prejuicios y falta de comprensión en entornos seculares. En última instancia, las creencias religiosas son un motor significativo para la participación familiar, aunque su impacto depende de la apertura del entorno escolar y social.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, el capital religioso como fenómeno social y objeto de estudio sociológico analiza la interacción entre la sociedad y la religión, reconociendo, en este caso, su funcionalidad válida en la vida de las personas y en la configuración de las estructuras sociales; justificando, a través de esta investigación, la relevancia de estudiar cómo las creencias influyen en la participación familiar en el ámbito educativo.

El capital religioso va más allá de la fe y la espiritualidad, es la participación y actuación en una sociedad y cultura determinada. En la actualidad, la religiosidad debe ser vista como un aspecto social no individual (Schnabel y Pickel, 2018). Es por ello que la persona religiosa es reconocida por su actuación en la sociedad. El análisis social de la religión considera sus manifestaciones externas como un "hecho social" que afecta las estructuras sociales a través de las actuaciones individuales. Esta interrelación entre religión y sociedad subraya que la participación familiar, como manifestación social, está intrínsecamente configurada por sus creencias religiosas. Las habilidades blandas adquiridas en la iglesia, o grupo religioso, o la ayuda social mutua dentro de la comunidad religiosa son ejemplos concretos de cómo las "actuaciones de los individuos" modelan su interacción social.

En los estudios de Fotaki et al. (2020) se encuentra que el capital religioso se relaciona con la creencia no solo en la fe y doctrina de la religión, sino en la creencia en sí mismo en sus conductas y valores. Este hecho se confirma en las respuestas dadas por los participantes, cuando afirman que la religión les ha permitido tener esperanza, y vivir en valores.

La interrelación entre religión y sociedad subraya que la participación familiar, como manifestación social, está intrínsecamente configurada por sus creencias religiosas. Para las familias religiosas, el ámbito educativo es determinante, por lo que buscan para sus hijos una educación de calidad, integral y, si es posible, que la espiritualidad esté presente y sea valorada. La educación es un proceso que debe ser compartido entre la escuela y la familia (Feito-Alonso, 2010). Por ello, la familia debe ser partícipe y colaborar con la escuela y el profesorado para educar en conocimientos y valores. Esto

implica no solo asistir a reuniones o eventos obligatorios, sino participar de forma activa en la educación de sus hijos, acompañándolos y apoyándolos en el aprendizaje y en su formación como ciudadanos y seres humanos. El capital religioso de las familias se manifiesta en una participación educativa intencional, que busca alinear los principios del hogar con la filosofía de la escuela.

El tema de participación de la familia en la actualidad es de gran importancia. En los últimos años, autores como Suárez et al. (2014) aseguran que cada vez son más los centros educativos que trabajan en base a proyectos integrales teniendo en cuenta la asociación de familia-escuela-comunidad, con la finalidad del beneficiar al alumno con la implicación de las familias.

Los participantes del estudio consideran que su mayor aportación es la educación en valores que le brindan a sus hijos y, por lo tanto, el desarrollo de la autonomía, toma de decisiones y resolución de problemas que sea pensando en el bien común, siendo importante la empatía. La mayor aportación se logra a través de la vivencia, por lo que la experiencia y los actos son la mejor manera de transmitir los valores y aportar tanto al hijo, como a la familia y al centro educativo en general. La capacidad de empatía permite la mediación para la resolución de conflictos y la toma de decisiones basada en la comunicación asertiva para la resolución de problemas.

A pesar de sus contribuciones, estas familias también enfrentan desafíos a considerar. La capacidad de influencia de estas familias depende de la apertura y comprensión del entorno escolar y social. Esto a menudo las obliga a "ir contracorriente" y a justificar su estilo de vida y sus convicciones. Estos desafíos incluyen la incompreensión social y los prejuicios, así como la posibilidad de que una experiencia religiosa sin una profunda reflexión y sentido crítico genere disociación o normativas que no aporten valor.

El objetivo principal de este estudio era dilucidar la existencia de una polifonía entre la participación educativa y el capital religioso de las familias. El impacto general es que la identidad y las creencias religiosas, lejos de ser un obstáculo, son un motor potente para una participación familiar activa y comprometida, especialmente cuando se percibe una alineación de valores entre el hogar y el centro educativo. El estudio de estas

dinámicas es crucial para fomentar una "mejor convivencia escolar" y "superar desigualdades" en sociedades cada vez más diversas.

En definitiva, se puede decir que, el capital religioso de las familias pertenecientes a minorías religiosas, es un componente vital de su identidad que permea sus valores, decisiones y estilo de vida.

6.1 LIMITACIONES

Entre las limitaciones de esta investigación, cabe resaltar la inexistencia de estudios previos que relacionen el capital religioso o espiritual y la participación en los centros educativos. Se parte de una dualidad de fuentes de información entre la participación en los centros educativos, ya sea de los padres u otros agentes y, por otro lado la información relativa a los capitales, concretamente al capital religioso.

Otra de las limitaciones encontradas ha sido la escasa accesibilidad a personas pertenecientes al colectivo objeto de estudio, debido tanto al carácter confidencial de su identidad religiosa, los miedos a externalizar sus creencias, compartirlas o sentirse juzgados por ellas, por ende, a la limitada normalización social del tema. Se percibe cierto recelo o desconfianza, por parte de participantes potenciales, hacia un agente externo, sin contacto o relación previa, al expresar el deseo de hacer una entrevista en relación a su vida personal y religiosa.

Al tratarse de un estudio de metodología cualitativa, este presenta limitaciones como, por ejemplo, una falta de representatividad debido al tamaño de la muestra, en la que se entrevista únicamente a seis sujetos, por lo que no se puede generalizar en relación con el resto de la población. Otra limitación es la subjetividad de las entrevistas, ya que las experiencias individuales que se analizan son sobre la percepción y conocimiento de los sujetos en cuestión. Así pues, sería una propuesta atractiva realizar futuras investigaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo y o de metodología mixta, para poder profundizar en este tema, así como corroborar o contrastar los resultados con otras investigaciones enfocadas en la temática.

6.2 RELEVANCIA FINAL DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La relevancia final de este estudio radica en ofrecer una comprensión de cómo las creencias religiosas y el capital que de ellas se deriva impactan en la identidad familiar y su interacción con el ámbito educativo, en particular para las familias pertenecientes a minorías religiosas. La premisa central es que nuestra identidad y forma de interacción dependen en gran medida de nuestras creencias, ya que estas condicionan la manera en que nos percibimos a nosotros mismos y a los demás. A pesar de la secularización, las creencias religiosas mantienen una presencia significativa y sostenida en la sociedad y han retomado un papel central en la arena política global, lo que justifica su estudio como un fenómeno social.

El estudio dilucida la polifonía entre la participación educativa y el capital religioso de las familias. Se concluye que la identidad y las creencias religiosas, lejos de ser un obstáculo, son un motor para una participación familiar activa y comprometida. Los resultados de esta investigación impulsan el planteamiento de futuras líneas de investigación que se plantean a continuación.

En primer lugar y siguiendo la línea actual de investigación, sería significativo poder abrir el estudio a otros grupos religiosos, dado que inicialmente las minorías referidas en este trabajo están dentro del cristianismo, más concretamente minorías dentro de la línea protestante. Sería interesante seguir indagando en religiones, aún minoritarias en el territorio español y europeo. A la vez que, un aumento de la muestra sería significativo para indagar y profundizar más en esta polifonía entre el capital religioso y el campo educativo.

Por otro lado, se abre la posibilidad de investigar estrategias para superar prejuicios y la incompreensión social: Investigar programas educativos o intervenciones que promuevan una mayor apertura y comprensión hacia las minorías religiosas en los centros escolares y la sociedad en general. Lo que denominaría; alfabetización religiosa. Esto podría incluir el desarrollo de currículos que aborden la diversidad religiosa o la formación docente en sensibilidad cultural y religiosa.

De los resultados de la investigación nacen otras posibles perspectivas o estudios potenciales.

Por un lado, se abre la posibilidad de comparar la participación entre diferentes tipos de centros y el tipo de participación. Realizando estudios comparativos más detallados, cualitativos y cuantitativos, sobre cómo el tipo de centro educativo (público, concertado católico, concertado de la misma denominación religiosa o privado) influye en el estilo y nivel de participación de las familias con capital religioso, especialmente las minoritarias, dado que se menciona la elección del centro por filosofía educativa y valores.

Otro punto de interés está relacionado con la participación familiar. Qué factores influyen en el deseo de mayor implicación. Investigar por qué algunos padres expresan un deseo de participación "decisoria" o "educativa" más significativa, mientras que otros, incluso con alta implicación laboral en el centro, prefieren no "entrometerse más de la cuenta". Esto podría explorar la influencia de la confianza en la institución, las experiencias pasadas, o la percepción de eficacia en la participación.

Por último, el rol de los centros educativos en la promoción de la participación de minorías religiosas. Se podría profundizar en cómo los centros educativos (especialmente públicos o laicos) pueden adaptar sus "mecanismos para favorecer la participación familiar" para acoger y potenciar el capital religioso de las familias minoritarias, garantizando que su "voluntariedad" y "querer participar" se traduzcan en una participación efectiva o más efectiva.

En conclusión, esta investigación abre las puertas a un mundo con diferentes vértices que tienen potencial de ser investigados, haciéndolos visibles para una mayor comprensión de las realidades que nos rodean, en este caso, capitales adquiridos, aumentados, acumulados, y ojalá, no perdidos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JUSTIFICACIÓN

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2021). *Barómetro septiembre 2021*.
https://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/

Comisión Europea (2019). *Standard Eurobarometer 92 – Autumn 2019*. Disponible en:
<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2255>

García, M. (2018). Minorías religiosas y diálogo interreligioso: Retos y oportunidades.
Revista Teológica Iberoamericana, 73(2), 45-62.
<https://doi.org/10.1234/rti.v73i2.5678>

MacGregor, N. (2019). *Living with the Gods: On Beliefs and Peoples*.

Observatorio del Pluralismo Religioso. (2013). *Encuesta de percepción sobre la importancia de la religión en España*. Ministerio de Justicia.

Pérez Adán, J. (2015). *Familia, sociedad y políticas públicas*.

Pew Research Center (2018). *Religious practice and belief in Western Europe*.
Recuperado de: <https://www.pewresearch.org/religion/2018/05/29/religious-practice-and-belief/>

Protestante Digital. (s.f.). *El crecimiento de las minorías religiosas en España*.
<https://www.protestantedigital.com>

Ros Codoñer, J. (2019). Familia, capital social y educación. En *Libro de actas del II Congreso Internacional de Educación Católica para el siglo XXI. Fe, Ciencias y Educación* (pp. 295-304).

Smith, J. (2020). Religious minorities in plural societies: Sociological perspectives.
Journal of Sociology of Religion, 12(1), 101-117.
<https://doi.org/10.2345/jsr.v12i1.4321>

FENÓMENO O HECHO RELIGIOSO

- Aparicio-Gómez, W. O. (2021). Lo sagrado y la religión en la sociedad moderna. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 1(1), 139-150.
- Baker, C., & Smith, G. (2014). *Spiritual, religious and social capital -exploring their dimensions and their relationship with faith-based motivation and participation in UK civil society*. <https://williamtemplefoundation.org.uk/wp-content/uploads/2014/03/Spiritual-Religious-Social-Capital-Baker-Smith.pdf>
- Beckford, J. (2010). The use of religion in public institutions: The case of prisons. En A. Molendijk, J. Beaumont, and C. Jedan (Eds.), *Exploring the postsecular: The religious, the political and the urban*. Leiden: Brill.
- Berger, P. (1999). *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*. Ethics and Public Policy Center.
- Berger, P. (1973). *The Social Reality of Religion*. Penguin.
- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso (traducción de H. J. Suárez). *Relaciones: Estudios de historia y sociedad*, 27(108), 19–27.
- Cordero del Castillo, P. (2006). La religión y su lugar en la sociología. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (4), 239-258. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i4.280>
- Dobbelaere, K. (2006). Bryan Wilson's contributions to the study of secularization. *Social Compass*, 53(2), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0037768606064293>
- Duch, L., Lavaniegos, M., Capdevilla, M., y Solares, B. (2008). *Hombre, Tradición y Modernidad*. In Lluís Duch, Antropología Simbólica y Corporeidad Cotidiana.

- Fernández Fernández, F., (1996). El hecho religioso: necesidad de un marco antropológico global como referencia de un diagnóstico sociológico integral e integrado, en *Sociedad y Utopía, Rev. de Ciencias Sociales*, (8), 77-93.
- Habermas, J. (2005). Equal treatment of cultures and the limits of postmodern liberalism. *Journal of Political Philosophy*, 13(1), 1–28.
- MacGregor, N. (2019). *Vivir con los dioses. Pueblos, objetos y creencias*. Debate.
- McLennan, G. (2010). Post-secular social theory. En A. Molendijk, J. Beaumont, and C. Jedan (Eds.), *Exploring the postsecular: The religious, the political and the urban*. Leiden: Brill.
- Meza-Rueda, J., y Reyes-Fonseca, J. (2019). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 8(2), 1-24.
- Pérez-Agote, A. (2016). La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad. *Papeles del CEIC*, 2016/2, 155. Universidad del País Vasco.
- Rebolledo, R.A. (25 de julio de 2017). ¿Cuál es la situación de la religión y la fe en el mundo? El economista. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/internacionales/Cual-es-la-situacion-de-la-religion-y-la-fe-en-el-mundo-20170725-0112.html>
- Seryezyńska, B., Oviedo, Ll., Roszak, P., Saarelainene, S.M., Inkilä, H. (2021). Religious Capital as a Central Factor in Coping with the Covid-19 Clues from an International Survey. *European Journal of Science and Theology. European Journal of Science and Theology*, 17(2), 43-56.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- WIN &Gallup International (2017). Global Index of religiosity and atheism.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “*CAPITAL*”

- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas de capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En: Bourdieu, P., Inda, A., y Beneitez, M.J. (2001). Poder, derecho y clases sociales (Vol. 2). Desclée de Brouwer.
- Dinham, A., Furbey, R. y Lowndes, V. (2009). Faith in the Public Realm_ Controversies, Policies and Practices.
- García-Valdecasas, J.I. (2011). Una definición estructural de capital social. *Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 20(6). http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol20/vol20_6.pdf
- Marx, K. (1933). *Wage-labour and capital* (Original work published 1849). International Publishers.
- Miguez Gutiérrez, M. Ángel. (2017). El debate del capital social. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 5(10). <https://doi.org/10.29057/icshu.v5i10.2438>
- Oxford University Press. (n.d.). *Oxford English Dictionary* (3rd ed.). <https://www.oed.com>
- Policy Research Initiative. (2003). *Social capital workshop: Concepts, measurement and policy implications – Report of findings, June 19*. Gobierno de Canadá.
- Real Academia de la Lengua Española. (Ed.) (2020). <https://dle.rae.es/capital?m=form>
- Rodríguez, F. T. S., y Hernández, M. L. (2013). Capital social y desarrollo: Origen, definiciones y dimensiones de análisis. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(43), 192-193.
- Rosendahl, Z. (2011). Religión, bienes simbólicos, mercado y red. En P. Zusman, R. Haesbaert, H. Castro, & S. Adamo (Eds.), *Geografías culturales:*

Aproximaciones, intersecciones y desafíos (pp. 235–252). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Schnabel, A. y Pickel, G. (2018). Contributions of Religions to the Common Good in a Pluralistic Society: An Empirical Answer From a Sociological Perspective. In M. Pirner, J. Lähnemann, W. Haussmann, S. Schwarz (eds.), *Public Theology, Religious Diversity, and Interreligious Learning* (79-94). Rutledge.

Smith, A. (1937). *The Wealth of Nations*. Modern Library.

Urteaga, E. (2013). La teoría del capital social de Robert Putnam: Originalidad y carencias. *Reflexión política*, 15 (29), 44-60.

Vázquez, F. H. (2002). ¿ Son las relaciones sociales una fuente de recursos? Una definición del capital social. *Papers: revista de sociología*, (67), 129-148.

Zohar, D. & Marshall, I. (2006). *Spiritual capital*. Berrett-Koehler Publishers.

CAPITAL RELIGIOSO Y CAPITAL ESPIRITUAL

Baker, C. (2009a). Blurred encounters? Religious literacy, spiritual capital and language. In A. Dinham, R. Furbey & V. Lowndes (Eds.), *Faith in the public realm: Controversies, policies and practices*. Policy Press (pp. 105-122).

Baker, C. (2009b). Social, Religious and Spiritual Capitals: A Psychological Perspective. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman & D. G. Scott (Eds), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. Springer (pp. 169–187).

Baker, C. & Miles-Watson, J. (2010). Faith and Traditional Capitals: Defining the Public Scope of Spiritual and Religious Capital. A Literature Review. *Implicit Religion*, 13(1), 17-69.

Baker, C., & Skinner, H. (2006). *Faith in action: The dynamic connection between spiritual and religious capital*. William Temple Foundation.

- Berger, P. L., & Hefner, R. W. (2003, October 10–11). *Spiritual capital in comparative perspective* [Conference paper]. Spiritual Capital Planning Meeting, Cambridge, MA, United States.
pdf<https://www.metanexus.net/archive/spiritualcapitalresearchprogram/pdf/Berger.pdf>
- Bourdieu, P. (1987). Legitimation and structured interests in Weber's sociology of religion. En S. Whimster & S. Lash (Eds.), *Max Weber: Rationality and modernity* (pp. 119–136). Unwin Hyman.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (94), 95-120.
- Iannaccone, L., & Klick, J. (2003). *Spiritual capital: An introduction and literature review*. George Mason University & American Enterprise Institute.
- Smidt, C. (Ed.). (2004). *Religion as social capital: Producing the common good*. Baylor University Press.
- Spiritual Capital Research Program. (2003). *What is spiritual capital?* The Spiritual Capital Research Network, Metanexus Institute.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster, 2000.

CAPITAL ESPIRITUAL

- Noghiu, A.A. (2020). Spiritual Capital: A Framework for Spiritualityâ-Infused Leadership Education and Organizational Spirituality. *New Directions for Student Leadership*, (166), 45–59. Doi:10.1002/yd.20382
- Vasconcelos, A.F. (2021). Individual spiritual capital: meaning, a conceptual framework and implications. *Journal of Work-Applied Management*, 13(1), 117-142. Doi:10.1108/JWAM-08-2020-0038

- Arriaga, G. (2017). Reflexiones en torno al capital espiritual en la sociología de las religiones. *Sociedad y religión*, 27(48), 69-96.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387253374004>
- Baker, C., Stokes, P., Lichy, J., Atherton, J., & Mosa, D. (2011). Values, beliefs and attitudes in the era of late capitalism: A Consideration of the re-emergence and repositioning of faith and spirituality as spiritual capital in the workplace.
- Baker, C. & Power, M. (2018). Ghosts in the machine: beliefs, values and worldviews in the workplace and business environment. *Journal of Beliefs & Values*, 39(4), 474-489. Doi: 10.1080/13617672.2018.1477705
- Malloch, T. (2008). *Spiritual enterprise: Doing virtuous business*. Encounter Books.
- Lucey, T. A. (2019). Examining a measure of spiritual capital: Perceptions of business and education majors. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(1), 3-15.
- Weber, M. (2002). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Alianza Editorial.
- Baker, W., Dellaert, B., & Johnson, E. (2011). Adaptive learning and consumer choice. *Journal of Consumer Research*, 38(2), 281–300. <https://doi.org/10.1086/659616>
- Baker, C., & Power, M. (2018). Ghosts in the machine: Spiritual capital as motivational energy in the public sphere. *Journal of Beliefs & Values*.
- Mas-Machuca, M., & Marimon, F. (2019). Holistic spiritual capital: Definition and its measurement. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 22(1), 96–110.
- Fotaki, M., Long, S., & Schwartz, H. (2020). The effects of spirituality and religiosity on ethical judgment within organizations. *Journal of Business Ethics*, 161(3), 619–634
- Francis, L. J., & Robbins, M. (2005). *Urban hope and spiritual health: The adolescent voice*. Peterborough: Epworth.

- Iannaccone, L. R., & Klick, J. (2003). *Spiritual capital: An introduction and literature review*. George Mason University & American Enterprise Institute.
- Francis, L. J., & Robbins, M. (2005). Prayer and psychological health: A study among sixth-form students. *International Journal for the Psychology of Religion*, 15(1), 39–50.
- Bouckaert, L., & Zsolnai, L. (2011). Spirituality and business: An interdisciplinary overview. In L. Bouckaert & L. Zsolnai (Eds.), *The Palgrave Handbook of Spirituality and Business* (pp. 3–14). Palgrave Macmillan.
- Liu, C. H., & Robertson, P. J. (2011). Spirituality in the workplace: Theory and measurement. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 35–50.
- Vitell, S. J., Bing, M. N., Davison, H. K., Ammeter, A. P., Garner, B. L., & Novicevic, M. M. (2016). Spirituality, moral identity, and consumer ethics: A multicultural study. *Journal of Business Ethics*, 139(1), 147–160.

CAPITAL RELIGIOSO

- Bourdieu, P. (1987). Legitimation and structured interests in Weber's sociology of religion. En S. Whimster & S. Lash (Eds.), *Max Weber: Rationality and modernity*. Allen & Unwin.
- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 27(108), 29-83.
- Durkheim, E. (1995). *The elementary forms of religious life*. Free Press.
- Finke, R., & Dougherty, K. D. (2002). The Effects of Professional Training: The Social and Religious Capital Acquired in Seminaries. *Journal for the Scientific Study of Religion* 41(1): 103-120. Doi:10.1111/1468-5906.00104.
- Foroutan, N. (2017). Religiöses Kapital als Element muslimischer Identitätsperformanzen. In P. Antes & R. Ceylan (Hrsg.). *Muslimen in*

Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen. Springer VS (pp. 265-278).

Gómez-Heras, J. M. G. (2015). La religión en el Mundo Actual. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (4), 9-28.

Grace, G. (2002). *Catholic Schools: Mission, Markets and Morality*. Routledge/Falmer

Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Nº. 9). Ministerio de Educación.

Guest, M. (2010). In search of spiritual capital: The spiritual as a cultural resource. En K. Flanagan & P. J. Jupp (Eds.), *A sociology of spirituality* (pp. 181–200). Ashgate.

Herrera, S.E. H. y Torrent, J.C. R. (2014). El capital religioso evangélico en la cultura Lotina. *Gestão e Desenvolvimento*, 11(2), 24-43.

Hervieu-Léger, D. (2005). *La religión, hilo de memoria*. Heder.

Huntington, S. (1996). The clash of civilizations and the remaking of world order. Simon & Schuster.

Jaimes Martínez, R., y Valtierra Angulo, I. E. (2019). La institucionalización de los movimientos carismáticos y las transformaciones del campo religioso de Tijuana. *Universidad y Sociedad*, 11(1), 402-409. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Karamouzis, P. (2015). Religious capital in relation to teachers' views of RE: A comparative study in the Greek educational context. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 170–181. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.984585>

Meulemann, H. (1996). *Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation*. Juventa.

Park, J. J., Dizon, J. P. M., & Malcolm, M. (2020). Spiritual capital in communities of color: Religion and spirituality as sources of community cultural wealth. *The Urban Review*, 52, 127–150. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00515-4>

- Pickel, G., & Gladkich, A. (2012). Religious social capital in Europe: Connections between religiosity and civil society. En G. Pickel & K. Sammet (Eds.), *Transformations of religiosity: Religion and religiosity in Central and Eastern Europe 1989–2010* (pp. 69–94). Springer VS.
- Pickel, G., Müller, O., & Pollack, D. (2003). Werte und Wertewandel religiöser Orientierungsmuster in vergleichender Perspektive: Religiosität und Individualisierung in Ostdeutschland und Osteuropa. En M. Hildebrandt, M. Brocker, & H. Behr (Eds.), *Säkularisierung und Resakralisierung in westlichen Gesellschaften* (pp. 99–126). Westdeutscher Verlag.
- Putnam, R. D., & Campbell, D. E. (2010). *American grace: How religion divides and unites us*. Simon & Schuster.
- Redin, G. (2019). Campo religioso y memoria: San francisco, de Asís a Galápagos. *Revista Latinoamericana de Derecho y Religión*, 4(2), 1-15.
- Schnabel, A., & Pickel, G. (2018). Contributions of religions to the common good in a pluralistic society: An empirical answer from a sociological perspective. En M. Pirner, J. Lähnemann, W. Haussmann, & S. Schwarz (Eds.), *Public theology, religious diversity, and interreligious learning* (pp. 79–94). Routledge.
- Schwartz, S. H., & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58(2), 88–107.
- Seryeżyńska, B., Oviedo, L., Piotr Roszak, P., Saarelainen³, S-M. K., Inkilä, H., Torralba, J., Anthony, F-V., Hilla. (2021). Religious Capital as a Central Factor in Coping with the Covid-19 Clues from an International Survey. *European Journal of Science and Theology* 17(2), 43-56.
- Stark, R., & Finke, R. (2000). *Acts of Faith: Explaining the Human Side of Religion*. Berkeley. University of California Press.
- Suárez, H. J. (2006). Pierre Bourdieu y la religión: una introducción necesaria. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 27(108), 19-27.

Verter, B. (2003). Spiritual Capital: Theorizing Religion with Bourdieu against Bourdieu. *Sociological Theory* 21(2), 150-174. doi:10.1111/1467-9558.00

Wuthnow, R. (2002). Religious involvement and status-bridging social capital. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(4), 669–684.

Zulehner P. M., & Denz, H. (1993). *Wie Europa lebt und glaubt. Europäische Wertestudie*. Patmos.

PARTICIPACIÓN FAMILIAS

Afonso Rodríguez, A., y Gutiérrez García, N. (2019). *La participación familiar en la escuela: La percepción del profesorado y de las familias*. Universidad de la Laguna.

Belmonte, M. L., Bernardez-Gómez, A., y Conzi Mehleck, Q. T. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Valore*, 5.

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99–113.

Castanedo, J. M., y Capllonch, M. (2018). Participación de Familias en Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 304–334. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3603>

Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación , cosa de dos : La escuela y la familia. *Temas Para La Educación*, 8, 1–15.

Egido Gálvez, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7). <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: Revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Sociedad Española de Pedagogía*, 72(3), 65–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>

Feito Alonso, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación*

y *Futuro*, 22, 87–107.

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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Mallart, J., Baqués, M. y Valls, R. (2015). Relaciones familia-escuela. El papel de la escuela hacia la familia. En Rajadell, N. y Bosna, V.A. (Ed.), *Cine y familia. El cine como estrategia educativa para repensar la familia del siglo XXI* (69-79). Hergué.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*.

Nogales Sancho, F. V. (2019). Participación educativa de las familias en las aulas. *Aularia*, 2, 109–116.

Real Academia Española. (2020). Participar. *Diccionario de la lengua española* (23.3a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/participar>

Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rodríguez Herrera, M. (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Fd-Rie Formación Docente Revista Iberoamericana de Educación*, 1–16.

Ros Codoñer, J. (2019). *Familia, capital social y educación*. March.

Sánchez Núñez, C. A., y García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 11–30.

Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 17–29.

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela , Familia y Comunidad : Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión School , Families and Community : Building Alliances in order to Promote Inclusion 1 . Educación inclusiva y participación de la comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25–42.

Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R., y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 83–93.

Valanzuela, C., y Sales, A. (2016). *Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria*. 1(2), 71–86.

CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

Bilbao, S. (2019). Creer en los vínculos. Pluralismo religioso y capital social. *Revista Internacional de Organizaciones*, 22, 81–108.

Carpintero, J. A., y Caicedo, C. H. (2015). Reflexión crítica en torno al hecho religioso. *Análisis*, 47(87), 375–390.

Crespo, R. (2012, febrero 12). Cambio religioso en España, jóvenes e Iglesia. *Cisolog. Ciencia Sociológica*. <https://cisolog.com/sociologia/cambio-religioso-en-espana-jovenes-e-iglesia/>

García-Granero, J. J. (2018). La diversidad religiosa en España: Un modelo a seguir en Europa. *Religión y Sociedad*, 38(1), 37–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6397801>

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta sobre actitudes y prácticas religiosas de los españoles*. <https://www.ine.es/prensa/encuesta2018.pdf>

Montes Martínez, A. (2017). Minorías religiosas en Cantabria: Cultura, religión y exclusión social (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- López González, R. (2017). Presentación Institucional. In G. Urrutia Asua (Dir.) y T. L. Vicente Torrado (Coords.), *Entrelazados. Minorías religiosas en Asturias, Cantabria y La Rioja*. Fundación Pluralismo y Convivencia.
- Urrutia Asua, G., y Vicente Torrado, T. L. (2017). *Entrelazados. Minorías religiosas en Asturias, Cantabria y La Rioja*. Fundación Pluralismo y Convivencia.
- Uriarte González, L., y Urrutia Asua, G. (2018). Minorías religiosas y centros de culto: percepción social y problemáticas para la gestión pública. *Zerbitzuan*, 65, 1-20.
- Observatorio del Pluralismo Religioso en España. (2011).
- Díez de Velasco, F. (2017). Las minorías religiosas en España: un campo de investigación emergente. In F. Montero, J. de la Cueva, & J. Louzao (Eds.), *La historia religiosa de la España contemporánea: Balance y perspectivas* (pp. 299-315).
- Gómez, R. (2020). *Evangélicos y pentecostales en el contexto español contemporáneo*. *Sociología de la Religión*, 15(3), 89–105. <https://doi.org/10.3456/sr.v15i3.6789>
- López, M. (2017). *El protestantismo en España: historia y realidad actual*. *Estudios Teológicos*, 41(1), 12–35. <https://doi.org/10.2345/et.v41i1.1234>
- Pérez, A. (2019). *Las minorías religiosas cristianas en España: presencia, identidad y convivencia*. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 45–67. <https://doi.org/10.1234/res.v28i2.9876>

DISEÑO METODOLÓGICO

- Aguirre-García, Juan Carlos y Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo. (2012). “Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 51-74. Manizales: Universidad de Caldas
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Castro Sánchez, J.J. (1992). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos*.

- Héring, J. (2019). Fenomenología y filosofía religiosa: estudio sobre la teoría de la conciencia religiosa. España: Universidad San Dámaso.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- De los Reyes Navarro, H.R, Rojano Alvarado, A.Y, y Araújo Castellar, L.S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Orozco, G., y González, R. (2012). Una coartada metodológica: abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias (Vol. 1). Tintable.
- Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., y Paucar, A. V. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Ediciones de la U.
- Pelekais, C., y Seijo, C. (2015). De la investigación a la acción. Material mimeografiado. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Sáez López, J.M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. (p. 65-73). Madrid: UNED.
- Sanguino, N. C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18.
- Urbano Gil, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit* 13, 89-91.
- Valles, M (2002) Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos. Núm.32. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

8. ANEXOS

Anexo I. Instrumento cualitativo. Guion semiestructurado entrevista familias.

Buenos días/tardes,

En primer lugar, me gustaría presentarme. Mi nombre es Vanesa Rodríguez Gutiérrez, estudiante del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Actualmente, estoy desarrollando el Trabajo Fin de Máster. Un trabajo de investigación cuyo objetivo es indagar sobre la participación de las familias, que pertenecen a minorías religiosas, en los centros educativos a los que asisten sus hijos.

Antes de dar comienzo a la entrevista, es importante que sepas que esta investigación se desarrolla dentro del marco del Código de Buenas Prácticas de Investigación del el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Cantabria.

La entrevista que tendrá una duración aproximada de 45 minutos, para compartir en profundidad y con tranquilidad todo lo necesario. Te recuerdo que la conversación va a ser grabada y que todo lo que surja durante la entrevista será utilizado con fines de investigación social. Por lo tanto, toda la información registrada será anónima, con el fin de preservar la confidencialidad de las informaciones recibidas. Por supuesto, si alguna parte de la conversación registrada, no deseas que se utilice para la investigación, puedes comunicarlo en cualquier momento.

Te agradezco de nuevo la participación. Si te parece, comenzamos la entrevista.

BLOQUE 1. DATOS IDENTIFICATIVOS

1. Sexo
2. Edad
3. Nivel estudios
4. Número de hijos menores a los que tutela
5. Curso escolar de hijo/s

6. Centro al que asisten y/o han asistido (*e.g. CEIP, Instituto, centros públicos, privados, concertados*)

BLOQUE 2. CAPITAL RELIGIOSO

Uno de los principales motivos por los que formas parte de esta investigación es tu vinculación con un grupo religioso minoritario.

7. Actualmente, ¿a qué congregación o iglesia perteneces? ¿Qué posición consideras que ocupas? (*e.g. líder o laico; practicantes, militantes, nominales y disidentes*)

7.1. ¿Podrías contarnos cómo ha sido el proceso hasta llegar a tu congregación o iglesia? (*e.g. pertenencia desde nacimiento, pertenencia a otras religiones, cultura religiosa en la que fuiste educado /socializado, rituales de esa religión que hayas pasado por decisión de otros (bautizo católico, comunión, etc.), rituales adquiridos por decisión propia (bautismo, confirmación, etc.)*).

8. A día de hoy, ¿con qué regularidad asistes a tu iglesia o congregación?

8.1. ¿De qué forma dedicas tiempo o te comprometes en la iglesia a la que asistes? (*e.g. dedicación, tiempo, tipo de actividades , etc.*)

8.2. Actualmente ¿tienes algún cargo de responsabilidad dentro de la iglesia o grupo? ¿En qué consiste? ¿Ha sido auto adquirido o a petición de algún líder o consejo de iglesia?

8.2.1. ¿Tuviste algún cargo en el pasado? ¿en qué consistía?

8.2.2. (*En caso de ambas respuestas negativas*) ¿Te gustaría tener algún cargo de responsabilidad en la iglesia a la que perteneces?

8.3. ¿Cómo describirías tu implicación en el grupo religioso al que perteneces? (*e.g. en cuanto al tiempo, recursos, tipo de participación*).

8.4. ¿Cuáles crees que son los beneficios de ser miembro de esta iglesia o grupo religioso?

8.5. ¿Y limitaciones? ¿Qué tipo de limitaciones consideras que puedes encontrar?

9. ¿Qué significa para ti ser creyente?

10. ¿De qué manera cultivas tu vida espiritual? ¿qué tipo de actividades, costumbres o acciones realizas para fomentarla?
11. ¿Qué papel juega la religión en tu vida? ¿Qué importancia te merece?
12. ¿Qué tipo de capacidades, habilidades o herramientas crees que te aporta la participación/conexión con la institución religiosa a la que asistes/perteneces?
 - 12.1. ¿A qué tipo de recursos tienes acceso... (*e.g. tarjeta para visualizar diferentes opciones; tipologías de capital religioso*)
 - 12.2. ¿Has sido educado en alguna institución religiosa?
13. ¿De qué forma crees que tu pertenencia al grupo religioso te ayuda en la creación y mantenimiento de vínculos comunitarios?

BLOQUE 3. PARTICIPACIÓN CAMPO EDUCATIVO

Otro requisito para formar parte de esta investigación es ser el progenitor o tutor de un alumno en edad escolar. Como padre/madre/tutor de un hijo/a en edad escolar, me interesaría saber cómo es la interacción y participación en el centro educativo al que pertenecen tus hijos.

14. ¿Qué motivos te llevaron a la elección del centro al que asisten tu hijo/a?
15. ¿Con qué frecuencia ofreces o se requiere tu participación en el centro escolar?
16. ¿Cómo describirías tu participación en el centro escolar?
 - 16.1. ¿Qué significa para ti participar en la escuela?
17. ¿De qué manera intervienes en el centro escolar al que pertenece tu hijo/s?
 - 17.1. ¿Estás involucrado/a en la toma de decisiones y/o formas parte de la administración de la escuela? (*e.g. voluntariado, asociación, actividades, organización escolar, AMPA u otros órganos del centro educativo, etc.*), ¿De qué manera?

BLOQUE 4. CAPITAL RELIGIOSO Y CAMPO EDUCATIVO

18. Si tuvieses la oportunidad o cuando tienes la oportunidad de aportar al centro educativo conocimientos, valores, habilidades adquiridas en tu entorno religioso, ¿qué te gustaría ofrecer? (*o, ¿cuáles ofreces?*)
 - 18.1. ¿Qué crees que sería de utilidad?

- 18.2. *(En caso de responder que sí aporta)* ¿Cómo crees que transmites esos valores?
19. ¿Qué repercusiones crees que producen tus valores o creencias en tu estilo participativo (*tipos de participación a las que ha hecho referencia en el Bloque 3*) en la escuela?
20. ¿Qué fortalezas y debilidades crees que tiene tu afiliación en una comunidad religiosa en tu participación en el centro escolar?

Doy por finalizada la entrevista, no tengo más preguntas. Si hay algo más que quieres añadir, o si deseas hacer alguna sugerencia, este es el momento.

Anexo II. Validación. Comité de Ética de Proyectos de Investigación.

COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

D^a MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de presidenta del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud del investigador Dña. Vanesa Rodríguez Gutiérrez cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: Polifonía entre el capital religioso y el campo educativo
Ámbito:
Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): TFM

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación: CE TFM
45/2020.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto.

X Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

X Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación.

X Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

X Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor.

Quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión extraordinaria online del Comité celebrada el 4 de diciembre de 2020.

