

Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible

José María Romero Rodríguez
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Carmen Rodríguez Jimenez
Jose Maria Sola Reche

**Escenarios educativos investigadores:
hacia una educación sostenible**

José María Romero Rodríguez

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Carmen Rodríguez Jimenez

Jose Maria Sola Reche

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1377-301-8

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO LECTOR Y ACADÉMICO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ADOPTADAS

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, SANTIAGO ALONSO GARCÍA, BLANCA BERRAL
ORTIZ Y MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO..... 15

CAPÍTULO 2 NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS ESPAÑOLES

JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, BLANCA BERRAL ORTIZ, CARMEN RODRÍGUEZ
JIMÉNEZ Y MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO 23

CAPÍTULO 3 LA MOTIVACIÓN: ASPECTO CLAVE EN EL DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR Y LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA

MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO,
ANTONIO PALACIOS RODRÍGUEZ Y JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO 34

CAPÍTULO 4 USO DE LAS TIC EN PERSONAS MAYORES EN ESTADO DE CONFINAMIENTO

MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, CARMEN
RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS 41

CAPÍTULO 5 LAS COMPETENCIAS PERSONALES EN LA FORMACION DEL SIGLO XXI. CONTRIBUCIONES EN LA PROMOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD

OLAYA QUEIRUGA SANTAMARÍA, JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ, MARÍA DEL MAR
LORENZO MOLEDO Y MARÍA DEL CARMEN SANTOS GONZÁLEZ 49

CAPÍTULO 6 EL PAPEL DE LOS DISCURSOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. LA ESTRUCTURA DISCURSIVA DEL AULA

MAR DE LA CUEVA ORTEGA E IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY 58

CAPÍTULO 7 EL VALOR DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ, ENRIQUE GUDÍN DE LA LAMA, JOSÉ ARGENIS
RODRÍGUEZ PARRA Y JUAN MANUEL ALONSO GUTIÉRREZ 74

CAPÍTULO 8 PROGRAMA DE MINDFULNESS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ANA ISABEL SÁNCHEZ NOGALES, CASTELLAR LÓPEZ GUINEA Y CARLOS GUTIÉRREZ
PEÑARANDA 85

CAPÍTULO 9 INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LOS HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ DAVID ARÉVALO SALAMANCA 93

CAPÍTULO 10 VALORACIÓN DEL TEXTO PUBLICITARIO POR DOCENTES CHILENOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS

DR. ALEJANDRO ESPINOZA GUZMÁN 116

CAPÍTULO 11 DEATH. ART EDUCATION FOR TEACHERS TRAINING IN THE MUSEUM

RICARD HUERTA 130

CAPÍTULO 12 EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN ESTUDIANTES DE 4º CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL: DISTANCIA ENTRE LAS TEORÍAS PROCLAMADAS Y LAS TEORÍAS AL USO

ELENA GARCÍA VILA, Mª JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ Y Mª DEL PILAR SEPÚLVEDA
RUÍZ 144

CAPÍTULO 13 EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SOSTENIBLE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

MARÍA PILAR MOLINA-TORRES 157

CAPÍTULO 14 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y COEDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE DIAGNÓSTICO DEL SEXISMO EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA

VIRGINIA GUICHOT-REINA Y ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA..... 169

CAPÍTULO 15 MODELO TEP PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

ALBA RUTH PINTO-SANTOS, ADOLFINA PÉREZ GARCÍAS, Y ANTONIA DARDER
MESQUIDA 182

CAPÍTULO 16 DOCENTES TUTORES Y APRENDIZAJE. UNA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

MARCELA CONCHA TORO, NELLY LAGOS SAN MARTÍN, YASNA ANABALÓN
ANABALÓN Y MARCELA MORA DONOSO 190

CAPÍTULO 17 APRENDIENDO A ENSEÑAR EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FORMACIÓN INICIAL: EFECTOS SOBRE LA AUTO-EFICIENCIA DOCENTE Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA ENSEÑANZA

RAFAEL BURGUEÑO, BELÉN CUETO-MARTÍN, ESTHER MORALES-ORTIZ Y JESÚS
MEDINA-CASAUBÓN 200

CAPÍTULO 18 CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA OFICIALES QUE EJERCEN EL ROL DOCENTE EN LA ESCUELA DE CADETES GENERAL SANTANDER DE LA POLICÍA NACIONAL

ANDRÉS MAURICIO CERÓN MUÑOZ, SANTIAGO ESPINOSA RODRÍGUEZ, EFRAÍN PITI
BOLÍVAR Y LUIS CARLOS CERVANTES ESTRADA..... 213

CAPÍTULO 19 INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

COSME JESÚS GÓMEZ-CARRASCO, JUAN RAMÓN MORENO-VERA, RAIMUNDO
ANTONIO RODRÍGUEZ-PÉREZ Y JOSÉ MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ..... 226

CAPÍTULO 20 EPOPEIA NA FLORESTA POR FRANCISCO GOMES: UM DIÁLOGO PELOS CAMINHOS DA LITERATURA AMAZONENSE/ BRASIL

NÁDRIA ALVES DE FREITAS Y JOELMA MONTEIRO DE CARVALHO 236

CAPÍTULO 21 MARCO EUROPEO DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO «DIGCOMPEDU CHECK-IN» A FUTUROS DOCENTES

ROSALÍA ROMERO-TENA, RAQUEL BARRAGÁN-SÁNCHEZ, MARÍA PUIG-GUTIÉRREZ
Y CARMEN LLORENTE-CEJUDO 247

CAPÍTULO 22 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CASTILLA LA MANCHA Y COMPETENCIAS EN SEXUALIDAD E IGUALDAD

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN, NATALIA HIPÓLITO RUIZ, MARÍA TERESA BEJARNO Y
MONTSERRAT BLANCO 258

CAPÍTULO 23 IDEAS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

M^a EMMA MAYO PAIS 268

CAPÍTULO 24 LAS ACTITUDES DOCENTES EMERGENTES EN LA IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO

ABEL MERINO OROZCO 281

CAPÍTULO 25 ESTUDIO DE LAS CAPACIDADES Y ESTRATEGIAS DE LOS EDUCADORES SOCIALES PARA INTERVENIR DE CARA A LA PREVENCIÓN DEL BULLYING Y LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL 291

CAPÍTULO 26 LAS INTENCIONES DE CONDUCTA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE VALENCIA (ESPAÑA). UN ANÁLISIS COMPARADO

ROBERTO SANZ PONCE Y ELENA LÓPEZ-LUJÁN 302

CAPÍTULO 27 ¿AFECTIVIDAD Y UNIVERSIDAD? ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

EUGENIA FERNÁNDEZ MARTÍN Y ANTONIO NADAL MASEGOSA 315

CAPÍTULO 28 METODOLOGÍAS TRADICIONALES Y MODERNAS: CREENCIAS MULTILINGÜES DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO Y JON ALTUNA URDIN 324

CAPÍTULO 29 TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA RESPECTO A LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL EN LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS POR DOCENTES EN FORMACIÓN DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

MIGUEL ÁNGEL NEGRÍN-MEDINA 337

CAPÍTULO 30 ¿PREGUNTAS REFLEXIVAS? UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

ALEXIS LIZANA VERDUGO Y MARISOL MUÑOZ CRUZ 350

CAPÍTULO 31 BROADENING HORIZONS THROUGH VIRTUAL EXCHANGE AND SIMULATION IN HIGHER EDUCATION

M. LAURA ANGELINI Y RUT MUÑOZ 365

CAPÍTULO 32 EXPLORACIÓN VOCACIONAL PARA INGRESAR A ESTUDIAR PEDAGOGÍA

ANA MARÍA SOTO BUSTAMANTE, ANA VERÓNICA CÁRDENAS PÉREZ Y HUGO CÉSAR
NERVI HALTENHOFF 372

CAPÍTULO 33 PROBLEMAS DE ESTIMACIÓN: UNA PROPUESTA DE AULA

SARA BLÁZQUEZ CÁCERES Y LAURA DELGADO MARTÍN 381

CAPÍTULO 34 LA HUELLA DE LA PANDEMIA: ANÁLISIS DE MDD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

MARÍA ISABEL VIDAL ESTEVE, M. ISABEL PARDO BALDOVÍ, DIANA MARÍN SUELVES
Y MARÍA LÓPEZ MARÍ.....395

CAPÍTULO 35 IMPACTO DE LA DEPRESIÓN SOBRE LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

DAVID APARISI SIERRA, JOSÉ RAMÓN RODRÍGUEZ TRIVIÑO, BEATRIZ DELGADO
DOMÉNECH Y MARÍA C. MARTÍNEZ MONTEAGUDO 407

CAPÍTULO 36 FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO EN ESPAÑA

SUSANA SOTO INIESTA, CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ, JULIÁN BELL SEBASTIÁN
Y SIMRAN VAZIRANI MANGNANI.....421

CAPÍTULO 37 RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE ACTIVIDAD FÍSICA, AUTOESTIMA Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GRACIA CRISTINA VILLODRES BRAVO, LAURA GARCÍA PÉREZ Y JOSÉ JOAQUÍN
MUROS 434

CAPÍTULO 38 USO DE NORMAS PARA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS EN PREGRADO: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DESDE LA ÉTICA INVESTIGATIVA

ISAAC CLEMENTE NIETO MENDOZA Y GLORIA ESTHER GUTIÉRREZ DE LA CRUZ...450

CAPÍTULO 39 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REVISTA PEDAGÓGICA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936).....

ROSA ORTIZ DE SANTOS Y LUIS TORREGO EGIDO.....461

CAPÍTULO 40 REPENSANDO LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

MARÍA MATARRANZ GARCÍA.....474

CAPÍTULO 41 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LA MUERTE A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: UN ESTUDIO DE CASO

IGNACIO ÚBEDA-SÁNCHEZ, ÁLVARO MANUEL ÚBEDA-SÁNCHEZ, DANIEL ÁLVAREZ-
FERRÁNDIZ Y JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ 487

CAPÍTULO 42 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

VANESSA ORTEGA-QUEVEDO Y CRISTINA GIL PUENTE.....500

CAPÍTULO 43 PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE IMPARTIR MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS. UNA PROPUESTA A PARTIR DE UNA MATRIZ DAFO

CORAL I. HUNT-GÓMEZ 511

CAPÍTULO 44 DESAFÍOS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

M^{ra} DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO, MARTA MEDINA GARCÍA Y LINA
HIGUERAS RODRÍGUEZ 521

CAPÍTULO 45 REPERCUSIÓN DE LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN LA EDUCACIÓN DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.

M^a INÉS MARTÍN GARCÍA, ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ, RAMÓN GARCÍA PERALES
Y ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ 533

CAPÍTULO 46 DESEMPEÑO DOCENTE EN FUNCIÓN DE LA ANTIGÜEDAD ACADÉMICA. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ, MARÍA LETICIA BAUTISTA DÍAZ, MARTHA E.
ALARCÓN ARMENDÁRIZ Y MA. LUISA CEPEDA ISLAS 544

CAPÍTULO 47 TALLERES REFLEXIVOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

ARMANDO SOFONÍAS MUÑOZ DEL CASTILLO, GLADYS PATRICIA TORRES Y JUAN
CARLOS SALAZAR LOSADA 556

CAPÍTULO 48 APRENDIENDO A ENSEÑAR. IMPLEMENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN EL MÁSTER PARA FUTUROS PROFESORES

SONIA VAL BLASCO, MARÍA JESÚS CARDOSO MORENO Y ANA RODRÍGUEZ
MARTÍNEZ.....568

CAPÍTULO 49 IMPLEMENTACIÓN DE INTERVENCIONES PRACTICAS STEM PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA ÓPTICA EN DOCENTES DE PRIMARIA EN FORMACIÓN

GUADALUPE MARTÍNEZ BORREGUERO, FRANCISCO LUIS NARANJO CORREA Y
MILAGROS MATEOS NÚÑEZ 579

CAPÍTULO 50 ANÁLISIS COMPARATIVO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS STEM DEL MAESTRO EN FORMACIÓN FRENTE AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MILAGROS MATEOS NÚÑEZ, GUADALUPE MARTÍNEZ BORREGUERO Y FRANCISCO
LUIS NARANJO CORREA 592

CAPÍTULO 51 COMPETENCIA DIGITAL PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COLABORACIÓN EN FUTUROS EDUCADORES

MERCEDES LLORENT-VAQUERO, SUSANA TALLÓN-ROSALES Y BÁRBARA DE-LAS-
HERAS-MONASTERO 603

CAPÍTULO 52 LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

ANTONIO DANIEL GARCÍA ROJAS 615

CAPÍTULO 53 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LOS CENTROS ESCOLARES

DAVID PÉREZ-JORGE, MARÍA ALEJANDRA GONZÁLEZ-LUIS Y EVA ARIÑO-MATEO 626

CAPÍTULO 54 HABILIDADES COMUNICATIVAS Y TÉCNICAS DE AUTOCONOCIMIENTO: COMPETENCIAS BÁSICAS EN CARRERAS DE EDUCACIÓN

LORENA PASTOR GIL, SARA SERRANO DÍAZ, PILAR MIRÓ MARTÍN Y SARA
FERNÁNDEZ GÓMEZ.....638

CAPÍTULO 55 PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA MORO 650

CAPÍTULO 56 EL BIOGRAMA COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO IDENTITARIO

CARMN RODRÍGUEZ LUCENA Y CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ.....661

CAPÍTULO 57 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR

SANDRA BELÉN QUEZADA SOTO, ISIS ANGÉLICA PERNAS ÁLVAREZ Y WILLIAM ALFREDO ORTIZ OCHOA 673

CAPÍTULO 58 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE REALISTA EN ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIA DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARIA DEL MAR OLIVER BARCELÓ, MARIA FERRER RIBOT, AINA ESTRADES BAUZÀ Y CARME ROSSELLÓ ROSSELLÓ 685

CAPÍTULO 59 ACE (ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES), LA REALIDAD QUE LA ESCUELA NO VE

YASMINA MARTÍNEZ-GARCÍA, ALAITZ TRESSERRAS ANGULO, IRUNE CORRES-MEDRANO Y GEMA LASARTE LEONET 697

CAPÍTULO 60 ACOSO ESCOLAR Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

M.ª ENCARNACIÓN ANTUÑA GALLARDO, ANTONIO URBANO CONTRERAS Y MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ 710

CAPÍTULO 61 “EDUCACIÓN SEXUAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN EN MARCHA”

DIEGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, SORAYA CALVO GONZÁLEZ Y JOSÉ LUIS SAN FABIÁN.....722

CAPÍTULO 62 "VALORACIÓN DE LA CULTURA CIENTÍFICA MEDIANTE ENTREVISTAS. ABORDAJE EN GRUPOS DIFERENCIADOS"

MARIANELLA MAXERA-ABELLA Y LUCÍA ÁLVAREZ-BLANCO.....732

CAPÍTULO 63 CONEXIÓN ESCUELA – GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA CON FUTUROS MAESTROS

MATÍAS ARCE SÁNCHEZ Y ANA MAROTO SÁEZ.....744

CAPÍTULO 64 ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CONSUMO DE MEDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

LAURA PÉREZ GRANADOS, MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS, NOELIA ALCARAZ SALARICHE Y JAVIER BARQUÍN RUÍZ.....757

CAPÍTULO 65 ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA

CAROLINA BARRIOS PENNA, PILAR TORRES MARTÍNEZ Y RICARDO ORTEGA GONZÁLEZ	770
CAPÍTULO 66 LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PORTUGAL. ANÁLISIS DEL INFORME PISA 2018	
PABLO JAVIER ORTEGA RODRÍGUEZ.....	781
CAPÍTULO 67 AN APPROACH TO INITIAL TRAINING OF NEW UNIVERSITY TEACHING STAFF	
AITOR MENDIA-URRUTIA, ITZIAR REKALDE-RODRÍGUEZ Y ESTHER CRUZ-IGLESI	796
CAPÍTULO 68 EXTREMISMO VIOLENTO EN NOMBRE DEL ISLAM: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE RELIGIÓN ISLÁMICA DE ESPAÑA	
MARÍA NAVARRO-GRANADOS	808
CAPÍTULO 69 TEACHING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE IN ANDALUSIA	
CHIARA ULIANA	820
CAPÍTULO 70 BALANCE DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CONTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ, ELISA PÉREZ GRACIA Y ANTONIO J. CARPIO	833
CAPÍTULO 71 INTERVENCIÓN FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS SOBRE EL ANÁLISIS DIDACTICO DE UNA LECCIÓN DE LIBRO DE TEXTO: UN ESTUDIO DE CASO	
MARÍA JOSÉ CASTILLO CÉSPEDES, MARÍA BURGOS NAVARRO.....	847
CAPÍTULO 72 EL JUEGO DEPORTIVO RUDO COMO PLANTEAMIENTO EDUCATIVO PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR Y MEJORAR EL DESARROLLO SOCIAL	
M ^a DOLORES AGUILAR HERRERO Y M ^a CRISTINA GARCÍA FERNÁNDEZ	862
CAPÍTULO 73 “EL ABRAZO”, SIMBOLO DE RECONCILIACIÓN Y MODELO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN VALORES	
ANDRÉS PALMA VALENZUELA Y M ^a MONTSERRAT PASTOR BLÁZQUEZ.....	872
CAPÍTULO 74 LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN EN GALICIA: ESTUDIO DE LA COHERENCIA DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS	
DAVID RODRÍGUEZ-GARCÍA, MARGARITA PINO-JUSTE	886
CAPÍTULO 75 NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN Y CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA	
BERNARDINO JAVIER SÁNCHEZ-ALCARAZ MARTÍNEZ, ALBERTO GÓMEZ MARMOL, ANTONIO JOAQUÍN GARCÍA VÉLEZ Y MANUEL GÓMEZ-LÓPEZ.....	900
CAPÍTULO 76 FACTORES PERSONALES EN LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA	
FERNANDA FAUTH Y JUAN GONZÁLEZ-MARTÍNEZ.....	912
CAPÍTULO 77 USO DOCENTE DEL AULA DE SIMULACIÓN EN LA ASIGNATURA UNIVERSITARIA ORIENTACIÓN FAMILIAR: <i>STORYTELLING, ROLE PLAYING</i> Y EVALUACIÓN DE LA AUTOCONFIANZA	
SONIA RIVAS Y CARLOS BELTRAMO	921

CAPÍTULO 78 EL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO EN MATEMÁTICAS EN LAS TAREAS FORMATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

VÍCTOR JAVIER BARRERA CASTARNADO Y MARÍA DEL MAR LIÑÁN GARCÍA.....934

CAPÍTULO 79 DANZA Y PROCESOS COGNITIVOS

EVA SÁNCHEZ MARTÍNEZ, ADRIANA NIELSEN RODRÍGUEZ Y ÁNGEL RAMÓN

ROMANCE GARCÍA 947

CAPÍTULO 80 ¿ESTÁ JUSTIFICADO EL USO DE MASCARILLAS EN ESPACIOS ABIERTOS? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN CONTROVERSIAS SOCIOCIENTÍFICAS EN MAESTROS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

LOURDES ARAGÓN Y JUAN JOSÉ VICENTE MARTORELL 958

CAPÍTULO 81 EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE EL MALTRATO INFANTIL Y SUS DIFERENCIAS POR GÉNERO

MARTA GONZÁLEZ-SÁNCHEZ Y VANESA SAINZ.....971

CAPÍTULO 82 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS. EL CASO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESIONALES.

ANDREA ROSSANA SAYAGO, MARIELA ELSA CAPALDOY Y PATRICIA ROSANA

GARCÍA 985

CAPÍTULO 83 PEDAGOGOS EN LA HISTORIA. UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO

CRISTINA REDONDO CASTRO, JESÚS JUÁREZ PÉREZ-CEA Y PEDRO JOSÉ JIMÉNEZ

CALVO.....1000

CAPÍTULO 84 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS. EL CASO DEL PROFESORADO EN CAMPO DISCIPLINAR SEGÚN TITULACIÓN DE BASE

FABIANA YÁÑEZ, MARÍA DOLORES PILILI Y HORACIO TAPIA 1011

CAPÍTULO 85 CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: DISEÑO GRÁFICO

YESID CAMILO BUITRAGO LÓPEZ Y MARISOL SOLEDAD GARCÍA CORDERO 1025

CAPÍTULO 86 EL NO-DO COMO MATERIAL EDUCATIVO: PROPUESTA DIDÁCTICA EN TORNO A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA Y CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO 1036

CAPÍTULO 87 ELEMENTOS REFLEXIVOS PARA UNA DIMENSIÓN ÉTICA Y AXIOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

CESAR AUGUSTO GUTIÉRREZ SALAZAR 1050

CAPÍTULO 88 LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA.

MG. SANDRA JERALDINE GÓMEZ ZAMBRANO 1059

CAPÍTULO 89 LITERATURA INFANTIL Y DESARROLLO HABILIDADES COGNITIVAS

TRINIDAD ZUÑIGA CELIS, CAMILA SANHUEZA OLAVE, NATALIA ROJAS MACHUCA Y

MARGARITA ARAVENA GAETE.....1071

CAPÍTULO 90 RAZONES PARA NO USAR LAS RÚBRICAS ANALÍTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE UN PROFESOR

CARLA FERNÁNDEZ GARCIMARTÍN Y TERESA FUENTES NIETO 1080

CAPÍTULO 91 SEMINARIO DE EDUCACIÓN MUSICAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN ENTRE IGUALES

ELENA BERRÓN RUIZ 1088

CAPÍTULO 92 LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UN PROYECTO CURRICULAR BASADO EN LOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES. EL CASO DE NÓS PROPOMOS! EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO Y BENITO CAMPO PAÍS 1100

CAPÍTULO 93 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM TIC PARA O ENSINO, NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM BENGUELA – ANGOLA

ÂUREA AUGUSTO LUÍS WAFUNGA, HÉLDER SEBASTIÃO ILDA WAFUNGA 1113

CAPÍTULO 94 METAS ACADÉMICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD

YOSBANYS ROQUE HERRERA, MARÍA PINILLOS URBE, ANA ELIZABETH
MALDONADO LEÓN, GINA ALEXANDRA PILCO GUADALUPE Y EDGAR BROSSARD
PEÑA ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

CAPÍTULO 95 SELECCIONAR AL MEJOR PROFESORADO PARA LA ESCUELA PÚBLICA: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

MAIALEN OIARTZUN IRASTORZA, IDOIA FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ Y ALBA
MADINABEITIA EZKURRA 1139

CAPÍTULO 96 GAMIFICACIÓN: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DE *BREAKOUT* EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO

NEREA LÓPEZ SALAS, MARÍA ROSA SALAS LABAYEN, OLGA MARTÍN
CARRASQUILLA Y VICTORIA MONTES GAN 1153

CAPÍTULO 97 RELACIÓN ENTRE APEGO Y FUNCIONES EJECUTIVAS: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE LA VISIÓN NEUROPSICOLÓGICA.

LAURA MARÍA JIMÉNEZ MARISCAL Y MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS..... 1166

CAPÍTULO 98 PERCEPCIONES DE LAS VOLUNTARIAS DE GRUPOS INTERACTIVOS EN CIENCIA

ADRIÁN MARTÍNEZ BEATO, MARÍA ÁNGELES DE LAS HERAS PÉREZ Y GRANADA
MUÑOZ FRANCO..... 1173

CAPÍTULO 99 STUDENT PERCEPTIONS OF THE ROLE OF LANGUAGE IMPROVEMENT COURSES IN PRESERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY

ALFONSO LÓPEZ-HERNÁNDEZ Y LYNDISAY R. BUCKINGHAM 1184

CAPÍTULO 99 ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ALFREDO GUZMÁN RINCÓN, LIRA ISIS VALENCIA QUECANO Y RUBY LORENA CARRILLO BARBOSA.....	1199
CAPÍTULO 100 VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS DESDE LA MIRADA DEL TUTOR DEL CENTRO ESCOLAR	
PAOLA RUIZ-BERNARDO, LUCÍA SÁNCHEZ-TARAZAGA Y AIDA SANAHUJA RIBÉS	1206
CAPÍTULO 101 A FRACA PONTUALIDADE COMO FACTOR QUE DIFICULTA O DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPO DE MUDANÇAS NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM CABINDA	
VITA TOMÁS, MARIA AUGUSTA-CÉSAR NOBRE GOMES E ANA PAULA -SARMENTO DOS SANTOS	1219
CAPÍTULO 102 ENTORNOS GAMIFICADOS AUMENTADOS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA: CLAVES PARA SU DISEÑO	
M. ESTHER DEL MORAL PÉREZ Y NEREA LÓPEZ-BOUZAS	1233
CAPÍTULO 103 ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE LA EXPLORACIÓN DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO	
IRENE TORT COTS	1243
CAPÍTULO 104 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ACTIVACIÓN DE EMOCIONES POR PARTE DEL PROFESOR EN EL ENTORNO NATURAL	
DIEGO ARMANDO RETANA ALVARADO, MARÍA ÁNGELES DE LAS HERAS PÉREZ, BARTOLOMÉ VÁZQUEZ BERNAL Y ROQUE JIMÉNEZ PÉREZ	1254
CAPÍTULO 105 FERNANDO PALACIOS Y LA EDUCACIÓN MUSICAL, UN MODELO DE CONCIERTO PEDAGÓGICO. ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO	
YOLANDA MIGUEL GARCÍA	1269
CAPÍTULO 106 LA HABILIDAD ORAL EN DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	
PERLA MAYELA BRENES MALTEZ, MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ Y ANTONIO VICENTE GINER GOMIS	1281
CAPÍTULO 107 LAS RUTINAS DEL PENSAMIENTO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EXPERIENCIAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	
DIANA FLORES NOYA, GISELLE GALAZ ARANCIBIA, DAYANA ARAYA VERGARA Y KAREN MARTÍNEZ CORNEJO	1293
CAPÍTULO 108 EVALUATION AND INTERVENTION IN SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN	
MIRIAM ROMERO-LÓPEZ, JUDIT BEMBIBRE-SERRANO Y AARÓN TORRES LÓPEZ..	1306
CAPÍTULO 109 LOS FUTUROS DOCENTES DE PRIMARIA ANTE EL RETO DE EDUCAR EN LA COMPETENCIA ALIMENTARIA	
G. ENRIQUE AYUSO FERNÁNDEZ, LUISA LÓPEZ-BANET Y MARINA MARTÍNEZ CARMONA	1316

CAPÍTULO 110 ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DISEÑADAS POR MAESTROS DE INFANTIL EN FORMACIÓN

MARINA MARTÍNEZ CARMONA, LUISA LÓPEZ-BANET Y G. ENRIQUE AYUSO
FERNÁNDEZ..... 1332

CAPÍTULO 111 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE, PARA FOMENTAR EL TALENTO 4.0 EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL IPN

LUZ OFELIA AVILA AVILA, NASHIELLY YARZÁBAL CORONEL 1341

CAPÍTULO 112 LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SECUNDARIA

DAVINIA BURGOS NARVÁEZ Y NIEVES GÓMEZ LÓPEZ AUTOR 1354

CAPÍTULO 113 UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA EDUCATIVA A TRAVÉS DE FUENTES ORALES. PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

MIRIAM SONLLEVA VELASCO Y CARLOS SANZ SIMÓN 1363

CAPÍTULO 114 DISEÑO DE UN PROGRAMA MEDIANTE APLICACIONES PARA EL DOMINIO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL MAESTRO

SARA DOMÍNGUEZ LLORIA, SARA FERNÁNDEZ AGUAYO, JOSÉ ANTONIO MARÍN 1375

CAPÍTULO 115 DISCURSOS DOCENTES SOBRE COMPETENCIA DIGITAL EN TIEMPOS DE COVID-19

DIANA AMBER Y ARIADNE RUNTE-GEIDEL 1390

CAPÍTULO 116 PERTINENCIA SOCIAL Y CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN ÉPOCA DE PANDEMIA

JAIR ENRIQUE CASTAÑEDA-TRUJILLO, MARÍA FERNANDA JAIME OSORIO, MARCO
TULIO ARTUNDUAGA CUÉLLAR Y ELIANA MARITZA ALARCÓN CAMACHO 1401

CAPÍTULO 117 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ 1414

CAPÍTULO 118 CANTAOBJETOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

ANA ISABEL PONCE GEA Y ALBA MARÍA LÓPEZ MELGAREJO 1424

CAPÍTULO 119 PROCESOS DE INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN RELATO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EL PRACTICUM

ESTIBALIZ ELOSEGI, IMANOL SANTAMARÍA-GOICURIA Y BEATRIZ GARAI..... 1437

CAPÍTULO 120 REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE DESARROLLADOS EN ESPAÑA.

CLAUDIA GÓMEZ GARCÍA 1450

CAPÍTULO 121 ARTE URBANO Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN ROSA GARCÍA RUÍZ Y ARASY GONZÁLEZ MILEA 1461

CAPÍTULO 122 LA COMPETENCIA EN TIC EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID

DANIEL PATTIER Y SANDRA GÓMEZ-DEL-PULGAR CINQUE..... 1472

CAPÍTULO 123 REPENSAR LOS CONTENIDOS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

NOELIA PÉREZ-RODRÍGUEZ 1484

CAPÍTULO 124 LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: UN MODELO PARA SU EVALUACIÓN

CARLOS DE PRO CHEREGUINI Y ANA ISABEL PONCE GEA 1497

CAPÍTULO 125 LA PRÁCTICA PEGAGÓGICA COMO PROMOTORA DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA

GERMÁN DUGLAS CORTÉS DUSSÁN 1511

CAPÍTULO 126 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ 1522

CAPÍTULO 127 LA CORPOREIDAD DE LOS/LAS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN SU FORMACIÓN INICIAL

LAURA MOYA PRADOS 1534

CAPÍTULO 128 LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RASGOS TÉCNICOS. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA Y LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

NATALIA MULA BALLESTER Y LUCÍA BALLESTER PONT 1546

CAPÍTULO 129 COMPETENCIAS DOCENTES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

NIEVES MARTÍN-BERMÚDEZ Y ANA LÓPEZ-MEDIALDEA..... 1557

CAPÍTULO 130 PROGRAMA PILOTO DE INTERVENCIÓN EN EL AJUSTE ESCOLAR CON FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INGE AXPE, IKER IZAR DE LA FUENTE, ARANTZA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ Y EIDER GOÑI PALACIOS 1569

CAPÍTULO 131 PROYECTO DE TELECOLABORACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

CRISTINA MANCHADO-NIETO 1582

CAPÍTULO 132 LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL (MÚSICA Y DANZA): UNA ASIGNATURA PENDIENTE DENTRO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

MARÍA DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ, NORBERTO LÓPEZ NÚÑEZ Y MARÍA DEL VALLE ROBLES DE MOYA..... 1590

CAPÍTULO 133 VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN ENTRE PARES DESDE LA PERSPECTIVA DE EVALUADOR

PATRICIA DE-ARMAS-GONZÁLEZ, DIANA SOSA-MARTÍN Y JOSEFA PERDOMO-DÍAZ
1602

CAPÍTULO 134 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN MUSICAL

JULIA GETINO Y ASSUMPTA VALLS..... 1614

CAPÍTULO 135 AVALIAÇÃO ALTERNATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DE PERNAMBUCO

ELOY MACIEL NETO Y LARISSA ZANETTI THEIL 1626

CAPÍTULO 136 LA ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN TRABAJOS DE FIN DE GRADO (TFG) A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

OLATZ BASTARRICA VARELA, M^a PILAR ARISTIZABAL LLORENTE, EIDER HERMOSO
LARZABAL Y ANA LUISA LÓPEZ-VÉLEZ..... 1639

CAPÍTULO 137 CÓMO RESUELVEN UN PROBLEMA EN CONTEXTO REAL LOS FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICAS

JAVIER MONJE PARRILLA Y PATRICIA PÉREZ-TYTECA..... 1652

CAPÍTULO 138 LA EMPATÍA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DEL PERSONAL DOCENTE DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

CARLOS ESTEBAN GONZÁLEZ PROAÑO, GISSEL KATHERINE GARZÓN CASSARÓ Y
STEPHANY MISHILL SARZOSA QUINTANILLA 1663

CAPÍTULO 139 COMPETENCIAS INFORMACIONALES DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO PRESENCIAL Y VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

CÉSAR GABRIEL VICENTE GALAGARZA, MILAGROS DIEZ CANSECO CASTRO DE
STEFFEN Y JORGE LI DE PAZ..... 1675

CAPÍTULO 140 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO

AIDA URREA MONCLÚS Y SARA RODRÍGUEZ PÉREZ 1689

CAPÍTULO 141 LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

MARÍA DEL MAR CAMÚS FERRI E INÉS LOZANO CABEZAS 1701

CAPÍTULO 142 UNA EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN CORPORAL EN ENTORNOS SOCIALMENTE VULNERABLES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO, RAKEL GAMITO GOMEZ, IRATI LEÓN HERNÁNDEZ Y
MARÍA TERESA VIZCARRA MORALES 1715

CAPÍTULO 143 UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PEDRO V. SALIDO LÓPEZ..... 1727

CAPÍTULO 144 FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCATIVA EN MÚSICA. DEL FLAMENCO-PATRIMONIO AL FLAMENCO-MÚSICA

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA GALLARDO, HERMINIA ARREDONDO PÉREZ 1740

**CAPÍTULO 145 LA PRESENCIA DEL COMPONENTE EMOCIONAL EN EL *MCER* Y EN EL
PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES**

MARÍA TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ Y MARISOL VILLARRUBIA ZÚÑIGA.....1752

CAPÍTULO 1

RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO LECTOR Y ACADÉMICO Y LAS POLITICAS EDUCATIVAS ADOPTADAS

Francisco Javier Hinojo Lucena, Santiago Alonso García, Blanca Berral Ortiz y
Magdalena Ramos Navas-Parejo

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso de comprensión por el cual las personas dan significado a los diferentes lenguajes. Se considera una de las competencias más importantes para alcanzar el conocimiento y para lograr comprender la realidad (Piedad-De Cuadros et al., 2019).

Leer es una actividad muy completa, se trata del recurso cognitivo más importante, puesto que no solo proporciona información, también crea hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo y concentración, además de ser un placer. Entre sus muchos beneficios se encuentran los siguientes (Ahmed, 2011):

- Ayuda al desarrollo del lenguaje, mejora la expresión oral y escrita, aumenta el vocabulario y la ortografía.
- Mejora las relaciones humanas.
- Desarrolla el pensamiento
- Mejora el rendimiento escolar, agilizando la inteligencia
- Se aprende sobre otras realidades, ampliando el horizonte de la persona.
- Estimula la curiosidad intelectual, la creatividad y la imaginación.
- Desarrolla el espíritu crítico y la sensibilidad
- Puede fomentar actitudes morales y proponer modelos
- Ayuda a conocerse a uno mismo y a los demás
- Hace libre
- Por todas estas razones resulta clave su adecuado aprendizaje y fomento.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Según Manso, (2015) existen distintos métodos de aprendizaje lector, que se encuentran clasificados por orden temporal; del más antiguo, al método más moderno:

- Método Alfabético: a través del aprendizaje de las letras, por su nombre, para después combinarlas y formar palabras. Este método parte de las unidades más básicas, para después pasar a las formas más complejas.
- Método Silábico: Comienza por el aprendizaje de las vocales, después se añaden las consonantes, y gradualmente las sílabas y las palabras.
- Método de Palabras: se parte de una palabra, llamada “palabra generadora” que se relaciona con una figura. Se aprende a escribir, copiándola de la pizarra, a leer y se observa con detalle los componentes que la forman.
- Método Global: se realiza a través de la observación, por asociación y expresión de las ideas. Se parte de lo general para llegar a lo particular.
- Método Ecléctico: consiste en el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea. Del análisis, pasando la síntesis y la comparación de la letra.

Éste último método, según Manso, (2015), es el más efectivo ya que se refuerzan ambas competencias: lectura y escritura, a través del aprendizaje conjunto.

Además de aprender a reconocer las palabras en el proceso de lectoescritura, el siguiente nivel de lectura que se debe alcanzar es la comprensión lectora., puesto que este estadio se corresponde con la finalidad lectora y sigue procesos complejos que implican el dominio de los procesos anteriores.

Autores como Morachimo, (2018) y Canet, et al, (2005) afirman que hasta ahora las estrategias que se han seguido para mejorar la comprensión lectora se han basado únicamente en pruebas evaluativas. De esta forma no se ofrecen herramientas al alumnado para que se les faciliten los procesos de comprensión de los textos leídos.

En la tabla 1 se recogen las actuaciones más apropiadas para realizar con el alumnado con la finalidad de mejorar la comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura de un texto.

Tabla1.*Acciones para mejorar la comprensión lectora del alumnado*

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
- Definir propósito - Activar conocimientos previos - Predecir la temática del texto - Conocer el nombre del autor	- Comprobar las predicciones - Formular y responder preguntas - Aclarar el texto - Releer - Vocabulario - Identificar ideas principales	- Resumir - Renarración oral - Utilizar organizadores gráficos - Generar y responder preguntas - Evaluarse - Dibujos
Realización propia a partir de Morachimo, (2018) y Canet, el al. (2005)		

3. LA COMPETENCIA LECTORA

El dominio de la competencia lectora es uno de los factores clave del desarrollo cognitivo y social de la persona a lo largo de todo su proceso formativo y social. El nivel alcanzado en esta competencia se relaciona directamente con el alcance de los diferentes procesos sociales, personales y académicos, aspectos fundamentales en el actual contexto socio-educativo (Vázquez-Cano, 2014)

Para adquirir un buen rendimiento lector se deben tener en cuenta los factores de influencia, como las distintas variables sociales, familiares, materiales y académicas. De hecho, los factores socioculturales y familiares tienen una incidencia clave en el alcance de la competencia lectora según afirman Lai et al. (2014).

Dada la importancia de adquirir esta competencia, resulta ser una de las tareas más importantes de la educación primaria, la cual debe formar lectores. Formar a un lector no es lo mismo que enseñar a leer. En muchas ocasiones este término se confunde, llegando a pensar que es suficiente con enseñar al alumnado a descifrar textos de una manera más o menos fluida, lo que supondría saber leer, pero no formar a lectores, entendidos como los que tienen adquirido el hábito de la lectura de forma voluntaria (Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017). Enseñar de esta forma a leer, implica un proceso de interacción con los textos, interpretar, inferir, hacer juicios de valor, obtener una visión crítica, además de un

acercamiento autónomo a los textos y saber utilizar la información recogida para crear otros nuevos, mientras se disfruta de este acto (Romero-Romero y García-Palmas, 2019).

Romo (2019) aclara que existen diferencias entre los términos comprensión lectora y competencia lectora, que a menudo se utilizan como sinónimos, pero en realidad son distintos y complementarios. La competencia lectora se refiere a los conocimientos, destrezas y estrategias que se desarrollan a lo largo de la vida más la capacidad de aplicarlos en los distintos contextos. Por lo tanto este término tiene un carácter social implícito. Por su parte la comprensión lectora la define como la capacidad para aplicar estrategias de pensamiento de carácter cognitivo y metacognitivo a un texto escrito para poder entenderlo. De modo que es de carácter individual.

Ambos son factores claves y complementarios para la formación de un lector, tal y como se entiende hoy día. La escuela debe desarrollar la comprensión y la competencia lectora, dada la importancia que posee en la vida académica del alumnado y fuera de la misma. PISA, por su parte, ha definido la competencia lectora como la habilidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar de la sociedad.

4. EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL RENDIMIENTO LECTOR

Pallarés et al. (2019) considera que los sistemas educativos son acuerdos sociales pactados en función de diferentes ideologías y decisiones. Por este motivo están abiertos y sujetos a reformas, que a menudo se realizan atendiendo a las que se llevan a cabo en otros países donde los resultados académicos son superiores en las pruebas PISA.

4.1. Finlandia: un ejemplo de buenas prácticas a nivel mundial

El sistema educativo finlandés despierta la curiosidad de todo el mundo, puesto que se encuentra a la cabeza en el informe PISA desde que la OCDE comenzara en 2000 a elaborar esta prueba de evaluación, siendo internacionalmente reconocido como uno de los más exitosos a nivel mundial.

El sector educativo se enfrenta constantemente a nuevos retos derivados de los cambios sociales, que hacen que varíen las exigencias a mucha velocidad, por lo que estar al día en las necesidades educativas resulta una tarea complicada en la que se encuentran implicados muchos factores (Melgarejo, 2016).

El sistema de educación finlandés es igualitario, público y gratuito. La figura 1 recoge los factores fundamentales que han llevado a Finlandia a conseguir estos excelentes resultados educativos:

Figura 1.

Factores que influyen en el éxito educativo finlandés.



Elaboración propia a partir de Melgarejo (2016)

4.2. Las claves de los buenos resultados en relación con la competencia lectora de los países que se encuentran a la cabeza en las pruebas PISA

Observando a estos países, que se encuentran dentro de los que poseen mejores resultados académicos según las pruebas PISA y PIRLS de comprensión lectora, resulta interesante revisar las actuaciones que llevan a cabo para la mejora de las competencias lectoras, concretamente, que hacen que tengan una base fuerte para resto de las áreas, obteniendo un buen rendimiento académico en general.

Si se analizan las políticas curriculares europeas, (Eurydice, 2011; Martín, 2013) se pueden apreciar los distintos apoyos con los que cuenta cada país:

Para fomentar el interés y el placer de la lectura entre el alumnado se sugiere de forma general en todos ellos:

- El aprendizaje cooperativo utilizando textos

- La oferta de diferentes materiales de lectura
- La posibilidad de que el alumno lea lo que más le guste
- La visita a sitios o el contacto con personas que dan valor a la lectura

En el caso de dificultades lectoras:

- Abordarlas de manera efectiva identificándolas y tratándolas lo antes posible
- Utilizar material didáctico adaptado
- Se oferta formación continua al profesorado

Existe la figura del especialista en lectura, el cual está disponibles para ofrecer ayuda al profesorado en las aulas donde se detectan dificultades lectoras, en Irlanda, Malta, el Reino Unido, Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca e Islandia, (Eurydice, 2011; Martín, 2013).

Por tanto, en España cuando aparece una dificultad lectora específica, el tiempo que transcurre entre que se diagnostica y se trata de forma adecuada es excesivo comparado con otros países que cuentan con la figura de especialistas en lectura, que además coinciden con los que mejores resultados obtienen en las pruebas de evaluación.

También se aprecia que en lo que se refiere a las políticas e iniciativas nacionales encaminadas al fomento de la lectura, en España se realizan para el conjunto de la sociedad, sin tener en cuenta que algunos colectivos necesitan medidas especiales dadas su situación de desventaja social. Solo existen programas concretos para el fomento de la lectura que se centran en las necesidades del alumnado inmigrante en Bélgica, Chipre y Finlandia. Incluso en Francia existe un programa específico de lectura para las familias socialmente desfavorecidas.

Pallarés et al. (2019), llegan a la conclusión de que el sistema educativo no se puede considerar como un sistema aislado. Se trata de un sistema social que engloba a la escuela, la familia y los recursos culturales. Por tanto, fomentar la lectura, mejorando así el rendimiento académico, no es una responsabilidad de los centros educativos, se trata de un entramado que para que funcione de forma correcta, como ya lo hacen algunos países, necesita que exista una coordinación entre todos los factores implicados y un apoyo político fuerte, para que exista un progreso. Martín (2013) considera que a España le falla esta coordinación, entre otras cuestiones, por este motivo estamos lejos de obtener los mismos resultados que los países que sí la tienen, ya que la adquisición de una alta competencia lectora requiere un trabajo coordinado, sostenido en el tiempo y sincronizado.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de todo lo anteriormente descrito, se llega a la conclusión de que la base que sustenta el éxito académico y social de una persona está íntimamente relacionada con la adquisición de la competencia lectora. Sin embargo, toda la responsabilidad de que el alumnado la adquiera de forma adecuada no puede recaer únicamente en los docentes. Puesto que aunque apliquen los métodos más efectivos de aprendizaje lectoescritor, cuando se presentan dificultades de aprendizaje y/o las circunstancias sociales y familiares no favorecen el aprendizaje lector del alumnado, se precisa de unas políticas educativas y unos apoyos que hoy día España no posee y que los países con mejores resultados en las pruebas de evaluación internacionales sí presentan. Lo que da clara cuenta de la efectividad de estas acciones y de la necesidad de adoptarlas para mejorar la calidad educativa española.

REFERENCIAS

- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Canet, L., Ándres, L. M., Introzzi, I. y Richard's, M. (2005) Asociaciones entre rendimiento en comprensión de textos y estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-15.
- Eurydice. (2011). La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas *Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*, <https://doi.org/0.2797/63712>
- Lai, S. A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J. y Kuhn, M. R. (2014). The Longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Manso, R. A. (2015) ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação, Campinas*, 27(1), 9-19.
- Martín, J. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(1), 1-14.
- Melgarejo, X. (2016). *Gracias, Finlandia: Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma

- Morachimo, J. L. (2018). Elevar los niveles de logro de la comprensión lectora de la IE N° 54221 de Talavera, a través del uso adecuado de estrategias metodológicas en los procesos didácticos. <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/387>
- Pallarès-Piquer, M., Chiva-Bartoll, Ó., Planella, J. y López-Martín, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, 41(163), 143-157.
- Piedad-De Cuadros, N. E., Puerto-Reyes, S. E., y Torres-Angarita, R. M. (2019). Salas naturales de lectura Una estrategia para fortalecer la competencia lectora. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 24(12), 161-182.
- Romero-Romero, A. y García-Palmas, M. A. (2019) La importancia de la comprensión lectora para un mejor desempeño académico. En R. A. Olivares-Contreras, N. E. Rodríguez-Valencia y N. M. Reyes-Mendoza (Coord). *Avances de la Innovación y el Emprendimiento Social en México*, (pp. 119-136). Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Romo, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1(377), 163-179.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1205>
- Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E. y Manuel-Sirignano, F. (2014). Incidencia de las variables no controlables directamente por el sistema educativo en el rendimiento del alumnado en competencia lectora en PISA: análisis comparativo España-Finlandia. *Avances En Supervisión Educativa*, (20). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.98>

CAPÍTULO 2

NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS ESPAÑOLES

Juan Carlos de la Cruz Campos, Blanca Berral Ortiz, Carmen Rodríguez Jiménez y
María Natalia Campos Soto

1. INTRODUCCIÓN

La educación dentro de establecimientos penitenciarios es uno de los escenarios más complejos del campo de la enseñanza en nuestro país. La educación en prisiones da servicio a muchas personas con pocas o ninguna posibilidad de mejorar su situación. La tasa media de población carcelaria en Europa es de 115,7 reclusos por cada 100.000 habitantes mientras que la española es de un 32%, por encima de la media de los países europeos (Pastor y Torres, 2017). Si ya, la educación para personas adultas es en cierto grado desconocida, la educación para personas adultas en prisiones es, simplemente, invisible.

Decir que no ha habido avances en estas enseñanzas sería falsear la realidad. Se ha dado un gran paso hacia el desarrollo personal y profesional en el ámbito carcelario y se han creado nuevos itinerarios educativos para mejorar las capacidades de estos alumnos. Estos nuevos enfoques se han centrado en la evaluación inicial para ofrecer a adultos con baja cualificación la oportunidad de identificar sus capacidades y también sus necesidades para poder así mejorarlas. Pero siguen existiendo retos a los que se enfrenta el sistema educativo, las instituciones penitenciarias, los presos como receptores de las iniciativas que se pudieran plantear y la propia sociedad para dar cobertura con recursos económicos y personales en los diferentes ámbitos del sistema penitenciario español.

El objetivo de esta revisión es aportar conocimiento sobre los nuevos retos a los que se enfrentan las instituciones penitenciarias y el sistema educativo para continuar en la senda iniciada hace ya algunos años.

2. MÉTODO

Se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando motores de búsqueda sobre Educación e Instituciones Penitenciarias: ERIC (Education Resources Information Center), Professional Development Collection, Primary Search, MAS Ultra - School Edition, Middle Search Plus y SCIELO España. El periodo de búsqueda se limitó a 1 de enero de 2010 a 31 de agosto de 2020. Las palabras clave fueron pedagogía social, educación social, sistema penitenciario, programas de reinserción social, derechos cívicos, sus traducciones en inglés y los términos de nexos “and” y “or”. La búsqueda se limitó a revistas científicas revisadas por expertos, escritas en inglés y español.

3. RESULTADOS

En una primera búsqueda se obtuvieron 381 resultados coincidentes con las palabras clave. De los cuales, 378 fueron revistas científicas indexadas, 1 libro, 1 informe y 1 Speeches & Presentations. Tras eliminar repetidos, artículos no relacionados, limitados a Educación en reclusos en grado 1 y 2 y de ambos sexos, quedaron limitados a 35. Los autores del estudio leyeron el resumen de cada uno de los mismos, elaborando una planilla de evaluación, tras la cual la selección quedó limitada a 8 artículos y a 1 informe recogidos en la tabla 1.

Autores, año y país.	Participantes	Objetivos	Método	Resultados	Conclusiones
Añños-Bedriñana & cols. (2017). España.	60 reclusos de ambos sexos de 18 a 25 años.	Profundizar en los procesos educativos de los jóvenes en prisión, orientándolos a la reinserción social.	Cuestionarios y entrevistas, realizando análisis cuantitativos y cualitativos.	Existe una mayor presencia de mujeres, hay un alto grado de participación en programas formativos y se observan diversos potenciales.	La prisión puede ser un espacio de socialización y una oportunidad educativa, de crecimiento y de desarrollo integral, para la inserción social.
Brosens & cols. (2020) Europa.	108 responsables de los programas de educación de prisiones o los directores de los centros.	Conocer las oportunidades educativas de los presos internados en otros países.	Encuesta on line, 12 entrevistas individuales semiestructuradas y una entrevista grupal con	Se ofrecen con más frecuencia cursos para el aprendizaje de idiomas domésticos,	Son necesarios proyectos europeos de educación a distancia complementarios a

			profesionales y presos.	cursos educativos primarios y psicosociales.	los ofrecidos en su país de origen.
Caride & Gradaille (2013). España,	Instituciones penitenciarias españolas.	Analizar la pedagogía social y los programas de educación en las instituciones penitenciarias españolas.	Se relacionan los objetivos educativos con los educativos y sociales en las prisiones españolas.	El análisis realizado respalda un cambio en las políticas penitenciarias que sea independiente de los cambios políticos y las normativas reglamentarias.	Propone cambiar la política penitenciaria para mejorar los programas educativos y la posibilidad de reinserción social y educar para ser libres.
Costelloe & Warner (2014). Europa.	Instituciones penitenciarias europeas.	Revisión sobre políticas penitenciarias transnacionales.	Análisis de las políticas penitenciarias locales en relación a la adecuación a las europeas.	Cuando prevalecen conceptos estrechos y negativos de los presos, se tiende a encontrar limitaciones en la calidad y cantidad de la oferta educativa.	Las prisiones de la UE deben adecuarse a las indicaciones de la C. Europea en relación al derecho del recluso a ser educado respetuosa e integralmente.
Czerniawski (2016). Reino Unido.	Instituciones penitenciarias de Inglaterra y Gales.	Analizar la disyuntiva entre la retórica política del derecho a la educación en prisión a nivel europeo y el ejercicio de ese derecho en las prisiones inglesas y galesas.	Establece un marco teórico para el análisis de la educación penitenciaria en UK, el contexto político, la agenda internacional de derechos humanos, la recesión global, los recortes financieros y el pánico moral sobre la delincuencia.	Desafíos de la educación penitenciaria según la C.E: instituciones superpobladas, aumento de la diversidad, la necesidad realizar cambios pedagógicos y la adopción de nuevas tecnologías.	El contexto político, exacerbado por los discursos socioeconómicos en torno al neoliberalismo, está llevando a una carrera en la provisión educativa para los reclusos en Inglaterra y Gales.
European Commission. EPALE (2020). Europa.	Instituciones penitenciarias de Europa	Establecer bases educativas generales en la UE para la formación	Análisis de la adecuación de las legislaciones nacionales a las	Elevación de numerosos informes de la comisión	La educación en habilidades básicas y la FP Básica en prisión juegan un

		de los presos con respeto a sus derechos y la reinserción social.	iniciativas Europeas para la educación en los centros penitenciarios.	Europea avalando la participación educativa y social de los reclusos en el contexto europeo.	importante papel en la reinserción ya que suponen una gran oportunidad de formación.
Lleixà & Ríos (2015). España	Reclusos en la Unidad Psiquiátrica del Modelo Penitenciario de Barcelona.	Determinar el impacto en los reclusos de un programa de E. Física llevado a cabo por estudiantes universitarios; y evaluar lo aprendido.	Estudio basado en parámetros de servicio-aprendizaje con dos grupos focales: una entrevista semiestructurada con un representante de los guardias de la unidad; y otra con los estudiantes.	Se aprecia mejora en el impacto de la actividad física y deportiva en la socialización de los reclusos, mejora de la comunicación y las habilidades personales.	El efecto del programa de Educación Física mejora los procesos de aprendizaje de los reclusos.
Moreira & cols, (2017). Portugal.	26 estudiantes, solicitantes de cursos y técnicos superiores de rehabilitación,	Comprender los puntos de vista sobre la realidad de la Educación Superior en el Aprendizaje a distancia y el e-Learning en una prisión portuguesa.	Encuestas en un contexto de paradigma positivista, poniendo el énfasis en la percepción de los individuos a través de una metodología cualitativa.	El proceso educativo tiene muchas debilidades y limitaciones debido a la falta de instalaciones, recursos educativos y tecnológicos, y el apoyo de los maestros.	Hay que ofrecer mejores condiciones para los presos que reciben educación, por ser una oportunidad para mejorar la cualificación profesional y el desarrollo personal.
Muro & cols, (2016). España.	Prisión de Villabona (España). 68 presos, 32 entrevistas, 6 grupos de diálogo y 4 historias de vida.	Analizar las experiencias de una intervención de promoción de la salud en una Unidad Terapéutica y Educativa.	Metodología: datos cualitativos de reclusos e informantes clave asociados con la unidad.	La educación proporciona un espacio sin drogas, fomenta comportamientos saludables y fortalece lazos sociales	El modelo educativo y terapéutico empleado puede proporcionar una metodología exitosa para la promoción de la salud en prisión

4. DISCUSIÓN

La educación dentro de la prisión se enfrenta a tareas importantes:

Educar a adultos: El acceso a la educación es un derecho que no debe perderse por el hecho de estar privado de libertad y es especialmente necesario para facilitar una reinserción eficaz en libertad (Añaños-Bedriñana & cols., 2016). Ninguna sentencia puede ir acompañada del castigo añadido de perder contacto con la actualidad y el mundo profesional, abolir intereses culturales o inhibir nuevos conocimientos y capacidades para el futuro. La educación a lo largo de la vida es un derecho que no se pierde con la reclusión penitenciaria en España, pero es necesaria una revisión de los objetivos, de las necesidades y de las metodologías educativas en prisión. No se trata de que los presos ocupen el tiempo, sino que representa el último eslabón de la cadena educativa antes de que los reclusos se sumen a su inserción social.

Por su beneficio personal y social, y por el impacto de inclusión laboral y cultural que aporta a la comunidad, es responsabilidad institucional ofrecer una educación a lo largo de la vida que dé respuesta a los derechos y necesidades de los reclusos. Los estudios y enseñanzas cursados favorecen el desarrollo cognitivo, lingüístico y social, mejoran la inclusión cultural y la empleabilidad, facilitan espacios de socialización y capacitan para vivir con los demás, para auto-regularse y para ajustar las propias conductas al resto del grupo.

Los presos pueden obtener certificados educativos que demuestran las competencias académicas adquiridas a la hora de buscar trabajo. Los títulos pueden computar como mérito o requisito en los procesos selectivos de las Administraciones públicas y permiten seguir otras enseñanzas dentro del sistema educativo.

Educar en enseñanza virtual. La educación on-line está limitada a reclusos muy concretos y no se contempla en todas las instituciones penitenciarias europeas. La restricción de comunicaciones y de contacto con el exterior debe de compatibilizarse con recursos electrónicos con los que los presos puedan interactuar (Moreira & cols, 2017).

Desde hace algún tiempo se ha puesto en marcha en diferentes países, una nueva estrategia de aprendizaje (SPS, 2020) que tiene el propósito de garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de participar en actividades educativas creativas y flexibles a fin de que aprovechen su potencial, se inspiren y se refuercen como individuos. Este planteamiento tiene como objetivo principal ofrecer actividades creativas basadas en

el aprendizaje de las necesidades de la persona, saliendo del uso de métodos de la tiza y la pizarra tradicionales y desfasados.

Potenciar destrezas de aprendizaje personalizadas y con repercusión en la prisión.

La educación en habilidades básicas y la F.P. Básica en prisión juegan un papel muy importante en la reintegración de los reclusos. En el Centro Penitenciario de Badajoz, aula perteneciente al CEPA “Abril” de Badajoz (doe. juntaex, 2019) se imparte Formación Profesional Básica de “Agrojardinería y Composiciones Florales”. Esta enseñanza viene a complementar las que ya se imparten en este centro, enseñanza secundaria para adultos, enseñanzas iniciales, español para extranjeros y preparación de las pruebas libres de competencias clave.

Desde agosto 2006, los nueve centros penitenciarios de Catalunya (Govern Cat, 2006) disponen de un Centro de Formación de Adultos en sede Penitenciaria que ofrece enseñanzas para la inserción social y la reinserción laboral. Se trabajan las habilidades, capacidades y estrategias que enriquecen los conocimientos, técnicas profesionales y expectativas de inclusión social en cualquier momento de su vida. Sus principales ámbitos de actuación son (ensenyament.gencat.cat, 2020):

Acceso al sistema educativo en diferentes áreas y niveles de enseñanza, adquisición de competencias trans-profesionales, cohesión y participación social, incorporación a la enseñanza básica, desde la formación instrumental y enseñanza de lenguas oficiales del Marco Europeo Común de Referencia, Graduado en educación secundaria obligatoria y posterior acceso al Bachillerato y cursos específicos de acceso a ciclos formativos de grado medio de formación profesional, preparación para las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio y superior, preparación para el acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años, enseñanzas digitales, niveles de COMPETIC alineados con los certificados de equivalencia a l’ACTIC, lenguas extranjeras (inglés y francés del MEQR).

La superación de los módulos que componen la Formación Profesional Básica lleva asociados unas unidades de competencias de nivel 1, pudiendo iniciar con ellas una trayectoria profesional. Los ciclos comprenden dos cursos académicos de 1000 horas cada uno de ellos, con un módulo de Formación en Centro de Trabajo en cada curso, lo que supone una grandísima oportunidad de integración en la sociedad de los presos. Se podrán obtener dos cualificaciones profesionales de nivel 1 completas, “actividades auxiliares en floristería” y “actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería”, y una incompleta “actividades auxiliares en agricultura”.

Al obtener el título de FP Básica los alumnos podrán seguir su formación reglada a través de los ciclos formativos de grado medio, con el título de ESO continuar con Bachillerato y las cualificaciones profesionales de nivel 1 les permitirán cursar certificados de profesionalidad de nivel 2 de la misma familia profesional. La formación se desarrolla en el módulo UTE (Unidad Terapéutica y Educativa) en el que los internos son atendidos por un equipo multidisciplinar formado por psicólogos, educadores, vigilantes, trabajadores sociales, maestros, monitores, sanitarios, etc., al que se llega de forma voluntaria firmando un compromiso de formación, cambio de hábitos, actitudes, etc. con el que se pretende crear un ambiente dinámico y personalizado, en el que adquiere mayor eficacia la intervención multidisciplinar dirigida a la normalización y reincorporación social de los internos.

Fortalecimiento de las destrezas básicas: En la UE se han propuesto iniciativas destinadas al desarrollo de ofertas de evaluación de destrezas en las prisiones, pero la situación aún se caracteriza por su fragmentación y la ausencia de un método colectivo basado en una interpretación adoptada por todas las partes. En el informe GHK sobre educación y formación penitenciarias en Europa (2013), se indica que en países como España e Irlanda se han creado paquetes de evaluación y programas de trato individual. No obstante, el informe también apunta a una baja proporción de presos participantes en programas de formación y educación en la mayoría de los países. Esto podría deberse a que las materias ofertadas no se ajustan a los intereses de los presos, un hecho que vuelve a manifestar la necesidad de contar con evaluaciones de sus destrezas y necesidades.

La adquisición de destrezas básicas es una buena herramienta que puede dar lugar al desarrollo de programas personalizados y de gran efectividad para presos. Las ofertas de aprendizaje deben ajustarse a las necesidades personales y tener en cuenta las aspiraciones de los presos (Reglas Penitenciarias Europeas. RPE, 2020):

“Toda prisión intentará ofrecer a los detenidos programas de enseñanza tan completos como sea posible y que respondan a sus necesidades individuales teniendo en cuenta sus aspiraciones”.

El estudio PIAAC (2016) sobre los presos en EEUU, confirma la hipótesis de que los presos tienen destrezas reducidas en cuanto a competencias de lectoescritura y numéricas. Esto indica que existe una necesidad urgente de generar más oportunidades de aprendizaje y evaluación de destrezas en los centros penitenciarios.

Las recomendaciones sobre educación penitenciaria del Consejo de Europa (EPEA, 2020) identificaron la importancia de ofrecer una amplia gama de oportunidades de

aprendizaje en las prisiones, sobre todo en el ámbito de la alfabetización. La evaluación de destrezas es una herramienta potente que puede dar lugar al desarrollo de programas personalizados y de gran efectividad para presos.

Según el informe GHK de la Comisión Europea (2013) sobre educación y formación penitenciarias en Europa, solo del 3% al 5% de los presos en la Europa de los veintisiete está cualificado para cursar estudios superiores, y el porcentaje de presos que abandonaron los estudios prematuramente es alto en muchos de los países.

Resulta obvio que las destrezas y las necesidades de evaluación previas a la oferta de oportunidades de aprendizaje en un entorno penitenciario no deben contemplarse como una opción sino como una necesidad.

Algunos de los proyectos innovadores que plantean un futuro mejor para la educación y la evaluación de destrezas en entornos penitenciarios son:

Foriner (www.foriner.com): Ofrece a los presos extracomunitarios en prisiones de la UE un acceso cualitativo y de bajo umbral a oportunidades de aprendizaje.

Grundtvig: Identifica factores que inhiben conocimientos previos en prisiones.

S4F - Skills4freedom (www.skills4freedom.eu): Desarrolla destrezas transversales.

SkillHUBS (www.skillhubs.eu): Desarrolla un modelo de formación y tutoría transnacional para presos basado en la evaluación de necesidades y destrezas.

Inversión: Ofrecer a los presos desfavorecidos una segunda oportunidad de aprender, encontrar formas de reconocer y validar el conocimiento, aprovechar el uso de las nuevas tecnologías y ampliar sus oportunidades, actúa en beneficio de todos. Las estadísticas afirman que los bajos niveles de cualificación tienen importantes efectos negativos en la empleabilidad de los presos una vez cumplida su condena y es una de las principales razones por las que los expresos reinciden.

El Think Tank Onward (2020) (UK) sostiene que 40 horas semanales de educación significativa "con sentido" en los centros penitenciarios, puede aumentar las expectativas de reinserción y evitar la reincidencia delictiva. EPALÉ (2020) concluye que la enseñanza significativa en los jóvenes presos es una estrategia de rehabilitación para después de la excarcelación. Las fuentes del Sistema Estadístico Nacional para la formación a lo largo de la vida, y para el estudio del abandono formativo en España indican la evolución de la educación en los últimos años. Sería útil disponer de un estudio hecho en diversos países, similar al realizado por el ThinkTank Onward (UK) para conocer si en España se imparten las 40h semanales de formación que, según dicho estudio, ofrece una mejora en los datos de reinserción después del castigo penitenciario.

Innovar en la Educación en instituciones penitenciarias: Es necesario incorporar de manera transversal otro tipo de actividades, partiendo de la realidad más próxima y abordando aprendizajes globales que aporten motivación en estos entornos cerrados. Ejemplos de ellos son actividades relacionadas con medio ambiente, cocinar platos del mundo, hacer programas de radio donde cuenten sus vivencias, campeonatos de ajedrez, otras formas de aprender a leer y escribir mediante cuadernillos de lectoescritura adaptados a sus necesidades, talleres de poesía, música entre rejas, karaoke, talleres contra la violencia de género, o tecnología basada en detección de necesidades entre otras.

5. CONCLUSIONES

La Educación en el Sistema Penitenciario español tiene por delante retos relacionados con las dificultades para educar a adultos, educar en enseñanzas virtuales y aprendizaje tecnológico y potenciar destrezas de aprendizaje personalizado.

Se deben fortalecer las destrezas básicas formativas, aumentar la inversión en recursos humanos y materiales e innovar en la educación en prisión.

REFERENCIAS

- Añaños, F., Llorente, L., y Chávez, M. (2016). Educación y reinserción de los jóvenes en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, 262-277.
- Brosens, D., De Donder, L., Smetcoren, A. S., y Dury, S. (2020). Exploring educational opportunities for foreign national prisoners in Europe. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 389-407.
- Caride, J. y Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360, 36-47.
- Costelloe, A., y Warner, K. (2014). Prison education across Europe: Policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175-183.
- Czerniawski, G. (2016). A race to the bottom—prison education and the English and Welsh policy context. *Journal of Education Policy*, 31(2), 198-212.
- Lleixà, T., y Ríos, M. (2015). Service-learning in physical education teacher training. Physical education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133.

- Moreira, J. A., Reis, A., y Machado, A. (2017). Higher education distance learning and e-learning in prisons in Portugal. Comunicar. *Media Education Research Journal*, 25(1), 39-49.
- Muro, P., Enjuanes, J., Morata, T., y Palasi, E. (2016). Health promotion in a prison setting: Experience in Villabona prison. *Health Education Journal*, 75(6), 712-720.
- López, J., Marín, J.A., Soler, R., y Moreno, A.J. (2020). Arduino advances in web of science. A Scientific mapping of literary production. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3008572>
- Pastor, E., y Torres, M. (2017). El sistema penitenciario y las personas privadas de libertad en España desde una perspectiva internacional. *Política criminal*, 12(23), 124-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992017000100005>

ENLACES

- doe.juntaex(2019).doe.juntaex.es/pdfs/doe/2019/1130o/19061471.pdf.Access1/11/2020.
- Ensenyament.gencat (2020) <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/19-adults-informacio.pdf>. Access 1 de noviembre, 2020.
- EPALE (2020) Importancia de la Educación en prisiones <https://epale.ec.europa.eu/es/blog/importancia-de-la-educacion-en-prisiones>. Access: 1de noviembre, 2020.
- EPALE (2020). <https://epale.ec.europa.eu/en/content/better-access-prison-education-could-cut-reoffending-rates>. Access 1 de noviembre, 2020.
- EPEA (2020). <https://www.epea.org/council-of-europe-recommendations-on-education-in-prison/>. Access 1 de noviembre, 2020.
- GHK (2013). <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/prison-education-and-training-europe-current-state-play-and-challenges-2013>. Access 1 de noviembre, 2020.
- Govern Cat (2016). <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/76313/centres-penitenciaris-catalunya-disposaran-formacio-adults>). Access 1 de noviembre, 2020.
- Grundtvig (2020) https://laff.es/pdf/Grundtvig_INFO_Cast.pdf. Access 1 de noviembre, 2020.
- PIAAC (2016). <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016040.pdf>. Access 1 noviembre, 2020.
- Reglas Penitenciarias Europeas (RPE) (2020). <https://rm.coe.int/european-prison-rules-978-92-871-5982-3/16806ab9ae>. Access 1 de noviembre, 2020.
- Skills4freedom (2020). <http://www.skills4freedom.eu/>. Access 1 de noviembre, 2020.

SkillHUBS (2020) <http://www.skillhubs.eu/>. Access 1 de noviembre, 2020.

SPS (2020). <https://www.sps.gov.uk/Corporate/Publications/Publication-4017.aspx>.
Access 1 de noviembre, 2020.

Think Tank Onward (2020). <https://www.tes.com/news/prisoners-should-spend-40-hours-week-training>. Access 1 de noviembre, 2020.

CAPÍTULO 3

LA MOTIVACIÓN: ASPECTO CLAVE EN EL DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR Y LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA

Magdalena Ramos Navas-Parejo, José Antonio Martínez Domingo, Antonio Palacios Rodríguez y Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día ser un lector competente es fundamental para insertarse en la sociedad, donde el dominio de la comprensión lectora y el procesamiento de la información resulta básico en cualquier campo laboral y profesional. La alfabetización funcional, entendida como la capacidad de comprender lo leído y utilizar los textos escritos en las actividades cotidianas, es el objetivo prioritario de la educación.

Viramontes et al. (2019, p.67) en esta misma línea definen el concepto de “lectura como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, con la finalidad de lograr los objetivos lectores, aumentar los conocimientos y potencialidades e integrarse en la sociedad”.

Diferentes estudios internacionales realizados acerca de la competencia lectora, ponen de manifiesto el interés que se concede al fomento de la lectura desde la educación. Sin embargo, España continúa teniendo esta cuenta pendiente, dados los resultados obtenidos en este ámbito. Por este motivo, la literatura debe fomentarse desde los inicios educativos, para construir una fuerte base que derive en una motivación lectora, que perdure en las siguientes etapas y que desarrolle cuanto antes las habilidades lectoras (De Vicente-Yagüe-Jara y González-Romero, 2019).

2. LA MOTIVACIÓN LECTORA

Pulido-Falcón, (2020) define la motivación en general como el conjunto de procesos psíquicos encadenados que contienen el papel activo y autónomo de la personalidad, cuyos objetivos y estímulos están encaminados a satisfacer las necesidades de la persona y, por tanto, a regular la dirección e intensidad de un comportamiento, que se considera

una actividad motivada, donde participan procesos afectivos, emociones y sentimientos, tendencias voluntarias e impulsivas y procesos cognoscitivos.

En la motivación influyen características de distinta índole (tabla1).

Tabla1.

Características que influyen en la motivación

Características que influyen en la motivación	Ejemplos
	Intereses
Características particulares	Necesidades
	Actitudes
	Complejidad
Características de trabajo	Diversidad de tareas
	Nivel de exigencia
	Retroalimentación
Características del ambiente	

Elaboración propia a partir de Pulido-Falcón (2020)

Este mismo autor resalta la importancia de identificar las dificultades, supervisando al estudiante y despertando el interés por su propio aprendizaje, ya que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca es necesaria la motivación.

La motivación parte de dos grandes fuentes:

-Si proviene de necesidades internas de la persona, se habla de una motivación intrínseca. La cual se origina por la gratificación de realizar la conducta en sí.

-Y si surge de presiones o incentivos externos, se refiere una motivación extrínseca. En la que se espera obtener una satisfacción externa a la propia conducta a través de recompensas o evitar un castigo o consecuencia no deseada.

Por otra parte, el dominio de la lectura es clave para la comprensión lectora, pero para adquirirlo es importante tener en cuenta la influencia del compromiso que posee el individuo con el hábito lector (Ortega-Quevedo et al., 2019). Esta variable afecta considerablemente a la formación de un lector, puesto que aunque llegue a adquirir las competencias lectoras y disfrute leyendo, desentenderse de la lectura por placer, de forma voluntaria, por falta de motivación tiene efectos perjudiciales en la capacidad de lectura (Davis et al., 2018).

Incluso en el informe OECD se reconoce que la lectura recreativa es la que realizan los lectores motivados de manera asidua y la que se asocia directamente con los niveles

más altos de comprensión lectora en las pruebas PISA (Navarro et al., 2018). Esta motivación por la lectura varía en función del contexto, la influencia de la escuela y las familias del alumnado, que puede favorecerla o por el contrario ahogarla.

Chrysos (2017) afirma que uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de la motivación por leer es la autoeficacia, referida a los juicios y creencias cognitivas personales que posee el alumnado lector acerca de sus capacidades para afrontar los distintos retos que se presentan con la lectura. El potencial que cree tener el alumnado incita al hecho de ser consciente de su competencia literaria, afectando positivamente en el comportamiento motivador hacia la lectura. Es importante tener en cuenta que el acto de leer, sobre todo al principio, supone un gran esfuerzo, el cual debe verse recompensado si se percibe que el gasto de energía ha merecido la pena. Por lo que el grado de satisfacción influye de forma fundamental también en la motivación, pudiendo ser muy variable y dependiente de las necesidades de cada alumno en particular.

Una consecuencia importante del bajo nivel de interés por leer es el fracaso lector, por el contrario, los lectores motivados leen con mayor frecuencia, son competentes en este ámbito, tienen la lectura entre sus actividades de ocio y la dotan de un gran valor. Navarro et al. (2018) reitera que estos últimos, motivados con la lectura, además de adquirir una buena comprensión lectora, resultan predictivos en las pruebas estandarizadas de lectura, los cuales obtienen los mejores resultados.

La teoría de la expectativa-valor (EVT, *Expectancy-Value Theory*), es una de las teorías motivacionales de la lectura que resaltan los aspectos como el autoconcepto lector y la valoración de la lectura, como factores claves. La desarrollaron los autores Eccles y Wigfield (2002) mediante la afirmación de que la motivación hacia la lectura está condicionada por dos aspectos fundamentales: la autopercepción del lector y el grado de apreciación del acto de leer. Este último a su vez está muy influenciado por las creencias del entorno en referencia a la lectura. Por tanto, el entorno social impacta sobre estas creencias, opiniones y expectativas sobre la lectura, impulsando estas expectativas, propósitos de lectura e interés por leer (Figura 1).

Figura 1.

Elementos condicionantes de la motivación lectora y sus consecuencias



Elaboración propia a partir de Eccles y Wigfield (2002), Chrysos (2017) Davis et al. (2018), Navarro, 2018 y Mora-Venegas y Villanueva-Roa (2019).

Para Mora-Venegas y Villanueva-Roa (2019) en la motivación hacia la lectura entran en juego la autoestima, que determina el interés con el que el alumnado afronta el acto de leer, que en el caso de realizarlo de forma correcta tendrá un sentimiento de orgullo y en caso contrario de fracaso, y el aspecto social, por el que el alumnado se esfuerza para ser aceptado socialmente evitando el rechazo. Como se puede observar se trata de la unión de una motivación intrínseca, relacionada con el autoconcepto, y extrínseca, que atañe a al entorno social, respectivamente.

3. EL HÁBITO LECTOR Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN

Según Viramontes et al. (2019) un hábito se define como un comportamiento o costumbre que se realiza de forma regular. Por tanto, el hábito lector supone adquirir la

práctica de leer con frecuencia. Palacios (2015) puntualiza que para referirse al término *hábitos de lectura* hay que tener en cuenta algunas salvedades tales como:

-No confundir la palabra *hábitos* con la repetición o una acción realizada de forma automática e inconsciente, puesto que esto resulta opuesto al concepto de lectura, que como se ha comentado anteriormente, esta acción se realiza de forma totalmente consciente y voluntaria.

-El hábito es el resultado final de un aprendizaje al que se llega después del proceso complejo y dinámico de la lectura.

Siguiendo a este mismo autor, se puede decir que el hábito de la lectura es un acto voluntario, reflexivo, renovador y placentero.

3.1. Motivaciones que llevan a conseguir el hábito lector

Para adquirir un hábito es necesario que exista una motivación que guíe este comportamiento, sujeta a los intereses e intenciones que poseen los individuos.

Los motivos que llevan a que una persona termine integrando el hábito de leer a su vida son variados. Entre ellos se destaca:

-La lectura por placer. Movida, en el caso del alumnado más joven, por el deleite producido por la recién descubierta habilidad intelectual y el dominio de la destreza mecánica de saber descifrar las letras.

-Relacionarse con el mundo y conocer otras realidades. En este caso se enriquece y abre la mentalidad, aumentando la comprensión del mundo en que la persona se halla inmersa.

-Ejercitar aptitudes y actitudes intelectuales y espirituales. Es el motivo por el que se desarrolla la imaginación, el pensamiento y la voluntad, entre otros aspectos.

-Expansión del yo. Motivo que hace referencia a la mejora personal y la necesidad de compartir experiencias literarias, hecho que hace que aumente la satisfacción a través de la ayuda a los demás.

-Evasión. Movido por el deseo de escapar de la realidad para sumergirse en un mundo ficticio, la necesidad de autoafirmarse, buscar ideales o simplemente buscar un entretenimiento.

Para ayudar a crear este hábito lector surge la animación a la lectura, entendida como una estrategia de fomento de la lectura, compuesta por una serie de actividades dirigidas a acercar los libros a la población infantil y juvenil de forma lúdica y participativa,

potenciando así el gusto por leer. De forma que esta acción se lleva a cabo de manera voluntaria, experiencial, compartida, tolerante y comunicativa (Ortega-Quevedo et al., 2019).

5. CONCLUSIONES

En virtud de lo anteriormente descrito se puede concluir afirmando que en el proceso de adquisición de la competencia lectora y creación del hábito de lectura interviene la motivación. Estas relaciones forman un círculo de retroalimentación positiva. Puesto que si existe una buena competencia lectora el alumnado tendrá una motivación intrínseca relacionada con su autoconcepto y autoeficacia, que le animará a leer más y por tanto, a adquirir el hábito lector, mejorando así aún más su competencia lectora a través de la práctica. Por el contrario, el alumnado que posee un bajo nivel de competencia lectora, carece de esta motivación que lo inclina a leer, haciendo que abandone o incluso no llegue a adquirir el hábito lector, lo que a su vez repercute de forma muy negativa en la mejora de sus habilidades lectoras, poniendo en grave peligro el éxito académico y sus expectativas profesionales, laborales y de vida.

Se hace evidente que el docente debe planificar muy bien el proceso lector, realizar una buena selección de textos, desarrollar actividades de animación a la lectura y facilitar lecturas acordes al ritmo de aprendizaje lector, cuya complejidad debe variar de forma gradual y resultar de interés para el alumnado

REFERENCIAS

- Chrysos, M. (2017). Measuring literary reading motivation: questionnaires design and pilot testing. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 419-431. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.419>
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W. y Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39, 1–67. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- De Vicente-Yagüe-Jara, M. I. y González-Romero, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493. <https://doi.org/10.5209/RCED.57738>

- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Mora-Venegas, P. F. y Villanueva-Roa, J. D. D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC*, 4(1), 95-114.
- Navarro, M., Orellana, P. y Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhē*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., Ortiz-De Santos, R., Martín-Hidalgo, I. y Lobo-De Diego, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (5), 130-144. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Palacios, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Pulido-Falcón, O. M. (2020). Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del callao (Tesis Doctoral). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú
- Viramontes, E., Amparán, A. y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 65-82. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.264>

CAPÍTULO 4

USO DE LAS TIC EN PERSONAS MAYORES EN ESTADO DE CONFINAMIENTO

María Pilar Cáceres Reche, José María Romero Rodríguez, Carmen Rodríguez
Jiménez y Juan Carlos de la Cruz Campos

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los retos que se plantean para el próximo decenio (Agenda 2030, UNESCO, 2020). se incluyen, la educación permanente de las personas mayores y una educación para el desarrollo sostenible. La educación en personas mayores adquiere cada vez más importancia debido al aumento de este segmento de la población, su mejor estado físico y mental y su motivación para seguir mejores programas de formación, no sólo para ocupar su tiempo libre y socializarse, sino para seguir aprendiendo.

La pandemia originada por la COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de modificar esta Agenda debido a las inquietudes que tienen las personas mayores para aprender o mejorar en el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales en estado de aislamiento, lo que les posibilitaría un mejor acceso a la información, así como socializar y comunicarse a través de las nuevas tecnologías en períodos de confinamiento.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son consideradas una de las áreas más importantes de participación de nuestras personas mayores en la sociedad actual, posibilitando el acceso a la información junto a la interacción social, educativa o cultural (Martínez-Heredia, 2020). La formación en TIC debe centrarse en mejorar las habilidades de comunicación de las personas mayores, permitiéndoles buscar información en línea y estimulando sus pasatiempos e intereses. Si bien se han utilizado organizaciones de formación como las Universidades de la Tercera Edad o de Mayores, los Centros de Información Comunitarios, los Centros Sociales para Personas Mayores, las Asociaciones de TIC para personas mayores y otras muchas, algunos sugieren que la enseñanza en el hogar puede tener importancia para la formación en TIC de las personas mayores en los países en desarrollo (Nguyen, Tapanainen & Obi, 2014). Aprender a utilizar las TIC, desde el teclado y el ratón, el procesador de textos e Internet hasta la

fotografía o el video digital, entre otras aplicaciones, implica estar en un «espacio enriquecido» (un ambiente rico en estímulos), lo que supone un estímulo intelectual, contacto social y una mejora de la autoestima (Agudo, Fombona y Pascual, 2013).

El objetivo de este trabajo es detectar los esfuerzos investigadores que se están realizando durante la pandemia mundial por la COVID-19 para que las personas mayores continúen aprendiendo y adiestrándose en el uso de las TIC con el objetivo final de mantener o mejorar su salud mental y no perder el contacto con la sociedad.

2. MÉTODO

Se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando motores de búsqueda sobre Educación: ERIC (Education Resources Information Center), Professional Development Collection, Primary Search, MAS Ultra - School Edition, Middle Search Plus y SCIELO España. El periodo de búsqueda se limitó a 1 de marzo de 2020 a 1 de noviembre de 2020. Las palabras clave fueron: Mayores, Educación, Exclusión digital, exclusión social y COVID-19 sus traducciones en inglés (Older adults, Education, Digital exclusión, Social exclusión, COVID-19) y los términos de nexo “y (and)” y “o (or)”. La búsqueda se limitó a revistas científicas revisadas por expertos, escritas en inglés o español.

3. RESULTADOS

En una primera búsqueda se obtuvieron 42 resultados coincidentes con las palabras clave. Tras eliminar repetidos, artículos no relacionados, limitados a Educación de adultos, riesgos de exclusión digital o de exclusión social y de ambos sexos, quedaron limitados a 31. Los autores del estudio leyeron el resumen de cada uno de los mismos, elaborando una planilla de evaluación, tras la cual la selección quedó limitada a 6 artículos (Banskota et ál., 2020; Concepción-Breton et ál., 2020; Flores-Tena, 2020; Pinos-Coronel et ál., 2020; Seifert et ál., 2020; Smith y Lim, 2020) y una carta al editor (Chen, 2020).

4. DISCUSIÓN

Los artículos revisados coinciden en que el mantenimiento del bienestar, la atención médica y la conexión social es crucial para los adultos mayores en estado de confinamiento.

El impacto emocional de la pandemia no está suficientemente estudiado, pero Concepción-Breton et ál., (2020) han concluido que la pandemia ha golpeado emocionalmente a más de la mitad de la población estudiada, por lo que es imprescindible garantizar las condiciones que faciliten las relaciones personales profundas y nuevos aprendizajes. Llegaron a concluir la importancia que las TIC tienen para las personas mayores y la necesidad de crear espacios de capacitación tecnológica que refuercen relaciones intergeneracionales e interpersonales y políticas públicas que lo posibiliten (Concepción-Breton, et al, 2020).

Los estudios analizados coinciden en que las medidas estrictas de salud pública pueden proteger a las personas mayores contra la infección, pero pueden inducir inadvertidamente consecuencias negativas, incluido el aislamiento social, el acceso limitado a los servicios de atención médica y social ambulatoria y hacia una mala gestión de la salud personal. Chen (2020) ha destacado el papel que la Gerontecnología puede desempeñar en tiempos de pandemia para que las personas mayores y los cuidadores aborden esos desafíos. Esta nueva propuesta se incluye dentro de las TIC como la utilización de plataformas de comunicación gratuitas (como WhatsApp, FaceTime, Zoom y WeChat) que permiten a los adultos mayores permanecer conectados emocionalmente.

Las revisiones sistemáticas han revelado que las aplicaciones de Internet y móviles, los robots acompañantes, los videojuegos (sistemas de juegos de Wii y TV), las video llamadas y el uso general de computadoras son herramientas efectivas para reducir el aislamiento social y la soledad de los adultos mayores a corto plazo (Poscia et ál., 2018; Khosravi et ál., 2016). Las TIC pueden aliviar el aislamiento social mediante el desarrollo de un sentido de conexión, el mantenimiento de las relaciones existentes, la obtención de apoyo social, la participación en actividades de interés y la mejora de la confianza en uno mismo (Chen y Schulz, 2016). Antes de la pandemia, en Eslovenia y Finlandia, se había constatado que en los ancianos existía un mayor nivel de inclusión social y actividad física después de familiarizarse con las TIC. A través de la interacción con las TIC, las personas mayores desarrollaron nuevas amistades y así ampliaron sus redes sociales (Blažun y cols, 2012).

Los estudios analizados inciden en que ha sido necesario compaginar la necesidad del confinamiento, porque los ancianos tienen un mayor riesgo de desarrollar complicaciones graves por síndrome respiratorio agudo severo, con los efectos perniciosos del aislamiento social en personas con escasos recursos en TIC. Algunos de los trabajos analizados han reflejado que la tecnología móvil, como las apps, podría

proporcionar una herramienta valiosa para ayudar a las familias a mantenerse conectadas y ayudar a las personas mayores a mantener la movilidad y vincularlos a recursos que fomenten el bienestar físico y mental.

Además de las herramientas de conectividad, los modernos smartphones se pueden convertir en educadores virtuales por las numerosas aplicaciones que pueden abordar las deficiencias cognitivas, visuales y auditivas de los mayores. Banskota & cols (2020) han resumido narrativamente 15 aplicaciones que abordan las limitaciones físicas y cognitivas que tienen el potencial de mejorar la calidad de vida de las personas mayores, especialmente durante el distanciamiento social. Desgraciadamente algunas no son de costo cero, además de encontrarse en inglés, por lo que su uso en España sería muy limitado o inapreciable. Dentro de la tecnología Android se pueden encontrar en español algunas aplicaciones para desarrollar las capacidades cognitivas en personas de la tercera edad como las apps “Ejercicio Mental plus”, “Entrenamiento cerebral”, “YoTeCuido Alzheimer”, “Reloj de Demencia”, “Brainy. Ejercicio Mental”, “Ejercicio Mental Pro”, entre otras, pero que no han sido evaluadas para ser utilizadas en tiempos de confinamiento.

Entre los problemas emergentes se destaca la poca durabilidad de las herramientas tecnológicas, la necesidad de actualizar continuamente las aplicaciones y las dificultades que las personas mayores pueden sufrir para soportar los gastos y el esfuerzo emocional necesario para estar continuamente conectado. Es conocido que la inmersión en la tecnología ha inundado los entornos familiares, transformando la comunicación verbal por el uso de las nuevas tecnologías, a su vez, generando innovación en la familia y amistades, pero conduciendo a aislamientos tecnológicos intrafamiliares aunque el uso de internet pudiera estar orientado a acercarnos a la inclusión digital (Flores-Tena, 2020).

Otro frente potencialmente negativo es que la pandemia de COVID-19 ha excluido a los adultos mayores de una sociedad basada en el contacto físico y social. La incidencia de analfabetos digitales entre las personas mayores va aumentando en relación al tiempo de permanencia en las instituciones para personas mayores, las enfermedades concurrentes, la tasa de inactividad o sedentarismo y el nivel social de origen. Las poblaciones vulnerables, como los adultos mayores, también tienden a ser excluidas de los servicios digitales porque optan por no utilizar internet, carecen de los dispositivos y la conectividad de red necesarios o no tienen experiencia en el uso de la tecnología. Los adultos mayores que no están conectados en línea, muchos de los cuales se encuentran en

centros de atención a largo plazo, luchan con la doble carga de la exclusión social y digital. Seifert et ál., (2020) han analizado los posibles resultados de esta exclusión y han ofrecido recomendaciones para corregir la situación, con un enfoque particular en los adultos mayores en centros de atención a largo plazo.

La brecha digital que se abre entre las personas mayores y su entorno social, se ha exacerbado de forma alarmante y requiere un profundo análisis que debe ser urgente ya que el autogobierno, la edad, la educación y el género se correlacionan con la familiaridad con las TIC, así como con la operación y la compra de nuevos dispositivos electrónicos (Huber y Watson, 2014).

Además de las herramientas tecnológicas personales o presenciales, durante la pandemia se ha demostrado la utilidad de la enseñanza a distancia entre el colectivo de personas mayores. Fuera de nuestro entorno (Pinos-Coronel et ál., 2020) han identificado el uso y manejo de herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia de Coronavirus COVID-19 en Ecuador, mediante el análisis de la utilización de recursos TIC. Concluyeron que las TIC son un medio fundamental para la enseñanza, sobre todo para llevar a cabo la tele educación durante la pandemia COVID-19, pese a que educadores y educandos no estuvieron preparados para el cambio radical de abandonar las clases presenciales y pasar a modo virtual. Pinos-Coronel ha constatado los esfuerzos de los docentes y alumnos para alcanzar una conexión profesor – estudiante, buscando las herramientas tecnológicas que permitan y faciliten brindar una buena educación con el único fin de interactuar y transmitir conocimientos para alcanzar una educación significativa.

Esta problemática alcanza a las consecuencias sociales y psicológicas de la pandemia de COVID-19, que ha revelado la necesidad de comprender y responder mejor al aislamiento social como prioridades de salud pública (Poscia et ál., 2018). Sin embargo, el Informe España 2020, de la Universidad Pontificia de Comillas indica que la crisis provocada por el coronavirus ha provocado que el sentimiento de soledad en España haya pasado del 5,2 al 11 % (Blanco et ál., 2020).

Junto al aislamiento tecnológico, el aislamiento social está produciendo efectos catastróficos sobre la salud mental de las personas mayores de forma global. En Australia, los efectos de la pandemia del COVID-19 en la salud humana, la actividad económica y el compromiso social han sido rápidos y de gran alcance (Smith y Lim, 2020). La evidencia emergente muestra que la pandemia ha tenido dramáticos impactos en la salud mental, provocando un aumento de la ansiedad y un mayor aislamiento debido a las

políticas de distanciamiento físico introducidas para controlar la enfermedad. En este contexto, es posible apreciar más profundamente en la salud consecuencias de la soledad y el aislamiento social, que los investigadores creen que pueden ser experiencias perdurables para muchas personas.

Parece necesario el diseño de programas de alfabetización digital para personas mayores en función de criterios como el grado de autonomía y las posibilidades de disfrutar de la vida cotidiana, proponiendo el desarrollo de programas basados en el contextualismo, el incrementalismo, la motivación y la absorción de nuevos procedimientos tecnológicos (Abad, 2014)

Aunque el aislamiento social y la soledad son condiciones distintas, Smith & Lim, (2020) han descubierto que cada uno de ellos predice la mortalidad prematura, la depresión, la enfermedad cardiovascular y el deterioro cognitivo. Estimaciones de la prevalencia y la distribución del aislamiento social y la soledad cambian, posiblemente variando de una de cada seis a una de cada cuatro personas. La falta de conocimiento sobre el alcance de estas condiciones indica la necesidad de monitorear la población utilizando métodos estandarizados y medidas validadas, pero parece claro que es importante potenciar redes de amistad, actividades compartidas, encuentros dirigidos por educadores especializados y favorecer la formación continua como derecho de la persona mayor a estar más y mejor formada.

Es necesario seguir realizando investigaciones teórico prácticas e inter disciplinares para superar los problemas de salud pública de la soledad y el aislamiento social que han preexistido y perdurarán más allá de la pandemia COVID-19.

5. CONCLUSIONES

La pandemia por la COVID-19 ha producido un aislamiento tanto social como tecnológico y educativo de las personas mayores a nivel panglobal.

Los dispositivos móviles, la conexión a internet, las herramientas TIC basadas en aplicaciones móviles y la tele formación pueden contribuir a allanar la brecha tecnológica de las personas mayores en confinamiento, luchar contra el aislamiento social y contribuir a mejorar su salud mental y su bienestar social.

La educación permanente puede ser útil para facilitar el envejecimiento activo y dar bienestar a la familia.

REFERENCIAS

- Alcalá, L. A. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (42), 173-180.
- Agudo, S., Fombona, J. y Pascual, M. Á. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. *RELATEC*, 12(2), 131-142.
- Banskota, S., Healy, M., y Goldberg, E. M. (2020). 15 Smartphone Apps for Older Adults to Use While in Isolation During the COVID-19 Pandemic. *Western Journal of Emergency Medicine*, 21(3), 514.
- Blanco, A., Chueca, A., López-Ruiz, J.A. y Mora, (2020). *Informe España 2020*. Imprenta Kadmos. Salamanca. ISBN: 978-84-8468-850-1.
- Blažun, H., Saranto, K., Kokol, P., y Vošner, J. (2012). Information and communication technology as a tool for improving physical and social activity of the elderly. In *NI 2012: 11th International Congress on Nursing Informatics*, June 23-27, 2012, Montreal, Canada. (Vol. 2012). American Medical Informatics Association.
- Concepción-Breton, A., Corrales-Camacho, I., Córdoba, M. E., Acosta-Hernández, M. E., Larancuent-Cueto, O. I., y De La Cruz-Morel, Y. L. (2020). Sondeo de Casos en Personas Mayores sobre Actividades Cotidianas y Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Tiempos de Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 132-150.
- Chen, K. (2020). Use of gerontechnology to assist older adults to cope with the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21(7), 983-984.
- Chen, Y.R.R., y Schulz, P.J. (2016). The effect of information communication technology interventions on reducing social isolation in the elderly: a systematic review. *Journal of Medical Internet research*, 18(1), e18.
- Flores-Tena, M.J. (2020). Las redes sociales se incrementan en las personas mayores durante el COVID-19. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (58), 161-171.
- Huber, L., y Watson, C. (2014). Technology: Education and training needs of older adults. *Educational Gerontology*, 40(1), 16-25.
<https://doi.org/10.1080/03601277.2013.768064>

- Khosravi, P., Rezvani, A., y Wiewiora, A. (2016). The impact of technology on older adults' social isolation. *Computers in Human Behavior*, 63, 594e-603.
- Martínez-Heredia, N. (2020). *Desafíos en la era digital actual: TIC y personas seniors de la Universidad de Granada (España)*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 13(1),82-95. Access 9 de noviembre de 2020. ISSN:
- Nguyen, T. T. H., Tapanainen, T., y Obi, T. (2014). A Review of Information and Communication Technology (ICT) *Training for Elderly People-toward Recommendations for Developing Countries*. In Pacific Asia Conference on Information Systems 2014 Proceedings (PACIS), 267.
- Pinos-Coronel, P.C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J.C., y Narváez-Zurita, I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza–aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142.
- Poscia, A., Stojanovic, J., La Milia, D. I., Duplaga, M., Grysztar, M., Moscato, U., ... y Magnavita, N. (2018). Interventions targeting loneliness and social isolation among the older people: An update systematic review. *Experimental gerontology*, 102, 133e-144.
- Seifert, A., Cotten, S. R., y Xie, B. (2020). A double burden of exclusion? Digital and social exclusion of older adults in times of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B., Psychological sciences and social sciences*, 20(20) 1–5 doi:10.1093/geronb/gbaa098.
- Smith, B. J., y Lim, M. H. (2020). How the COVID-19 pandemic is focusing attention on loneliness and social isolation. *Public health research & practice*, 30(2), 3022008. <https://doi.org/10.17061/phrp3022008>.
- UNESCO (2020). [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure SP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf)

CAPÍTULO 5

LAS COMPETENCIAS PERSONALES EN LA FORMACION DEL SIGLO XXI. CONTRIBUCIONES EN LA PROMOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD

Olaya Queiruga Santamaría, Jesús García Álvarez, María del Mar Lorenzo Moledo
y María del Carmen Santos González

1. INTRODUCCIÓN

La continua evolución del mercado laboral en la última década ha provocado que los puestos de trabajo y sus funciones experimenten significativas transformaciones. En consecuencia, para desempeñar una ocupación concreta no basta con adquirir, en un momento dado de nuestro ciclo vital, ciertos conocimientos técnicos (Pineda-López y Moreno-Bastida, 2019); ahora también es necesario tener una serie de habilidades transversales y actitudes que puedan aplicarse a otros empleos y empresas, y que permitan resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible. Es lo que Martínez-Clares et ál. (2019) denominan “competencias para la empleabilidad”.

Al encontrarnos en un escenario altamente competitivo y en permanente evolución, las empresas demandan un capital humano en constante actualización y reciclaje, que pueda afrontar los retos, tanto a nivel de habilidades técnicas, como de competencias personales. Tal y como indica Vargas (2006), el mercado laboral demanda perfiles profesionales cada vez más competitivos y multidisciplinarios.

La estrategia de resolución parece clara, y es que la teoría actual apuesta por las competencias personales como la alternativa más adecuada para dar respuesta a las necesidades y demandas que plantea el sector productivo, reconociendo la importancia que tiene la formación en su desarrollo. Por ello, el aprendizaje “a lo largo y ancho de toda la vida”, entendido como aquella actividad formativa realizada en cualquier momento del ciclo vital con el fin de mejorar las competencias y/o cualificaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020); constituye la principal estrategia para el logro de tan ansiado objetivo.

Al hilo de lo expuesto, Queiruga (2018) y Rodríguez Sánchez (2002) subrayan la necesidad de un mayor ajuste entre formación de oferta y necesidades/demandas que

suscita el mercado de trabajo. La ya obsoleta aspiración por conseguir un puesto de trabajo para "toda la vida" ha ido desapareciendo para dejar paso a un ideal que se sitúa cerca de lo utópico. La realidad actual se caracteriza por una elevada movilidad laboral, donde las organizaciones buscan equipos de trabajo flexibles, altamente cualificados, con capacidad de adaptación a los cambios y habilidad para asumir reconversiones de forma continuada. Es por ello que la formación de calidad no solo ha de considerar la adquisición de conocimientos, sino también el análisis de las necesidades emergentes en la búsqueda de una adecuada simbiosis entre el ámbito productivo y el educativo/formativo.

Amén de lo anterior, la competitividad del propio sistema productivo ha hecho de las competencias el instrumento idóneo en torno al que planificar procesos formativos realmente ajustados a las características de los sujetos y contextos en los que van a ser implementados, combinando conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar). Al efecto, Alles (2007, 2008) refiere las competencias como aquellas características de la personalidad devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso/superior en un puesto de trabajo, clasificándolas como duras o *hard skills* (hacen referencia a la cualificación profesional, conocimientos y destrezas necesarias para poder desempeñar una tarea o actividad) y blandas o *soft skills* (se basan en características propias de la personalidad de cada sujeto y son más difíciles de desarrollar). Por su carácter, las competencias más demandadas por el mercado laboral actual se vinculan a este último grupo de competencias, esto es, aquellas de tipo personal.

Mitchel et ál. (2010), indican que las competencias blandas se basan en habilidades tales como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación, habilidades de gestión del tiempo, entre otras. Hewitt (2006) afirma que se trata de competencias de tipo interpersonal, que son propias de cada individuo y que determinan su capacidad de liderazgo, negociación, mediación de conflictos, etc.

A pesar de que los conocimientos y su puesta en práctica en un contexto real de trabajo son indispensables para el desempeño de una actividad u ocupación, su adquisición no garantiza el acceso y mantenimiento del empleo. Son cada vez más los estudios que concluyen que el/la empleador/a de hoy demanda competencias que tienen que ver con la personalidad y para las cuales todavía no existe una cultura real de formación (Lazarus, 2013; Tito, y Bill, 2016).

Y es sobre esta cuestión donde se sitúa el interés de este trabajo, cuya evidencia enfatiza la importancia de aquellas competencias de carácter personal que con cada vez más intensidad demanda el sector productivo para sus futuros trabajadores y trabajadoras.

2. MÉTODO

Este trabajo tiene como objetivo principal la identificación y análisis de las competencias personales más demandadas por el mercado de trabajo a partir de la opinión de empleadores/as. Se trata de una investigación basada en un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño *expostfacto* dado que no se orienta al conocimiento de variables dependientes explicativas, sino a la descripción y caracterización de las mismas.

2.1. Instrumento

Como técnica de recogida de información se ha utilizado un cuestionario, configurado en torno a cinco dimensiones o bloques, de los cuales, uno se dirige a la evaluación de competencias personales o cualidades que valoran las empresas en el perfil profesional de sus trabajadores/as.

Dado que el instrumento fue elaborado *ad hoc* para este estudio, su validación fue realizada por medio de un juicio de expertos (4) del ámbito de la formación profesional y de las cualificaciones. Para su fiabilidad, se ha calculado la consistencia interna a través del procedimiento *Alpha de Cronbach*, obteniendo un resultado en cada una de las escalas que oscila entre 0,823 y 0,830, el cual aconseja su utilización.

2.2. Muestra

La selección de la muestra ha sido probabilística estratificada. El número total de empresas participantes es de 331, todas ellas pertenecientes al contexto gallego. Si enfocamos el análisis según el tamaño de las empresas participantes, se debe subrayar que la mayoría son microempresas (51.1%) y pequeñas empresas (28.4%). El 13.9% son empresas de tamaño medio (entre 31 y 100 trabajadores/as) y solamente el 6.6% son grandes empresas (más de 100 trabajadores/as).

2.3. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo entre diciembre de 2018 y enero de 2020 y los datos recogidos han sido tratados con el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics* versión 24.

3. COMPETENCIAS PERSONALES MÁS DEMANDADAS POR EL MERCADO DE TRABAJO

Desde el punto de vista del empleador o empleadora, las competencias de carácter personal son ampliamente valiosas para el mercado de trabajo (ver tabla 1). Entre ellas, destacan la capacidad de trabajo en equipo, uso efectivo del tiempo, resolución de problemas, compromiso, preocupación por la calidad, rápida adquisición de conocimientos y adecuada organización y planificación (entre 4.51 y 4.80, escala 1-5).

Tabla 1.

Valoración de competencias personales desde el punto de vista del empleador o empleadora.

	N	Media	DT
Capacidad de trabajo en equipo	331	4.80	.398
Uso efectivo del tiempo	331	4.80	.398
Capacidad de resolución de problemas	331	4.76	.471
Preocupación por la calidad y la mejora	331	4.77	.462
Compromiso	331	4.77	.462
Capacidad para adquirir nuevos conocimientos con rapidez	331	4.75	.476
Capacidad de organización y planificación	331	4.76	.471
Adaptación a los cambios	331	4.76	.471
Polivalencia	331	4.76	.471
Motivación por alcanzar metas	331	4.75	.476
Autonomía	331	4.78	.428
Capacidad para tomar de decisiones	331	4.78	.428
Habilidades interpersonales	331	4.77	.462
Motivación por el trabajo	331	4.77	.462
Capacidad para rendir bajo presión	331	4.78	.428
Mediación en los conflictos	331	4.51	.398
Espíritu emprendedor	331	4.51	.398

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis diferencial comparativo de las necesidades de formación en competencias personales según la familia profesional a la que pertenecen las empresas, después de aplicar la prueba de *Kruskal-Wallis* para muestras independientes, podemos concluir que no se observan diferencias significativas para las competencias personales analizadas. Sin embargo, este mismo análisis arroja diferencias en función del tamaño de las empresas para las variables “mediación de conflictos” ($p < .001$) y “espíritu emprendedor” ($p < .001$). En estos términos, cuanto más grande es la empresa, mayor es la probabilidad de valorar aquellas competencias que se vinculan a la gestión eficiente de los conflictos o a la capacidad para poner en práctica ideas o proyectos innovadores.

Son muchas las referencias que encontramos en otras investigaciones al mismo grupo de competencias, identificándolas como clave del éxito en el mundo empresarial. Así, Sutton (2002) refiere que las competencias de tipo personal tienen una importancia tan destacada que los/las empleadores/as las reconocen como el “diferenciador número uno” para quienes aspiran a un puesto de trabajo, sin importar el tipo de industria o profesión. De igual modo, en un estudio realizado por la *University of Phoenix* en 2005, se identifican como más demandadas las habilidades comunicativas, interpersonales, de aprendizaje, deseo de crecer, colaboración, trabajo en equipo y solución creativa de problemas (Cline, 2005). Por su parte, Puga y Martínez (2008), señalan que las competencias que despiertan un mayor interés para las organizaciones son las vinculadas al liderazgo, habilidades de comunicación, ética y trabajo en equipo.

A colación de lo anterior, en los resultados del estudio llevado a cabo por Mitchell et al. (2010), se concluye que la comunicación, ética, capacidad para gestionar el tiempo y de organización, trabajo en equipo, etiqueta de negocios, diversidad, servicio al cliente, resolución de problemas, pensamiento crítico y liderazgo son las competencias clave del siglo XXI. Esta misma apreciación la recoge el estudio realizado en la *University of Kentucky* en 2011, donde se identifican como más importantes para la empleabilidad las siguientes: integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades interpersonales, profesionalidad, actitud positiva, trabajo en equipo, flexibilidad, y ética de trabajo (Robles, 2012).

En suma, la *American Management Association* (AMA) informa que el éxito en el trabajo del futuro se asienta sobre la base, no solo de las destrezas técnico-profesionales, pues suponen en sí mismas un requisito, sino en competencias como el pensamiento crítico y resolución de problemas, habilidades comunicativas y de colaboración, y creatividad e innovación (Hales, 2012). A las que Ellis et al. (2014) añaden la capacidad

para administrar la economía y recursos humanos de la organización, para interpretar y transmitir información, para trabajar con la diversidad, para enseñar a los demás, o para comunicarse en lo que respecta a la expresión oral y escucha activa.

Todo ello nos permite definir un perfil profesional que, entre otras cosas, ha de contar con la capacidad de adaptar su propia conducta al objeto de satisfacer necesidades de forma exitosa con las condiciones que impone el ambiente. Igualmente, debe tener la capacidad para determinar eficazmente metas y prioridades, discriminando con precisión la acción a desarrollar, plazos de ejecución y recursos. Al mismo tiempo, ha de saber trabajar de forma coordinada para la consecución de objetivos comunes, así como afrontar oportunamente las exigencias del trabajo sin que se vea afectada la adecuación de los procesos o productos involucrados. De igual modo, es imprescindible que pueda trabajar de manera independiente, ejecutando tareas específicas sin necesidad de recibir ayuda y apoyo. También se espera una visión crítica que facilite la recopilación, discriminación y adecuada promoción de conocimiento, lo que habrá de contribuir al avance de la organización. Y, por último, todo lo anterior habrá de suponer una elevada motivación profesional, entendida como la habilidad para encontrar satisfacción personal en las prácticas que se realizan.

Por tanto, existe una valoración compartida que apuesta por la formación en competencias de carácter personal, la cual identifica su desarrollo como factor clave del éxito en la promoción de la vida activa.

4. CONCLUSIONES

La sociedad actual se caracteriza por el rápido y continuo avance de la información y el conocimiento, lo que trae consigo una necesaria acomodación a ciertos procesos de cambio y adaptación que son propios de una sociedad cada vez más global (Tito y Bill, 2016; Valero, 2012). A este respecto, existe evidencia suficiente de que las competencias de tipo personal juegan un papel fundamental en la promoción de la empleabilidad.

Cómo desarrollar o estimular este conjunto de competencias implica un proceso complejo donde intervienen numerosas variables que hemos de considerar. La primera de ellas conlleva su adecuada identificación, definición, programación y evaluación. La segunda, centrada en el reconocimiento, tiene que ver con la valoración de las mismas en los procesos de acceso y mantenimiento de los puestos de trabajo. Empero, ambas

cuestiones habrán de precisarse una vez se haya asegurado el correcto ajuste entre formación y demanda real productiva (Tito y Bill, 2016).

En esta línea, Singer et ál. (2009), afirman que la educación no formal no se ha preocupado por la adquisición y entrenamiento de las *soft skills*, categoría en la que se localizan las competencias de carácter personal. Una razón de ello pasa por la dificultad para definir y evaluar de un modo objetivo procedimientos que permitan determinar el nivel de desarrollo de las mismas. Y es que los procesos formativos actuales continúan pivotando entorno a la formación en conocimientos y destrezas básicas.

A su vez, nos encontramos con un grupo de competencias que se relacionan de manera directa con los rasgos de personalidad, para las cuales se diseñan habitualmente acciones formativas de carácter homogéneo, sin considerar que, aún estando dirigidas a un mismo grupo de personas, se obtendrán resultados distintos y, en consecuencia, difíciles de medir (Singer et ál., 2009).

Asimismo, autores como Gottschalk (2005) y Roberts et ál., (2002), apuntan que las competencias de tipo personal deberían promoverse desde las primeras etapas de desarrollo. A la par, indican que es posible modificarlas o corregirlas en función de las experiencias vividas, por lo que la formación complementaria de carácter transversal (cursos, jornadas, talleres, etc.) ofrece una buena oportunidad de cara a su estimulación. Por esta razón, y coincidiendo con Driskell et ál. (1992), es necesario trazar iniciativas de formación en las cuales se promueva su práctica y se favorezcan procesos de automatización vinculados a cada una de las destrezas que se esperan desarrollar.

En tal coyuntura, la orientación constituye una estrategia complementaria de gran valor para el fomento de las competencias personales, pues el asesoramiento profesional en habilidades clave tiene un efecto directo sobre la probabilidad de encontrar, acceder y mantener un puesto de trabajo (Rodríguez Martínez et ál., 2019).

En definitiva, y por cuanto la lógica actual del mercado de trabajo concede una importancia considerablemente menor que en el pasado a la adquisición de conocimiento y destrezas puramente técnicas, constituye una imperiosa necesidad la formación en competencias transversales como forma de asegurar el éxito en el acceso al empleo. Tal cuestión repercutirá, sin duda, en las posibilidades de promoción laboral al garantizar un modelo de capacitación todavía más ajustado a las necesidades del entramado empresarial y, por tanto, un planteamiento más sólido de la formación.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2007). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias*. Granica.
- Alles, M. (2008). *Desarrollo del Talento Humano: Basado en competencias*. Granica.
- American Management Association. (2012). *2012 Critical Skills Survey*. www.amanet.org
- Cline, S. (2005). *Soft skills make the difference in the workplace*. Colorado Springs Business Journal. <http://csbj.com/2005/04/01/soft-skills-make-the-difference-in-the-workplace/>
- Driskell, J. E., Willis, R. P., y Cooper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77, 615-622.
- Ellis, M., Kisling, E., y Hackworth, R. G. (2014). Teaching Soft Skills Employers Need. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5), 433-453. <https://doi.org/10.1080/10668926.2011.567143>
- Gottschalk, P. (2005). Can work alter welfare recipients beliefs? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(3), 485-498.
- Hales, S. (2012). *Skills for tomorrow*. American Management Association. Special Libraries Association.
- Hewitt, S. (2006). 9 Soft Skills for Success. http://www.askmen.com/money/career_100/121_career.html
- Lazarus, A. (2013). Soften Up: The Importance of Soft Skills for Job Success. *Physician Executive Journal*, 39(5), 40-45.
- Martínez-Clares, P., González-Lorente, C., y Rebollo-Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Marco Español de Cualificaciones*. <https://bit.ly/2VMbMSI>
- Mitchel, G., Skinner, L. B., y White, B. J. (2010). Essential Soft Skills for Success in the Twenty-First Century Workforce as Perceived by Business Educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52(1), 43-53.

- Pineda-López, R. C., y Moreno-Bastida, G. R. (2019). Instrumentos para la Determinación de los Factores de la Inserción Laboral en Estudiantes Universitarios. *Revista Científica Hallazgos*, 4(2), 173-189.
- Puga, J., y Martínez, L. (2008). Competencias Directivas en Escenarios Globales. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 87-103.
- Queiruga, O. (2018). *O subsistema de Formación Profesional para o Emprego: os Certificados de Profesionalidade e a súa vinculación coa mellora da empregabilidade en Galicia*. (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Roberts, B. W., Helson, R., y Klohnen, E. C. (2002). Personality development and growth in women across 30 years: Three perspectives. *Journal of Personality*, 70(1), 79-102.
- Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rodríguez Martínez, A., Cortés, A., y Val, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *Cuatrimestre*, 30(3), 102-119.
- Rodríguez-Sánchez, M. (2002). *Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Singer, M., Guzmán, R., y Donoso, P. (2009). *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. Santiago de Chile.
- Sutton, N. (2002). Why can't we all just get along? *Computing Canada*, 28(16), 20.
- Tito, M. D., y Bill, O. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.12.2016.81>
- Valero, F. J. (2012). *Estudio Demandas del Mercado Laboral a los Titulados Universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Vargas, F. (2006). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Politécnica*, 3, 13-26.

CAPÍTULO 6

EL PAPEL DE LOS DISCURSOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. LA ESTRUCTURA DISCURSIVA DEL AULA.

Mar de la Cueva Ortega e Ignacio Montero García-Celay

1. INTRODUCCIÓN

El papel que ocupan las emociones en los procesos educativos es clave en todas las etapas, pero es especialmente relevante en Educación Infantil ya que gran parte del desarrollo emocional se inicia en etapas tempranas (Thompson, 2014). Sin embargo, probablemente por influencias culturales, en la etapa de Educación Infantil está más aceptado que esto es algo que hay que promover (Hortigüela et ál., 2017). Los profesores en función de sus ideas y valores eligen cuidar la parte emocional de los alumnos, pero como dice O'Connor (2008) esto no puede dejarse al azar y a la buena disposición de los docentes una vez que ha sido demostrada su relevancia. Ocuparse de la educación emocional se ha convertido en uno de los retos a los que deben dar respuesta los sistemas educativos. Para lograrlo debemos empezar por hacer explícitos los sistemas de comunicación y los estilos de convivencia que forman el currículum oculto en las escuelas (Abarca et ál., 2002).

El enfoque que adoptamos en nuestro trabajo es el de las Competencias emocionales (Saarni, 1999) ya que nos parece más interesante pensar en la competencia en uso y trabajar con actividades contextualizadas que utilizar el concepto de Inteligencia Emocional y entrenarla en actividades enmarcadas en programaciones temporales y muchas veces fuera del contexto natural. Además, buscamos dar valor al conocimiento en la práctica y tender puentes entre la escuela y el mundo académico para lo cual adoptamos una perspectiva de investigación cualitativa (León y Montero, 2020).

Nuestros estudios quedan enmarcados dentro del enfoque Sociocultural que hace énfasis en cómo los procesos psicológicos superiores se construyen en interacción social con otros, además de poner lo social y lo cultural en el centro. La obra desarrollada por Vygotski (1896-1934) dio una importancia especial a los otros y más que ningún otro psicólogo, puso la educación en el centro de su teoría y su práctica (Moll, 2014). El trabajo de Vygotski trasluce un marcado interés por las cuestiones afectivas (DiPardo y Potter,

2003). Usó el término *Perezhivanie* (vivencia) en sus escritos para referirse a experiencias intensas en las que lo cognitivo y emocional aparecen unidos de forma indisoluble (Clarà, 2016). Consideramos muy conveniente estudiar las emociones a la luz de sus aportaciones.

En nuestros estudios tenemos en cuenta su perspectiva de que los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen histórico-social, son de naturaleza mediada y deben estudiarse en su génesis, tal y como resume Werstsch (1991).

En relación al origen histórico-social de los procesos psicológicos propiamente humanos, Vygotski afirmó que las funciones psicológicas eran formas internalizadas de interacciones sociales. Gracias a la interacción social con los demás es posible internalizar signos culturales que transforman el propio proceso y el sistema. Este proceso de internalización es, por tanto, dinámico y transformador. Este proceso puede referirse al modo de uso de herramientas, o a un proceso de apropiación de sistemas de signos, como es el lenguaje. A diferencia de las herramientas que transforman el mundo exterior, los sistemas de signos tienen la propiedad de transformar, también al que los usa, al aprendizaje (Vadeboncoeur, 2017).

En cuanto a la naturaleza mediada de los procesos psicológicos propiamente humanos, podemos decir que el lenguaje, y más concretamente el discurso, tiene cualidades especiales al ser autorreferencial y permitir la descontextualización. A través del lenguaje podemos manejar cuestiones de otros tiempos e incluso imaginadas. Los niños aprenden y se desarrollan en interacciones sociales con cuidadores y compañeros que incluyen patrones discursivos que los acompañan. Prácticamente todo lo que hacemos, pensamos y sentimos está mediado por palabras. Los procesos de mediación son claves en todas las prácticas sociales, incluidos los procesos educativos. El lenguaje, y más concretamente el discurso, es la principal herramienta psicológica (Vadeboncoeur, 2017).

En relación a la ontogénesis de estos procesos, podríamos decir que una secuencia del desarrollo cultural del niño sería la siguiente: el adulto actúa con y sobre el niño, el niño empieza a interactuar con las personas de alrededor, luego actúa con otros y finalmente actúa el mismo. Todo ello con un lenguaje que describe y acompaña y que permite que el niño se apropie de la actividad y de las funciones implicadas en ella. Esto significa que lo que hacemos como educadores, lo que hacemos juntos y más concretamente el discurso que usamos en estas prácticas forman la base del desarrollo de la conciencia en el niño. La conciencia individual se crea, por tanto, en las prácticas con

otros. Las prácticas sociales incluyen repertorios de acciones y discursos que deben ser estudiados. El aprendizaje durante la interacción en muchas ocasiones ocurre a través de intercambio verbal, el diálogo (Vadeboncoeur, 2017) que debe ser un elemento clave estudiar en los procesos educativos.

En definitiva, la aproximación holística, la centralidad de las cuestiones relacionales en el desarrollo y el papel fundamental e inseparable que se da a las emociones en los procesos psicológicos desde el enfoque Sociocultural, hace que resulte tremendamente explicativo y eminentemente práctico para el abordaje de las cuestiones emocionales en el aula (de la Cueva y Montero, 2014, 2018b; Holodynski, 2013). La obra de Vygotski sienta las bases de esta forma sociocultural de entender la psicología y la educación y, por ende, los procesos de relacionales y emocionales en las escuelas.

En el estudio que presentamos, se utiliza este planteamiento teórico sociocultural y mediacional centrado en el uso del lenguaje para describir la práctica educativa de dos profesoras. Se les hizo un seguimiento mediante observación participante a lo largo de los tres años que permanecen dos cohortes en el segundo ciclo de educación infantil en un CEIP de la Comunidad de Madrid, poniendo el foco en sus discursos relativos a la educación emocional de las niñas y niños.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio se ha realizado en un centro público de Infantil y Primaria de corte innovador ubicado en la sierra de Madrid. Participan dos profesoras veteranas, con amplia experiencia y con una larga trayectoria de formación y sus respectivos grupos de alumnos desde que estaban en las clases de 3 años, hasta que terminan el ciclo con las mismas profesoras en la clase de 5 años. Las elegimos por considerarlas un ejemplo de buenas prácticas a la hora de promover las competencias emocionales desde la escuela gracias a los datos de un estudio previo (de la Cueva y Montero, 2014).

2.1. Diseño y procedimiento

Nos ubicamos en el enfoque cualitativo (León y Montero, 2020) de manera coherente con las ideas de Vygotski (1935/1994) relativas a usar una unidad de análisis que aborde

de manera unificada la parte social, cognitiva y emocional de los procesos. Los datos que vamos a presentar forman parte de un estudio etnográfico (Angrosino, 2012) de dos años y medio de duración con permanencia de 1 día semanal en dos grupos de Educación Infantil en su paso por el aula de 3, 4 y 5 años con las mismas tutoras. Las estrategias de obtención de la información han sido la entrevista en profundidad (Kvale, 2011) y la observación participante (Angrosino, 2012) de un día a la semana por aula durante los tres cursos.

Tras la correspondiente transcripción de entrevistas, fragmentos de vídeo y cuadernos de campo hemos realizado análisis de contenido por aproximaciones temáticas usando ATLAS.ti. Estos análisis nos han permitido ir etiquetando contenido, creando categorías, familias y redes que nos han ayudado a entender cómo estas maestras abordan la vida emocional de las aulas y promueven el desarrollo emocional de sus alumnos destacando el papel que tiene el lenguaje y especialmente los discursos en todo ello.

3. RESULTADOS

Esta forma de aproximarnos a la realidad educativa de las aulas nos ha permitido recoger una forma de trabajar la educación emocional integrada en el día a día del aula. La base de esta forma de hacer radica en traer al frente las emociones (que habitualmente están en el fondo) y hacer de ellas el trabajo prioritario del día a día a través de las relaciones y el diálogo. Es decir, estas maestras no detenían su quehacer para atender las emociones, o para realizar una actividad relacionada con estas, sino que en su día a día estaban permanentemente atentas a estas cuestiones emocionales y las abordaban de distintas maneras en diferentes momentos. Tras analizar su práctica durante algún tiempo y compartir reflexiones con ellas empezamos a poder distinguir patrones que se repetían y a identificar eventos críticos (de la Cueva y Montero, 2018a)

Pudimos identificar, por tanto, una forma de trabajar en estas maestras en la que aparecen diversos elementos clave que consideramos relevante destacar para comprender su forma de hacer: una estructura que permite, una forma de estar y ser del adulto en el aula, una serie de relaciones mantenidas en el tiempo con los diferentes agentes de la comunidad educativa (de la Cueva y Montero, 2018b) y un conjunto de estrategias de socialización de las emociones que usan las maestras en el día a día.

De esta manera, las maestras con el fin último de lograr un ambiente tranquilo, de respeto, positivo, donde sus alumnos pudieran convivir y aprender juntos, empleaban una

estructura de manera más o menos consciente. En esta estructura, el primer elemento era la propia maestra, que actuaba como adulto presente, de referencia, que cuidaba y ponía límites. Por otro lado, la maestra tomaba decisiones sobre una serie de organizadores: espacios y materiales, tiempos, normas, discursos y actividades. En este trabajo nos centraremos en la estructura discursiva del aula.

Consideramos discursos las expresiones verbales que usan las maestras habitualmente en el aula y que forman parte de alguna manera de su estructura. Son frases que usan repetidamente unidas a los rituales o a los hitos temporales que emplean en el aula. Estas frases transportan las normas y valores de la cultura del grupo. Hablaban de lo que se esperaba de ellos en esa clase y de la deseabilidad de la maestra entendiendo que puede haber una transformación en esa herencia cultural. Estos discursos transportan la identidad, el ser del grupo. Expresan lo aceptado en grupo, el cómo se hacen las cosas en esa colectividad: nos cuidamos, somos diferentes, somos amigos, disfrutamos lo que hacemos, tratamos las cosas con delicadeza son algunos de los discursos que se repetían en el día a día y que pasaremos a analizar.

3.1. Está permitido expresar emociones

Un elemento clave es que la expresión de emociones estaba permitida expresamente por las maestras. En el día a día ellas usaban expresiones para hacer entender a los niños que podían expresarse y que era deseable que lo hicieran. “¿Cómo estás?” “¿Cómo lo pasaste?” y “¿Cómo te sentiste?” Eran preguntas que usaban muy frecuentemente. También se fomentaba la expresión de emociones negativas diciendo “¿Te pasa algo?” y “Se puede llorar”. Con frecuencia en la asamblea la maestra decía “Nos lo puedes contar” presentando al grupo como confiable.

3.2. Nos cuidamos, la maestra nos cuida y cuidamos a los demás

El papel de la maestra como adulto confiable y fuente de seguridad se hacía llegar insistentemente a los niños con expresiones relacionadas con el cuidado como hace María en esta ocasión: María recuerda “Cuando nos sentimos mal se lo tenemos que decir a María, María está aquí para cuidarnos” (cuidado del que habla María, seguridad de que la maestra te cuida) Valeria ha estado mala, levanta la mano y no cuenta nada María le ofrece unos mimos. Valeria se levanta en la asamblea y acepta los mimos de María y se abrazan (Cuaderno de campo María, 30-1-2012). El grupo de niños se ofrecía también

con frecuencia como fuente de ayuda como anoto en mi cuaderno de campo: “Se fomentan las conductas de ayuda. María anima a los niños a pedir ayuda a los compañeros que saben abrocharse” (Cuaderno de Campo María, 13-1-2012). Durante el juego libre y los momentos de autonomía las maestras recordaban que si no podían hacer algo solos debían pedir ayuda. También se ofrecía la ayuda del grupo en la asamblea cuando alguien exponía algún problema “¿Te podemos ayudar?” y se le ofrecían abrazos si estaba triste. Se hacía hincapié en que era labor de todos cuidarse unos a otros con expresiones como “Nos cuidamos” “Cuidamos a los demás”.

3.3. Somos diferentes, nos respetamos, cada uno lo hace como sabe o como puede

La forma de trabajar de las maestras respetando la individualidad, los diferentes ritmos e intereses era soportada y apoyada con un discurso claro “Cada uno lo hace como sabe y como puede”. De esta manera se hacía entender a los niños que cada uno lo hacía de la mejor manera posible dentro de su capacidad y por tanto no había lugar para la comparación o la burla, como vemos que advierte María en esta interacción:

María: ¿Qué nos quieres presentar Elvira?

Elvira: Es una tarjeta de mi cumpleaños (muestra la tarjeta)

María: ¿Quién te la hizo?

Elvira: Papá, mamá y mis hermanos

María: ¿Qué te han escrito? ¿se puede leer?

Voz: Hay una cosa que no se puede leer

Ríen

Alma: Porque lo ha escrito Linda [La hermana pequeña]

María: Bueno, pero no es para reírse, cada uno lo hace como sabe ¡Tiene tres años!
(Transcripción vídeo María, 3-2-2014).

Esta naturalidad con la que se vivían los diferentes ritmos permitía a las maestras usar a los iguales para explicar juegos o tareas a los demás con las ventajas que esto tenía para el aprendizaje y para la disponibilidad del adulto.

3.4. Nos queremos, somos amigos, nos echamos de menos

Las maestras daban valor a la amistad. Era una de las fuentes de placer y bienestar relacionadas con la pertenencia al grupo y un elemento fundamental que aportaba la

escuela como contexto de socialización. Eran conocedoras de que a estas edades es importante ya sentir que uno tiene amigos y ayudaban a los niños a darse cuenta de ello como hace María en esta intervención:

[En la asamblea hablan de las vacaciones]

María: ¿Querías venir al cole? ¿Y a ti por qué te gusta tanto venir al cole?

Bosco: (no se oye)

María: ¿Pero qué es lo que te gusta de venir al cole?

Bosco: (en voz muy baja) Jugar

María: ¡Ah!

Voz: Y los amigos

María: ¿Y los amigos?

Bosco: También estar con Darío.

Darío: ¡Porque es mi amigo!

María: ¡Eso es lo que te gusta!

Bosco: (asiente con la cabeza) (Transcripción vídeo María, 25-04-12).

Por ello las maestras empleaban discursos dirigidos a ayudar a los niños a ser conscientes de esta amistad y a reforzar las muestras de cariño en el grupo. En el curso de tres años estos discursos eran en cierta manera prestados. Aunque quizá no fueran tan amigos la maestra les hacía ver que, si lo eran, como hace María en esta ocasión:

[Durante la asamblea] José trae a clase unas águilas de papel para sus compañeros. Después de enseñarlas, María sugiere a los compañeros que le den gracias a José

María: oye, ¿qué le podemos decir a José, chicos? (coge a José del brazo y lo pone mirando al resto de la clase)

Voces: Gracias (empiezan a aplaudir)

María: Oye, es un buen amigo, eh, que se ha acordado de nosotros. Pues luego, pido yo ayuda y colgados (Transcripción Vídeo María, 13-11-12).

Más adelante se veían claros lazos de amistad y cariño dentro del grupo.

A la hora de pasar lista en la asamblea la importancia de cada uno en el grupo y el afecto que el grupo sentía por él eran apoyadas durante la asamblea con el discurso de “¿Quién falta?” “¿O a quién echáis de menos?”. Son expresiones que dan más importancia al vínculo con el componente del grupo ausente que si las profesoras dijeran “¿A quién ponemos en la casita?” o “¿Quién no ha venido?”. Cuando algún niño estaba enfermo y faltaba varios días el día que volvía el grupo le acogía en la asamblea con un saludo especial para él. Este discurso también aparecía con los niños que cambiaban de

colegio y que eran extrañados por sus amigos más íntimos como sucede en esta ocasión: “Bosco le hace una carta a su amigo Darío que se ha cambiado de colegio. María le besa, le explica cómo poner su dirección ‘¿Le echas de menos?’” (Cuaderno de campo María, 22-1-2013).

En general, se compartía en las clases cierto discurso en torno al amor. Decir las cosas con amor era un discurso presente en las aulas, como vemos en este caso: “[Durante la asamblea] Hablan del día de los enamorados como “Día del amor” María resalta que hoy es ‘buen día para decirse cosas con amor’” (Cuaderno de campo María, 14-2-2012). No había pudor en decir palabras como amor, cariño, te quiero, amigo. De hecho tenían estas palabras en tarjetas para escribírselas a sus amigos en cartas y dejárselas en su casillero a modo correo interno. También la maestra usaba estas palabras con los niños con normalidad como hace María en esta asamblea:

[Hablan con Elvira de por qué le duele la tripa cuando viene al cole]

Elvira: Hace más calor en casa.

María: ¿Te gustaría quedarte en casita? ¿Aquí estás bien Elvira?

Elvira: No mucho.

María: Tienes aquí unos amigos que te quieren.

Elvira: Sí.

María: Y una profe que te quiere.

Elvira: Sí.

María: ¿Te dan ganas de llorar? Los amigos te quieren, puedes estar triste pero a los amigos nos gusta verte contenta.

Ignacio [es su amigo íntimo]: Dice que necesita calor.

María: Yo creo que necesita calorcito de besos y abrazos. Quédate un poco más cerca que yo te doy calor.

Alma: El radiador también.

María: Pero es distinto el calor del radiador (Cuaderno de campo María, 8-6-2012)

Cuando había que hacer una despedida de alguien se preparaba en grupo, se expresaban los sentimientos que surgían y se hacía un detalle colectivo para el recuerdo, como vemos en este caso cuando se despiden de una persona que ha estado de prácticas conmigo:

[El último día que está Míriam] María pregunta que pueden decir para despedirse de Míriam.

Voces: ¡Que lo pases muy bien! ¡Que se acuerde de nosotros! ¡Que nos quiere mucho!

María: Le estamos diciendo palabras a Míriam para que se las quede en su corazón y en su cabeza. ¿Os da un poquito de pena?

Voces: Sí.

Se hacen una foto con Marina para regalársela (Cuaderno de campo María, 12-2-2012).

3.5. Agradecemos

En esta intención que tenían las maestras de crear un clima de bienestar, resultaba importante fijar la atención en lo que hacía cada uno por el grupo y de esta manera hacerlo público a través del reconocimiento. Era frecuente que las maestras modelaran el agradecimiento público e invitaran a los niños a agradecer el esfuerzo que hacían por ellos los compañeros como vemos que hace María en esta ocasión en la que Ignacio había estado preparando una hoja de normas para cada uno:

[Durante la asamblea Ignacio ha repartido a cada uno una hoja con normas]

María: A lo mejor le tenéis que decir algo a Ignacio, ¿no? Por daros la hoja

Voz: ¡Gracias!

María: Que ha trabajado... (Ha estado poniendo los nombres de todos)
(Transcripción vídeo María, 6-11-12)

3.6. Tratamos las cosas con delicadeza

Además del respeto por los compañeros se pedía respeto por el espacio y los objetos compartidos. Para ella las maestras pedían a los niños que trataran las cosas con cuidado, “con delicadeza”. Ellos mismos se recordaban unos a otros que las cosas había que tratarlas con delicadeza como vemos que hacen en esta asamblea:

[Bosco ha traído un caballo de madera para compartir]

María: Tenemos que pensar entre todos y todas donde lo podemos poner.

Voces: En ...

María: A ver el frutero tiene una idea

Juanjo (es el frutero): Ponerlo donde los Caballos y si alguien quiere jugar con él se lo pedimos a Bosco.

Bosco: Pero si le golpeamos se rompe.

María: O sea que lo que nos estás diciendo es que tenemos que tratar las cosas cómo

Ignacio: Con cuidadoza

María: ¿Con cuidadoza? ¿Cómo es?

Voces: Delicadeza

María: ¡Con delicadeza!

Bosco: Porque es de madera. (Transcripción Vídeo María, 8-2-2012).

3.7. Disfrutamos de lo que hacemos

Las maestras procuraban transmitir a los niños un espíritu positivo, una actitud de disfrute de las cosas desde la calma, como vemos que hace María en esta intervención: [En el momento de la fruta] Están haciendo mucho ruido mientras comen. María se acerca al aparato de música y dice “Pongo un poquito de música tranquila, relajante para disfrutar de la vida. ¡Disfruta de la fruta! Sonriente (Cuaderno de campo María, 11-11-2013). Se invitaba a los niños a estar centrados y disfrutar lo que estaban haciendo como hace María en esta ocasión: “Se acerca dónde está Gina pintando ‘Pinta tranquila, disfruta cariño’ le dice” (Cuaderno de campo María, 3-2-2014). También se daba importancia al placer que suponía hacer las cosas por voluntad propia y el darse valor a uno mismo, disfrutar de uno mismo, como se entrevé en esta intervención de María: [Durante el juego libre] Sofía y Elia están pintando lo mismo en la mesa del escritor. María se acerca y le dice a Sofía “No pintes lo que pinta Elia, pinta lo tuyo” (con tono de broma y señalándose el corazón) “Recuerda que lo importante es pintar lo que uno quiere” (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

En definitiva, estos discursos hacían llegar los valores y cultura del aula a todos y cada uno diariamente. Durante todo el día los discursos estaban presentes en hitos temporales y rituales. Los discursos podían usarse en cualquier momento pero la frecuencia de cada uno en cada momento del día era diferente (Tabla 1). La asamblea era un momento especialmente útil para “empapar” al grupo con todos los discursos.

Tabla 1

Discursos más frecuentes por momentos del día

	Acogida	Juego	Recogida	Asamblea	Almuerzo	Abrigos
Está permitido expresar emociones	¿Cómo lo has pasado? ¿estás?	¿Cómo has Resolución Conflicto (RC): ¿Cómo se siente?		¿Nos quieres contar algo? ¿Cómo estás?		

Nos cuidamos, la maestra cuida	Me lo puedes contar. Yo estoy aquí cuidarte	RC: ¡No voy a permitir que hagas daño!/ Cúidale un ratito	Qué podemos hacer por ti? ¿Quieres un abrazo?	¿Si no podéis pedís ayuda a un amigo?
Somos diferentes nos respetamos		¡Cada uno escribe como sabe y como puede!	Os quiere contar una cosa ¡Escuchad por favor!	
Somos amigos		RC: Nos Si no puedo solo A quién echáis Ha pensado en lo ¿Le has	tratamos con le pido ayuda a de menos. que os gusta ayudado? ¡Qué cariño. un amigo. ¡Que buen amigo buen amigo!	
Agradecemos			¿Puedes colocar Mirad lo que ha ¿Está rica la fruta eso? ¡Gracias! traído ¿Qué le que ha traído X? decimos? ¿Qué le decimos?	
Tratamos las cosas con delicadeza		Recogemos despacito ¡Con delicadeza!	¿Se ha roto? Colocad la fruta ¡Con delicadeza!	
Disfrutamos de lo que hacemos		Pintad tranquilos ¡Disfrutad!	¡Nos damos los buenos días con alegría!	¿Qué os parece? ¡Está deliciosa!

4. DISCUSIÓN

Partiendo de la perspectiva sociocultural y entendiendo los procesos emocionales como socialmente contruidos, el lenguaje pasa a ser una herramienta esencial para la etiquetación y representación simbólica en esta construcción social (Páez y Adrián, 1993). En nuestro proceso investigador el papel de los discursos ha sido creciente por resultar clave para la comprensión, de manera que teoría y práctica conectan a la perfección. Estas maestras promueven la socialización de emociones hablando de ellas como en sus interacciones diarias (Ahn, 2005). Las prácticas sociales incluyen repertorios de acciones y discursos que a nivel macro componen la estructura del aula y a nivel micro aparecen en cada ritual. Analizar los discursos y las estructuras discursivas de las aulas desde el punto de vista del papel que ocupan en los procesos emocionales en las aulas puede tener un gran interés en este campo de estudio y un gran potencial para su aplicación práctica.

Creemos que un elemento clave para entender la emocionalidad en las aulas es la cultura. Para Holodynski y Friedlmeier (2006) la cultura es un almacén de memoria externo que se transmite a través del aprendizaje. Esta cultura contiene normas y valores

que llegan a los niños en la escuela a través de sus maestras de manera que aprenden el significado de las emociones, sus funciones, las normas sociales para la expresión de emociones... Esta cultura se refleja en toda la estructura del aula pero quizá es en las normas y discursos donde más peso tiene. Las normas defienden los valores y establecen límites para mantenerse en ellos. Los discursos son, por decirlo de alguna manera, la cultura en palabras. Por ello es especialmente interesante analizar en este sentido la cultura de los centros y de los docentes (Marchesi, 2007). Además, deberíamos tener en cuenta cómo es la confluencia de las diferentes culturas familiares en los centros ya que la coherencia entre adultos va a ser clave (Ribes, et ál. 2005)

Compartimos la idea de que los niños al participar en prácticas sociales mediadas comienzan a internalizar (Vandeboncoeur y Collie, 2013). Sin embargo, no hemos podido recoger este proceso con la profundidad deseada. En nuestros análisis hemos podido ver como los niños ponen en marcha secuencias de acciones acompañadas de discursos aprendidas previamente junto con las maestras. Hemos apreciado como en el aprendizaje de los rituales primero los comparten con las maestras, luego los intentan usar a veces con errores como si no conocieran plenamente el sentido, como algo prestado, hasta que finalmente logran hacer usos autónomos de ellos. En la estructura discursiva del aula hemos podido observar como al principio el uso de estos mensajes es por parte de la maestra, más adelante en el tiempo los niños hacen uso de ellos y finalmente aparecen con menor intensidad, quizá porque ya no es necesario externalizarlos.

Finalmente cabe resaltar, una vez más, el papel central de los docentes en la socialización de las emociones en las aulas. Los profesores consideran importante cuidar el desarrollo emocional y entienden que ellos tienen un papel en ello (de la Cueva y Montero, 2014; Hortigüela et ál., 2017). Sin embargo, al final de la formación inicial de los maestros, aunque existe una sensibilización en los nuevos maestros ante la necesidad de incluir la educación emocional, no sienten haber recibido la formación necesaria para llevarla a cabo (Molero et ál., 2017). No están claramente recogidos en los planes de formación de los maestros los conocimientos y/o competencias que los profesores deberían reunir para asumir esta tarea con conciencia.

5. CONCLUSIONES

Hace ya tiempo que los resultados de las investigaciones señalan que los procesos emocionales en las aulas son importantes tanto para niños como para maestros, para el

bienestar, para el aprendizaje y para el éxito en general de la institución escolar como agente socializador. Desde la investigación se está clamando por un cambio educativo. Este cambio educativo pasa por entender verdaderamente estos procesos, describirlos con profundidad en las aulas, acercarnos a la cultura educativa, conocer cómo es esta experiencia para los profesores, intentar proponer formas holísticas y reales de abordar la emocionalidad de las aulas. Creemos que, en este sentido, el enfoque cualitativo nos ha permitido conocer estos procesos desde una perspectiva émica que puede resultar tremendamente útil.

Acercarnos a la realidad educativa desde la perspectiva sociocultural ha resultado tremendamente provechoso. La visión holística que se usa desde este enfoque y el gran peso que se da a lo social y a lo cultural va a ser clave para comprender los procesos emocionales en los contextos educativos. Es necesario seguir trabajando en esta línea ya que es una perspectiva que ha sido muy provechosa en el ámbito educativo, pero quizá en los aspectos emocionales no está suficientemente explorada.

La principal aportación de este trabajo es plantear que los discursos pueden ser parte de la estructura del aula y deberían pensarse y planificarse como tal al igual que se piensan los espacios, los tiempos o las actividades. Esto pasaría por reflexionar sobre la cultura general, la de centro y la de aula y, tomado conciencia, plantear una serie de discursos que colaboraren en la transmisión de la identidad y los valores del grupo y ayuden en su regulación que primero será externa para finalmente pasar a ser interna.

Entre las cuestiones que quedan pendientes estaría el trabajar cómo poder recoger metodológicamente los indicios de apropiación del lenguaje para poder dar suficiente soporte empírico a estos procesos. Hemos tenido problemas para captar los procesos grupales y, a su vez, las expresiones individuales en las que podríamos haber obtenido indicios de habla privada. Lograr recoger producción de habla privada supondría el seguimiento de niños de uno en uno y, por tanto, otro tipo de recogida de datos a la que no hemos podido hacer frente pero que sería enormemente fructífera en esta reflexión.

Finalmente conociendo el papel clave que ocupan los maestros en estos procesos y la necesidad de toma de conciencia y formación en este sentido (de la Cueva y Montero, 2015) sería muy interesante analizar cómo son o podrían ser estas formaciones. Consideramos que las pedagogías alternativas basadas en la interacción permiten trabajar más la parte social y emocional de los procesos educativos en el día a día y algunas de ellas contienen indicaciones explícitas sobre cómo deben dirigirse los adultos a los niños por lo que podría ser muy interesante empezar por analizar estas formaciones.

REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Ahn, H.J. (2005). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Callejas, E. (2014). *El papel de la escuela en el desarrollo de competencias emocionales: Un estudio de caso*. (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Clarà, M. (2016). The many Lives of the word Perezhivanie. *Mind Culture, and Activity*, 33(4), 339-342.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014). Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen. En A. Acosta, J L. Megías y J. Lupiáñez (Eds), *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*, (pp. 84-90). Granada: Universidad de Granada.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 93-98.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018a). Promover las Emociones en Educación Infantil: Descripción de eventos críticos dentro del aula. En B. Sierra, M. de la Cueva, A. Ángeles, J.A. Huertas, I. Montero (Eds), *Avances en la investigación de motivación y emoción*, (pp. 121-128). Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018b). El Papel de las Competencias Emocionales en Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32.3), 18-31.
- DiPardo, A y Potter, C. (2003). Beyond Cognition. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, (pp. 317-343). Cambridge University Press.

- Fernández, M.L. (2013). *Enfoques del desarrollo emocional en educación: una perspectiva integradora. (Trabajo de Fin de Grado)*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38.
- Holodynski, M y Friedlmeier, W. (2006). *Development of Emotions and Emotion Regulation*. Springer Science.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V. y Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos*, 20, 27-41.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata. (Original de 2008).
- León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ªed. revisada). McGraw-Hill.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Alianza Editorial.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 268, 7-23.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers. Emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Páez, D. y Adrián, J.A. (1993). *Arte Lenguaje y Emoción*. Fundamentos.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en Educación Infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 22, 1-14.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Press.
- Thompson, R.A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2ª ed.) (pp. 173-186). Guilford Press.
- Vadeboncoeur, J. (2017). *Vygotsky and the Promise of Public Education*. Peter Lang.

- Vandeboncoeur, J y Collie, R. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 7

EL VALOR DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Carmen Escribano Muñoz, Enrique Gudín de la Lama, José Argenis Rodríguez
Parra y Juan Manuel Alonso Gutiérrez

A la memoria del Dr. Joan Pagès Blanch y la Dra. Alicia León Gómez

1. INTRODUCCIÓN

“Profe...¿Para qué me sirve aprender la historia?”. Es una pregunta que los alumnos tienden a plantear de vez en cuando y que puede resultar tediosa de responder, pero no deja de ser una interpelación necesaria que nos debería conducir a revisar nuestras prácticas docentes.

Cuestionarse por qué y para qué enseñamos la historia, qué función y utilidad tiene el conocimiento histórico, nos orienta en el camino que debemos seguir para reflexionar sobre cómo debemos desempeñar nuestra labor docente en esta área, máxime, si tenemos en cuenta el papel que los estudiantes desempeñarán en la sociedad.

La formación de los docentes de Ciencias Sociales -y de historia más específicamente- como profesionales críticos, en el contexto de una práctica reflexiva, es uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren (Hervás y Miralles, 2004; Schön, 1992). Esto implica que el docente promueva en el aula situaciones problema, plantee preguntas y actividades de carácter inductivo para que alumnado contraste, elabore hipótesis, confronte la información, resuelva problemas, etc. Así, los alumnos tendrán capacidad de abordar su estudio con autonomía y construir su propia representación del pasado, siendo capaces de contextualizar los hechos históricos -evitando así cierto presentismo-, interpretar el mundo actual y gestionar un futuro mejor (Pagès, 2009; Santisteban, et ál., 2010). La enseñanza de la historia constituye un componente esencial en la formación y desarrollo de habilidades para la construcción del pensamiento social y crítico.

En los estudios que se han revisado nos encontramos que los profesores del área de ciencias sociales señalan que la finalidad principal de la enseñanza de la historia es la

formación de alumnos críticos, por encima de la adquisición de los saberes de índole conceptual. No obstante, se percibe que el profesorado no tiene muy claro qué es pensar críticamente o cómo se puede intervenir didácticamente para fomentar dicha habilidad. Encontrándonos que, tanto docentes como alumnos, suelen entender por pensamiento crítico la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud de oposición sistemática (Adler, 2008; Armento, 2000; Díaz Barriga, 1998; Minter e Ibagón, 2017; Monroy, 1998; Santisteban, et. ál. 2010).

La investigación que se presenta en las siguientes páginas sondea las representaciones sociales de futuros profesores de secundaria, para conocer si a lo largo de su formación académica y sus experiencias como alumnos, han desarrollado pensamiento crítico y se han formado para enseñar la historia desde un enfoque curricular sociocrítico. Para ello, se han analizado e interpretado las ideas y conocimientos de los estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, especialidad Geografía e Historia, sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y las relaciones que establecen entre la teoría aprendida y la práctica que empiezan a llevar a cabo durante su formación en el máster.

2. EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Explicar qué se entiende y cómo se desarrolla el pensamiento crítico resulta algo complejo, a pesar de tratarse de un contenido implícito para los profesores de historia o para los proyectos curriculares. En relación a los aprendizajes propios del conocimiento histórico, se suelen encontrar afirmaciones tales como que la finalidad de su estudio es la formación de alumnos críticos, capaces de desarrollar autonomía personal para comprender la realidad social, intervenir socialmente y así poder transformarla (Armento, 2000; Hervas y Miralles, 2004; Merchán, 2001; Santisteban, et. ál. 2010). Es decir, el aprendizaje de la historia, desde un enfoque sociocrítico de la educación, se pone al servicio de la educación para la ciudadanía. Para ello, el alumnado habrá de comprender el pasado, entender el mundo actual en el que vive y actuar en consecuencia para la construcción de un futuro mejor (Pagès, 2009, Santisteban, 2010).

Desde esta perspectiva, la función del docente reside en proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para que pueda utilizar los conocimientos adquiridos, enseñándole a indagar en diferentes fuentes, contrastar enfoques, defender ideas con

argumentos y, sobre todo, saber interpretar y valorar de una forma crítica su contexto social (Pagès, 2019). Es aquí donde reside el verdadero valor del conocimiento histórico para el desarrollo del pensamiento crítico.

2.1. La formación del pensamiento histórico y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento histórico está fuertemente vinculado al desarrollo del pensamiento crítico, ya que ambos activan mecanismos cognitivos de orden superior que permiten al alumnado realizar una lectura crítica y comprensiva del pasado, del presente y del futuro.

La enseñanza de la historia que aspira al pensamiento crítico esta imbricada con el desarrollo de la metacognición, estimula al estudiante a monitorear su aprendizaje lo cual implica:

[...] saber qué preguntas hacer a las fuentes, y por qué se requiere cautela para comprender a las personas del pasado. Significa saber qué buscar al evaluar un relato histórico del pasado, lo que a su vez requiere comprender que los relatos de los historiadores están relacionados con escenarios o situaciones. En resumen, significa tener algún sentido de lo que se considera "hacer" historia (National Research Council (U.S.) *et al.*, 2005, p. 33)

En este sentido, el pensamiento crítico promueve el desarrollo de competencias y habilidades científicas que involucran al pensamiento como instrumento desde el cual construir un discurso válido, riguroso y coherente con las necesidades sociales (Freire, 1991; Kincheloe, 2008; Minte e Ibagón, 2017; Paul y Ender, 2005).

En el ámbito de la enseñanza de la historia, esto supone la capacidad del docente para utilizar las potencialidades del contenido histórico para desarrollar habilidades que permitan establecer relaciones, analizar diferencias y similitudes, realizar comparaciones entre los hechos y procesos históricos. En definitiva, proveerles de habilidades reflexivas con las que el alumnado asume una actitud activa y cuestionadora frente al hecho histórico, desarrollando así capacidades para construir juicios críticos, adquirir métodos de razonamiento y construir conceptos que se conviertan en instrumentos mentales para aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana (Escribano y Pagès, 2019; Pagès 2009; 2019).

3. MÉTODO

Este estudio se plantea desde una perspectiva cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo (Sandín, 2003) donde se analizan las respuestas obtenidas de 34 estudiantes que están realizando el Máster de Formación de Profesorado en Enseñanza Secundaria, especialidad Geografía e Historia, durante el curso 2017-2018, que provienen de tres universidades españolas.

3.1. Diseño de los instrumentos de recogida y análisis de la información

Para el diseño y construcción de los instrumentos de recogida de la información optamos por una estrategia mixta, utilizando técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos: cuestionarios, entrevistas, programaciones didácticas y observaciones de aula.

En el diseño del cuestionario se elaboraron preguntas cerradas de opción múltiple donde se recogían los siguientes ámbitos de estudio: Experiencias como alumnos de secundaria y bachillerato con la asignatura de historia, representación social sobre las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la historia, que se completó a través de una entrevista semiestructurada.

Para obtener información que nos permitiera analizar cómo entienden que se ha de llevar a la práctica la enseñanza de la historia, se recogieron muestras de las programaciones didácticas que habían diseñado los estudiantes de profesor para su puesta en práctica en el contexto de un aula real. Para la obtención de información respecto a cómo concretan sus ideas durante sus intervenciones didácticas en el contexto de sus prácticas, se llevaron a cabo observaciones de aula.

4. RESULTADOS

La información cuantitativa recogida del cuestionario se fue analizando y triangulando con la información de los datos más relevantes que emergieron de las entrevistas, las programaciones didácticas y las observaciones de aula. Todo ello ha contribuido a completar y comprender la información obtenida que arrojó los resultados que exponemos a continuación.

4.1. Análisis del cuestionario y de las entrevistas

En el cuestionario preguntamos cómo recordaban las clases de historia durante su formación en Secundaria y Bachillerato. Les ofrecíamos tres opciones de respuesta, la primera centrada en la metodología tradicional, la segunda en un enfoque crítico y la tercera en la que se combinaban ambas metodologías:

1. Se leía el libro de texto, escuchábamos y tomábamos apuntes. Sobre el contenido se estudiaban fechas de acontecimientos y personajes relevantes de la historia.
2. Se trabajaban aspectos sobre los cambios sociales y lo que permanecía en la actualidad (estructuras sociales, formas de vida, costumbres, cultura) analizando críticamente diversas fuentes históricas.
3. Combinación de ambas metodologías.

La respuesta 1 fue escogida por el 85 % de los estudiantes -29-, consideraban que habían recibido una formación basada en prácticas. Un 6% de estudiantes escogió la respuesta 2: recordaba unas clases de historia dinámicas. El 9% restante consideraban que, dependiendo del profesor, las clases se abordaban desde ambas perspectivas.

En cuanto a su experiencia como estudiantes universitarios, las percepciones eran diferentes. 12 estudiantes, el 35%, respondieron que en la universidad se trabajaban aspectos relacionados con los cambios sociales que iban aconteciendo a lo largo de la historia, analizando críticamente las fuentes históricas. El 33% recordaban que las clases de historia eran una prolongación de lo que había vivido en secundaria, prácticamente enfocadas a perpetuar la metodología tradicional que imperaba en las aulas. El 32% de los estudiantes respondieron que habían experimentado ambos enfoques, dependiendo de la visión que sostenía el profesorado que impartía la asignatura.

Respecto a su experiencia durante su formación teórico-práctica en el Máster, las respuestas se obtuvieron mediante entrevista. Los estudiantes de profesor, mayoritariamente, apuntan a una visión del profesor que acomete su tarea didáctica desde una perspectiva metodológica tradicional en la que, como alumnos, han tenido un papel pasivo en su proceso de aprendizaje y señalan que el profesorado universitario sigue con una fuerte tendencia a la transmisión de contenidos.

Por lo que se refiere a las finalidades de la enseñanza de la historia, en el cuestionario se plantearon una serie de ítems que debían valorar de mayor a menor importancia. Para

ampliar la información obtenida del cuestionario, se les planteó esta misma pregunta en la entrevista.

En el análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista, se identificaron una serie de expresiones y frases literales que nos permitieron establecer un punto de partida para interpretar los datos. A medida que se iba avanzando en el proceso de análisis de los datos, se fue triangulando la información obtenida de las entrevistas con los datos del cuestionario dando como resultado que el 97% de los estudiantes consideraron muy importante o importante el aprendizaje de la historia como “medio para que la persona sea más reflexiva y crítica”, “participar en la vida social y política con conocimiento de causa” y “adquirir consciencia de ciudadanía democrática”. En las entrevistas, la reflexión que realizaban sobre la importancia del conocimiento de la historia apuntaban a que “la persona supiese ubicarse en la sociedad de la que formaba parte” y “formar ciudadanos críticos y participativos, desarrollando las competencias básicas necesarias para participar activamente en la sociedad”.

4.2. Análisis de las programaciones didácticas

Reunimos un total de 19 programaciones didácticas. Para su análisis, partimos de tres tipologías de perfil docente: reproductor, guía o crítico, en base a la categorización que propusimos:

Figura 1.

Adaptación categorización perfil profesor de historia Grech (2000) Fuente: elaboración propia



Respecto a las actividades y a la metodología, los estudiantes de profesor orientaban sus propuestas didácticas al uso de estrategias que ofreciesen la posibilidad de que el alumno construyese su aprendizaje a través del análisis e interpretación de los hechos históricos, investigando con fuentes e intentado resolver los posibles problemas que plantea el hecho histórico. 5 de los estudiantes señalaron como estrategia didáctica la microhistoria como método de análisis del pasado, 8 realizaban actividades donde se trabajaba la historia desde una perspectiva diacrónica para percibir la evolución de la historia y 5 estudiantes se centraron en el estudio de la historia a partir de su conexión con problemas actuales, a través de una mirada retrospectiva de un problema actual, analizándolo desde sus inicios.

4.3. Análisis de las observaciones de aula

Para completar nuestra investigación y contrastar los resultados que habían emergido de las aportaciones de los estudiantes de profesor, se les planteó la posibilidad de realizar observaciones en el aula en su período de prácticas. El propósito era recoger evidencias del ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto real del aula.

Se realizaron observaciones a un total de 3 estudiantes de profesor. A lo largo de las sesiones, los estudiantes fueron describiendo las características sociales, políticas o económicas de la etapa abordada de una forma factual sin realizar ningún tipo de análisis o reflexión sobre cómo se llegó a organizar la sociedad en esa época, ni cuestionarse el porqué del cambio. Los aprendizajes se interpretaban desde el acontecimiento histórico, sin llevar a cabo un análisis sobre el pensamiento y la forma de vida de la época estudiada, ni se realizaban comparaciones con sociedades anteriores y posteriores o con la propia sociedad presente, basándose principalmente en el estudio del pasado. Por otro lado, los estudiantes no propusieron actividades de reflexión, análisis, comparación, sino más bien actividades que reproducían, a modo de síntesis, las explicaciones o ideas reflejadas en la exposición magistral que había realizado, libro de texto o fuente de internet. Asimismo, se observaron dificultades para poder materializar en el aula las propuestas didácticas que habían planificado ya que los contenidos programados eran bastante densos.

5. DISCUSIÓN

El análisis realizado nos ofrece resultados sobre las vivencias de los estudiantes de Máster en su etapa de alumnos en relación al aprendizaje de la historia y, por otra parte, sobre cómo proyectan su futuro como profesores de historia.

El 62% de los estudiantes de profesor manifiestan que, en general, se les ha enseñado la historia en Secundaria y Bachillerato desde una perspectiva donde se trataba de reproducir los hechos del pasado, interpretándolos como contenidos cerrados e inconexos que no permiten llevar a cabo una reflexión crítica sobre la historia. Consideran que, se les ha enseñado la historia desde una perspectiva tradicional centrada únicamente en el estudio del pasado.

Su experiencia como alumnos en la universidad, nos hace pensar que ha habido un relativo cambio en el enfoque didáctico en relación con los estudios secundarios, puesto que la mitad de los estudiantes respondieron que habían tenido experiencias de aprendizajes tanto con metodologías expositivas, completamente dependientes de la visión del profesor y otras donde se impulsaba a los alumnos a dialogar y reflexionar sobre los contenidos históricos, sin embargo, las impresiones que recuerdan los estudiantes, tanto de su etapa en Secundaria como en la Universidad, muestran una visión del profesor de historia que acomete su tarea didáctica desde una perspectiva mayoritariamente tradicional, limitándose a la exposición oral de contenidos históricos y combinándolo con la consulta de fuentes, pero sin llevar a cabo estrategias de análisis o comparación de los procesos o hechos históricos.

En cuanto a sus representaciones sobre las finalidades de la enseñanza del conocimiento histórico, consideran que esta es propulsora de conciencia de ciudadanía y debe atender a la construcción de la identidad y del sentimiento de pertenencia a un espacio social, desde un planteamiento crítico.

El análisis de resultados indica que existe un distanciamiento entre el sentido que los estudiantes de profesor otorgan a la enseñanza de la historia y su práctica real al enseñarla. Las representaciones de los estudiantes, así como la orientación que dan a sus programaciones didácticas, se identifican con el profesor guía, e incluso con el profesor crítico; sin embargo, sus ideales se truncan con la realidad de sus prácticas y acaban emergiendo estrategias que fueron interiorizando durante su formación académica convirtiéndose en profesores reproductores del conocimiento histórico y aplican

estrategias propias de metodologías tradicionales en las que poco tenía que ver el desarrollo del pensamiento crítico.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio nos hemos centrado en examinar las representaciones construidas por los estudiantes de profesor durante su formación inicial respecto a la enseñanza de la historia, cómo se han materializado en el espacio de sus prácticas profesionales y en la conciencia que han adquirido sobre dicho proceso.

El discurso de nuestros estudiantes de profesor parte de una visión crítica de la enseñanza. Sin embargo, comienza a manifestarse una brecha entre sus ideales y la planificación didáctica que realizan que apunta a una perspectiva más constructivista, y esta se evidencia cuando en la práctica real del aula aplican estrategias metodológicas de carácter tradicional que no permite una visión crítica del conocimiento histórico.

A la luz de los resultados obtenidos, pensamos que las acciones que se deben llevar a cabo en el ámbito de la formación inicial del profesorado de secundaria deben orientarse hacia la formación del pensamiento crítico, así como al desarrollo de capacidades para pensar cómo solucionar los problemas sociales. En este sentido, los planteamientos curriculares deberían ir dirigidos hacia:

- Desarrollo de autonomía durante el proceso de aprendizaje para que nuestros alumnos sean autónomos, responsables y críticos en su propio proceso de aprendizaje.
- Comprensión de la realidad social: Nuestros alumnos deben comprender cómo se construye la realidad social. Debemos proporcionarles los instrumentos necesarios para que conozcan la realidad, la comprendan, puedan explicarla y actuar en ella de forma consciente y solidaria.
- Formar pensamiento crítico y creativo: La enseñanza de las Ciencias Sociales es una vía para el desarrollo de procesos del pensamiento para: Dotar a nuestros alumnos de instrumentos para conocer la sociedad en todas sus vertientes, evitando así miradas sesgadas, lo que contribuye a desarrollar actitudes como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad y la participación crítica.
- Formación en el manejo crítico de la información, máxime en un mundo en el que los medios de comunicación ejercen un poder y una influencia sobre la opinión de

las personas. De ahí la importancia de proporcionarles la posibilidad de analizar, comprender y enjuiciar los rasgos y problemas que caracterizan al siglo XXI.

- Desarrollo de conciencia social para intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática, pues una enseñanza que promueve una mirada crítica del mundo social, ofrece herramientas para comprender que esta realidad es fruto de la acción humana sobre el mundo.

REFERENCIAS

- Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teacher. En Levstik, L. y Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351), Routledge: Nueva York.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-29), Huelva: Universidad de Huelva.
- Escribano, C. y Pagès, J. (2019). Representaciones sociales de los futuros docentes de historia sobre el tiempo y la consciencia histórica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 17, 17-37.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Grech, L. (2000). Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste. Vilnius, Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/1680494241>
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 89-99.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó.
- Merchán, F.J. (2001). La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla. Material no publicado.
- Minte, A. e Ibagón, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?. *Entramado*. 2(13), 186-198.
- National Research Council (U.S.), Donovan, S., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *How students learn: History mathematics and science in the classroom*. Washington: National Academies Press.

- Pagès, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: Reflexiones casi al final de una década*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Sandín, M.P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 37-52.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias del pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A., González, N., y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila Ruiz, P.; Rivero, M.P. y Domínguez Sanz, P. (coords.). *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 115-128), Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

CAPÍTULO 8

PROGRAMA DE MINDFULNESS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Ana Isabel Sánchez Nogales, Castellar López Guinea y Carlos Gutiérrez Peñaranda

1. INTRODUCCIÓN

Una apuesta educativa constante e inteligente en el bienestar fisiológico, mental y emocional, es asentar las bases de una función de reconocimiento de las emociones mediante la práctica de Mindfulness. Los escolares incorporan una actitud mas flexible que permite un buen nivel de aceptación personal facilitando el poder enfrentarse de manera más efectiva a las dificultades, desarrollado un sentimiento de confianza en sí mismo que favorece la responsabilidad, el compromiso por resolver acciones y el desarrollo de la autonomía personal, tan necesaria en este tipo de alumnos con necesidades educativas especiales.

El artículo tiene como objetivo presentar un Programa de Intervención de sesiones de Mindfulness centradas en niños con necesidades educativas especiales, favoreciendo la alfabetización emocional.

Uno de los objetivos de la Educación es lograr el desarrollo integral de los alumnos, tal y como se recoge en la actual Ley 8/2013 de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa y en la Ley Orgánica 6/2006 de 3 de mayo de Educación. De ahí que no podamos dar de lado en el proceso de enseñanza - aprendizaje el ámbito del bienestar mental, fisiológico y emocional.

Según Bisquerra la educación emocional es:

El proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (2000, p.243)

Las personas con diversidad funcional cognitiva, no están exentas de malestar emocional. La exclusión social, el acoso escolar, la marginación social y escolar son

muros con los que se enfrentan muy frecuentemente este tipo de población. A esto se le añaden dificultades de atención, razonamiento, es decir, limitaciones inherentes a la discapacidad intelectual.

Los mayores inconvenientes que se encuentran en niños con necesidades educativas especiales derivados de una diversidad funcional cognitiva, se deben a carencias de índole social, gestión emocional, así como las suyas personales como las interpersonales.

Por lo tanto, para planificar nuestro programa hemos de partir de un conocimiento práctico y realista de las peculiaridades del aprendizaje de estos alumnos, sirviéndonos de sus puntos fuertes e intentando paliar los efectos de sus debilidades.

Mindfulness, muestra su sentido a través de distintas técnicas y una práctica de las mismas, tal y como afirma el psicólogo Estrada (2015), quien se preparó en la clínica de reducción del estrés de John Kabat Zin, Massachusetts, logra una serie de beneficios en los niños, tales como una mejora de autorregulación de las emociones, un beneficio escolar mayor y un mayor equilibrio emocional.

Mediante este trabajo, vamos a analizar en qué consiste el Mindfulness y cómo puede ayudarnos en nuestras aulas.

2. MÉTODO

Este programa se centra en alumnado con Necesidades Educativas Especiales, esta población precisa de una mayor atención a través de un adecuado apoyo en el que los docentes seremos los acompañantes para contribuir y cooperar en el afrontamiento de dificultades y limitaciones que se vayan encontrando.

Los niños con diversidad funcional cognitiva presentan dificultades en diferentes ámbitos como es el aprendizaje, conducta, habilidades sociales, atención, concentración, desarrollo general, a su vez la parte emocional y la percepción que posee del mundo que le rodea. Al igual que la mayoría de los escolares, éstos niños también desembocan en el automatismo de respuestas, por ello creemos que, desde los principios de equidad, es necesario de dotarles, en la medida que se pueda, de estrategias y herramientas de relajación, de habilidades de atención plena y comunicación de emociones.

La siguiente propuesta de intervención va dirigida a un grupo de 8 alumnos escolarizados en un Centro de Educación Especial de la zona norte de Madrid.

Dichos alumnos están cursando EBO (Educación Básica Obligatoria) y tienen edades comprendidas entre los 9 y 12 años, presentando un nivel de competencia curricular de

primer curso de primaria / último curso de infantil. Todos ellos presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual moderada. Además, dos alumnos presentan TDA-H y problemas de conducta en situaciones puntuales. Todos ellos presentan lenguaje oral y un desarrollo motor no ajustado a su edad. Por ello, será necesario adaptar tanto el lenguaje, como las actividades y materiales propias del Mindfulness, de manera que nos aseguremos de que todos comprenden lo que estamos haciendo y puedan interiorizarlo.

A continuación, detallamos el programa de Mindfulness para alumnos con diversidad funcional cognitiva.

2.1. Objetivos

Objetivo general:

- Elaborar un Programa de Atención Plena para niños con diversidad funcional cognitiva favoreciendo un mayor bienestar y desarrollo personal.

Objetivos específicos:

- Determinar la importancia del desarrollo de competencias emocionales.
- Desarrollar competencias emocionales en el alumnado con el fin de mejorar sus relaciones interpersonales, hacer frente a las situaciones de su entorno y mejorar el clima de convivencia en el aula.
- Exponer las características de los alumnos con necesidades educativas especiales y sus necesidades más frecuentes.
- Dar espacio e importancia al cuerpo en el aula y tomar conciencia de él.

2.2. Metodología

La metodología debe ser con instrucciones sencillas, vocabulario adecuado y adaptado a las características de los niños, en un ambiente estructurado y flexible para posibilitar el manejo y acercamiento de fotos, imágenes, manipulación de objetos.

Entre las técnicas y estrategias más efectivas para trabajar con estos alumnos se encuentra la Enseñanza Incidental, el Modelado, el Role Playing y el Encadenamiento, consistentes en: reforzar las respuestas adecuadas, ofrecer modelos que conduzcan a los comportamientos requeridos. Según, Bandura, es necesario mediar en los diferentes procesos cognitivos implicados en el aprendizaje vicario como son la atención, retención,

reproducción y motivación, tan necesarios en los alumnos con diversidad funcional cognitiva.

El RolePlaying permite a los alumnos ensayar en situaciones controladas habilidades necesarias en la vida cotidiana. (Martin,1992, pp 63-68). Por otra parte, la técnica del Encadenamiento se refiere a un desglose de pasos de una secuencia de aprendizaje con objetivos muy delimitados, objetivos encaminados al aprendizaje de habilidades de autonomía.

2.3. Actividades

Para la implementación de este programa es necesaria la realización de actividades de carácter lúdico y motivador para los alumnos. Algunas de estas son de temporalidad permanente en la clase y otras con una planificación concreta. Pasamos a describir algunas de las actividades puesto que la variedad y totalidad de las mismas no pueden incluirse en este artículo.

2.3.1. Actividades permanentes el aula

Cuidar una planta: Procuraremos tener una planta y ser observadores de cómo va creciendo y los cambios que se producen en ella. Los alumnos son los responsables del cuidado de dicho ser vivo, se puede hacer cargo cada semana uno de ellos para regarla.

Semáforo de las emociones: Mediante técnicas de respiración y de atención plena, podrán ir moviendo la marca del termómetro (donde rojo es enfadado y nervioso y verde tranquilo y en calma).

2.3.2. Actividades programadas

- Actividad 1. LUPA DE EMOCIONES Y PENSAMIENTOS

LUPA DE EMOCIONES Y PENSAMIENTOS

OBJETIVOS:

- Conocer mis emociones
- Conocer las emociones de los demás

DESARROLLO

El profesor entrega distinto material: revistas, cuentos, imágenes...

El alumno lo debe clasificar según las emociones de: tristeza, alegría, ira, vergüenza, miedo y sorpresa. Los alumnos a través de preguntas encauzadas irán comentando qué emociones son las más propensas y qué es lo que les ha podido llevar a ese estado.

Ellos recordarán una situación en la que hayan podido reconocer esta misma emoción.

DURACIÓN: 30-40 minutos

MATERIAL

Revistas, cuentos, recortables, imágenes...

GENERALIZACIÓN

Reconocer en otros compañeros, familiares, personas cercanas esas emociones y nombrarlas

- Actividad 2. CARETA DE LAS EMOCIONES

CARETA DE LAS EMOCIONES

OBJETIVOS

Conocer mis emociones

Conocer las emociones en los demás

DESARROLLO

Haremos una lista con las emociones que conocemos y posteriormente buscamos imágenes de personas que muestren esas mismas.

Las nombramos debajo de cada imagen, y decimos qué es lo que nos transmite y como nos hace sentir esa emoción.

Al final cada uno tiene su cuaderno

Se puede hacer a nivel grupal y eso fomentará la comunicación, el entendimiento, el respeto de turno, la escucha, etc. A través de una imagen que se pega en el cuaderno, se elabora los comentarios y el título de la emoción.

DURACIÓN 30- 40 minutos

MATERIAL

Cuaderno y lápiz.

GENERALIZACIÓN

Se pueden resolver algún conflicto que surge en el aula o patio, a través del reconocimiento de la imagen con la persona en concreto y a partir de ahí, elaborar que le ha podido pasar, como se encuentra y que es lo que le puede ayudar en ese momento

3. RESULTADOS

No aportamos resultados cuantificables, puesto que era un programa propuesto para el segundo trimestre del curso pasado, teniendo en cuenta las circunstancias sanitarias debidas al COVID 19, no pudimos llevarlo a cabo y por ello no tenemos datos cuantificables de los beneficios o no de dicho programa.

4. DISCUSIÓN

Para la obtención de resultados rigurosos es necesario la realización de una buena evaluación del programa, contemplada en este para su desarrollo. Se empezará con una evaluación inicial de nuestros alumnos para conocer lo que saben y lo que puedan entender por técnicas de relajación, atención plena, conciencia emocional, mindfulness y lo que piensan sus familias de esta Propuesta de Intervención.

Realizaremos una evaluación continua a lo largo del todo el programa. Mediante las reflexiones finales de cada actividad, podremos ir evaluando el nivel de atención plena que van adquiriendo los alumnos y modificar, en caso de necesidad, algunos contenidos para adaptarlos a las necesidades de sus alumnos.

Estas modificaciones se realizarán con ayuda del orientador con quien el tutor se reunirá cada dos o tres sesiones.

Se les presenta un test básico a las familias que deberán completar al comienzo de la intervención y al final a modo de efectos visibles, serán preguntas sencillas teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno. (Anexo I)

5. CONCLUSIONES

Esta Propuesta de Intervención pretende que el alumno pueda disfrutar a través de una serie de actividades, profundizando en su propio conocimiento y en el de los demás, desarrollando vías creativas de atención, reflexión, comunicación y resolución de conflictos que le permitan desarrollarse de manera adecuada con los demás y tener un autoconocimiento y autoestima adecuadas para desenvolverse en la vida diaria, y en concreto, de la etapa escolar.

Los objetivos están encaminados a mejorar las competencias emocionales y puesta en atención de los alumnos a través de una serie de actividades. En algunas de ellas se

trabaja la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás, aprendiendo a manejar nuestros propios sentimientos en ambas situaciones.

También para la mejora de las competencias emocionales se han desarrollado actividades que fomenten el respeto por los demás y la empatía por las emociones de sus compañeros. Incluso cuando estas emociones sean negativos hacia ellos. Deben aprender a enfrentarse a lo negativo para desarrollar una competencia emocional plena.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: fundamentos sociales. Barcelona-España: Martínez Roca
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Estrada Ruiz, J.D (2015). Mindfulness en Educación: entrenamiento de la atención. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/24460>
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, de 10 de diciembre)
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(15), 63-68.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO A FAMILIAS ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

Observación cambios en el estado	Detallar

anímico de hijo/a

Observación conducta ante situación	Detallar

delicada o de dificultad para su hijo/a

Capacidad de poner atención a tarea	Detallar

en el hogar

Colaboración con los miembros de la	Detallar

familiar

CAPÍTULO 9

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LOS HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José David Arévalo Salamanca

1. INTRODUCCIÓN.

En 2018 la OMS (Organización Mundial de la Salud) diferenció dos aspectos fundamentales para alcanzar unos hábitos de vida saludable:

Por un lado, encontramos la alimentación saludable que es aquella donde abundan las frutas, verduras y hortalizas. Para ello se recomienda comer en torno a 5 piezas de frutas/verduras al día y acompañar todas las comidas con verduras y hortalizas. También se recomienda la sustitución de las grasas saturadas por poliinsaturadas y reducir el consumo de sal y los alimentos con azúcares añadidos (Salas - Salvadó, 2019)

Iniciar a los niños/as en una alimentación saludable es una tarea difícil, por ello se debe empezar cuando son pequeños. Se recomienda dar todo tipo de alimentos para adaptar su palatabilidad y así no reducir su abanico gustativo (Llorca, 2018). A partir de los seis meses se pueden ofrecer alimentos en trozos pequeños en lugar de triturados. Esto es muy beneficioso porque así conocen las diferentes texturas y sabor de los alimentos, experimentan sensaciones de saciedad, fortalecen los músculos que intervienen en la masticación y su paladar se va educando para que no tengan preferencia por unos alimentos en lugar de otros (Espín y Martínez, 2016 y Mihaela et al., 2018)

Por otro lado, se hace referencia a la práctica moderada de actividad física, la cual es definida por la OMS (2019) como todo aquel movimiento que realice una persona mediante sus músculos esqueléticos superando el estado de reposo. Para llevar una vida saludable recomienda practicar en torno a 60 minutos diarios de actividad física.

A pesar de esta recomendación, se observan bajos niveles de actividad física en los escolares y esto es debido a que dedican más tiempo a los videojuegos o la televisión. (Álvarez, Villalobos, Rodríguez, Herrera y Delgado, 2020)

De acuerdo con Prieto, Correa y Ramírez (2015) es importante la práctica de deporte en la infancia porque ayuda a prevenir enfermedades ENT como la obesidad, permite un

crecimiento y desarrollo saludables del sistema cardiorrespiratorio y locomotor, ayuda a mantener el peso correcto y fomenta la socialización. (Aznar y Webster, 2006).

En la actualidad el concepto de familia ha cambiado mucho. Antes solo se entendía como tal, aquel núcleo compuesto por padre, madre e hijos/as. Actualmente hay una gran variedad: familias extensas, conyugal, adoptivas, homoparentales, etc. (Aguado, 2010).

Todas ellas cumplen la misma función para con sus hijos/as, crianza y educación. La familia, durante los primeros años de vida, se convierte en su principal contexto de socialización, son sus principales influyentes y de ellos/as dependerá la construcción de su desarrollo sociopersonal (González et al., 2020). Aunque todas tienen los mismos objetivos, existen diferentes tipos: familia democrática la cual presenta una alta comunicación y control; autoritaria que muestra una baja comunicación, pero un gran control; independiente que tiene una baja disciplina y control; y permisiva que presenta poco control, pero una alta comunicación. (Palacios, Marchesi y Coll, 2014)

Conforme van creciendo participan en diferentes contextos. Ahora, se suma la escuela, donde se relacionan con los profesores/as y con su grupo de iguales, los cuales van a ser los agentes sociales más importantes y decisivos en el desarrollo de su personalidad infantil durante la etapa de los 6 a los 12 años. (Palacios et al., 2014)

Como hemos visto, la familia tiene un papel muy importante en el desarrollo del niño/a. Al igual que influye en los diferentes niveles: cognitivo, social, emocional... también lo hace en la alimentación y los hábitos de vida saludable que lleva a cabo en su día a día. Por ello, las familias deben tener en cuenta la fijación de horarios para las comidas, el tipo de comidas que sirven, la cantidad de alimentos, la práctica moderada de actividad física, las correctas horas de sueño y el tiempo que dedican a la televisión o videojuegos porque va a influir en la consecución de estos hábitos de vida saludable. (Domínguez, Olivares y Santos, 2008). También se debe tener en cuenta la asiduidad en la que se realizan comidas familiares, si los hijos/as comen lo mismo que los padres/madres o donde se come diariamente porque existe una fuerte relación en el establecimiento de los patrones de comida en edades tempranas (Skafida, 2013)

Para facilitar el alcance de estos hábitos saludables las familias pueden hacer uso de diferentes programas o planes llevados a cabo en Andalucía. Algunos de ellos son:

- Iniciativa NAOS. Comenzó en 2005 y se encargan de dar consejos a las familias y el colegio sobre el desarrollo del niño/a. (Aznar y Webster, 2006)
- Plan de Deporte en Edad Escolar en Andalucía. Este Plan tiene como objetivos aumentar la tasa de práctica deportiva y ofertar diferentes programas de deporte.

- Programa Educativo para la Promoción de Hábitos de Vida Saludable. Se trata la educación emocional, la alimentación, la actividad física y hábitos de higiene. (Consejería de Educación y Deporte, 2019)

Junto con la familia la sociedad compone otro contexto que influye en los hábitos de vida saludable. El lugar de residencia, no es lo mismo vivir en un pequeño pueblo o en una gran ciudad ya que la disponibilidad de alimentos va a variar en función de su tamaño; el estilo de vida, las tradiciones culturales, el colegio al que van o incluso la publicidad a la que están expuestos van a repercutir en el patrón de conducta alimentaria y la predisposición a llevar una vida activa. (Ortega, Jiménez, Perea, Peral y López, 2018)

La publicidad ha avanzado a pasos agigantados en los últimos años y se ha convertido en uno de los factores más influyentes en la vida de los niños/as. Cada vez pasan más tiempo delante de la televisión u ordenador y ven una gran cantidad de anuncios donde se les incita y persuade (Requero, Moreno, Paredes y Gandarilla, 2020) a consumir productos cuya composición contiene unos altos índices de azúcar, grasas saturadas, harinas refinadas y aceites vegetales refinados, los cuales son perjudiciales para la salud y se relacionan con el desarrollo de enfermedades (ENT). (Rodríguez, 2016)

Para frenar esta problemática las familias deben concienciarse e informarse acerca de los alimentos que ofrecen a sus hijos/as y el tiempo que estos dedican a la actividad física. Hasta que no se deje de ver el consumo de productos ultraprocesados como algo normal y se regule su disponibilidad, el problema seguirá creciendo. (Ríos, 2019)

La elaboración de este estudio tiene como objetivo mostrar la influencia de las familias sobre los hábitos de vida saludable de los niños/as. La mala alimentación y los bajos niveles de práctica de actividad física es algo muy alarmante. Cada vez son más los casos de obesidad infantil, diabetes o enfermedades coronarias que presentan. Por ello, se quiere dar voz a la existencia de esta problemática con datos contrastados y poder encontrar una solución.

2. MÉTODO

2.1.Diseño y participantes.

Este trabajo de investigación presenta un diseño no experimental, de carácter descriptivo y con un diseño cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 225 estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria en la provincia de Granada. La edad

de los participantes estuvo comprendida entre los 10 y 12 años, representando un 52,9 % (n=119) a los hombres y un 47,1 % (n=106) a las mujeres.

2.2. Variables e instrumentos.

La variable de familia fue registrada mediante el cuestionario APGAR y la alimentación mediante el cuestionario KIDMED, mientras que para el resto de variables se elaboró un cuestionario ad hoc. Las variables e instrumentos detallados son:

Género. 1=Masculino y 2=Femenino.

¿Qué deporte practicas? A elegir. 1=No hace deporte, 2=Fútbol, 3=Baloncesto, 4=Danza, 5=Actividades en la naturaleza, 6=Atletismo, 7=Senderismo, 8=Gimnasia, 9=Con raqueta, 10=Vóley, 11=Otros, 12=Natación, 13=Rugby, 14=Ciclismo.

Práctica deportiva. Si practica más de 3 horas de actividad física. 1=No y 2=Si.

¿Federado? 1=No y 2=Si.

Kidmed. Consiste en un test con 15 preguntas de tipo afirmativa/negativa, donde 1 = Si y 2 = No (Serra-Majem, 2004). Con los resultados establecemos tres categorías (0 – 3 dieta de muy baja calidad, 4 – 7 necesidad de mejora en el patrón alimentario y 8 – 12 dieta mediterránea óptima).

Apgar. Escala de Funcionalidad Familiar (Apgar). Está extraído de la versión original “Family APGAR” de Smilkstein (1982) y adaptada al español por Bellón, Delgado, Luna y Lardelli (1996). Es una adaptación del cuestionario original para su uso en niños/as a partir de 8 años (Austin y Huberty, 1989). Mediante una escala Likert con tres opciones: (0 = Casi nunca, 1 = Algunas veces y 2 = Casi siempre), se analizan cinco cuestiones, donde se obtienen tres niveles de funcionalidad (0 – 3 disfunción grave, 4 – 6 disfunción moderada y 7 – 10 funcionalidad normal).

2.3. Procedimiento.

En primer lugar, se elaboró una carta informativa desde el Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada para la dirección de cada centro educativo. Posteriormente, el centro contactó con las familias pidiéndoles su consentimiento para que su hijo/a participara en estos cuestionarios. Tras ello se realizó la recogida de datos en aquellos estudiantes que decidieron participar.

2.4. Análisis de los datos.

El análisis estadístico se ha realizado a través del software IBM SPSS. Para los análisis descriptivos básicos se emplearon frecuencias. Para relacionar unas variables con otras se han utilizado tablas cruzadas mediante la opción de chi cuadrado, la cual es una prueba no paramétrica de comparación de proporciones, para determinar que las diferencias entre variables son estadísticamente significativas y no producto del azar.

3. RESULTADOS

En total se han encuestado a 225 personas, 119 chicos (52,9%) y 106 chicas (47,1%). De todos ellos, un 41,8% están federados en algún deporte y un 58,2% no. Los deportes que practican son muy variados, así encontramos al fútbol como el más practicado con un 30,2% frente al rugby con un 0,4%. A pesar de ser un poco más el porcentaje de los no federados, esto no influye en el tiempo que dedican a la práctica de actividad física. Hay un 86,7% de los alumnos/as que dedican más de 3 horas a la actividad física y solo un 13,3% que no. Por otro lado, en cuanto a la funcionalidad familiar, la mayoría (82,7%) tienen una funcionalidad normal y solo un 3,1% tienen una disfunción grave. Por último, en relación a su dieta, algo más de la mitad (55,6%) poseen una necesidad de mejora y un 12% tienen una dieta de baja calidad. Este último apartado sería el que habría que mejorar para poder aumentar el porcentaje de los estudiantes con una dieta óptima.

Tabla 1.

Descriptivos de las variables

	N	Porcentaje		N	Porcentaje
Género			Actividad Física		
Masculino	119	52,9%	No	30	13,3%
Femenino	106	47,1%	Si	195	86,7%
Deporte Practicado			Federado		
No practican	30	13,3%	No	131	58,2%
Fútbol	68	30,2%	Si	94	41,8%
Baloncesto	24	10,7%	Dieta Mediterránea		
Danza	15	6,7%	Dieta Óptima	73	32,4%
Actividades en el medio natural	7	3,1%	Necesita mejorar	125	55,6%
Atletismo	9	4,0%	Dieta de baja calidad	27	12%
Senderismo	6	2,7%	Funcionalidad Familiar		
Habilidades gimnásticas	13	5,8%	Funcionalidad normal	186	82,7%
Actividades de raqueta	13	5,8%	Disfunción moderada	32	14,2%
Voleibol	3	1,3%	Disfunción grave	7	3,1%

Otros	20	8,9%
Natación	12	5,3%
Rugby	1	,4
Ciclismo	4	1,8

Figura 1.

Sexo de los estudiantes

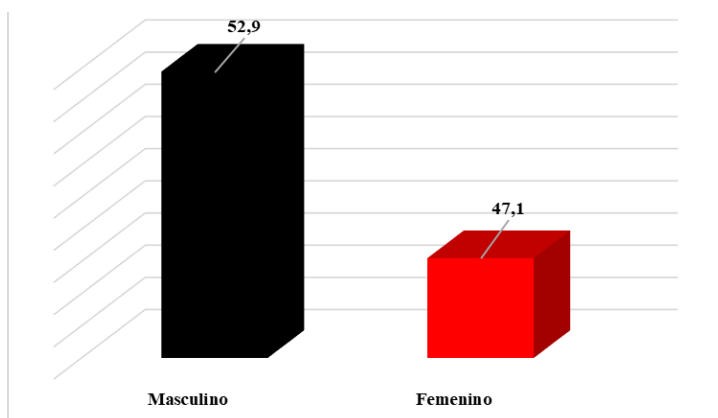


Figura 2.

Deportes practicados

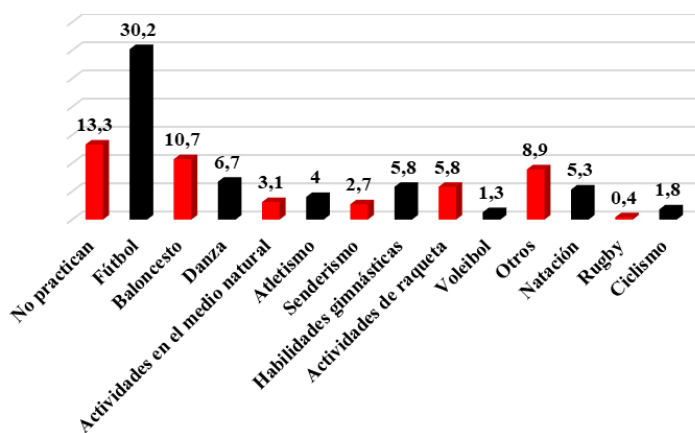


Figura 3.

Actividad física

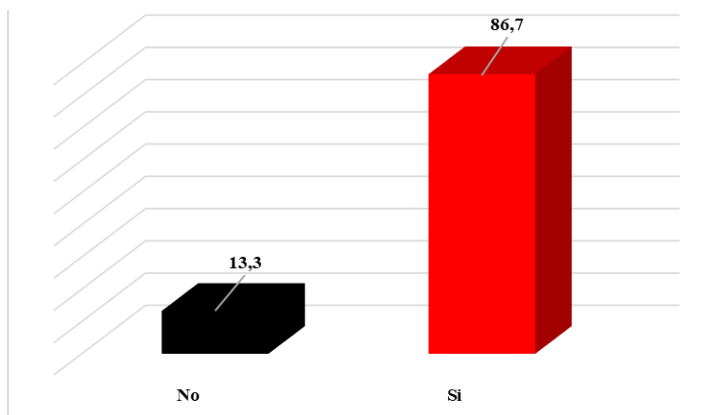


Figura 4.

Federado

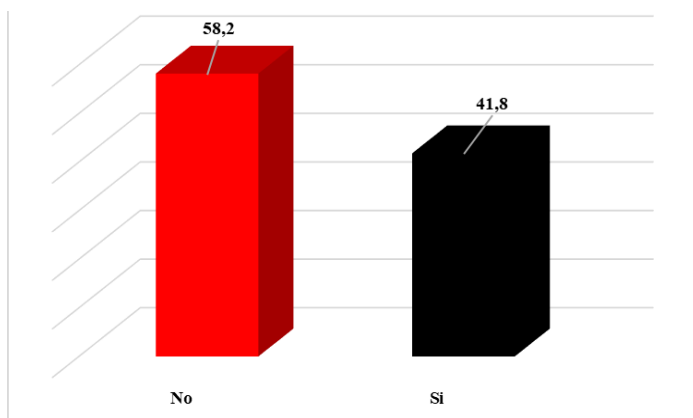


Figura 5.

Dieta Mediterránea

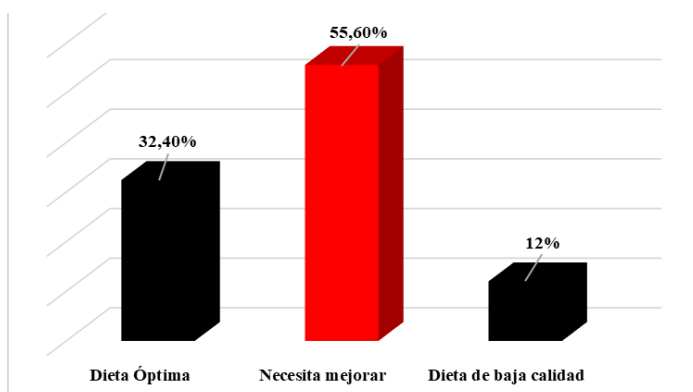
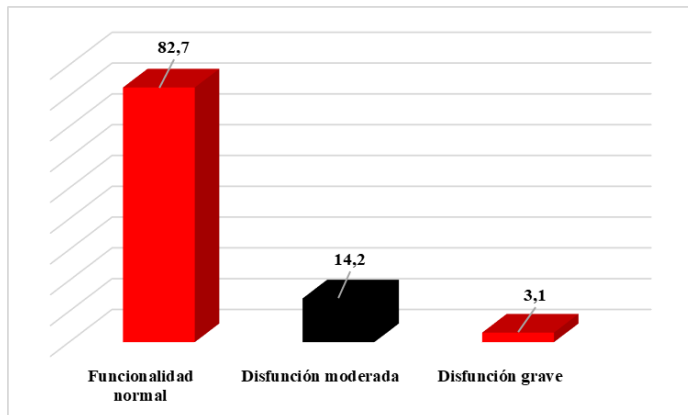


Figura 6.*Funcionalidad familiar*

En la tabla 2 observamos que si se detectan diferencias estadísticamente significativas entre sexo y deporte. ($p=0,00$). La mayor diferencia la encontramos en el fútbol donde hay un 47,1% de chicos frente a un 11,3% de chicas. Por otro lado, en habilidades gimnásticas hay un 11,3% de chicas y solamente un 0,80% de chicos y en danza un 11,30% de chicas y un 2,50% de chicos.

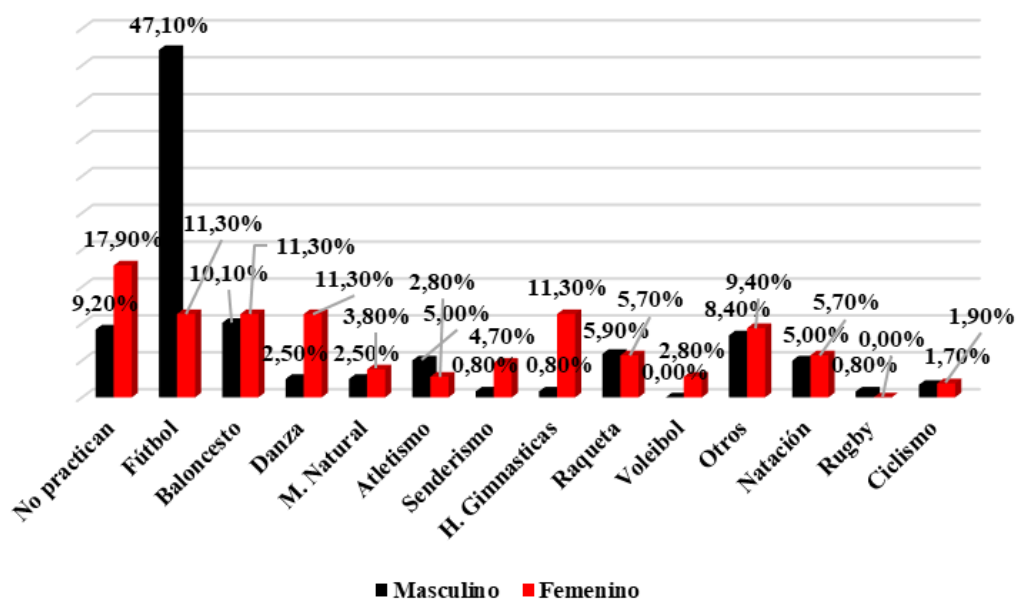
Tabla 2.*Sexo según deporte practicado*

		Masculino	Femenino	Total
No practican	Recuento	11	19	30
	% Deporte	36,7%	63,3%	100,0%
	% Sexo	9,2%	17,9%	13,3%
Fútbol	Recuento	56	12	68
	% Deporte	82,4%	17,6%	100,0%
	% Sexo	47,1%	11,3%	30,2%
Baloncesto	Recuento	12	12	24
	% Deporte	50,0%	50,0%	100,0%
	% Sexo	10,1%	11,3%	10,7%
Danza	Recuento	3	12	15
	% Deporte	20,0%	80,0%	100,0%
	% Sexo	2,5%	11,3%	6,7%
Actividades en el medio natural	Recuento	3	4	7
	% Deporte	42,9%	57,1%	100,0%
	% Sexo	2,5%	3,8%	3,1%
Atletismo	Recuento	6	3	9
	% Deporte	66,7%	33,3%	100,0%
	% Sexo	5,0%	2,8%	4,0%
Senderismo	Recuento	1	5	6
	% Deporte	16,7%	83,3%	100,0%

	% Sexo	0,8%	4,7%	2,7%
Habilidades	Recuento	1	12	13
gimnásticas	% Deporte	7,7%	92,3%	100,0%
	% Sexo	0,8%	11,3%	5,8%
Actividades de raqueta	Recuento	7	6	13
	% Deporte	53,8%	46,2%	100,0%
	% Sexo	5,9%	5,7%	5,8%
Voleibol	Recuento	0	3	3
	% Deporte	0,0%	100,0%	100,0%
	% Sexo	0,0%	2,8%	1,3%
Otros	Recuento	10	10	20
	% Deporte	50,0%	50,0%	100,0%
	% Sexo	8,4%	9,4%	8,9%
Natación	Recuento	6	6	12
	% Deporte	50,0%	50,0%	100,0%
	% Sexo	5,0%	5,7%	5,3%
Rugby	Recuento	1	0	1
	% Deporte	100,0%	0,0%	100,0%
	% Sexo	0,8%	0,0%	0,4%
Ciclismo	Recuento	2	2	4
	% Deporte	50,0%	50,0%	100,0%
	% Sexo	1,7%	1,9%	1,8%

Figura 7.

Sexo según deporte practicado



En la tabla 3 no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre sexo y actividad física. ($p=0,056$).

Tabla 3.

Práctica de sexo según actividad física

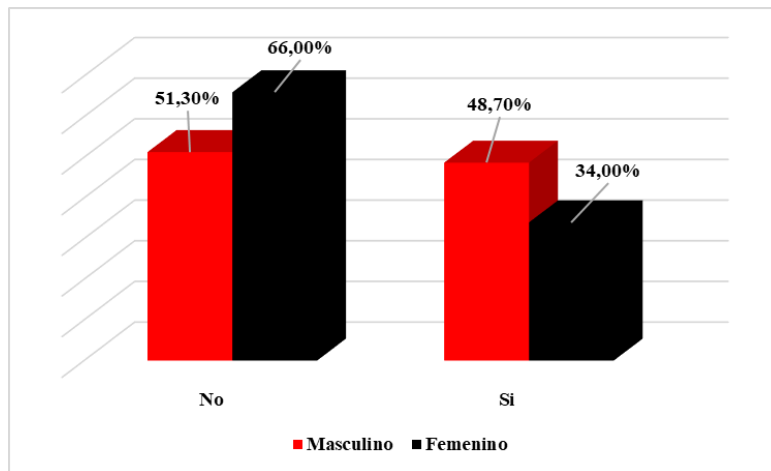
		Masculino	Femenino	Total
No	Recuento	11	19	30
	% Actividad Física	36,7%	63,3%	100,0%
	% Sexo	9,2%	17,9%	13,3%
Si	Recuento	108	87	195
	% Actividad Física	55,4%	44,6%	100,0%
	% Sexo	90,8%	82,1%	86,7%
Total	Recuento	119	106	225
	% Actividad Física	52,9%	47,1%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 4 se detectan diferencias estadísticamente significativas entre sexo y federado. ($p=0,025$). La mayor diferencia la encontramos en los chicos federados (48,7%) frente a un (34%) de chicas.

Tabla 4.

Sexo según si están federados o no

		No	Si	Total
Masculino	Recuento	61	58	119
	% Sexo	51,3%	48,7%	100,0%
	% Federado	46,6%	61,7%	52,9%
Femenino	Recuento	70	36	106
	% Sexo	66,0%	34,0%	100,0%
	% Federado	53,4%	38,3%	47,1%
Total	Recuento	131	94	225
	% Sexo	58,2%	41,8%	100,0%
	% Federado	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 8.*Sexo según federados*

En la tabla 5 no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre sexo y dieta mediterránea. ($p=0,744$).

Tabla 5.*Sexo según dieta mediterránea*

		Masculino	Femenino	Total
Dieta óptima	Recuento	39	34	73
	% Dieta Mediterránea	53,4%	46,6%	100,0%
	% Sexo	32,8%	32,1%	32,4%
Necesita mejorar	Recuento	64	61	125
	% Dieta Mediterránea	51,2%	48,8%	100,0%
	% Sexo	53,8%	57,5%	55,6%
Dieta de baja calidad	Recuento	16	11	27
	% Dieta Mediterránea	59,3%	40,7%	100,0%
	% Sexo	13,4%	10,4%	12,0%
Total	Recuento	119	106	225
	% Dieta Mediterránea	52,9%	47,1%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 6 observamos que no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre sexo y familia. ($p=0,383$).

Tabla 6.*Sexo según funcionalidad familiar*

		Masculino	Femenino	Total
Funcionalidad normal	Recuento	101	85	186
	% Func. Familiar	54,3%	45,7%	100,0%

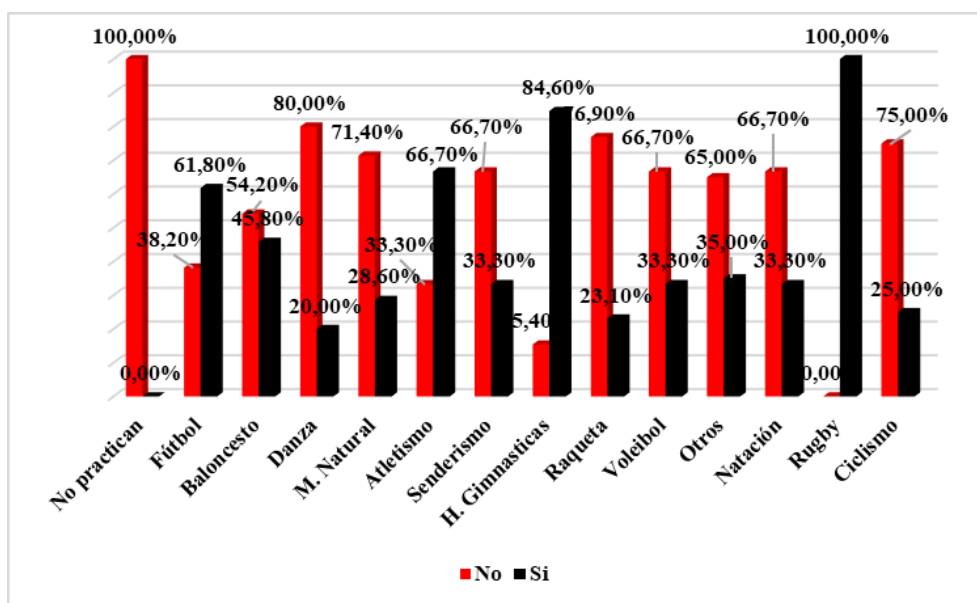
	% Sexo	84,9%	80,2%	82,7%
Disfunción moderada	Recuento	16	16	32
	% Func. Familiar	50,0%	50,0%	100,0%
	% Sexo	13,4%	15,1%	14,2%
Disfunción grave	Recuento	2	5	7
	% Func. Familiar	28,6%	71,4%	100,0%
	% Sexo	1,7%	4,7%	3,1%

En la tabla 7 apreciamos que si se detectan diferencias estadísticamente significativas entre deporte y federado. ($p=0,00$). El deporte con las mayores diferencias es el de habilidades gimnásticas con un 84,6% de federados y un 15,4% no federados. También encontramos el caso del fútbol donde aparece un 61,8% de federados y un 38,2% no federados y la danza, donde ocurre la situación contraria. Presenta un 80% de no federados frente a un 20% sí federados.

Tabla 7.

Deporte que practican según si están federados o no

		No	Si	Total		No	Si	Total
No practican	Recuento	30	0	30	Habilid. Gimnast.	2	11	13
	% Deporte	100,0%	0,0%	100,0%		15,4%	84,6%	100,0%
	% Federado	22,9%	0,0%	13,3%		1,5%	11,7%	5,8%
Fútbol	Recuento	26	42	68	Act. Raqueta	10	3	13
	% Deporte	38,2%	61,8%	100,0%		76,9%	23,1%	100,0%
	% Federado	19,8%	44,7%	30,2%		7,6%	3,2%	5,8%
Baloncesto	Recuento	13	11	24	Voleibol	2	1	3
	% Deporte	54,2%	45,8%	100,0%		66,7%	33,3%	100,0%
	% Federado	9,9%	11,7%	10,7%		1,5%	1,1%	1,3%
Danza	Recuento	12	3	15	Otros	13	7	20
	% Deporte	80,0%	20,0%	100,0%		65,0%	35,0%	100,0%
	% Federado	9,2%	3,2%	6,7%		9,9%	7,4%	8,9%
Activ. Medio Natural	Recuento	5	2	7	Natación	8	4	12
	% Deporte	71,4%	28,6%	100,0%		66,7%	33,3%	100,0%
	% Federado	3,8%	2,1%	3,1%		6,1%	4,3%	5,3%
Atletismo	Recuento	3	6	9	Rugby	0	1	1
	% Deporte	33,3%	66,7%	100,0%		0,0%	100,0%	100,0%
	% Federado	2,3%	6,4%	4,0%		0,0%	1,1%	0,4%
Senderismo	Recuento	4	2	6	Ciclismo	3	1	4
	% Deporte	66,7%	33,3%	100,0%		75,0%	25,0%	100,0%
	% Federado	3,1%	2,1%	2,7%		2,3%	1,1%	1,8%

Figura 9.*Deporte que practican según federados*

En la tabla 8, donde se compara deporte y alimentación, observamos que no se detectan diferencias estadísticamente significativas. ($p=0,339$).

Tabla 8.*Deporte que practican según la dieta mediterránea*

		Dieta óptima	Necesita mejorar	Baja calidad	Total			Dieta óptima	Necesita mejorar	Baja calidad	Total
No practican	Recuento	7	17	6	30	Habil. gimnásticas		5	7	1	13
	% Deporte	23,3%	56,7%	20,0%	100,0%			38,5%	53,8%	7,7%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	9,6%	13,6%	22,2%	13,3%			6,8%	5,6%	3,7%	5,8%
Fútbol	Recuento	23	37	8	68	Activid. raqueta		6	6	1	13
	% Deporte	33,8%	54,4%	11,8%	100,0%			46,2%	46,2%	7,7%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	31,5%	29,6%	29,6%	30,2%			8,2%	4,8%	3,7%	5,8%
Baloncesto	Recuento	5	16	3	24	Voleibol		1	2	0	3
	% Deporte	20,8%	66,7%	12,5%	100,0%			33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	6,8%	12,8%	11,1%	10,7%			1,4%	1,6%	0,0%	1,3%
Danza	Recuento	4	9	2	15	Otros		7	9	4	20
	% Deporte	26,7%	60,0%	13,3%	100,0%			35,0%	45,0%	20,0%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	5,5%	7,2%	7,4%	6,7%			9,6%	7,2%	14,8%	8,9%
	Recuento	2	5	0	7	Natación		4	8	0	12
	% Deporte	28,6%	71,4%	0,0%	100,0%			33,3%	66,7%	0,0%	100,0%

Actividad	%	Dieta	2,7%	4,0%	0,0%	3,1%		5,5%	6,4%	0,0%	5,3%
Medio		Mediterránea									
Natural											
Atletismo	Recuento		4	5	0	9	Rugby	0	0	1	1
	% Deporte		44,4%	55,6%	0,0%	100,0%		0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% Dieta		5,5%	4,0%	0,0%	4,0%		0,0%	0,0%	3,7%	0,4%
		Mediterránea									
Senderismo	Recuento		1	4	1	6	Ciclismo	4	0	0	4
	% Deporte		16,7%	66,7%	16,7%	100,0%		100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% Dieta		1,4%	3,2%	3,7%	2,7%		5,5%	0,0%	0,0%	1,8%
		Mediterránea									

En la tabla 9 vemos que no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre deporte y familia ($p=0,320$).

Tabla 9.

Deporte practicado según funcionalidad familiar

		F.	Dis.	Dis.	Total		F.	Dis.	Dis.	Total
		normal	moder	grave			normal	moder	grave	
No practican	Recuento	24	4	2	30	Habilid.	10	2	1	13
	%	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%	gimnásticas	76,9%	15,4%	7,7%	100,0%
	Deporte									
	% Func.	12,9%	12,5%	28,6%	13,3%		5,4%	6,3%	14,3%	5,8%
	Familiar									
Fútbol	Recuento	62	6	0	68	Activi.	9	4	0	13
	%	91,2%	8,8%	0,0%	100,0%	raqueta	69,2%	30,8%	0,0%	100,0%
	Deporte									
	% Func.	33,3%	18,8%	0,0%	30,2%		4,8%	12,5%	0,0%	5,8%
	Familiar									
Baloncesto	Recuento	19	3	2	24	Voleibol	2	1	0	3
	%	79,2%	12,5%	8,3%	100,0%		66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
	Deporte									
	% Func.	10,2%	9,4%	28,6%	10,7%		1,1%	3,1%	0,0%	1,3%
	Familiar									
Danza	Recuento	12	3	0	15	Otros	14	4	2	20
	Deporte	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%		70,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	% Func.	6,5%	9,4%	0,0%	6,7%		7,5%	12,5%	28,6%	8,9%
	Familiar									
Activi.	Recuento	7	0	0	7	Natación	11	1	0	12
Medio	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%		91,7%	8,3%	0,0%	100,0%
Natural	Deporte									
	% Func.	3,8%	0,0%	0,0%	3,1%		5,9%	3,1%	0,0%	5,3%
	Familiar									
Atletismo	Recuento	8	1	0	9	Rugby	0	1	0	1

	%	88,9%	11,1%	0,0%	100,0%		0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Deporte									
	% Func.	4,3%	3,1%	0,0%	4,0%		0,0%	3,1%	0,0%	0,4%
	Familiar									
Senderismo	Recuento	4	2	0	6	Ciclismo	4	0	0	4
	%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%		100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Deporte									
	% Func.	2,2%	6,3%	0,0%	2,7%		2,2%	0,0%	0,0%	1,8%
	Familiar									

En la tabla 10 observamos que no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre actividad física y dieta mediterránea. ($p=0,254$).

Tabla 10.

Práctica de actividad física según la dieta mediterránea

		No	Si	Total	
En la vemos detectan	Dieta óptima	Recuento	7	66	73
		% Dieta Mediterránea	9,6%	90,4%	100,0%
		% Actividad Física	23,3%	33,8%	32,4%
	Necesita mejorar	Recuento	17	108	125
		% Dieta Mediterránea	13,6%	86,4%	100,0%
		% Actividad Física	56,7%	55,4%	55,6%
	Dieta de baja calidad	Recuento	6	21	27
		% Dieta Mediterránea	22,2%	77,8%	100,0%
		% Actividad Física	20,0%	10,8%	12,0%
	Total	Recuento	30	195	225
		% Dieta Mediterránea	13,3%	86,7%	100,0%
		% Actividad Física	100,0%	100,0%	100,0%

diferencias estadísticamente significativas entre actividad física y familia. ($p=0,483$)

Tabla 11.

Práctica de actividad física según la funcionalidad familiar

	No	Si	Total
Funcionalidad normal	Recuento	24	162
	% Func. Familiar	12,9%	87,1%
	% Actividad Física	80,0%	83,1%
Disfunción moderada	Recuento	4	28
	% Func. Familiar	12,5%	87,5%
	% Actividad Física	13,3%	14,4%
Disfunción grave	Recuento	2	5
	% Func. Familiar	28,6%	71,4%
	% Actividad Física	6,7%	2,6%
Total	Recuento	30	195
	% Func. Familiar	13,3%	86,7%
	% Actividad Física	100,0%	100,0%

En la tabla 12 no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes federados y la dieta mediterránea. ($p=0,576$).

Tabla 12.

Estudiantes federados según la dieta mediterránea

		No	Si	Total
Dieta óptima	Recuento	39	34	73
	% Dieta Mediterránea	53,4%	46,6%	100,0%
	% Federado	29,8%	36,2%	32,4%
Necesita mejorar	Recuento	75	50	125
	% Dieta Mediterránea	60,0%	40,0%	100,0%
	% Federado	57,3%	53,2%	55,6%
Dieta de baja calidad	Recuento	17	10	27
	% Dieta Mediterránea	63,0%	37,0%	100,0%
	% Federado	13,0%	10,6%	12,0%
Total	Recuento	131	94	225
	% Dieta Mediterránea	58,2%	41,8%	100,0%
	% Federado	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 13, apreciamos que no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes federados y familia. ($p=0,271$).

Tabla 13.

Estudiantes federados según funcionalidad familiar

		No	Si	Total
Funcionalidad normal	Recuento	110	76	186
	% Func. Familiar	59,1%	40,9%	100,0%
	% Federado	84,0%	80,9%	82,7%
Disfunción moderada	Recuento	19	13	32
	% Func. Familiar	59,4%	40,6%	100,0%
	% Federado	14,5%	13,8%	14,2%
Disfunción grave	Recuento	2	5	7
	% Func. Familiar	28,6%	71,4%	100,0%
	% Federado	1,5%	5,3%	3,1%
Total	Recuento	131	94	225
	% Func. Familiar	58,2%	41,8%	100,0%
	% Federado	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 14, vemos que se detectan diferencias estadísticamente significativas entre dieta mediterránea y familia ($p=0,002$). Hay una tendencia a la relación de una dieta óptima con una funcionalidad familiar normal (36,6%) frente a un 9,4% en disfunción

moderada y un 28,6% en disfunción grave. En cuanto a una dieta con necesidad de mejora, el porcentaje mayor se encuentra en familias con disfunción moderada (62,5%), aunque en el resto no hay grandes diferencias, 54,8% en funcionalidad normal y 42,9% en disfunción grave. Por último, la dieta de baja calidad está más relacionada con familias con disfunción moderada y grave, las diferencias son solamente de un 0,5%.

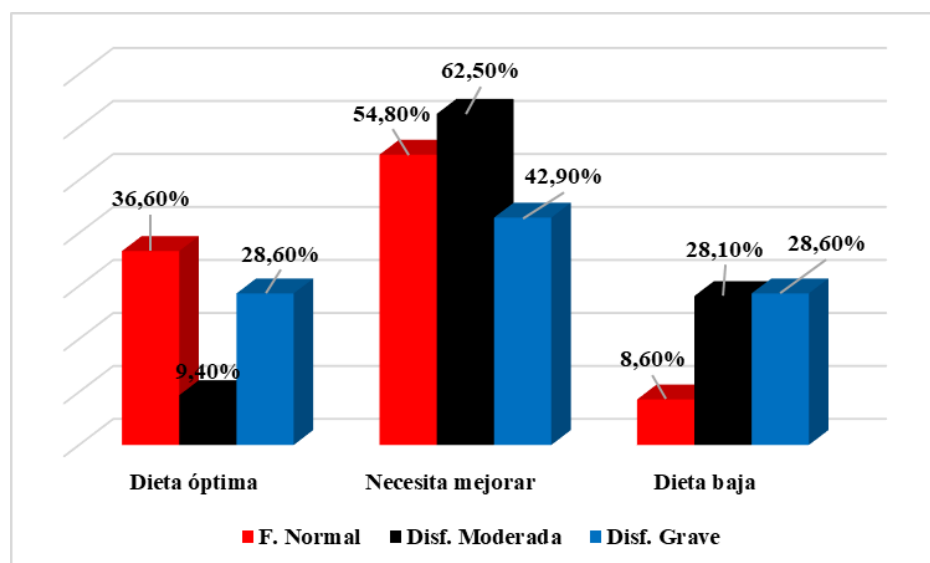
Tabla 14.

Dieta mediterránea según la funcionalidad familiar

		Dieta óptima	Necesita mejorar	Dieta de baja calidad	Total
Funcionalidad normal	Recuento	68	102	16	186
	% Func. Familiar	36,6%	54,8%	8,6%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	93,2%	81,6%	59,3%	82,7%
Disfunción moderada	Recuento	3	20	9	32
	% Func. Familiar	9,4%	62,5%	28,1%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	4,1%	16,0%	33,3%	14,2%
Disfunción grave	Recuento	2	3	2	7
	% Func. Familiar	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	2,7%	2,4%	7,4%	3,1%
Total	Recuento	73	125	27	225
	% Func. Familiar	32,4%	55,6%	12,0%	100,0%
	% Dieta Mediterránea	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 10.

Dieta mediterránea según la funcionalidad familiar



4. DISCUSIÓN

El estudio llevado a cabo tuvo como objetivo relacionar la influencia existente entre los distintos tipos de funcionalidad familiar con los hábitos de vida saludable, para conocer el tipo de dieta que llevan los estudiantes, así como cuáles son los deportes que más practican, si están o no federados en alguno y cuánto tiempo dedican a la práctica de actividad física. Algunos estudios con una temática similar fueron los realizados por Caracuel, Cimarro, Torres y González (2017) y Martínez, Mendoza y Ortiz (2017).

Se muestra que el porcentaje de estudiantes encuestados en cuanto a género fue muy similar, casi la mitad de chicos y chicas. En relación con los deportes practicados vemos que hay una gran variedad. El fútbol aparece como el más habitual, con algo más de un tercio del total, frente al rugby que solo es practicado por un chico. Según los datos ofrecidos en el Anuario de Estadísticas Deportivas de 2019, el fútbol es el deporte más popular en el mundo, seguido del baloncesto. Como se puede apreciar en las tablas los estudiantes dedican buena parte de su tiempo a la práctica de actividad física, muestran unas altas tasas de práctica deportiva durante el día y presentan una gran participación en las clases de educación física (Cantero, Mayor, Toja y González, 2019). Sin embargo, vemos que no lo hacen de una forma competitiva porque el número de no federados supera en algo más de dieciséis puntos a los federados. Hay autores que defienden que el deporte competitivo durante la infancia es muy bueno porque estimula la confianza, la seguridad en uno mismo y reduce en grandes proporciones la ansiedad (Sáez, 2017).

Por otro lado, en relación a la funcionalidad familiar y su dieta, los datos revelaron que la mayoría de los estudiantes presentan una funcionalidad familiar normal. En diferentes estudios donde se analiza la funcionalidad familiar se encuentran datos similares, la disfunción queda muy por debajo (López, 2017). En cuanto a su alimentación, algo más de la mitad presentan una necesidad de mejora. Rivas y Martos (2018), en su estudio establecen datos similares a los que aquí se muestran. Los estudiantes con una necesidad de mejora tienen el mayor porcentaje, seguido de la dieta óptima y la de baja calidad.

Tras haber analizado las diferencias entre todas las variables, vemos que el tipo de dieta que siguen y la funcionalidad familiar no presentan grandes diferencias en cuanto al género, el tipo de deporte que practican, el tiempo que dedican a la actividad física o si los alumnos/as están federados o no en algún deporte. Por otro lado, ser del género

masculino o femenino tampoco muestra diferencias en cuanto al tiempo que dedican a la actividad física.

El deporte donde hay una mayor presencia de chicos es en el fútbol, alcanzan casi la mitad del total frente a las chicas que solo lo practican algo más de la décima parte. Los niños/as tienen una preferencia por los deportes colectivos, siendo el fútbol o el baloncesto los elegidos en su tiempo libre (Sainz de Baranda et al., 2020). Por otro lado, tenemos otros deportes donde la presencia femenina es mucho mayor. Esto ocurre en las habilidades gimnásticas y la danza donde solo encontramos a cuatro chicos. Según los datos que aparecen en el Anuario de Estadísticas Deportivas de 2019, se corroboran los datos obtenidos. El fútbol es mucho más predominante en los chicos, mientras que en danza y habilidades gimnásticas la presencia femenina es mucho mayor, rozando en algunos casos los noventa puntos de diferencia. Esto ocurre debido a los estereotipos asociados a los deportes a lo largo de la historia. Erróneamente se ha asociado que hay deportes de chicos y de chicas. Esto ha ido haciendo su efecto en la sociedad y puede verse traducido en los valores obtenidos en este estudio. (Pastor, Sánchez, Sánchez y Martínez, 2019).

En cuanto a los federados en algún deporte según el sexo, se aprecia que casi la mitad de los chicos están federados y en las chicas solo hay un tercio del total. Según el Anuario de Estadísticas Deportivas de 2019, se muestra que en 2018 hubo un mayor porcentaje de licencias federativas expedidas por parte de hombres que de mujeres, diferenciándose en más de la mitad. Por otro lado, Espejo et al., (2017) muestran en su estudio que seis de cada diez escolares no estaban federados, siendo superior el porcentaje en las chicas. Esto se debe a que los chicos dedican más parte de su tiempo al deporte y permanecen hasta una edad más avanzada. Sin embargo, las chicas presentan un abandono deportivo más temprano, dedicando su tiempo libre a actividades sedentarias (Gómez, Gálvez, Escribá, Tárraga y Tárraga, 2019).

Sobre los deportes que presentan un mayor número de federados, encontramos que las habilidades gimnásticas es el deporte con mayor número, luego tenemos el caso del fútbol, donde hay algo más de la mitad de federados y, por último, la danza, donde ocurre el caso contrario, tiene muy pocos federados, solo dos de cada diez chicos/as. Según los datos que aparecen en el Anuario de Estadísticas Deportivas (2019), a nivel andaluz, el fútbol es el deporte con mayor número de licencias, con algo más de un tercio del total, en gimnasia no superan por mucho el millar, mientras que en danza o baile deportivo no llegan a las doscientas. El fútbol o baloncesto presentan un mayor número de federados

frente a otros deportes minoritarios como pueden ser la danza o el ciclismo, debido a la presencia que tienen en los medios de comunicación o en la vida de los estudiantes en general. Ambos tienen una mayor franja televisiva a lo largo del día que la danza o el ciclismo. Debido a esto, los niños/as tienden a practicar más los deportes que tienen de una forma más cercana. (Orfila y Moya, 2019).

En relación a las diferencias entre el tipo de funcionalidad familiar y la dieta que llevan en casa se ha detectado una relación que indica que los estudiantes que tienen una funcionalidad normal, tienen tendencia a poseer una dieta óptima. Sin embargo, en los resultados se obtiene que algo más de la mitad de los alumnos/as encuestados poseen una necesidad de mejora en su dieta. Tal y como indica Jiménez (2017), los comportamientos alimenticios están influenciados por el entorno familiar. En familias donde alguno de los progenitores tiene estudios superiores se aprecia una dieta de mejor calidad que en aquellas familias cuyo nivel educativo es bajo. El nivel socioeconómico también es un factor determinante en este aspecto. Las familias con un nivel socioeconómico medio o superior, presentan una mejor calidad en la dieta que aquellas con un nivel bajo. Yendo un poco más lejos, Marfil, Sánchez, Herrero y Jáuregui, (2019), han establecido una relación entre la disfuncionalidad familiar y la aparición de trastornos de conducta alimentaria (TCA). En su estudio se afirma que suelen ser las familias disfuncionales, con progenitores muy preocupados por el excesivo peso y la apariencia física quienes padecen alguna TCA. Se entiende que, si una familia no presenta problemas, tiene una situación socioeconómica estable... puede acceder a productos de mayor calidad que aquellas que tienen problemas o su economía está más resentida.

5. CONCLUSIONES

En el estudio se ha encontrado que la mayoría de los alumnos/as presentan una funcionalidad familiar normal. En cuanto a sus hábitos de vida saludable se observa que algo más de la mitad presentan una necesidad de mejora en su dieta, pero se aprecia que casi todos realizan más de tres horas de actividad física.

En relación al segundo objetivo, las principales diferencias que se han encontrado son que hay un mayor número de chicos federados que de chicas, habiendo un mayor número de chicos federados en fútbol y de chicas en danza y habilidades gimnásticas. Los deportes que presentan un mayor número de federados son: habilidades gimnásticas y

fútbol. Por último, se ha detectado que hay una relación entre aquellos estudiantes que tienen una funcionalidad familiar normal y una dieta óptima.

REFERENCIAS

- Aguado, L. (2010) Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), 3 – 5.
- Álvarez, C.A., Villalobos, G., Rodríguez, D., Herrera, M.F., y Delgado, A. (2020). Nivel de actividad física en el entorno escolar: observación basada en el Sistema de Observación del Juego y Tiempo Libre (SOPLAY). *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 44 (1), 3 – 4.
- Anuario de Estadísticas deportivas. (2019). Ministerio de Cultura y Deporte, España, 28 de mayo de 2019.
- Austin, J. K. y Huberty, T. J. (1989). Revision of the Family APGAR for use by 8-year-olds. *Family Systems Medicine*, 7(3), 323–327.
- Aznar, S. y Webster, T. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia: Guía para todas las personas que participan en la educación*. Madrid: Grafo.
- Bellón, J.A., Delgado, A., Luna, J. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario familiar Apgar-familiar. *Revista de Atención Primaria*, 18(6), 289 – 296.
- Cantero, P., Mayor, A., Toja, B. y González, M. (2019). Fomento de estilos de vida activos en la escuela: práctica de actividad física, edad y género. *Revista Técnico – Científica del Deporte Escolar, educación Física y Psicomotricidad*. 5(1) 53 – 69.
- Caracuel, R., Cimarro, J., Torres, B. y González, S.L. (2017). Influencia de la familia sobre la adquisición y mantenimiento de hábitos saludables y no saludables, en escolares. *Alcance de la Investigación en la Educación Física*, 8, 265 – 272.
- Catálogo de Programas para la Innovación educativa 2019 – 2020. Conserjería de educación y deporte, Sevilla, España, 30 de agosto de 2019.
- Domínguez-Vásquez, P., Olivares, S. y Santos J.L. (2008) Influencia familiar sobre la conducta alimentaria y su relación con la obesidad infantil. *Revista de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición*, 58(3).
- Espejo, T., Castro, M., Martínez, A., Pérez, A.J., Chacón, R. y Zurita, F. (2017). La influencia del género sobre la actividad física competitiva en escolares. *Revista andaluza de medicina del deporte*, 10(4) 203 – 203.

- Espín, B. y Martínez, A. (2016). El paso de la teta a la mesa sin guion escrito. Baby led weaning: ¿ventajas?, ¿riesgos?. *Pediatría de Atención Primaria*, 3, 59 – 65.
- Gómez, L., Gálvez, A., Escribá, A.R., Tárraga, P. y Tárraga, L. (2017). Revisión y análisis de los motivos de abandono de práctica de actividad física y autopercepción de competencia motriz. *Journal of Negative and No Positive Results*, 2(2) 56 – 61.
- González, L., Cortés-Sancho, R., Murcia, M., Ballester, F., Rebagliato, M. y Rodríguez-Bernal, C.L. (2020). The role of parental social class, education and unemployment on child cognitive development. *Gaceta sanitaria*, 34(1) 51 – 60.
- Jiménez, C. (2017). *Adherencia a la dieta mediterránea en alumnado de educación primaria en Málaga*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Llorca, J. (2018). *Sin dientes y a bocados*. Valencia: Vergara.
- López-Márquez, N.G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14) 5 – 7.
- Marfil, R., Sánchez, M.I., Herrero-Martín, G. y Jáuregui-Lobera, I. (2019). Alimentación familia. Influencia en el desarrollo y mantenimiento de los trastornos de la conducta alimentaria. *Journal of Negative and No Positive Results*, 4(9) 925 – 948.
- Martínez, J.E., Mendoza, M.M. y Ortiz, N.A. (2017). Influencia del ambiente familiar y escolar en la práctica de la actividad física – deportiva en niños de 9 a 12 años. *Revista digital de educación física*, 47, 76 – 88.
- Mihaela, L., Baciú, G., Grigore, M., Gafitanau, D., Scripcariu, I.S., Moscalu, M., Ivan, A. y Temneanu, O. (2018). Early nutrition for a healthy future generation. *Revista: de Cercetare si Interventie Sociala*, 63, 389 – 402.
- Orfila, G.M. y Moya-Mata, I. (2019). ¿Es la prensa deportiva un factor influyente en la elección de referentes y de prácticas deportivas de los alumnos de primaria? *Revista Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 30, 56 – 57.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *La actividad física en los jóvenes*. https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Alimentación Sana*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>
- Ortega, R.M., Jiménez, A.I., Perea, J.M., Peral, A. y López-Sobaler A.M. (2018). Factores sociodemográficos y de estilo de vida implicados en el exceso de peso. *Revista Nutrición Hospitalaria*, 35(6), 25 – 29.
- Palacios, J., Marchesi A. y Coll, C. (2014) *Desarrollo psicológico y educación: psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

- Pastor-Vicedo, J.C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J. y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Revista euroamericana de ciencias del deporte*, 8(2) 23 – 31.
- Prieto-Benavides, D.H., Correa-Bautista, J.E. y Ramírez-Vélez, R. (2015). Niveles de actividad física, condición física y tiempo en pantallas en escolares. *Revista Nutrición Hospitalaria*, 32(5), 2184 – 2192.
- Requero, B., Briñol, P., Moreno, L., Paredes, B. y Gandarilla, B. (2020). Promoting healthy eating by enhancing the correspondence between attitudes and behavioral intentions. *Revista Psicothema*, 32(1), 60 – 66.
- Ríos, C. (2019). *Come comida real*. Sevilla: Paidós.
- Rivas-García, F. y Martos-López, A. (2018). Estudio de la adherencia a la dieta mediterránea por parte de la población escolarizada de Guadix. *Journal of Negative and No Positive Results*. 3(6) 392 – 395.
- Rodríguez, L. (2016). *Estudio de la influencia de la publicidad de productos de alimentación basada en la imagen corporal en los adolescentes*. Tesis doctoral: Universitat Atònoma de Barcelona.
- Saez, G.A. (2017). Ansiedad estado y autoconfianza respecto al resultado competitivo en el deporte. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 18(1) 9 – 16.
- Sainz de Baranda, P., Visiedo, A., Ruiz-Díaz, A., Pérez-Sánchez, J.M., Romera-García, F., Martínez-Romero, M.T., Cejudo, A. y Rodríguez-Ferrán, O. (2020). Niveles de satisfacción y preferencias de los escolares participantes en el programa salud 5-10. *Journal of Sport and Health Research*. 12(1) 39 – 52.
- Salas – Salvadó, J. (2019). *Nutrición y Dietética Clínica*. Barcelona: Elsevier.
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R.M., García, A., Pérez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2004). Food, youth and the mediterranean diet in Spain. Development of kidmed, mediterranean diet quality index in children and adolescents. *Public Health Nutrition*, 7(7), 931-935.
- Skafida, V. (2013). The family meal panacea: exploring how different aspects of family meal occurrence, meal habits and meal enjoyment relate to young childrens diet. *Revista Sociology of Health and Illness*, 35(6), 906 – 923.
- Smilkstein, G. (1978). The Family APGAR: A Proposal for a Family Function Test and Its Use by Physicians. *The journal of family practice*, 6(6), 1231 – 1239.

CAPÍTULO 10

VALORACIÓN DEL TEXTO PUBLICITARIO POR DOCENTES CHILENOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS

Dr. Alejandro Espinoza Guzmán

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación mayor, cuyo origen radica en la necesidad de comprender la influencia de los medios masivos de comunicación (MMC), cómo han invadido y tecnologizado a la sociedad, cómo han provocado que el mundo del conocimiento avance a pasos agigantados y que, como consecuencia, la información se encuentre al alcance de la mano. En efecto, el nivel de conectividad de los estudiantes chilenos supera el 84% según la Subsecretaría de Telecomunicaciones (Subtel, 2018), razón por la cual el profesor del siglo XXI debe estar consciente de que tanto los niños como los jóvenes escolares, pasan más horas frente a las pantallas que en la misma escuela. Es por esto que, consciente de esta realidad, no solo debe conocer lo que enseña, sino que también, debe conocer los intereses e influencias de sus estudiantes siendo capaz de adecuar su didáctica a los nuevos contextos escolares.

Los estudios de Fontcuberta (2008), Vergara y Rodríguez (2010) y Valle (2012), han efectuado un cuestionamiento en torno al impacto social y cultural que los MMC tienen en los jóvenes chilenos. Particularmente, Fontcuberta (2008), concentra su análisis en el contexto de pos dictadura, instalando la necesidad de entender este tipo de ‘nuevo’ discurso, así como también, la urgencia de educar a los nuevos profesores en medios de comunicación para que estos, posteriormente en su ejercicio pedagógico, puedan incorporarlos en sus prácticas escolares.

A partir de lo anterior, el estudio que se presenta tiene como objetivo determinar el grado de valoración que otorgan los docentes de Lenguaje y Comunicación de una ciudad chilena, al uso de la publicidad como un instrumento textual para mejorar los niveles de comprensión de los mismos.

¿Para qué trabajar con los textos publicitarios en el área de Lenguaje y Comunicación?

El uso de la publicidad como objeto de estudio en la educación formal ofrece grandes oportunidades para desenmascarar la ideología que hay detrás de los productos que se ofrecen al público. Los anuncios publicitarios están contruidos cuidadosamente a partir de un entramado de recursos retóricos, lingüísticos, técnicos y visuales. Debido a estas características, se convierten en un recurso muy adecuado para abordar temáticas relativas a la enseñanza del lenguaje (Arconada, 2006). El docente puede trabajar las sutiles maneras que tiene la publicidad para vender un producto. Partiendo de la premisa que el alumno se debe desengañar de los valores e ideologías que al parecer promueve la publicidad. Para el profesor, constituye un modelo con el cual interactuar y así poder actualizar el propio discurso.

El estudio de la comunicación publicitaria no es un área autónoma del resto de los contenidos involucrados en la enseñanza de la lengua castellana, sino que se debe formalizar su integración en la enseñanza diaria y articulada a otras áreas, ya que la visión de la publicidad coincide con un cinismo popular (Buckingham, 2005), pues estimula falsas necesidades que son fácilmente asimilables por las niñas y niños.

La tarea debe concebirse con el convencimiento de que el alumnado cada vez que se vea implicado en el acto de trabajar, leer, analizar textos de esta naturaleza, mejorará sus habilidades lectoras, transformándose en un lector competente, capaz de leer el mundo en el que vive.

Así, un objetivo irrenunciable del área de Lenguaje y Comunicación es reconocer y analizar los elementos y las características de la publicidad y los MMC, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

En este sentido, nuestros estudiantes, como individuos sociales y vulnerables a la comunicación publicitaria, se rigen o se dejan modelar en sus conductas y sus necesidades; sostiene sus impulsos e, incluso, otros factores permiten que dirijan sus objetivos. En Chile, los niveles de exposición a publicidad infantil son similares a los de Estados Unidos, en torno al 10% los fines de semana, y alrededor de 14% en canales temáticos.

La escuela no ha tomado una decisión o postura respecto de su rol y relación con los medios, ha convivido con ellos, pero no ha escuchado su mensaje, no ha analizado su complejo entramado discursivo, de modo tal, que podamos educar a los sujetos más sometidos a su influencia, los niños, con el fin de que puedan usarlos a su favor. Algunos autores van más allá, declarando que es altamente irresponsable ignorar estas formas de

socialización y de educación en el currículo de la educación formal. (Valle, Denegri, Chávez, 2012)

Sin una formación en medios masivos en los docentes, que les permita reflexionar pedagógicamente para enfrentar con una mirada crítica la lectura de los medios, tendremos como resultado, niños y niñas en desventaja para poder desenvolverse en un mundo competitivo y pro consumo, el docente debe entender que los medios forman parte del entramado de la vida cotidiana de los niños, son parte de sus relaciones sociales (Buckingham, 2005). Entonces, ¿qué impacto tendrá en los niños del siglo XXI, la carencia de formación en medios, en la formación docente? ¿Se verán afectadas las futuras generaciones?

Nos encontramos en una situación paradójica, pues, por una parte, la publicidad permite en gran medida sustentar la sociedad actual, pero también puede acabar con ella si su discurso o mensaje no se controla de manera rigurosa. “Los educadores nos enfrentamos al desafío de tener que convencer a todos de que lo importante es ser y no tener, y que la felicidad y la autoestima no se obtienen consumiendo productos o servicios” (Araque, 2009, p. 17)

Todos somos receptores de la publicidad y, por lo tanto, formamos parte de un mundo que debemos conocer, sobre el que debemos reflexionar y adoptar actitudes críticas. Ello debe invitar al educador a introducir el estudio de la publicidad en el aula. Y todas las disciplinas pueden ayudar a conocerla desde sus distintos campos de actuación: desde un punto de vista artístico, semiológico, histórico, lingüístico, ético, social, musical, político, económico, etc., (Espinoza, 2017).

Lomas (2001), señala que la competencia comunicativa supone también la competencia semiológica que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. El conocimiento de la publicidad debe ser una labor prioritaria de la escuela. Enseñar sus técnicas y métodos de persuasión, así como desarrollar la capacidad crítica del alumnado ante uno de los instrumentos más poderosos de la sociedad de consumo, este es el objetivo fundamental de enseñar la comprensión de piezas publicitarias, sobre todo en lo que respecta a los procesos de los implícitos e inferencia que están presentes en este tipo de textos.

Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades lectoras

A continuación, se presenta brevemente una propuesta didáctica para trabajar la publicidad en el aula durante 3 sesiones. Esta pretende una preparación y no una

protección de los estudiantes ante el mensaje de los medios y la publicidad, entendiendo que estos deben ser capaces de comprender la pieza publicitaria, analizando, discutiendo y siendo capaces de tomar decisiones razonables y conscientes. El objetivo de esta propuesta es: Evaluar las competencias de análisis publicitario con el fin de comprender sus componentes comunicacionales y socioculturales. La propuesta sigue los planteamientos de Cassany (2006), quien propone que las formas de leer un texto son diversas.

La propuesta se focaliza en tres áreas:

- a. Propósito de la publicidad
- b. Estereotipos juveniles, conceptos claves y tipos
- c. Estrategias para el análisis crítico de una pieza publicitaria

Tabla 1.

Propuesta didáctica

Sesión 1: Propósito de la publicidad (las líneas)	En esta sesión el profesor orienta el trabajo de los alumnos a identificar el convencer, es decir los componentes que apelan a la racionalidad y al énfasis en la objetividad y veracidad de la argumentación. En el persuadir, se espera identificar aspectos de la emocionalidad y en los aspectos de subjetividad de la pieza analizada.
Sesión 2: Estereotipos juveniles y conceptos claves (entre líneas)	En esta sesión, los estudiantes deben analizar cómo las grandes empresas seleccionan a la audiencia para comercializar y vender su producto. Localiza elementos literales (objetos, formas, colores, disposición de los cuerpos, vestuario, etc.) Otorga sentido al texto a partir de sus conocimientos previos, contenidos no explícitos y conocimiento intertextual.

Sesión 3: Análisis crítico de una pieza publicitaria (tras las líneas)	Comprende el punto de vista y el propósito del emisor. Acompaña sus juicios y opiniones con explicaciones, ejemplos, observaciones. Opina sobre distintos elementos del texto y relaciona lo expresado con distintas miradas socioculturales.

Esta propuesta es recomendable para la enseñanza de los MMC, en este caso la publicidad, (puede ser utilizada en enseñanza primaria y secundaria, con sus debidos ajustes), pues permite que los estudiantes: Primero, comprendan el trabajo de las agencias de publicidad, cuyo propósito es vender un producto o una idea. Segundo, permite que los estudiantes reconozcan un lenguaje lleno de códigos utilizado por las agencias de publicidad. Tercero, darse cuenta cómo las agencias los ven o personifican, presentando imágenes de jóvenes y valores que supuestamente representan. Finalmente, pueden analizar que existen creencia prefijadas y estereotipos en torno a la juventud.

2. METODOLOGÍA

La motivación principal de esta investigación está relacionada con la necesidad de incorporar el análisis del discurso publicitario en el estudio y enseñanza de la comprensión lectora. Es por esto que se realizó una encuesta a 70 profesores de la ciudad de Curicó, Chile pertenecientes a escuelas públicas y privadas. La encuesta se define como una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población (Hernández, 2014). Si bien la encuesta fue realizada en la ciudad de Curicó, Chile, representa una realidad país, pues los docentes no reciben en su etapa de formación, educación en MMC (Fontcuberta, 2008).

Esta encuesta se dividió en dos dimensiones: la primera, autoevaluación sobre conocimiento del texto publicitario y, la segunda: tratamiento didáctico de los textos publicitarios por parte del profesor en el aula. El instrumento que se presenta a continuación, basa su propósito en descubrir la percepción de los profesores con respecto a la publicidad y su importancia en el currículo de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 2.

Autoevaluación del profesorado chileno sobre el conocimiento de los Textos Publicitarios y el tratamiento de la comprensión de los mismos en el aula

INDICADORES	Siempre	A veces	Nunca
a) Autoevaluación sobre el texto publicitario			
1. Comprendo distintos tipos de textos y géneros discursivos.			
2. Reconozco la publicidad como texto multimodal.			
3. Comprendo textos multimodales (Imágenes, videos, música, etc.) de distintas procedencias y configuraciones.			
4. Me motiva usar en el aula textos mediáticos como el publicitario.			
5. Considero importante la presencia de los textos publicitarios en el currículum			
5. Elaboro estrategias de Comprensión Lectora para textos publicitarios			
6. Comprendo los recursos que utiliza la publicidad como texto.			
b) Tratamiento de los textos publicitarios			
1. He utilizado piezas publicitarias para desarrollar la comprensión lectora.			
2. Comunico a los alumnos los objetivos que quiero conseguir con la lectura de textos publicitarios.			
3. Realizo distintas lecturas en textos multimodales, incluyendo el publicitario.			
4. Integro textos multimodales en la clase.			
5. Realizo actividades para corregir y mejorar los errores en la comprensión de textos multimodales como el publicitario.			
6. Fomento que los alumnos formulen hipótesis o anticipen las acciones que van a suceder en el texto publicitario.			
7. Tengo en cuenta los conocimientos previos de los lectores, así como el hecho de que pueden dar lugar a interpretaciones distintas de los textos publicitarios.			
8. Realizo actividades para desarrollar la comprensión literal e interpretativa de los textos multimodales, incluyendo el publicitario.			
9. Realizo actividades que permiten una lectura crítica de los textos publicitarios utilizados para el desarrollo de la C. lectora.			
10. Involucro a mis alumnos en una lectura crítica de aquellos textos que provienen de los medios de comunicación.			

Figura n° 1, elaboración propia. Espinoza (2017)

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más relevantes a las preguntas requeridas a los profesores encuestados, a través de un análisis bidimensional entre aquellas preguntas que tienen relación entre ambas dimensiones. Finalmente, se ofrecen conclusiones generales respecto a los datos que la encuesta ha arrojado.

En este apartado se procederá a realizar un análisis bidimensional, utilizando variables de ambas dimensiones y verificando si existe asociación entre ellas. Para esto se construirán tablas de doble entrada y se calculará el test Chi-cuadrado donde su hipótesis nula corresponde a: “Las variables son independientes”.

Tabla 3.

Cruce de dimensiones, comprender y utilizar piezas publicitarias para desarrollar la comprensión lectora.

“Comprendo distintos tipos de textos y géneros discursivos” y “He utilizado piezas publicitarias para desarrollar la comprensión lectora.”

Comprendo distintos tipos de textos y géneros discursivos.	He utilizado piezas publicitarias para desarrollar la comprensión lectora.				Total
		Siempre	A veces	Nunca	
	Siempre	15	32	7	54
	A veces	6	10	0	16
Total		21	42	7	70

Según los resultados que arroja este análisis estadístico, podemos observar que al cruzar ambas preguntas, la relación entre la dimensión uno y dimensión dos, nos entrega la siguiente interpretación: los profesores señalan que comprenden distintos tipos de textos y géneros discursivos, pese a ello *no siempre utilizan piezas publicitarias para desarrollar la comprensión lectora*; es decir, si bien el profesor declara *ser capaz de comprender este tipo de textos, no los hace parte de su práctica habitual*, no aprovechando las cualidades que le reportan los textos publicitarios y que pueden contribuir al desarrollo de la comprensión lectora.

Tabla 4.

Cruce de dimensiones, comprender distintos tipos de textos e integrarlos en clase.

“Comprendo distintos tipos de textos y géneros discursivos” e “integro textos multimodales en la clase”.

Comprendo distintos tipos de textos y géneros discursivos.	Integro textos multimodales en la clase.				Total
		Siempre	A veces	Nunca	
	Siempre	18	34	2	54
	A veces	4	12	0	16
Total		22	46	2	70

A través de esta tabla podemos observar que los profesores declaran en un 77% comprender siempre o a veces *los distintos tipos de textos y géneros discursivos*, pese al alto porcentaje, al realizar el cruce de información, observamos que un 31,4% de los profesores los *integra en su clase de manera habitual*, entonces resulta contradictorio que, sabiendo cómo funcionan estos textos, el profesor no logra integrarlos recurrentemente en su trabajo diario. Nuevamente podemos constatar que el recurso publicitario asociado a los textos multimodales, no es considerado en el tratamiento de la enseñanza de la lectura.

Tabla 5.

Cruce de dimensiones, reconocimiento de la publicidad como texto multimodal y realización de lecturas en este tipo de textos.

“Reconozco la publicidad como texto multimodal” y “realizo distintas lecturas en textos multimodales, incluyendo el publicitario”

Reconozco la publicidad como texto multimodal.	Realizo distintas lecturas en textos multimodales, incluyendo el publicitario.				Total
		Siempre	A veces	Nunca	
	Siempre	23	25	3	51
	A veces	5	10	3	18
	Nunca	1	0	0	1
Total		29	35	6	70

Podemos observar a través del análisis de esta pregunta que aun cuando los profesores encuestados en un alto porcentaje (72,9%) señalan que *son capaces de reconocer la publicidad como texto multimodal* y un 25, 7% cree reconocerlo cuando se

enfrenta a ellos. Por su parte un 58,6% realiza a veces o nunca lecturas en textos multimodales, incluyendo el publicitario, es decir, de la variedad de textos multimodales que existen, el publicitario debe ser utilizado ocasionalmente o rara vez, confirmando nuevamente la hipótesis de que el profesor chileno no tiene conciencia del potencial que reporta la publicidad para el desarrollo de la lectura.

Tabla 6.

“Comprendo textos multimodales (Imágenes, videos, música, etc.) de distintas procedencias y configuraciones” y “realizo actividades para corregir y mejorar los errores en la comprensión de textos multimodales como el publicitario”.

Cruce de dimensiones, comprensión de textos multimodales de diversas procedencias y realización de actividades con ellos para corregir errores en la comprensión.

Comprendo textos multimodales (Imágenes, videos, música, etc.) de distintas procedencias y configuraciones.	Realizo actividades para corregir y mejorar los errores en la comprensión de textos multimodales como el publicitario.				Total
		Siempre	A veces	Nunca	
Siempre		11	26	0	37
A veces		14	15	4	33
Total		25	41	4	70

Al establecer una relación entre estas dos preguntas de ambas dimensiones, podemos observar un equilibrio y a la vez una dependencia entre lo que declaran los profesores en relación a la comprensión de textos multimodales de distintas procedencias, como imágenes, videos, música, etc., pues, un 52,9% dice que siempre comprende textos de diversas procedencias y un 47,1% señala que a veces comprende. En cuanto a la pregunta *Realizo actividades para corregir y mejorar los errores en la comprensión de textos multimodales como el publicitario*, el 35,7% de los encuestados señala hacerlo siempre y un 58,6%, realizarlo a veces.

Podemos deducir de esto que los profesores dicen comprender diversos textos multimodales y deciden trabajarlos en el aula con un fin pedagógico en pos de la comprensión de estos mismos textos, una de las razones que puede explicar esta relación de dependencia, es que la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile) mide este tipo de textos, por lo tanto, el profesor considera importante abordar en beneficio de la enseñanza de la lectura.

Tabla 7.

Cruce de dimensiones, consideración en cuanto a lo relevante de la presencia de textos publicitarios en el currículo y su integración en el aula.

“Considero importante la presencia de los textos publicitarios en el currículum” e “íntegro textos multimodales en la clase.”

Considero		Integro textos multimodales en la clase.				
importante	la		Siempre	A veces	Nunca	Total
presencia	de	Siempre	10	27	1	38
los	textos	A veces	12	19	1	32
publicitarios						
en	el					
currículum						
Total			22	46	2	70

Al cruzar estas dos preguntas de la encuesta, observamos que el 54,3% de los profesores encuestados indica que es importante la presencia de textos publicitarios en el currículo de Lenguaje y Comunicación. Respecto de la pregunta de si los maestros integran textos multimodales, como el publicitario, al trabajo en el aula, solo el 31,4 % de ellos señalan que los integran siempre, un bajo porcentaje considerando el resultado de la pregunta anterior. Es más, el 68,2 % a veces o nunca integra este tipo de textos al trabajo en el aula. Nuevamente observamos que el profesor no dimensiona el potencial y la trascendencia de la publicidad y su enseñanza en el aula. Una gran mayoría dice que deben estar presente en el currículo, pero, aunque sabe que es importante, por propia iniciativa no decide incorporarlo.

Tabla 8.

Cruce de dimensiones, elaboración de estrategias de lectura para textos publicitarios y realización de diversas lecturas en textos multimodales, incluyendo el publicitario.

“Elaboro estrategias de Comprensión Lectora para textos publicitarios” y “realizo distintas lecturas en textos multimodales, incluyendo el publicitario”.

Elaboro	Realizo distintas lecturas en textos multimodales,				
estrategias de	incluyendo el publicitario.				
Comprensión		Siempre	A veces	Nunca	Total
Lectora para	Siempre	12	13	2	27
textos	A veces	15	21	4	40
publicitarios	Nunca	2	1	0	3

Total	29	35	6	70

Al cruzar estas preguntas podemos identificar que los profesores encuestados en un 38,6 % señalan que realizan siempre estrategias de comprensión lectora, pero al cruzar la pregunta con la del nivel b, de tratamiento del texto publicitario, solo el 41,4% de los encuestados ejecuta distintas lecturas de textos multimodales, incluyendo el publicitario. Concluimos que cada vez que se piensa en estos textos como estrategias para el desarrollo de la lectura, no hay gran variedad en el uso de textos multimodales, incluyendo el publicitario por parte del profesor para el desarrollo de la lectura, además de su comprensión.

Tabla 9.

Cruce de dimensiones, comprensión de los recursos que utiliza la publicidad y realización de actividades que permiten una lectura crítica de textos publicitarios.

“Comprendo los recursos que utiliza la publicidad como texto y realizo actividades que permiten una lectura crítica de los textos publicitarios utilizados para el desarrollo de la C. lectora”.

Comprendo los recursos que utiliza la publicidad como texto.	Realizo actividades que permiten una lectura crítica de los textos publicitarios utilizados para el desarrollo de la C. lectora.				
		Siempre	A veces	Nunca	Total
	Siempre	10	25	3	38
	A veces	7	22	3	32
	Total	17	47	6	70

Al realizar el análisis de las preguntas de la encuesta, podemos observar que el 54,3% de los profesores encuestados, señalan comprender siempre los recursos que utiliza la publicidad, mientras que el 45,7% manifiesta hacerlo a veces. Si es así estamos conscientes de que el profesor debería dominar los recursos y aspectos críticos de la publicidad, es él quien los pone a disposición de sus estudiantes. Por ello, al ir a la pregunta, si realizan actividades que permitan una lectura crítica, no deja de ser interesante los datos que la encuesta entrega, pues solo el 24,3% de los encuestados, realiza siempre actividades que permiten una lectura crítica de textos publicitarios para el desarrollo de la lectura, un bajo porcentaje, considerando que el 100% de los encuestados dice comprender siempre o a veces la publicidad. Si la comprenden, ¿por qué razón no desarrollan su total potencial?

4. DISCUSIÓN

Esta investigación pretende determinar el grado de valoración que otorgan los docentes de Lenguaje y Comunicación de una ciudad chilena, al uso de la publicidad como un instrumento textual para mejorar los niveles de comprensión de los mismos. Para esto se aplicó una encuesta de dos dimensiones, la que demuestra que los profesores se interesan por el uso de textos multimodales como el publicitario, pero no exploran todas las potencialidades que poseen estos textos. Esto se justificaría en gran medida por la escasa formación en medios que poseen los docentes chilenos. Fontcuberta, (2008) señala que en un periodo de convergencia tecnológica debe pensarse en una propuesta de formación docente que integre todos los MMC para una mejor comprensión de estos y sus mensajes. Lomas (2001), acentúa la necesidad de desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico del mundo. Buckingham (2005), refiere la urgencia del conocimiento, el desarrollo de habilidades y competencias que requieren los ciudadanos del siglo XXI, para comprender los mensajes de los MMC. En Chile, no existe variedad de investigación al respecto, Rodríguez y Vergara (2010), Valle et al., (2012), son algunos de los autores que han indagado en el impacto de la publicidad en nuestra cultura, llegando a determinar que los niveles de exposición mediática en niños y adolescentes chilenos es similar a la de los EE.UU. En cuanto a esta investigación, los antecedentes teóricos aportados, así como la propia propuesta didáctica ofrecida, constituyen una herramienta que queda a disposición de los profesores de educación primaria y secundaria, a fin de que puedan mejorar la enseñanza de la comprensión lectora, a partir del uso de textos multimodales como el publicitario y generar sus propias propuestas pedagógicas en sus entornos escolares.

5. CONCLUSIONES

La comprensión involucra pensar y, por lo tanto, se ponen en juego diferentes procesos cognitivos que requieren conocimientos previos, predicciones, hipótesis, experiencias y conocer las técnicas para extraer información explícita e inferencial. El discurso publicitario contribuye a desarrollar este proceso cognitivo.

La didáctica de la lengua, como disciplina científica, abre una puerta a la enseñanza del discurso publicitario, pues ofrece la posibilidad de diseñar intervenciones teórico –

metodológicas, enfocadas directamente en el desarrollo de competencias lectoras mediante el uso de textos multimodales como el publicitario.

La publicidad es un tipo de discurso textual que, en apariencia, es atractivo, nos ofrece imágenes, frases sugerentes, estereotipos y ello lo hace parecer sencillo, aunque no lo es, pues el texto publicitario incluye aspectos específicos de distintas disciplinas como la lingüística, la literatura, el cine, la plástica, la estética, etc. Todas estas áreas del conocimiento convergen en la pieza publicitaria, por lo que el profesor debe ampliar su mirada del fenómeno semiótico cuando utilice este tipo de textos para el aprendizaje de, por ejemplo, la comprensión lectora.

Sin docentes alfabetizados mediáticamente y con capacidades reflexivas y pedagógicas para enfrentar la educación en la óptica de la lectura crítica de medios, resulta evidente que los jóvenes crecerán con una enorme desventaja para poder desenvolverse adecuadamente en un mundo competitivo y altamente mediado por el consumo.

Al someter al análisis bidimensional las preguntas de elaboración de estrategias y la realización de actividades para el desarrollo de la comprensión, observamos que el profesor es consciente de crear estrategias de comprensión lectora para textos publicitarios, pero no siempre realiza actividades donde el centro de acción son los textos multimodales, incluyendo el publicitario. Esto atenta contra la viabilidad del recurso y de sus posibilidades textuales al servicio de la enseñanza de la lectura.

Los profesores que participaron en este estudio, declaran comprender los recursos que utiliza la publicidad, pero al analizar los datos arrojados en cada dimensión de la encuesta, observamos que no siempre involucran debidamente a sus alumnos en una lectura crítica de aquellos textos multimodales donde se encuentra el publicitario. Además, existe una disociación entre lo que el profesor cree como correcto en relación al tratamiento de estos textos y lo que debe hacer con estos en el aula y generar un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Araque, N. (2009). Los medios de comunicación desde su vertiente didáctica, dentro de la universidad. *Revista de Ciencias Sociales*, volumen 13(1),1-21.
- Arconada, M. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula*. Editorial Graó.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Editorial Paidós.

- Camps, A. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Educación*, 39(32), 139-145.
- Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas*. Anagrama.
- Espinoza, A. (2017). *Estudio del discurso publicitario en un contexto educacional chileno*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48055>
- Fontcuberta, M. (2008). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Revista Comunicar*, (32), 201 – 207.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw.
- Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos, *Revista Comunicar*, 9(17), 31 - 39.
- Subtel (2018). *Subsecretaría de telecomunicaciones*. Santiago de Chile. Consultado el 21 de agosto 2019. <https://www.subtel.gob.cl/estudios-y-estadisticas/telefonía/>
- Valle, del C., Denegri, M., Chávez, D. (2012). Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile. *Revista Comunicar*, (38), 1-9
- Vergara, E., y Rodríguez, M. (2010). El impacto social y cultural de la publicidad entre los jóvenes chilenos. *Revista Comunicar*, (35), 113-119.

CAPÍTULO 11

DEATH. ART EDUCATION FOR TEACHERS TRAINING IN THE MUSEUM

Ricard Huerta

1. INTRODUCTION

Contemporary art is important for teacher training. Art educators could link art experience with their own reality. Creativity deals with social, political and cultural issues. From an innovative perspective, we propose strategies for art educators. We introduce topics in the school setting, linked to the emotions, needs and students' life. Concepts such as "fear", "diversity", "body" or "death" allow us to investigate current problems. We approach the concepts from the work of French artist Sophie Calle.

The project "Death" questions a taboo subject that does not appear in the Teachers training curriculum. Students concrete their ideas through visual poetics for the museum. My students do not want to be artists, they are going to be teachers. They are not particularly interested in art, so I try to live the art experience intensely. In the training of Primary teachers at the University of Valencia we use the methodology of Work by Projects. In previous courses we have worked on "Fear" (Foucault, 2012), "Memory" or "Body" (Butler, 2004), as sophisticated concepts and cultural constructions. The works of the students are exhibited in a museum. Sophie Calle's exhibition at the *Musée de la Chasse et la Nature* in Paris uses art to overcome grief over the loss of her father and her cat. In "Death", students assume that they can make art with simple objects, make artistic installations, incorporating drawings and photographs. It is about finding the poetics of the object, transiting through visual poetry. In the workshop we advise students in the selection of materials, in the union of constructive elements, and in the aesthetic game of colors and textures

It is necessary to use contemporary art in class, thinking about the students interests (Hamlin & Fusaro, 2018). New emergencies of art allow us to deal with issues close to students (Sullivan, 2010). We develop projects from attractive and innovative themes based on concepts such as fear, body, memory, diversity or death. This topics helps them to reflect on problems that are current and maintain a historical perception, such as the struggle for Human Rights (Krahe, 2017). As we approach the reality of art, we review what happened in the history of art. Can use devices from art to think about school,

dialoguing from experiences and possible relationships between art and education, defending participatory art, involving people, connecting them in cultural mediation networks, taking account the lesson of Paulo Freire (Freire, 1998).

2. MATERIAL OR METHOD

Methodology used is mixed, combining Arts-Based Educational Research and Artography, reinforcing the idea of respect to avoid problems such as bullying, homophobia or transphobia.

Works are located in the course of the museum, which is an important collection of fossils. The viewer must “search” the works, and the surprise effect gives a ludic air to the visit, connecting the two most important institutions of the city: university and town hall. We promote an educational curatorship that turns the museum into an educational experiment from arts (Rogoff, 2008), using Artography (Irwin & O'Donoghue, 2012) and Arts Based Educational Research (Rolling, 2010). We assumes the roles of artist, researcher and teacher during the process. The student research become empowered by the intense look of art, creating, thinking and producing (Hernández, 2016)

2.1. Promoting knowledge or art made by women through teacher training project

The role of women artists is important in the international scene. I always incorporate art made by women in the classroom. Most of my students are women. Their participation in creation is far from the market, which does not prevent them from converting art into a tool capable for generating great pedagogical satisfactions. We use the possibilities of art as an educational argument, as a breath that inspires changes and social improvements (Huerta, 2016). When we talk about contemporary art, we talk about living artists, incorporating a gender trait that makes this reality visible, introducing art made by women and inviting them to tell us about their work. We use a methodology based on the Work by Projects. Fernando Hernández emphasizes that learning through work projects is not the same as doing projects. Knowledge is not configured as a straight line, but is made up of stories and visions about phenomena, reflects interests that reaffirm and exclude. This methodology involves approaching a topic or a problem to try to unveil its enigmas, issues and contradictions. Hernández starts from the idea of generating a cultural conversation, making sense and transferring it to other situations, connecting with questions and

problems (Hernández-Hernández, 2016). This conversation serves as a bridge between the students' identities, the learning environment and the connection established with is learned (Testoni et al., 2020).

We propose open projects, such as identities, fear, the body, the city, or the narratives (Chung & Li, 2017). By knowing the work of women artists we went on to develop a discourse of their own, both artistic and pedagogical success. Fear is something that is important for students and teachers, as it builds feelings and emotions, moods and behaviors that affect and transform us. In the proposal "Body" we use the idea of body as a cultural construction (Butler, 2004). Students are told of their bodies as if they were not really there. Diversity is the source of wealth, and respect for diversity is the first step towards a more just and equitable society. We approach the question from the art, speaking of the work of queer artists (Lord & Meyer, 2013).

3. RESULTS

For Juliana Almeida Duarte "contemporary art has as a basic issue to provide an experience; the installations and performances do so clearly and in a more radical way, involving the participation of the body, the artist and the spectator" (Duarte, 2016: 142). This approach by the Brazilian author helps us to recognize in our classroom experiences a meaningful process that aims to involve university students as much as possible (Rolling, 2017). We are preparing teachers who use art as an educational strategy (Wass, 2004).

During the workshop they will reflect on death (Nan, 2020), and at the same time they will make an artistic installation. The work is carried out by groups of five people. Each team exhibits its idea. The proposal is prepared for five weeks. In the sessions students are advised on constructive and aesthetic elements. At the same time, the conceptual aspects are being concretized, elaborating a discourse in images that will be exposed to the public (Muriel, 2020).

The use of objects within the art language leads us towards a poetics of the object concept. This is a message to students. Poetics is present in the look towards objects, something that is later explained through language, both verbal and iconic. A good example of this is the John Berger' opinion about Giorgio Morandi's work, saying that the objects painted by Morandi are not objects. They are places (everything has its place), places where small things are born (Berger, 2002). Objects acquire a conceptual character

that turns them into manifestations of meaning. The students make installations using recycling elements. Sculptures, installations and performative actions transmit a new look towards the concept of “death”. We promote a collaborative model of work, stimulating consensus and accentuating the expressive and communicative possibilities.

During the implementation phase, its facilities positively affects and interest to be innovative. We remember the words of Chiara Panciroli when she refers to the museum as a privileged environment for education; these assemblies provoke “A process of poetic recreation, an effort of imagination combined with a rigorous knowledge, which represents one of the possible ways of interpreting reality” (Panciroli, 2016: 87).

When are preparing the actions, the museum management must be asked for permission, properly using the museum spaces. This effort of coordination supposes at the same time a good way to transmit the respect towards the museum spaces. The surprise effect is one of the characteristics that maintains the interest to discover incentives in strategic places. With these “site specific” we generate interest among students. The use of spaces for art consequences is an Artography element.

After realizing the projects we verified the good level of the art work carried out by the future teachers. Through art installations they reflect their ideas about death, generating meanings through the use of everyday objects and spaces. Students have been empowered by the intense look of art, and have managed to realize their ideas through visual poetics. When we started the project, the students themselves did not recognize their potentials. When finish their work, they verify that were able to transmit ideas through art.

3.1. Preparing the art project “Death” in the classroom

The students perform artistic installations, taking into account the possibility of incorporating objects, paintings, photographs and other elements to build their works. In the Mention “Art and Humanities”, the optional subject entitled “Teaching proposals in art education” is offered on third year of teacher's degree studies. The two groups are 100 students enrolled in two time options. On this occasion they had the possibility of exhibiting at the museum (Huerta & Hernández, 2015). Work by Projects allow to develop an open discourse that evolves with the participation of students and teachers. The project “Death” occupies five weeks. Sessions include discussion and debate processes, explanations, diverse contributions, and moments to prepare the art

installations. Sophie Calle exhibition *Beau Doublé, Monsieur le Marquis* is a good example to motivate our students. French artist homage to his father and his cat, both recently dead. She uses the mechanism of generating art to overcome the duel of double loss.

Figure 1.

Preparatory session of the project “Death” in the classroom.



Students assume that art can be made with simple objects. Each team builds an artistic installation expressing their reflections on death, and they can speak about problems like bullying (Tellie & Dracup, 2016), homophobia and transphobia. The reflection sessions occupy any part of the project. We talk about death, but also about students' interests in relation to this topic. An important aspect to be highlighted in the preparation time are the previous visits to the museum, to know the spaces, to talk with the director and educators. Doubts of the students are solved to define where they will locate their works. This preparation phase is the key to achieving the exhibition coherence. On the third visit to the museum, again an effort of organization to attend the 100 students with its 18 installations to be placed in the museum. The aspects of technical coordination had been previously prepared in the classroom, so that in a single day all the pieces could be assembled, some of them of large dimensions.

Figure 2.

Visit with students to the Museum of Natural Sciences knowing the spaces and talking with people in charge (director, educators, technical team).



Installations are located along the route of the museum's permanent exhibition, an important collection of fossils, located in different rooms. Any installation generate an appropriate rhythm so that the visitor can recognize them in the middle of the rest of the museum pieces. The 18 installations have been distributed throughout the museum, so that the viewer must “look for them” in each room. The surprise effect of this approach gives a more playful and discovery to the visit.

Figure 3.

On the left, The last look (tombstones can be opened); on the right We are flower and seed, claims the disappeared during the Franco dictatorship.



Works of the project “Death” have been exhibited in the Museum of Natural Sciences of Valencia during the months of April, May and June 2018. The good result of the pieces and their repercussion among the numerous attending public allows us to analyze the new look towards the art that students have experienced (Huerta & Hernández, 2015). The creative and innovative facet of the project supposes a direct contact with the museum, one of the most visited of the city, and a hybridization between the concepts of “visual arts” and “natural sciences”. The Museum of Natural Sciences is a place that talks about life through traces of dead animals. The exhibition offers us the opportunity to show the students’ art works in a privileged heritage environment. An educational curatorship is promoted, which consists of turning the museum into an educational experiment from the arts, having used Artography resources (Irwin & O'Donoghue, 2012). Teacher assumes the roles of artist, researcher and teacher throughout the process, but also the students involved, researching from their position as creators (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2015). We defend the educational curatorship (Rogoff, 2008), encouraging a model of exhibitions in museums that favored the educational part of the proposal. By encouraging students to “appropriate” the museum space, we are favoring a direct relationship with this institution.

3.2. Works of the exhibition *Living Death*

Each group of students has the name of a female artist; in this way, they know the reality of art made by women. The installation *The Last Look*, carried out by the *Barbara Kruger* group presents three tombstones at three different heights on the wall (figure 3). The tombstones can be opened, and we see our own face reflected in a mirror. As the students explain: “We want to transmit the image of death, to which we will all arrive sooner or later. Through the mirror you realize that the next one can be you. The main idea is to accept death as a daily process, and to eliminate all taboo.” The act of seeing oneself in a mirror inside a tomb impacts the visitor in an unusual way. Different heights are designed for any measures of the public (Huerta, Alonso-Sanz & Ramon, 2018).

The installation *We are flowers and seeds* (figure 3, on the right) vindicates the disappeared during the Franco dictatorship, thousands of people who were shot and who remain in the common graves of the roadside ditches where they were abandoned. The group *Frida Kahlo* presents an installation as a replica of a path, a journey made with transparent pots in which there are flowers and objects that remind the missing. They

have also made a very impressive video that can be seen in the exhibition. According to the students, they wanted to represent a path that leads us to remember the injustice of those disappeared during the Franco dictatorship, who without flowers were also buried.

In the project *Colors of Death*, mourning in different cultures is represented with different colors. The members of the *Coco Chanel* group explain that in Western cultures, black is the protagonist color, while in Eastern cultures, white dominates as a sample of purity. For some African cultures, red is the color of the passage to another life. Mexico is one of the countries where the cult of death is more colorful. *The Tree of Death* represents the link between life and death. The tree represents life in perpetual evolution. Members of the *Louise Bourgeois* group present the project *Death of Self-sufficiency*. While most groups have worked death as a specter, or something tangible, they decide to do something different, within the limits of irony.

Figure 4.

Eating death, as a picnic tomb, tells us about the importance of food in funeral rituals.



The installation *Eating Death* tells us about the importance of food in funeral rituals (figure 4). Made by *Cindy Sherman* group, argues that food is closely linked to the time of death, as a cultural custom is to bring together families and friends around a table with food to remember and talk about the deceased person. They have wanted to capture this tradition in their project by means of an installation with a grave covered by a tablecloth with different types of food as a picnic.

Figure 5.

*The installation *Death does not discriminate* reviews works of art throughout history in which the subject of the phases of life is discussed.*



Thanks to the installation *Death does not discriminate* (figure 5) numerous works of art from all of history were reviewed in which the phases of life are discussed. The work carried out by the group *Anna Ruiz Sospedra* explains that life is a compendium of stages that travel from birth to death, and we all go through this track. Two opposite elements but necessary. Life flows with death. It is a very well placed installation in its location, since the surprise of the spectator arises when you go down the stairs and discover the images on the steps.

Figure 6.

Caged, installation with a cage with doll and a wreath of flowers.



The installation *Caged* (figure 6) shows us the pressure and abuse that is exerted on the bodies of women. Made by the Ana Navarrete group, symbolizes the wake in memory of the deceased person. With a flowers wreath, students want to represent a cultural aspect of death. A cage gives the installation a social vision of life, since it represents the situation in which any person living in society finds himself, especially woman.

In the installation *Assassins of the Environment* planet dies, killed by the population (figure 7). The *Georgia O'Keeffe* group, show the negative impact of human beings on the environment. They remind us that we are responsible for the degradation of the planet, but also those who can save it.

Figure 7.

Installation Assassins of the Environment by the Georgia O'Keeffe group.



Members of the *Marina Abramovic* group, expresses life as a series of phases that we all experience in the same order until we reach a final state. They represent this cycle from the biomedical branch, balancing between life and death. In the work *Death of love*, *Yoko Ono* group questions us: Have you ever thought about how much you love yourself and what influences you? We read in the *Re-born* project: “if there is something safe in this life, it is death”. It is a beginning that entails an end, the end of any living being and in any circumstance. The students of the *Paula Bonet* group defend a dignified life for women, since the moment of pregnancy is the beginning of life. At the same time, they denounce the unjust deaths, making explicit the tragedies that happen around us.

4. DISCUSSION

One of the most interesting achievements of the whole project is the great variety and richness of concepts and materials that have been used for the pieces created. As they are educators in training, their look brings us closer to the teaching interests. It is about enhancing the value of the heritage that belongs to them, thus shaking their consciences and making it possible for them to reflect on their own interests. To put a finishing touch to the experience, the Museum organized a thematic concert on “Death”, with songs from different periods, which took place throughout the course of the exhibition, with a song performed before each work (figure 8).

Figure 8.

The singer Mónica Ibáñez (Mike and Mona), performing songs related to each installation of the exhibition #VivirLaMuerte (#LivingDeath).



To develop the experience and disseminate in networks, the hashtag #VivirLaMuerte (#LivingDeath) has been used, making the exhibition known through images, and encouraging the public to take selfies in front of the pieces and send their messages through internet. On May 18, to celebrate the International Museum Day, the museum proposed students to speak about his works, making connections between art and science, education and contemporary art, and combining artistic production with scientific reception.

5. CONCLUSIONS

For some years, we are proposing projects based on themes such as “Fear”, “Body”, “Memory”, “Diversity” or “Death”. These actions are always linked to active women artists, reinforcing the look towards feminisms from the arts and education. Women artists are collaborating with us to carry forward these proposals that incorporate contemporary art to the practices of educating educators. The methodology used is part of the action research in education, incorporating elements that come from Artography and also from Arts Based Educational Research. The spirit of cooperation has been present throughout the evolution of the project, since ideas have been contributed, opinions have been contrasted, and joint decisions have finally been taken.

After the workshop we verified the good level of the work carried out by students. The first barrier to be overcome is the initial lack of confidence in their creative abilities. Now they are aware of their possibilities. In this way, we overcome again the initial fears, since the students face the prejudices that they had about the educational potential of the poetics of art. Ideas are elaborated and art installations are realized, incorporating the exhibition in the museum as an enhancing element of interest.

REFERENCES

- Berger, J. (2002). *The Shape of a Pocket*. London: Bloomsbury.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Duarte, J. (2016). Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em Arte Contemporânea pode atuar na sala de aula, in *Revista Matéria-Prima*, 4(3), 139-146.
- Chung, S. K. y Li, D. (2017). Art in Daily Living: The Playful Work of Tin Yang Wong, in *Art Education*, 70(5), 57-62. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335554>
- Foucault, M. (2012) *Discipline and Punish. The Bird of the Prison*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Hamlin, J. y Fusaro, J. (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century, in *Art Education*, 71 (2), 8-15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>

- Hernández-Hernández, F. (2016). Teaching the unknown to facilitate the emergence of a pedagogical event, in *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 5(1), 87–95. https://doi.org/10.1386/vi.5.1.87_1
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods, in *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651-667. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1049468>
- Huerta, R. (2016). Art Education for Social Change: Human Rights and Sexual Diversity, in Eça & others (eds.) *Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe*, Porto: APECV / InSEA, 46-50.
- Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2018). *Investigar y educar en diseño*. València: Tirant lo Blanch.
- Huerta, R. y Hernández, A. (2015). Educación artística y gestión de museos: intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas, in *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale. An International Journal of Educational Research*, XXIII (2), 47-64. <https://doi.org/10.3280/CAD2015-002006>
- Irwin, R. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices, in *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>
- Krahe, A. M. (2017). Arts Equity: A Praxis-Oriented Tale, in *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 58 (4), 267-278. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1368293>
- Lord, C. y Meyer, R. (2013) *Art & Queer Culture*. London: Phaidon.
- Muriel, Anna C.; Moore, Cynthia W.; Marguerite Beiser, Elyse; Lim, Christopher T. & Rauch, Paula (2020). What do surviving children wish for from a dying parent? A qualitative exploration, *Death Studies*, 44(5), 319-327. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1554608>
- Nan, J. K. M., Pang, K. S. Y., Lam, K. K. F., Szeto, M. M. L., Sin, S. F. Y., y So, C. S. C. (2020). An expressive-arts-based life-death education program for the elderly: A qualitative study, *Death Studies*, 44(3), 131-140. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1527413>
- Panciroli, Ch. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo, in *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 86-99.
- Rogoff, I. (2008). Turning, in *e-flux Journal*, #00, 32-46.

- Rolling, J. H. (2010). A paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education, in *Studies in Art Education*, 51 (2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>
- Rolling, J. H. (2017). Art + Design Practice as Global Positioning System, in *Art Education*, 70 (6), 4-6. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1361756>
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Los Angeles, CA: Sage.
- Tellie, B. & Dracup, J. (2016). Exploring Bullying through Artmaking, in *Art Education*, 69, 8-15.
- Testoni, I, Ronconi, L., Noppe Cupit, I., Nodari, E., Bormolini, G., y Ghinassi, A. (2020). The effect of death education on fear of death amongst Italian adolescents: A nonrandomized controlled study. *Death Studies*, 44(3), 178-188. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1528056>
- Wass, Hannelore (2004). A perspective on the current state of Death Education, *Death Studies*, 28(4), 289-308. <https://doi.org/10.1080/07481180490432315>

CAPÍTULO 12

EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN ESTUDIANTES DE 4º CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL: DISTANCIA ENTRE LAS TEORÍAS PROCLAMADAS Y LAS TEORÍAS AL USO

Elena García Vila, M^a José Mayorga Fernández y M^a Del Pilar Sepúlveda Ruíz

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día debido a las características de la sociedad actual, el profesorado debe ser considerado como un sujeto polivalente, un profesional competente, un agente de cambio, un practicante reflexivo, un investigador, un intelectual crítico y transformador (Delors et al., 1996; Hargreaves y Hopkins 1991; Gimeno, 1992; Schön, 1992) que sea capaz de dar respuesta a todas las situaciones de cambios e incertidumbres que se le plantean en su día a día. De este modo la función y rol docente que ha de asumir en este momento es diversa: organizador/a, guía, generador/a de aprendizajes, acompañante, coacher, gestor/a del aprendizaje, orientador/a, facilitador/a, tutor/a, dinamizador/a o asesor/a. Esta realidad exige que el profesorado tenga una actitud indagativa y reflexiva permanente sobre su práctica profesional, para fomentar el desarrollo de competencias en su alumnado y analizar si es capaz de generar entornos de aprendizaje propicios, ricos y seguros, manteniendo un continuo entre el trabajo individual y el trabajo en equipo, posibilitando el desarrollo de proyectos educativos integrados, y, por supuesto, favoreciendo el desarrollo de un espíritu ético (Viñals y Cuenca, 2016). Por tanto, para poder ayudar a sus estudiantes a aprender, a construir conocimiento, a que regulen su aprendizaje (Pérez Gómez, 2019) y sus emociones, es decir, a construirse como personas íntegras, reflexivas, críticas y comprometidas con el desarrollo social, el/la docente tiene que analizar, indagar y contrastar las concepciones y teorías en las que se sustenta para que exista coherencia con aquello que pretende desarrollar con y en su alumnado.

Este trabajo forma parte del Proyecto de I+D+I, en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, “El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES). Un estudio comparativo 25 años después” (UMA18-FEDERJA-127), financiado con fondos FEDER de la UE.

Hay diferentes investigaciones que estudian las características del rol docente (Romero y Hurtado, 2016; Espinoza, et al., 2017) y hay que tener presente que ese rol docente se va construyendo a medida que interactúan entre sí estímulos externos del entorno, las necesidades e intereses del docente y sus reacciones emocionales, lo cual va configurando esquemas de pensamiento, interpretación y reacción (Pérez Gómez, 2012) que condicionan, en gran medida, su práctica profesional, pero en muchos casos de manera inconsciente. A estos patrones de comportamiento se les denomina conocimiento práctico o conocimiento en la acción (Shön, 1998). Pero para que dicho conocimiento práctico pase a ser un conocimiento consciente que pueda transformar la práctica educativa es necesario una reelaboración de este conocimiento para de este modo construir el pensamiento práctico (Peña y Pérez, 2019).

En esta línea, la reconstrucción del conocimiento práctico requiere su conformación como pensamiento práctico (Peña y Pérez, 2019), incorporando procesos de reflexión personal y grupal (Calderhead, 1989; Korthagen, 2005; Soto et al., 2015). Este proceso, que coincide con la reflexión sobre la acción de Schön (1998) o la teorización de la práctica planteada por Hagger y Hazel (2006), implica la reflexión del sujeto sobre la propia acción (antes, durante y después) y sobre otras situaciones, con la pretensión de formar conceptos, esquemas, mapas y modelos comprensivos de las situaciones prácticas y experiencias personales.

Mauri et al. (2020) realizaron una investigación con estudiantes de magisterio y sus tutores/as de prácticas, en la que pusieron de manifiesto la necesidad de diseñar espacios de trabajo compartidos para facilitar la reflexión del alumnado y promover la reconstrucción de su conocimiento práctico. Por otro lado, se puede afirmar que el discurso subyace en las acciones, según Vázquez et al. (2007), y que las teorías implícitas están presentes en las actuaciones docentes (Liston y Zaichner, 2003). Gómez (2019) tras realizar un estudio, donde participaron 63 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, concluyó que los/as docentes en formación tenían dificultades en hacer reflexiones profundas, y las cuestiones que más les preocupaban estaban relacionadas con el desarrollo de las sesiones, comportamiento del alumnado y actividades de aula. Según este estudio, poseían un conocimiento de tipo narrativo, basado en recuerdos y valoraciones de la práctica. También se comprobó que la tutorización del alumnado era directiva, que no facilitaba la reflexión conjunta, no se

promovía el cuestionamiento y que los/as estudiantes se adentraran en las claves que le ayudaran a comprender qué sucedía en la práctica.

Por todo ello, se puede decir que la práctica del docente está fuertemente influenciada por el conocimiento práctico, es decir, aquel en el que se apoya y recurre para afrontar su labor profesional. Por tanto, es fundamental que el profesorado aprenda a reflexionar y cuestionarse durante su formación inicial y sea consciente de su conocimiento práctico, el cual activa, e influye diariamente en su actividad en el aula. En esta línea, el presente trabajo pretende conocer las discrepancias existentes entre lo que los/las docentes de Educación Infantil en formación piensan que deben hacer y lo que hacen, es decir, la distancia que existe entre las teorías proclamadas (pensamiento práctico) y las teorías al uso (conocimiento práctico).

2. MÉTODO

Este trabajo pretende conocer cómo el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil concibe su rol docente, y la distancia que existe entre las teorías proclamadas y las teorías al uso en relación a este concepto. Para ello se ha realizado una investigación con estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, para conocer en qué tipo de conocimiento consideran que se deben apoyar y orientar en su práctica profesional y el que realmente desarrollan en dicha práctica, una vez que ya están concluyendo sus estudios (Gallardo y Vázquez, 2016). Se ha realizado un estudio cualitativo centrado en el estudio de casos, con 3 estudiantes de cuarto curso, 3 docentes y un miembro del Equipo Decanal de la Universidad de Huelva. La recogida de información se ha realizado mediante entrevistas semiestructuradas (Mayorga, 2004), en enero de 2020. A continuación, en la tabla 1 se muestra la categorización de las evidencias presentadas, es de resaltar que para preservar el anonimato de los participantes los nombres no son reales.

Tabla 1

Categorización de las evidencias

Entrevistas	
Sujetos	Categorización
Alumna 1	Ent-AI-Carmen
Alumna 2	Ent-AI-Adriana
Alumna 3	Ent-AI-Nora

Docente 1	Ent-PI-Jaime
Docente 2	Ent-PI-Isa
Docente 3	Ent-PI-Carlota
Equipo decanal	Ent-VP-Hector

3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos, se puede apreciar que según los/as estudiantes del Grado de Educación Infantil la principal razón que les mueve para dedicarse a esta profesión es la vocación y la cercanía con la profesión, como evidencia Nora:

“Entonces siempre que me pregunta, yo me defino pues, sobre todo, por vocación (...) y no es lo típico porque me gustan los niños, me gustan los niños, pero me puede gustar para estar con ellos en el parque. No, me gusta enseñar a los niños, que los niños evolucionen de una manera didáctica pedagógica” (Ent-AI-Nora).

Hecho que también corrobora Jaime, profesor del Grado, al decir que “si la educación es de verdad una profesión vocacional, en Educación Infantil yo pienso que todavía es más” (Ent-PI-Jaime). Además, otra característica prioritaria, es que los/as docentes deben ser personas empáticas, cercanas, “un docente que entiende a los alumnos, que los comprende” (Ent-AI-Adriana). Es más, según afirma un miembro del Equipo Decanal los maestros y maestras deben tener 3 cualidades fundamentales: “La afabilidad, la amabilidad, ser una persona amable, la sistematicidad que sea una persona organizada que haya pensado lo que va a decir en clase, que eso puede estar reflejado por escrito, en las programaciones, en las guías didácticas. Pero después también hay una planificación del café con leche, cuando uno está desayunando y está haciendo su pequeño feed-back de la clase anterior, pensar antes que se va a hacer y cómo se va a hacer, con qué metodología y con qué medios. A veces esa sistematicidad puede parecer una improvisación en la clase, pero una improvisación meditada. Y la tercera la originalidad, la impronta, el profesor tiene que sorprender, tiene que generar una necesidad para que haya motivación. Después hay otros tipos de cualidades, la vocación, la empatía, la capacidad de llegar al alumno más allá de lo académico” (Ent-VP-Hector).

Para las alumnas entrevistadas y el profesorado participante en el estudio tanto la vocación, como determinadas cualidades profesionales son fundamentales en la construcción del rol docente y la necesidad de una formación práctica, como evidencia Jaime: “A nivel formativo de la facultad cada vez salen más preparados de forma práctica

de lo que salían antes, y se busca más esa empatía, ese saber tratar a los niños de esa edad de infantil de 3 a 6 años” (Ent-PI-Jaime).

Sin embargo, los/las docentes entrevistados consideran que, la formación inicial es el principio de una larga carrera profesional, ya que “la universidad es un paso (...) pero ellos para la práctica no están [preparados]” (Ent-PI-Carlota) y “tú no puedes pretender que en cuatro años se te de toda la formación que vas a necesitar para tu desarrollo profesional (...)” (Ent-PI-Isa). Esta apreciación también es resaltada por una alumna al expresar la necesidad de tener más contacto con la realidad ya que “la experiencia es muy poca porque las prácticas son muy cortas” (Ent-AI-Carmen).

Las alumnas entrevistadas también son conscientes de que el papel del docente es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirman que “si tú no le prestas la atención que ese niño necesita no será capaz de desenvolverse en la vida cotidiana ni en nada, pienso yo” (Ent-AI-Carmen).

Profundizando un poco más en estas cuestiones, los datos ponen de manifiesto que las teorías proclamadas de las estudiantes en relación a la función docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

- La observación permanente, “hay que ser observador y además quedarte con las cosas importantes que han pasado un día en el aula, para luego, si es algo malo, mejorarlo o si es algo bueno, pues llevarlo más a cabo si se ve que es eficiente para los niños” (Ent-AI-Adriana). Aunque “es algo que tienen que tener todos los días los profesores muy presentes, se le olvida con todo lo que tienen en su aula, hay algunos que se le olvida” (Ent-AI-Nora).
- En el continuo cuestionamiento “siempre tienes que tener incógnitas, siempre tienes que estar intentando buscarles la vuelta a las cosas, los interrogantes que tienes que solucionar, y que lo que surge en clase te tienes que estar preguntando si lo haces bien o lo estás haciendo mal” (Ent-AI-Carmen).
- En proporcionar libertad al alumnado, aunque una libertad controlada “me dibujaría en la asamblea, pues es uno de los momentos que más me gusta porque es cuando más interaccionas con el alumnado donde más libres son. Porque en la hora del recreo, bueno son libres, pero en sus juegos son ellos mismos y tú no participas tanto si no quieres” (Ent-AI-Nora).
- Adaptar el currículum al alumno/a y no el/la alumno/a al currículum (Ent-AI-Nora; Ent-AI-Adriana), que el/la docente sepa adaptarse a la incertidumbre del

aula, pero en sentido positivo. “los niños son una caja de sorpresas, y tú puedes tener programada una cosa pero se te puede cruzar el día, puede haber un problema en el aula o incluso te surge una duda, está trabajando el agua pero el niño le surge una duda del sol, pues por qué vas a dejar que el niño tenga esa curiosidad, no, se le resuelve y punto, y si tienes que terminar el día trabajando el sol pues trabajas el sol, para mi es eso, la curiosidad del alumno” (Ent-AI-Nora).

- Mantener relaciones cercanas y afectivas con el alumnado.
- El/la docente es un modelo a seguir, “la precaución que debes tomar de lo que dices o de lo que haces porque eres un modelo a seguir, sobre todo en las etapas más inferiores de la educación, un mal comportamiento hay alumnos que te lo siguen en la primera de cambio, debes tener cierto cuidado” (Ent-AI-Nora).

Pero a pesar de estas teorías proclamadas se aprecia que las teorías al uso, es decir, el conocimiento que las participantes activan en el aula dista de las concepciones que anteriormente han puesto de manifiesto. Sigue existiendo un rol de superioridad del docente con respecto al alumnado de 0 a 6 años, puesto que el fin último no es satisfacer las necesidades del niño/a, sino las necesidades del docente, como indica Carmen a través de su experiencia: “El año pasado tuve que hacerlo, mi profesora faltó una semana y estuve con otra profesora, y entre las dos estuvimos organizando el aula, a ver, no pudimos hacer mucho porque no éramos la tutora, y no teníamos derecho. Pero bueno, de la clase convencional intentamos dividirla por talleres (Ent-AI-Carmen).

Pero para intentar ahondar en sus teorías al uso, se les plantea a los/as estudiantes un supuesto práctico “qué harían si hay un/a estudiante que continuamente está interrumpiendo”, la respuesta de una de las alumnas fue clara y contundente: “Yo lo que hago es ir a hablar con el niño o decirle que venga a mí, y decirle ¡tú estás viendo que la seño está hablando y ahora mismo no se puede hablar, cuando la seño diga que vamos a hablar todos levantas la mano, y tú hablas!, algún comentario así que venga al caso, pero si por ejemplo se está explicando algo y está, pero seño, pero seño, pero seño.... Le digo, mira [...], en un momento la seño va a terminar, cuando termine tu levantas la manita y la seño te da la palabra, ¿vale?” (Ent-AI-Nora).

Otra alumna incluso es más radical: “Pues si estamos con pintura, o algo, y veo que va a llenar todo de pintura, pues lo apartaría de la actividad, o lo dejaría en la actividad, y luego al final pues le diría algo, o le dejaría un ratito en el recreo para que reflexione y hablaría con él diciendo que por qué ha hecho lo que ha hecho (Ent-AI-Adriana).

En esta evidencia se aprecia claramente cómo según el conocimiento práctico de esta estudiante, el profesorado es el máximo responsable del aula, existiendo un rol directivo y una dirección vertical, donde el alumnado debe esperar a que dicho docente lo autorice a actuar, perdiéndose la libertad del niño/a en el proceso.

La metodología de enseñanza debe ser un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde los/as docentes aprendemos a enseñar y enseñamos porque aprendemos (Palomares, 2011). Aunque todavía existen docentes en Educación Infantil que siguen realizando metodologías tradicionales, la mayoría están en proceso de transformación metodológica, ya que “intentó mantenerlo, no lo dejó tal cual, porque es muy complicado adaptarlo en 5 años, pero este año que está en 3 años lo está aplicando. Empezó a trabajar por talleres y lo está llevando” (Ent-AI-Carmen). Esto evidencia, que en muchos centros educativos los/as estudiantes en prácticas son consideradas como uno/una más, se tiene en cuenta su aportación y se potencia la comunicación “entre todos los profesores siempre intentaban ayudarse, ideas conjuntas, si yo no puedo hacer esto tú me ayudas. Allí he sido una más, si propongo una idea la tienen en cuenta y si yo no puedo hacerla la hace otro” (Ent-AI-Carmen), y que el trabajo en equipo desempeña un papel fundamental en el desarrollo profesional del docente.

Pero dicha comunicación y coordinación, en ocasiones se ve condicionada por las características personales o profesionales de los/as docentes, siendo escasa en muchos centros docentes, como muestra Adriana: “comunicación entre las dos profesoras con las que he estado, muy poco. En cambio, en 3 años pue sí había comunicación, se notaba también el trabajo que realizaban los alumnos en las dos clases, hacían más o menos lo mismo” (Ent-AI-Adriana), lo cual evidencia que las relaciones docentes influyen directamente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el clima del centro. Se aprecia que todavía existe una imagen de rol docente adulto-centrista, puesto que al alumno/a de infantil se le impone la forma de mirar del adulto, y se confunden las necesidades del que aprende con los deseos del que enseña. En las conversaciones se observa, que el alumnado se considera un sujeto pasivo, donde no existe libertad, ni autonomía o independencia, los niños y las niñas desempeñan un rol secundario, siendo el/la docente el principal protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que los/as niños/as siguen siendo objetos, no sujetos. El profesorado se sitúa inconscientemente en un plano de superioridad, es la figura de autoridad, es quien posee el conocimiento.

Ser investigadores en la acción constituye una práctica fundamental de los/as docentes, puesto que esa autocrítica va a favorecer su continuo perfeccionamiento y poder adaptarse a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado.

“Sí, yo si lo he hecho, he reflexionado sobre mí misma, obviamente hay mucho que mejorar porque eran las primeras prácticas, y cuando lleve 50 años lo seguiré haciendo. Incluso cuando lleve muchos años yo tengo claro que mi reflexión diaria es necesaria, que tengo que pensar siempre lo que hago” (Ent-AI-Carmen).

Aspecto que desde las aulas universitarias el profesorado se esfuerza para que el alumnado comprenda la importancia de la reflexión sobre la práctica, como evidencia una docente: “Siempre he estado muy interesada en que el aprendizaje sea significativo, valioso, y función, en el sentido de que ellos les pudieran sacar un provecho o vieran el valor a la hora de llevarlo a la práctica, pero eso ha hecho que diera mucha importancia al trabajo práctico, a la reflexión sobre ese trabajo práctico, pero también me estoy cuestionando últimamente, que no se si tengo que poner de alguna manera eso en equilibrio, porque estoy observando cada vez más que al alumnado les cuesta mucho hacer reflexiones críticas, analizar contenidos de una manera más sistemática y rigurosa, y a veces, se puede correr el peligro de hacer muchas cosas prácticas, pero luego por los propios tiempos de la asignatura no tener el tiempo necesario para poder analizar y pensar esas prácticas críticamente, y poder realmente reformularlas y conectarlas con todos los contenidos, es necesario esa vuelta de tuerca, a veces me quedo con la duda, de si bueno... hemos hecho prácticas pero creo que no he llegado a poder conectar todo lo que es el conocimiento teórico-práctico y crítico para poner en valor realmente la experiencia, no me gusta que se queden simplemente con la práctica, sin saber por qué se ha hecho y ya está” (Ent-PI-Isa).

Y esa autocrítica y reflexión constante debe estar acompañada de un sólido trabajo en equipo, donde se potencie la colaboración, coordinación y comunicación entre los/as docentes del centro. Según las alumnas entrevistadas en el Grado de Infantil, en esta etapa si existe una adecuada comunicación y coordinación entre los/las maestros/as: “Me consta que en infantil entre los niveles si se hacen bastantes reuniones, por lo menos en el centro donde he estado, y por la experiencia de mi tía, y otras profesoras que conozco de otros centros, se reúnen bastante. Y luego para actividades generales del centro pues se coordina el ciclo, las reuniones de ciclo son bastantes frecuentes, pero yo creo que sería bastante bueno que se realizaran reuniones entre infantil y primaria” (Ent-AI-Nora).

Otra de las funciones del docente es establecer un buen clima con las familias, y facilitar la interrelación familia-escuela, para conseguirlo. A pesar de ello, el alumnado durante la formación inicial parece que se sienten reticentes a involucrarse en dichas interacciones, bien porque los/as tutores/as no lo permiten, o bien porque ellos/as no se sienten capacitados/as todavía para ello, como evidencia Carmen: “Yo no lo he hecho, sí he hablado con ellas y me he relacionado, pero no he hablado como tutora, mi profesora no quería meterme tanto, por si los padres se sentían cohibidos o eso, es lo normal en la mayoría de las prácticas. Yo lo entiendo, porque los padres quieren una privacidad y es normal” (Ent-AI-Carmen).

Pero a su vez son conscientes de la necesidad de que exista una continuidad entre el colegio y el hogar, como se puede ver en las palabras de Adriana: “El niño pasa 6 horas en el colegio, pero las restantes las pasa con la familia. La familia es un apoyo muy importante porque si en el colegio se le enseña cualquier disciplina, pero en casa no la llevan a cabo lo que se enseña en el colegio no va a servir para nada” (Ent-AI-Adriana).

En las palabras de esta alumna se sigue evidenciando que lo más importante es el contenido teórico que debe asimilar el alumnado. Pero a pesar de todo ello, las estudiantes de la Universidad de Huelva entrevistadas, consideran que uno de los principales problemas de la educación es que los/as docentes están acomodados o tienen miedo a lo desconocido: “Yo tengo mi libro y tengo mis contenidos y programación y yo ya no me voy a marear en cambiar cierto contenido (...) pero si se pusieran todos de acuerdo en una misma línea de trabajo se podrían cambiar ciertas cosas, se podrían evitar ciertos problemas que hay en las aulas, y la educación estaría más formalizada en la sociedad” (Ent-AI-Nora).

Además, según su conocimiento práctico la carrera docente es bastante individualista, debido a que el profesorado en su aula puede hacer lo que considere oportuno, y durante los primeros años, no se sienten empoderados/as para exponer sus opiniones, creencias o inquietudes a una audiencia de profesionales más experimentados.

“Si fuese mi primer año de ejercicio docente, pues creo que me callaría un poquito la boca y me aguantaría, en mi aula intentaría hacer un poco de lo que yo quiero, pero adaptándome en lo que hay en el centro. Si ya llevase varios años de ejercicio docente, pues sería un poco la libre del centro, mientras tú y yo demos los mismos contenidos da igual la forma en que se dé. El modelo que utilice si tú quieres utilizar la clase tradicional, alumno pasivo, profesor activo y yo quiero utilizar otro tipo de modelo de enseñanza, yo

quiero utilizar el experimental, o quiero que el alumno investigue, bueno mientras el objetivo se cumpla” (Ent-AI-Nora).

Apreciándose que el objetivo último de la educación no es el desarrollo integral del individuo, sino la adquisición del contenido establecido por el currículum oficial.

También queda claramente evidenciado que las estudiantes entrevistadas perciben una jerarquía entre los diferentes miembros que componen el claustro de un centro educativo, otorgándole al equipo directivo mayor poder que al resto de los miembros del centro, “yo hablaría con las profesoras y si veo que cada una va por su cuenta, hablaría con el equipo directivo para ver si me dejan realizar ciertas actividades y hacerlas yo por mi cuenta” (Ent-AI-Adriana).

4. DISCUSIÓN

Como se ha evidenciado en los estudios actuales el/la docente debe ser un ser profesional polivalente capaz de reflexionar y adaptarse a las situaciones que se le planeen en el aula (Delors et al., 1996; Hargreaves y Hopkins 1991; Gimeno, 1992; Schön, 1992; Viñals y Cuenca, 2016). En esta línea, el presente estudio pone de manifiesto que los/as docentes de Educación Infantil siguen teniendo según su conocimiento práctico o teorías al uso un rol tradicional, más cercano al profesional transmisivo y directivo que a un profesional reflexivo, tal como se refleja en los resultados obtenidos por Gómez (2019) en los que la docencia sigue siendo una profesión directiva. Según los datos obtenidos a pesar de que las estudiantes entrevistadas del Grado en Maestro/a de Educación Infantil afirman que el/la docente debe ser una persona empática, cercana, un modelo a seguir se sigue evidenciando que lo más importante es satisfacer las necesidades del docente, que sigue existiendo un rol de superioridad, y que la docencia constituye una profesión individualista y jerárquica, pudiendo apreciarse claramente las diferencias entre lo que afirman y lo que debe ser.

El alumnado participante en el estudio afirma que la reflexión es fundamental en la profesión docente, de acuerdo con Mauri et al (2020). Pero, a pesar de ello, se evidencia que dicha reflexión no constituye una realidad, coincidiendo estos con los resultados obtenidos por Gómez (2019), puesto que no se realizan reflexiones profundas de gran calado en la práctica docente, sino más bien análisis superficiales, centrados fundamentalmente en aspectos organizativos del aula. No obstante, los datos muestran

que según las teorías proclamadas por los/as participantes en el estudio, los/as docentes deben ser profesionales en la acción.

Las alumnas entrevistadas siguen considerando a los niños y niñas de Educación Infantil sujetos pasivos en su proceso educativo, cuya finalidad es asimilar el contenido teórico que el profesorado pone a su alcance, y no se apuesta por un verdadero desarrollo integral de los/as estudiantes, según las teorías al uso. Aunque dicho discurso se modifica radicalmente en las teorías declaradas, puesto que, según las participantes en el estudio, las principales funciones del docente son la observación permanente, proporcionar libertad a sus estudiantes y adaptar el curriculum a su alumnado, estableciéndose relaciones cercadas, donde el/la docente es un modelo a seguir. Como se puede apreciar, y en disonancia con Vázquez et al (2007) el discurso no subyace a las acciones, y de acuerdo con Liston y Zaichner (2003) las teorías implícitas están presentes en las actuaciones docentes.

En definitiva, se puede afirmar que existe una gran distancia entre el conocimiento práctico (teorías al uso) y el pensamiento práctico (teorías proclamadas) de los/as participantes en el estudio.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el estudio se puede afirmar que es necesario que exista un mayor acercamiento entre las teorías al uso y las proclamadas del alumnado del Grado en Educación Infantil. Para ello se requiere espacios de trabajo que inviten al análisis, reflexión e indagación que hagan consciente al alumnado de que la profesión docente implica mucho más que vocación, es decir, conlleva una obligación moral, compromiso con la comunidad y una competencia profesional. Para ello, es prioritario que, desde la propia institución universitaria, concretamente desde los Grados de Maestro/a se realicen prácticas, actividades y dinámicas que pongan en evidencia los pensamientos más profundos del alumnado y que se desarrollen estrategias formativas desde la formación inicial que permitan a los/as estudiantes ir más allá de la socialización y aprendan a ser docentes con una adecuada tutorización académica y profesional. En esta línea consideramos que una adecuada estrategia formativa son las Lesson Studies, donde los/as estudiantes pueden diseñar, implementar y evaluar colaborativamente sus prácticas educativas, y en la que un futuro se podría investigar con mayor profundidad.

REFERENCIAS

- Delors, J. et al (1996). La educación encierra un tesoro, informe a de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Espinoza E. E., Tinoco, W. E., y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 14(43), 39-53.
- Gallardo, N., y Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. Revista de Estudios Extremeños, 72(3), 1661-1696.
- Gimeno, J. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores en la gestión pedagógica de la escuela. Santiago: Unesco- Orealc.
- Gómez, R. (2019). La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimientos prácticos: interacciones de supervisión en el Prácticum. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca: Gestión de repositorio documental de la universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/140417>
- Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1991). The empowered school. The management and practice of development planning. London: Cassell Educational Limited.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa, 10 (1), 23-39. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm
- Mauri, T., Colomina, R., Onrubia Goñi, J., y Ginesta, A. (2020). La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros. Capítol del llibre: Lindín, C., Esteban, MB, Bergmann, JCF, Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.) (2020). Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. [ISBN: 978-84-17934-76-7], pp. 199-210.
- Peña, N. y Pérez, Á.I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados

en la investigación (Lesson Study). *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569-587.

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Romero, A., y Hurtado, S. J. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Revista Edu-cativa Hekademos*, 22, 84-92.

Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22, 119-139. Doi: 10.1080/03626784.1992.11076093

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(3), 372-393. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040302>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 103-114.

CAPÍTULO 13

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SOSTENIBLE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

María Pilar Molina-Torres

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión didáctica del patrimonio cultural es un reto en la gestión arqueológica, urbana, sostenible y etnográfica del legado patrimonial (Barbero, 2011). Este desafío se debe, en gran parte, a la carencia de estrategias educativas que no incorporan a sus medidas de difusión divulgativa la intervención directa de la ciudadanía (Travieso y Barretto, 2020). En relación con ello, la educación sostenible se centra en la recuperación y la conservación de los recursos patrimoniales (Fernández y Moral, 2017; Guardia, 2018). Para que este proceso pueda llevarse a cabo es necesario un conocimiento tanto individual como colectivo de la comunidad, con el fin de poner en valor la existencia del patrimonio local.

Por esta razón, desde un punto de vista divulgativo y educativo, la didáctica es un factor esencial del patrimonio cultural que tendrá como objetivo conocer, comunicar y hacer accesibles y comprensibles los bienes patrimoniales, desde un usuario específico al público en general (Santacana y Serrat, 2005). Al respecto para conseguir estos cambios a nivel comunitario y con ello promover la sostenibilidad y la responsabilidad social, es decisivo implementarlo en un ámbito educativo. Es más, la formación personal del estudiante universitario le hace implicarse en este tipo de propuestas y dirigir sus prácticas profesionales (Imbernón, 2020).

Ahora bien, la Educación para la Sostenibilidad no se incluye en las propuestas curriculares para la formación competencial del profesorado universitario (Gairín, 2011). En este sentido, la formación universitaria debe orientar las competencias profesionales del alumnado para integrar la cultura sostenible en sus procesos formativos y para educar a los alumnos en una ciudadanía que participe en la sustentabilidad (Albareda et ál., 2019). Estas competencias de sostenibilidad son necesarias en las distintas titulaciones y grados universitarios para fomentar la inmersión en la cultura sostenible (Solís-

Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015). Para ello, uno de los retos universitarios es la incorporación de la sostenibilidad en el currículum de la educación superior como componente fundamental de la formación de los futuros docentes (Vilches y Gil, 2012).

El desarrollo sostenible en un entorno urbano va unido a la conciencia patrimonial de un contexto espacial concreto (Tweed y Sutherland, 2007). De este modo, la educación patrimonial y ambiental se integran en un marco de desarrollo sostenible y de sensibilización en relación con el medio ambiente (De La Cruz, 2018). Al respecto, Parra et ál. (2020) afirman que la Educación para la Ciudadanía Ambiental significa enseñar de manera participativa, no solo teórica sino activa, formando ciudadanos motivados y capaces de participar en los procesos colectivos de resolución de problemas.

Dicho todo esto, nuestro propósito con este proyecto ha tenido como objetivo general detectar los conocimientos patrimoniales y para la educación sostenible en el proceso de formación del alumnado universitario. Asimismo, quedaron establecidos los siguientes objetivos específicos: (1) Diseñar una propuesta didáctica de carácter investigativo que comprenda la educación patrimonial y sostenible como objeto de estudio; (2) Implementar una metodología alternativa acorde al entorno natural y cultural cercano al alumnado del Grado de Educación Primaria; (3) Incorporar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales del patrimonio en un contexto formal de enseñanza-aprendizaje y, por último, (4) Utilizar la educación sostenible como estrategia didáctica e innovadora para la enseñanza del patrimonio local.

2. MÉTODO

Con este trabajo se realiza una intervención con dos grupos de la asignatura de Didáctica del Medio Ambiente (n=147) de cuarto curso en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. La propuesta didáctica seguirá diferentes fases para concienciar a los estudiantes en relación con la conservación y cuidado de los espacios culturales y naturales, con un enfoque esencialmente pedagógico, inclusivo y participativo. De hecho, la implicación directa del alumnado en su entorno cultural y natural más próximo posibilitó las estrategias de enseñanza con un aprendizaje basado en el conocimiento del patrimonio local y un continuo feedback entre profesorado-alumnado (Castro y López, 2019). Esta forma de enseñar historia de manera cooperativa fomenta un aprendizaje constructivista que posibilita en el alumnado el rol de aprendices de

investigador/a (Palomares y Chisvert, 2016), y la evaluación de destrezas relacionadas con el pensamiento histórico y la interpretación de la historia (Gómez y Miralles, 2016).

El método de trabajo se centró en la incorporación de los estudiantes en pequeños grupos para motivar el aprendizaje, con el fin de que la resolución de problemas y la toma de decisiones fuesen estimulantes y los docentes orientarán el proceso de enseñanza. En nuestro planteamiento metodológico, el interés del alumnado irá guiando la línea de actuación, aunque también buscaremos atraer la atención de éstos hacia los contenidos que son necesarios para su desarrollo. Para conseguirlo planteamos actividades que despierten su interés. Dentro de esta metodología se encuentran los tiempos de actividad que se combinan con periodos de descanso y diferentes agrupamientos. Se trabaja en gran grupo (asambleas, narraciones, puestas en común), en pequeño grupo e individualmente. De esta manera, se trabaja la socialización donde habrá conversaciones espontáneas sobre el objeto de estudio y una construcción de valores y saberes propios, pudiendo crear una autonomía de pensamiento mediante la formulación de cuestiones de reflexión que involucren a todo el grupo. También trabajar de forma individual facilita un acercamiento a sus capacidades personales, necesidades e intereses.

2.1. Fases de la intervención didáctica

En el proceso investigativo los estudiantes siguieron una secuencia de tres sesiones prácticas durante cinco semanas, en pequeños grupos de cuatro a cinco alumnos. Las distintas fases tendrán un carácter flexible y globalizado que se adaptará a los intereses y las demandas del alumnado (Gillies, 2016), además de ayudarles a construir el pensamiento histórico e interpretar el pasado con herramientas prácticas para su futuro profesional (Gestsdóttir, Van Boxtel y Van Drie, 2018). Así, las principales fases del proyecto se planificaron en diferentes etapas:

Fase I: Planificación del proyecto. En esta primera fase será necesario concretar los contenidos que se han de investigar. También, debemos de hacer referencia a la metodología que hemos utilizado para trabajar dichos contenidos, puesto que nos servirá de referencia para la posterior creación de preguntas a desarrollar relacionadas con el patrimonio histórico, etnológico, natural e inmaterial de la ciudad de Córdoba.

Fase II: Elaboración de las preguntas. Además de la configuración de las cuestiones de las que parte nuestra investigación es necesario diseñar un cuestionario, teniendo en cuenta los contenidos y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha selección nos hará de guía a la hora de crear las distintas pautas enfocadas al desarrollo de los objetivos que queremos evaluar.

Fase III: Implementación en campo de los ámbitos del proyecto. Para contextualizar el espacio natural y sociocultural en el que vamos a trabajar, es importante delimitarlo en un área geográfica urbana, ya conocida previamente por el alumnado. Una vez decidido el espacio donde se va a llevar a cabo la propuesta, se configuran grupos heterogéneos. La decisión de plantear el trabajo de campo en el casco histórico de la ciudad fue unánime.

Fase IV: Resultados y propuestas de mejora. Una vez finalizado el proyecto se realizará un feedback con el alumnado, para escuchar sus opiniones e impresiones tras la experiencia. Las valoraciones se dirigen a detectar los obstáculos y las propuestas de mejora anotando las debilidades y fortalezas, los cambios que se podrían plantear en las próximas ocasiones en las que tengan que desarrollar y evaluar los resultados de aprendizaje de un proyecto educativo.

2.2. Diseño de la experiencia e instrumento de recogida de información

Para la recogida de información y el tratamiento de los datos se utilizaron dos instrumentos que se materializan en una encuesta de respuesta abierta con varias opciones (tabla 1) y un cuestionario (tabla 2) con una escala Likert de 5 valores que abarcan de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). A este respecto, Barton (2006) apunta que es complicado evaluar si la investigación cuantitativa y/o cualitativa son los métodos adecuados para aportar veracidad a los estudios basados en la comprensión que los estudiantes tienen del aprendizaje. De hecho, en muchos casos profesorado, padres y madres e incluso estudiantes pueden querer que los investigadores e investigadoras recojan datos cuantitativos y no cualitativos (Merriam y Tisdell, 2009; Rapley, 2014).

Tabla 1.

Cuestiones para desarrollar relacionadas con el proyecto. Fuente: elaboración propia.

Patrimonio Etnográfico	Patrimonio Histórico
¿Qué tradiciones o hechos culturales existen actualmente? ¿Cuáles se celebran con una festividad durante el año?	¿Cuáles son los edificios más importantes de tu ciudad? ¿Se conservan aún? ¿Qué se conserva en el entramado urbano?
Patrimonio Inmaterial	Patrimonio Natural

¿Cómo se difunde la cultura en tu ciudad? ¿Cómo era el paisaje de tu ciudad en el pasado? ¿En qué consiste la fiesta de los Patios de Córdoba? ¿En qué se parece al actual? ¿Los cambios son evidentes o hay semejanzas? ¿Por qué ha llegado hasta nosotros?

Por otra parte, el segundo instrumento se centró en un cuestionario denominado “Creencias del alumnado universitario sobre educación sostenible y patrimonial” que consta de 15 ítems (tabla 2), agrupado en tres categorías: (1) concepciones acerca de la sostenibilidad cultural, (2) visión sobre la educación patrimonial, y (3) creencias sobre el aprendizaje de la cultura sostenible y la enseñanza de la historia. Para la configuración de su contenido y su validación contamos con tres expertos de Didáctica del Medio Ambiente y de Didáctica de la Historia de dos universidades distintas.

Tabla 2.

Cuestionario “Creencias del alumnado universitario sobre educación sostenible y patrimonial”.

Creencias del alumnado universitario sobre educación sostenible y patrimonial
1.- Los conocimientos básicos sobre sostenibilidad cultural no se imparten en el Grado de Educación Primaria.
2.- Es necesario que la normativa educativa refleje los contenidos de educación ambiental.
3.- No sabría definir lo que significa “sostenibilidad cultural”
4.- El aprendizaje de la educación sostenible favorece una escuela sustentable.
5.- La formación universitaria en sostenibilidad me puede ayudar en mis competencias profesionales.
6.- Durante mis estudios no he tenido la oportunidad de conocer el patrimonio histórico.
7.- La educación patrimonial no aparece como contenido curricular en las guías docentes de mi grado universitario.
8.- No sabría definir lo que significa “patrimonio cultural”
9.- La enseñanza del patrimonio cultural e histórico enriquece el conocimiento del entorno patrimonial.
10.- La formación universitaria en educación patrimonial puede mejorar la adquisición de competencias.
11.- Creo que mi formación en historia y cultura sostenible no es la adecuada.
12.- Me gustaría conocer más sobre la historia de mi ciudad y su desarrollo sostenible.

13.- Reconozco que los elementos patrimoniales y naturales deben estudiarse conjuntamente.

14.- Pienso que el patrimonio histórico y la sostenibilidad cultural son términos afines.

15.- Sería conveniente que la enseñanza de la historia y la cultura sostenible compartieran una asignatura en el Grado de Educación Primaria.

Fuente: elaboración propia.

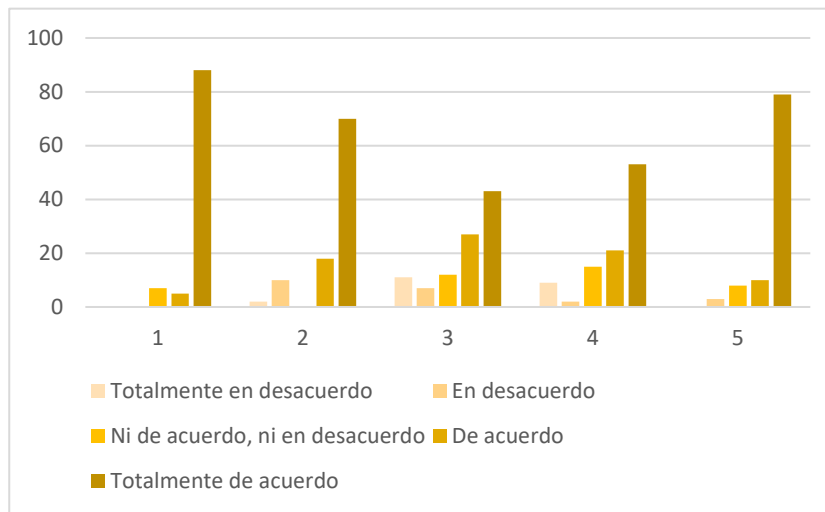
3. RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos de la propuesta didáctica, los resultados de la tabla 1 muestran las cuestiones a desarrollar relacionadas con el patrimonio natural, histórico, etnográfico e inmaterial. Las opiniones del alumnado aportaron diversos enfoques sobre la educación medioambiental. Con respecto al patrimonio natural e histórico, las creencias de los estudiantes con su entorno y su interpretación aportan claves eficaces para la mejora docente. Varias han sido las propuestas expuestas: “No conocemos demasiado del entorno antiguo de la ciudad... solamente, el casco histórico dónde está la Mezquita-Catedral”; “el edificio más importante de mi ciudad es la Mezquita y el Alcázar que se conservan bien, aunque no sabemos los siglos en que se construyeron”; “el entramado urbano es de calles estrechas que no se parecen en nada a la ciudad moderna”. Desde el punto de vista del paisaje, el patrimonio natural dejó otras impresiones: “No sabría describir el paisaje del pasado y del presente”, “tampoco distinguir entre las semejanzas y diferencias de varios paisajes”, “en la actualidad, mi ciudad tiene un paisaje histórico con algunas zonas naturales como los Sotos de la Albolafia”, “las salidas didácticas con mis compañeros de clase en la universidad me han ayudado mucho para comprender los diferentes espacios naturales e históricos de la ciudad”, “la tradición de los patios (de Córdoba) son el mejor ejemplo de patrimonio inmaterial”.

En cuanto a los resultados de la tabla 2, los estudiantes muestran para la categoría 1 que sus concepciones acerca de la sostenibilidad cultural son del 88% en el ítem 1, lo que nos hace pensar que los conocimientos sobre sostenibilidad no se adquieren durante sus estudios universitarios. Igualmente, en el ítem 5 el porcentaje es alto (79%) cuando expresan que su formación universitaria es imprescindible para adquirir competencias profesionales en sostenibilidad.

Figura 1.

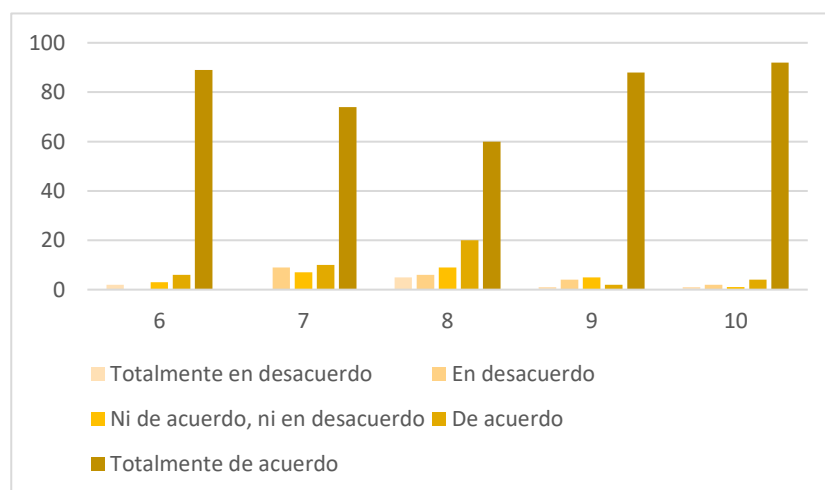
Resultados de la categoría 1 del cuestionario. Fuente: elaboración propia.



A continuación, se da respuesta a la 2 categoría basada en la visión sobre la educación patrimonial, en la que se comprueba la importancia que dan a la enseñanza de conocimientos patrimoniales y la mejora en su formación para adquirir competencias educativas. Para los ítems 6, 9 y 10 los resultados se acercan al 90% en los tres casos, mostrando que no han tenido la oportunidad de formarse en educación patrimonial en la universidad y sabiendo los beneficios que este aprendizaje puede proporcionarles para su futuro desempeño como docentes.

Figura 2.

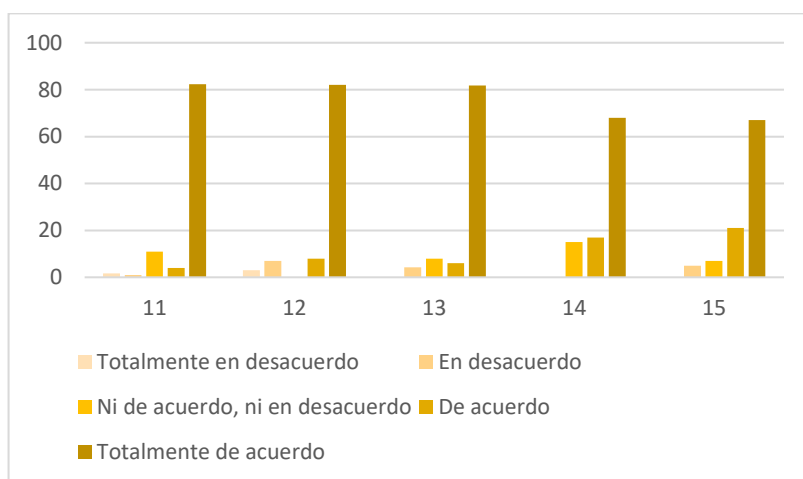
Resultados de la categoría 2 del cuestionario. Fuente: elaboración propia.



Por último, para dar respuesta a la tercera categoría revisamos las respuestas del cuestionario que hacen referencia a la enseñanza-aprendizaje de la cultura sostenible y la enseñanza de la historia. En esta ocasión, destacan los ítems 11, 12 y 13 al mostrar que los estudiantes no tienen una concepción clara de su formación histórica ni tampoco de la importancia de los factores patrimoniales y naturales que prevalecen en su ciudad. Tal y como puede observarse en los tres ítems, en torno al 82% del alumnado está totalmente de acuerdo en que su formación en competencias históricas y medioambientales no es la que necesitan para su ejercicio docente en un aula de Primaria.

Figura 3.

Resultados de la categoría 3 del cuestionario. Fuente: elaboración propia.



4. DISCUSIÓN

Como se evidenció en los resultados de la investigación, el estudio se organiza en torno a tres cuestiones fundamentales: las percepciones de los estudiantes de cuarto curso del Grado de Educación Primaria en relación con la sostenibilidad cultural, sus creencias sobre educación patrimonial y, finalmente, el aprendizaje de la historia y la cultura sostenible de su ciudad. Estas problemáticas conforman la visión general que el alumnado de Didáctica del Medio Ambiente tiene sobre su formación universitaria para implementar actividades y recursos relacionados con la sostenibilidad patrimonial.

Desde esta perspectiva, los participantes evidencian su necesidad de formarse en las temáticas expuestas para aportar conocimiento y lograr un aprendizaje que les permita desarrollar su autonomía crítica, para planificar propuestas didácticas ajustadas a la realidad de su entorno geográfico y temporal. Este reto reside en la formación

universitaria que no obtiene resultados en la educación patrimonial y para la sostenibilidad. Así las mejoras docentes en su formación personal les hacen implicarse y reconducir sus carencias metodológicas, conceptuales y profesionales. A lo que Molina-Neira (2018) apunta que la integración del patrimonio cultural en un modelo de desarrollo sostenible plantea una reflexión de las condiciones y posibilidades que vinculan estrechamente la cultura patrimonial y la educación sostenible.

Los beneficios de esta formación se reflejan en las respuestas de la tabla 1, dónde se pueden apreciar las impresiones del alumnado sobre el patrimonio natural, patrimonial, etnológico e inmaterial. Sin embargo, incorporar la sostenibilidad como el objetivo principal de la docencia en la educación superior no significa necesariamente agregar temas a los programas de enseñanza actuales (Geli y Leal, 2006). De hecho, como estrategia innovadora, es posible diseñar espacios metodológicos que permitan a los estudiantes analizar e involucrarse en su propio aprendizaje y con ello facilitar los cambios posibles para evaluar los hábitos más sostenibles y patrimoniales (Albareda y Alférez, 2016).

Asimismo, pese a los resultados del estudio, el cuestionario aporta una visión general sobre la sostenibilidad patrimonial y su incorporación al ámbito educativo. Para garantizar la conexión entre bienes y sociedad, la valoración conceptual del patrimonio, desde la educación, es comprendida por los estudiantes como una carencia legislativa y también didáctica que entorpece su formación profesional (Stubbs, 2004). En esta dirección, el desarrollo sostenible puede verse como un punto de partida normativo para seleccionar las competencias clave más relevantes (Barth et ál., 2007), y aproximar la formación del docente universitario, tanto a nivel curricular como metodológico, a la educación histórica y patrimonial.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con el trabajo presentado y a los resultados obtenidos, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1.- La materia de Didáctica del Medio Ambiente no recoge los contenidos que pueden ser afines a otras áreas curriculares como la Didáctica de la Historia, y que no posibilitan el logro de competencias conjuntas.

2.- Desde la normativa curricular y los planes de estudio universitarios, no se da un lugar predominante a los contenidos en sostenibilidad y patrimonio cultural.

3.- Se observó que las condiciones de mejora docente no determinan una cualificación proporcionada a los conocimientos de educación patrimonial y sostenible adquiridos en sus grados universitarios.

4.- Los métodos de enseñanza y la formación del profesorado universitario no es la adecuada para desempeñar competencias históricas y medioambientales en un contexto educativo e intercambiar propuestas didácticas que enriquezcan sus prácticas como docentes.

REFERENCIAS

- Albareda, S. y Alférez, A. (2016). A collaborative programme in sustainability and social responsibility. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(5), 719-736. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2016-0134>
- Barbero, A. (2011). *La gestión del patrimonio histórico como instrumento para un desarrollo sostenible. Un caso práctico: el proyecto de desarrollo local "Os Ambientes do Ar"*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Barton, K. (2006). Métodos de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas. En K. Barton (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 1-9). Greenwich CT: Information Age.
- Castro, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94, 97-114. <https://doi.org/10.9685/72020>
- De La Cruz, W. (2018). Las competencias ciudadanas como generadoras de cultura ambiental. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(2), 67-76. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.06>
- Fernández, M. T. y Moral, M. (2017). La gestión sostenible del patrimonio cultural bajo el enfoque de la accesibilidad. *International journal of scientific management and tourism*, 3, 157-180.

- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Geli, A. M. y Leal, W. (2006). Education for sustainability in university studies: Experiences from a project involving European and Latin American universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(1), 81-93. <https://doi.org/10.1108/14676370610639263>
- Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 139-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>
- Guardia, S. (2018). Cátedras Unesco. Conservación del patrimonio cultural y desarrollo sostenible. *Turismo y Patrimonio*, 12, 11-37. <https://doi.org/10.24265/turpatrim.2018.n12.02>
- Imbernón, F. (2020). En educación, no todo vale. Evidencias científicas para mejorar la práctica docente. *Dossier Graó*, 5, 111.
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molina-Neira, B. A. (2018). La incorporación de la cultura y el patrimonio en el desarrollo sostenible: desafíos y posibilidades. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 8, 1-33. <https://doi.org/10.15517/h.v8i1.31465>
- Palomares, D. y Chisvert, M. J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training/El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158448>
- Parra, G. et ál. (2020). Education for Environmental Citizenship and Education for Sustainability. En A. C. Hadjichambis (Ed.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 149-160). Switzerland: Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_10

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Santacana, J. y Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Solís-Espallargas, C. y Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. [http:// dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008](http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008)
- Stubbs, M. (2004). Heritage-sustainability: developing a methodology for the sustainable appraisal of the historic environment. *Planning Practice & Research*, 19(3), 285-305. <https://doi.org/10.1080/0269745042000323229>
- Travieso, M. I. y Barretto, M. N. (2020). Educación patrimonial, turismo e inclusión social: acciones para promover el ejercicio de la ciudadanía. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 18(2), 189-205. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2020.18.013>
- Tweed, C. y Sutherland, M. (2007). Built cultural heritage and sustainable urban development. *Landscape and Urban Planning*, 83(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2007.05.008>
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 25-43.

CAPÍTULO 14

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y COEDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE DIAGNÓSTICO DEL SEXISMO EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA

Virginia Guichot-Reina y Ana María de la Torre Sierra

1. INTRODUCCIÓN

Hace ahora poco más de cuarenta años, la Constitución Española de 1978 dio el principal impulso a la transformación de nuestro país, lastrado tras cuatro décadas de dictadura, en un Estado social y democrático de Derecho, liderado por cuatro valores superiores en su ordenamiento jurídico: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Dichos valores abrieron paso a una igualdad de derechos y libertades para las mujeres españolas, reconocida en su artículo 14: “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. A partir de ese momento, diversas leyes y disposiciones vinieron a apuntalar esta importante victoria jurídica, como la Ley 11/1981 de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, la Ley 30/1981 de derecho al divorcio, la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género o la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, entre otras. En el terreno educativo, la primera ley general de educación de la España democrática, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, apostaba expresamente por el principio inalienable de la igualdad entre los sexos, como se lee en su preámbulo: “el objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad”. Entiende la educación como una herramienta poderosa para avanzar en la lucha contra la discriminación y desigualdad por razón de sexo y la eliminación de los estereotipos sociales sexistas, tan influyentes en la construcción de la propia personalidad.

Todas las leyes de educación posteriores a la LOGSE han declarado la necesidad y obligación de educar activamente en la igualdad entre los sexos y, sin embargo, los resultados no son demasiado satisfactorios. Elena Simón, una de las mayores expertas en esta materia, afirma que la igualdad necesita tres P, Presupuesto, Prioridad y Personal preparado, que se han descuidado por parte de gobiernos y administraciones. Requiere de inversiones, de dotación económica de las leyes en esta materia para que sean efectivas; exige profesorado formado, que dé contenido real a las recomendaciones y orientaciones educativas; y llama a una evaluación que posibilite la mejora de las políticas e intervenciones (Simón, 2011). Precisamente, la Ley 9/2018 para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, además de insistir en la imprescindible formación del profesorado (punto 14 del artículo único), ordena a la Consejería competente en materia de educación la creación de una comisión de personas expertas en coeducación para el seguimiento del cumplimiento de diversas medidas con vistas a su logro, como la revisión del material curricular y, especialmente, de los libros de texto, consciente de estar lejos de los resultados deseados. En definitiva, entendemos que se trata de una comisión que evalúa que las buenas intenciones de la legislación se materialicen en la vida escolar.

Hasta el presente, la conocida como “escuela mixta” ha sido la que ha ostentado la hegemonía en nuestro sistema educativo. En ella, existe una unificación de currículos, espacios, aulas y profesorado, frente a los anteriores diferenciados según el sexo. Ahora bien, dicha unificación se ha hecho sin modificar el androcentrismo dominante, sin cuestionar el sexismo incluido en el currículum de una sociedad patriarcal. Como consecuencia, estas medidas no han acabado con muchas desigualdades que la escuela aún reproduce como, por ejemplo, la desigualdad de expectativas sobre los niños y las niñas, marcada por una orientación académica sin enfoque de género, llamada falsamente “neutra”; la desigualdad de representación, tanto real como simbólica, reproducida mediante el lenguaje y los conocimientos sesgados e incompletos o la desigualdad de modelos de referencia. Se entiende entonces que surja un nuevo término, “coeducación”, destinado al logro de una igualdad real.

La coeducación aparece como la principal meta que debe conseguir el profesorado en este ámbito y a ella debería ir dirigida su formación, que entendemos como preparación y emancipación profesional del/la docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo y relevante en el alumnado, encaminado a la formación integral del mismo, en aras de la construcción de un mundo más libre y justo. El tema cobra especial interés cuando se percibe que es la

falta de formación del profesorado en coeducación una de las principales causas que impide el desarrollo de una cultura de género en la escuela basada en la igualdad. Si bien se constata una adecuada predisposición por parte del profesorado de ambos sexos hacia la consecución de un modelo social de igualdad basado en la promoción de roles paritarios y prácticas coeducativas (mayor en el profesorado femenino que el masculino), el personal docente afirma que carece de formación en coeducación (Rebollo et al., 2011; Azorín, 2014). La propuesta que presentamos aquí está encaminada a contribuir a acabar con esta laguna.

Nuestra intención es ofrecer al futuro profesorado las herramientas necesarias para que sepa educar con enfoque de género, entendido como una metodología que busca no reproducir el sexismo, y promover la igualdad entre hombres y mujeres, centrándonos en saber diagnosticar la presencia de sexismo de los manuales escolares. En los últimos años, dicho enfoque es preceptivo en muchas instituciones a raíz de recomendaciones y directivas internacionales, nacionales o autonómicas.

Diversas investigaciones han descubierto manifestaciones de sexismo en los libros de texto: en el tipo de lenguaje empleado, en la omisión de personajes y logros femeninos, y en la infrarrepresentación y desvalorización de las mujeres (Blanco, 2007; Garreta y Carega, 1987; Llorca, 2007; Martín, 2006; Pérez y Gargallo 2007; López-Navajas, 2015; Subirats y Tomé, 1992).

Nuestra propuesta une la formación a la investigación en coeducación. Además de presentar qué pasos se recomendó seguir al alumnado para diagnosticar el sexismo en los manuales, las orientaciones recibidas, algunos factores especialmente motivadores y la evaluación de la práctica formativa, ofrecemos los resultados de investigación obtenidos con una muestra que excede con mucho la de la mayoría de investigaciones consultadas, tanto en número de ejemplares examinados, 55 libros de texto, como en heterogeneidad de editoriales, trabajando además con dos etapas educativas, la primaria y la secundaria

2. OBJETIVOS Y MÉTODO

Nuestra iniciativa contaba con dos principales objetivos, íntimamente relacionados, uno dirigido a la investigación propiamente dicha y, por consiguiente, a contribuir en el campo de los denominados “Estudios de las mujeres” o “Estudios de género” a mejorar el conocimiento sobre el grado de sexismo en los manuales escolares españoles en el período entre la primera ley general educativa en democracia, la Ley Orgánica de

Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, hasta nuestros días, y otro, conducente a la formación del profesorado:

a) Examinar el rol que los manuales escolares, tanto en los textos escritos como en las imágenes, adjudican a mujeres y hombres, prestando especial atención a las actividades que unas y otros realizan, con vistas a descubrir si existe algún tipo de discriminación en función del sexo y de qué tipo.

b) Contribuir a que estudiantes del grado de Educación Infantil/Primaria tomen conciencia del sexismo existente en muchos libros de texto con vistas a que, en un futuro próximo en el que ejerzan como profesionales de la educación, se esfuercen en seleccionar recursos didácticos que no sostengan una visión patriarcal de la sociedad.

La muestra empleada fueron 55 libros de texto de diferentes disciplinas, predominando los de ciencias sociales y los de lengua y literatura, de quince editoriales distintas. Dentro de la educación primaria, se analizaron 37 manuales y en la educación secundaria (incluyendo tanto la educación secundaria obligatoria – ESO - como el bachillerato) se examinaron 18. Dicha muestra fue recogida a partir de una práctica propuesta a alumnado de segundo curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, dentro de la asignatura Diversidad y Coeducación que imparte y coordina la Dra. Guichot-Reina.

Esta práctica fue la última de la asignatura en el curso 2018-19, dada la necesidad de que el alumnado contara con un bagaje teórico suficiente que le posibilitase poseer las competencias adecuadas para desempeñar la labor encomendada. Esta consistía en redactar un informe sobre los libros de texto escogidos que integrase las respuestas a diferentes interrogantes que se les proporcionaban en la línea de diagnosticar un posible sexismo en los manuales escolares, como por ejemplo: a) ¿qué acciones realizan hombres y mujeres en el texto escrito y en las imágenes?; b) ¿en qué tipo de profesiones encontramos a unos y otras?, ¿y en qué clase de tareas en el ámbito doméstico?; c) ¿el lenguaje utilizado en el manual es inclusivo?, ¿visibiliza la presencia de las mujeres?; d) ¿qué tipo de sentimientos y valores inspiran las imágenes?, ¿hay diferencia según el sexo de los personajes?

El estudiantado fue agrupado en parejas y en todo momento estuvo asesorado por la coordinadora de la asignatura. Se instaba a cada par de estudiantes-investigadores a que reflexionase sobre las conclusiones que podrían sacar las personas que estudiasen en esos manuales escolares sobre las tareas y cualidades propias de hombres y mujeres. Este aspecto es especialmente relevante ya que se invitaba al estudiantado a pensar sobre los

tipos de personaje o modelos de identificación que se presentaban en las imágenes y textos escritos de los mismos. Los modelos resultan determinantes a la hora de definir las identidades individuales y sociales, más en etapas como la infancia y la adolescencia. A quienes les sean presentados un mayor número y variedad de modelos tendrán mayores posibilidades de desarrollo social, de elegir entre un amplio abanico de alternativas para su autorrealización personal.

Hemos de apuntar que se aconsejaba al alumnado que los libros de texto seleccionados para su análisis los hubiera utilizado durante su vida académica –“hubieran estudiado con ellos”-, con el fin de que tomase conciencia de la recepción inconsciente de sexismo que había sufrido durante su uso –en caso de encontrarlo-. Se consideró que esta condición podía motivar aún más al estudiantado, como ocurrió.

En cuanto a la metodología propuesta es de tipo mixta, uniendo dos tipos de análisis y recogida de datos (cuantitativo y cualitativo), para mejorar la comprensión del fenómeno investigado (Caro, García y Bezunartea, 2014). Coincidimos con Subirats (1993) en que no basta con cuantificar el número de mujeres y hombres en los manuales, sino en observar si existen estereotipos y roles sexistas y de qué índole son. De esta forma, empleamos análisis cuantitativos para el cálculo de frecuencias de acuerdo con los apartados demandados, y cualitativos para el examen riguroso del contenido tanto iconográfico como verbal, para lo que nos servimos de muchos de los indicadores propuestos por Luengo y Blázquez (2004) y López-Navajas (2015) como edad del personaje, conductas activas o pasivas, actividad desempeñada, remuneración o no del trabajo realizado, emociones que suscita, etc.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al primer objetivo, vamos a comenzar presentando los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de la aparición de personajes masculinos y femeninos en las imágenes. Se realizaron tres categorías puesto que podíamos encontrar imágenes donde hombres o mujeres aparecieran en solitario y otras en que aparecía un grupo de personas formado tanto por hombres como por mujeres. Los resultados fueron:

- a. *Educación primaria (n=37)*: Sólo hombres: 56,65%; Sólo mujeres: 35,07%;
Hombres y mujeres: 8,28%
- b. *Educación secundaria (n=18)*: Sólo hombres: 66,04%, Sólo mujeres: 23,77%;
Hombres y mujeres: 10,19%

En ambos casos, se observa una aparición superior de imágenes de hombres que de mujeres, siendo mayor en el caso de secundaria. Si en los manuales de primaria, la diferencia es de 21,58% a favor de los hombres, en secundaria es de 42,27%, es decir, casi se duplica. Ya este primer indicador nos hace ver que hay una clara discriminación en cuanto a aparición de unos y otras que nos llevan a constatar que los varones, en el plano iconográfico, ocupan mucho mayor espacio, son representados con mayor profusión. Ello se une al hecho de que, al buscar epígrafes donde se nombrasen a mujeres, prácticamente no se hallase ninguno, salvo en algún libro de Historia, de la etapa de secundaria, donde se hablaba de “el reinado de Isabel II” o “la regencia de María Cristina”, y, adviértase, dicha presencia no se debe a los méritos de ambas mujeres sino que han llegado a tener notabilidad por motivos de “sangre real” o casamiento con monarcas masculinos. Estas reflexiones adquieren más peso si constatamos los resultados alcanzados en cuanto al lenguaje utilizado en los manuales. Una de las principales recomendaciones en el campo de la coeducación es utilizar un lenguaje para la igualdad en la comunicación (LIC), un lenguaje incluyente y justo (Simón, 2011). Lenguaje y pensamiento son inseparables y el uso de un lenguaje heredado de la desigualdad acuña y legitima la desigualdad. Es muy frecuente el caso de ambigüedades al utilizar el masculino plural puesto que en muchas ocasiones no se sabe si incluye o no a las mujeres. Si decimos, por ejemplo, “los niños están jugando a la pelota en el patio”, ¿pensamos en niños varones únicamente o incluimos a niñas? La frase resulta ambigua. Por eso, Simón sugiere una serie de usos lingüísticos adecuados, pensando en las mujeres y nombrándolas bien. En el caso anterior, se suprime la ambigüedad si decimos, por ejemplo, “los niños, tanto ellas como ellos, están jugando a la pelota en el patio” o “los niños y las niñas están jugando a la pelota en el patio” para incluir a ambos sexos. La ambigüedad es el tipo de vicio que ha sido más frecuentemente encontrado en los manuales escolares.

En el caso del lenguaje, hemos establecido tres categorías: a) manuales que, en su totalidad, usan lenguaje no inclusivo; b) manuales en los que se observa en ciertas ocasiones un intento por visibilizar a las mujeres, pero no en todas; c) manuales con lenguaje inclusivo. Los resultados han sido los siguientes:

- a. *Educación primaria (n=37)*: no inclusivo, un 56,65%; tiende a inclusivo, un 35,07%, e inclusivo, un 8,28%;
- b. *Educación secundaria (n=18)*: no inclusivo, un 66,04%; tiende a inclusivo, un 23,77%, e inclusivo, un 10,19%;

Tanto en primaria como en secundaria predomina aún el lenguaje no inclusivo, de forma más acentuada en secundaria. En el caso de la educación primaria, si sumamos las dos últimas casillas que corresponden al porcentaje de manuales que usan lenguaje inclusivo con aquel que tiende a serlo, es decir, que visibiliza a las mujeres en ocasiones, obtendríamos un 46,88%. Esto es, podemos concluir que en esta etapa hay mucha mayor conciencia de la importancia del uso de lenguaje no sexista.

Quizá el apartado más llamativo de nuestro trabajo es el referido a las actividades desempeñadas por hombres y mujeres. Si nos circunscribimos al mercado laboral, a partir de la Constitución de 1978, ha habido una apuesta legislativa por la incorporación masiva de las mujeres al trabajo extradoméstico. Baste con mencionar entre los apoyos legislativos más significativos la Ley del Estatuto de los Trabajadores –Ley 8/1980–; los Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres; la Ley 39/1999 para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras; y la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Bajo el amparo de dichas leyes y unida a factores como la mayor concienciación de las mujeres de las desigualdades sociales que sufren – en gran parte gracias al feminismo de segunda ola–; la extensión de la educación; los cambios demográficos –como el descenso de la natalidad y de la nupcialidad; y la búsqueda de una mejor calidad de vida, se originó una fuerte incorporación de las féminas al mercado laboral (Capel Martínez, 1999).

Sin embargo, dicha incorporación no se dio por igual en todos los sectores económicos puesto que mayoritariamente se ha hecho en el sector terciario o servicios. En el 2014, según datos del Instituto Nacional de Estadística, el 90,3% de las mujeres ocupadas trabajaban en dicho sector; el 7,6% en la industria y el 2,1% en el sector primario (INE, 2018). Aunque exista una tendencia generalizada del mercado laboral, internacional y nacionalmente, hacia dicho sector, una de las razones de este crecimiento en España desde la década de los ochenta fue el intento de materialización del Estado de bienestar, que originó la creación de empleo en docencia, salud y prestaciones sociales, siendo muchos de ellos ocupados por mujeres (Pérez Garzón, 2011: 241).

Varios son los obstáculos que las españolas aún tienen que salvar en el ámbito profesional: la segregación laboral, que lleva a que las mujeres se concentren en determinados campos profesionales y abandonen otros; la brecha salarial, actualmente de 14,9% según el informe *The life of women and men in Europe* (2017) de Eurostat; y el conocido como “techo de cristal” con el que se encuentran las mujeres que aspiran a altos cargos. Nosotros, en esta práctica inves, nos hemos fijado sobre todo en el primero, la

segregación laboral, ya que coincidimos con Alba en la importancia concedida a los estereotipos y los procesos de socialización, que crean hábitos que influyen en las actitudes de la población en general, y de los empresarios en particular. Defiende Alfonso Alba que “la socialización basada en ciertos estereotipos, como que la mujer tiene más destrezas que el hombre para ocuparse del hogar, crea un sesgo sexual en el comportamiento de los individuos que favorece la segregación en el mercado del trabajo” (2000: 108). En nuestra propuesta, hemos querido observar cómo pueden contribuir los libros de texto, con su importante poder socializador, a esta segregación, de ahí nuestra pregunta incluida en cada informe por manual escolar: ¿qué acciones y trabajos realizan hombres y mujeres?

En el caso de los hombres, hemos hallado que sus oficios y profesiones cubren todo el espectro laboral, desde cargos directivos y de liderazgo, como presidente del gobierno (nacional o autonómico), alcalde, banquero, empresario... hasta campesinos, pastores, carpinteros, herreros o deportistas profesionales. No hay trabajo remunerado donde no puedan estar y esa enorme y maravillosa variedad es presentada constantemente en los manuales escolares. Casi parecería, en algunos casos, que son ellos los que sostienen la economía del país. Además, les queda tiempo para practicar todo tipo de actividades deportivas, que además se entienden como una de las principales aficiones masculinas: juegan al fútbol o al tenis, montan en bicicleta, hacen natación, etc. Hay páginas enteras de manuales escolares donde una imagen masculina se ve unida a todo un listado de diferentes deportes.

Ese “poder estar en todas partes”, con respecto a la población masculina representada en los libros de texto, viene alimentado por medio de las actitudes y emociones que transmiten las imágenes. Los hombres muestran tenacidad, seguridad, resistencia, fuerza, poder, capacidad de enfrentarse a cualquier reto que se le presente en la vida. El niño o adolescente que maneje los manuales recibirá un refuerzo de autoestima y percibirá que cuenta con un abanico enorme de posibilidades para elegir dentro del mundo laboral. Ese “ser hombre”, de entrada, le permite hacer prácticamente de todo en el campo profesional: otra cuestión serán sus preferencias personales o los medios económicos que disponga su familia.

Es preciso observar que, en los libros de primaria, no así en los de secundaria, hay una introducción clara del colectivo masculino en las tareas domésticas, mucho más acentuada en los últimos años. Cada vez son más frecuentes imágenes, como las de un libro de Ciencias Sociales de la editorial Anaya para primero de educación primaria, de

2015, donde se nos presenta a una familia formada por una pareja heterosexual, con un hijo y una hija, en la cocina, y ocupándose cada persona de una faena doméstica: el padre friega los platos, la madre prepara la comida, el niño pone la mesa y la niña barre. El mensaje es claro y positivo: todos los miembros de la familia deben responsabilizarse de las tareas del hogar.

Responder al interrogante acerca de las actividades y tareas que las mujeres desarrollan en los libros de texto nos invita a establecer una separación clara entre la etapa de primaria y la de secundaria porque hemos encontrado diferencias significativas. En cuanto a primaria, se ve un avance en la introducción de la mujer en oficios tradicionalmente masculinos y se han hallado imágenes de mujeres directoras de orquestas, mineras o policías. Nótese que, de todas formas, el libro de texto no adelanta nada que no exista ya de entrada en la realidad pues, efectivamente, existen mujeres desempeñando esas profesiones, mas nos parece importante que, desde pequeñas, las niñas se puedan pensar en esos campos donde todavía constituyen una clara minoría. Sin embargo, ese avance hemos de ubicarlo dentro de un contexto, el conjunto total de mensajes emitidos a través de las imágenes y el contenido de los manuales, donde existen muchos más que sitúan a las mujeres realizando tareas domésticas y de cuidado de las personas. Esto es, parece que se les dice que, sea cual sea la profesión que ejerzan, no deben olvidar que les corresponde siempre este tipo de labor, lo que se traduce en la conocida como “doble jornada” –una, remunerada, ligada al mercado laboral; y otra, no, la del hogar-. Cuando se pasa a la educación secundaria, hay una hegemonía casi absoluta de los roles tradicionales asociados a la mujer de cuidado de la casa, la pareja, hijos e hijas y familiares mayores. Además, este ser relegadas a este tipo de tareas, de poco prestigio en la sociedad patriarcal actual, se liga a la falta de reconocimiento como sujetos protagonistas de la historia estudiada en los manuales y a la ausencia de mujeres como figuras prestigiosas en el campo de las ciencias, las artes, el pensamiento o la política, donde mayoritariamente sólo se nombran a hombres. Además, se silencian causas muy significativas que obstaculizaron a las féminas para alcanzar papeles de primer orden en muchos de estos campos, empezando por las educativas (Sanchidrián, 2015). En casi todos los libros de texto de Filosofía no se estudia ni a una sola pensadora; en los de Historia de España prácticamente sólo se hacen mención a Isabel la Católica, Isabel II y a María Cristina de Borbón, y únicamente por su papel como monarcas o regentes, dado por el nacimiento o casamiento; en Literatura, se ignora la obra femenina, etc. Nuestros resultados coinciden con el estudio más reciente que conocemos sobre el sexismo en los

manuales, en este caso únicamente de secundaria, de López-Navajas (2015) quien destaca que los contenidos de los mismos transmiten valores de desigualdad entre hombres y mujeres y conforman una visión del mundo androcéntrica.

Por último, es necesario ofrecer los resultados de nuestro segundo objetivo, relacionado con la formación del profesorado. Con enorme satisfacción comprobamos que el alumnado se implicó fuertemente y, lo que es aún más positivo, a medida que avanzaba el proceso de análisis, se detectaba en él cada vez un mayor entusiasmo. El hecho de asumir un rol investigador y utilizar además una fuente que les había servido como principal recurso educativo para el estudio durante su vida escolar les ilusionaba y continuamente comentaban con la coordinadora cada nuevo hallazgo. Tras la elaboración del informe final por cada pareja, ésta lo presentó a toda la clase y el auditorio hizo cuántas preguntas y reflexiones quiso sobre el tema. Al final, la coordinadora se encargó, tras el análisis conjunto de todos los informes, de establecer los resultados y conclusiones generales alcanzados, que fueron comentados y debatidos en la clase. Transcribimos un fragmento de las reflexiones finales de una pareja de alumnas-investigadoras:

Es de vital importancia que desde la escuela se siga trabajando por y para una coeducación real (...). Como instrumento educador que es el libro de texto, será nuestra labor y obligación como futuros docentes, estar alerta ante cualquier signo que fuese en contra de la coeducación, para poder actuar al respecto, ya que, lo que aparezca en estos, puede influir en lo que los niños y niñas terminen asociando con la figura del hombre y de la mujer. Así, por ejemplo, (...) si todos los inventos que ponen en el libro son realizados por hombres, los discentes terminarán asimilando que los inventores son hombres, y que las mujeres no tienen cabida dentro de ese ámbito. Igualmente, (...) si se representan imágenes de un hombre trabajando y de una mujer tomando el sol, se asociará, no solo que el hombre tiene el rol de trabajador, son que, al mismo tiempo, se atribuirá a la mujer una serie de características como superficialidad, culto al cuerpo y pereza” (Jiménez Rodríguez, et ál., 2019)

4. CONCLUSIONES

Finalizando la segunda década del tercer milenio, aún avanzamos lentamente hacia el logro de una auténtica coeducación, exigencia indiscutible para una sociedad que se denomine a sí misma como democrática. Es una tarea harto difícil pues se trata de derribar los fuertes cimientos del patriarcado, pero el esfuerzo merece la pena cuando de lo que se

trata, en último lugar, es de crear un mundo donde todas las personas gocen de libertad, igualdad y justicia, en definitiva, vean reconocidas su dignidad.

Aunque el cambio ha de afectar a todos los ámbitos sociales, nuestro trabajo se ha centrado en el educativo, donde el primer paso es ser capaz de diagnosticar el sexismo en los elementos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a poner las medidas oportunas para su erradicación. Hemos considerado de primera necesidad procurar unas prácticas dentro de la formación inicial del profesorado encaminadas a tal objetivo encaminadas a la sensibilización de los/las futuros/as docentes en el empleo de material no sexista en sus clases, proporcionándoles las competencias indispensables para que por si mismos puedan detectar en los recursos didácticos que se les ofrezcan en su futuro devenir profesional el posible sexismo, que cada vez adopta formas más sutiles.

Elegimos los manuales escolares porque han sido y siguen siendo la principal herramienta didáctica utilizada por el profesorado. Ellos son elementos esenciales para conformar una visión de mundo y la denominada “memoria colectiva”, además son uno de los principales instrumentos para la transmisión de un determinado orden social, económico, cultural a las nuevas generaciones. Los resultados de nuestro trabajo muestran que todavía queda mucho camino por recorrer para eliminar una visión androcéntrica de la sociedad que poco ayuda para una nueva estructuración de la misma atendiendo a los principios de igualdad y equidad entre los sexos.

La conclusión más evidente es que hay que cambiar el enfoque del relato, construido con texto verbal e imágenes, de los libros de textos en relación a las mujeres, que afectará también a la aparición, en frecuencia y forma, del colectivo masculino; no es admisible en el siglo XXI que a través de ellos se siga perpetuando una sociedad androcéntrica que trae serios perjuicios no sólo para el colectivo femenino sino también para los hombres.

REFERENCIAS

- Alba, A. (2000). *La riqueza de las familias. Mujer y mercado de trabajo en la España democrática*. Barcelona: Ariel.
- Azorín Abellán, C. M^a (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Blanco, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En A. Vega. *Mujer y Educación: una perspectiva de género*. (pp. 105- 115). Málaga: Aljibe.

- Capel Martínez, R. M^a (1999). *Mujer y trabajo en el siglo XX*. Madrid: Arco Libros.
- Caro, F., García, M^a M. y Bezunartea, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3), 828-853. <https://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.11>
- Eurostat (2017). The life of women and men in Europe. A statistical portrait. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-digital-publications/-/KS-02-17-602> (Consultado el 10/05/2020)
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Mujeres y hombres en España. Recuperado de: www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalleGratuitas (Consultado el 03/04/2020)
- López-Navajas, A. M^a (2015). *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Luengo, M^a R. y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez en los roles de género. En A. Vega. *Mujer y educación: una perspectiva de género*. (pp. 79-89). Málaga: Aljibe.
- Martín, R. (2006). El sexismo en los libros de texto. En M. Núñez (coord.). *Educación y Mujeres II: materiales de trabajo*. (pp. 75-95). Sevilla: Arcibel.
- Pérez, C. y Gargallo, B. (2007). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. En AAVV. *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Lectura y Educación*. (pp. 626-636). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez Garzón, J. S. (2011). *Historia del feminismo*. Barcelona: La Catarata.
- Rebollo Catalán, M^a A., Pérez-García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto, 521-546.
- Sanchidrián, C. (2015). La incorporación de las mujeres al sistema educativo. Una historia en construcción. En J. J. Leiva, V. Martín Solbes, E. Vila y J. E. Sierra. (coord.). *Igualdad de género y educación para la convivencia* (pp. 9-25). Madrid: Dykinson.

- Simón Rodríguez, E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de una serie de indicadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

CAPÍTULO 15

MODELO TEP PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Alba Ruth Pinto-Santos, Adolfina Pérez Garcias, y Antonia Darder Mesquida

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo hace parte de una investigación en proceso derivada de la tesis doctoral del primer autor denominada diseño de una propuesta de formación para promover el desarrollo de la competencia digital docente en futuros maestros. Parte de identificar las necesidades formativas que tienen los futuros docentes sobre competencia digital docente (CDD), para proceder a diseñar, implementar y evaluar un programa de formación desde la metodología basada en diseño.

En primera medida, se realizó un análisis de la situación problema que comprendió la investigación preliminar sobre la temática de estudio, para lo cual se identificó la percepción que tienen los futuros docentes sobre su CDD (Pinto, et ál., 2020a), y se realizó una revisión de los aportes al desarrollo de la CDD de los diseños curriculares de los diferentes programas de la Facultad Ciencias de La Educación de la Universidad de La Guajira.

Asimismo, se realizó una revisión sistemática de la literatura 2009-2019 relacionada con la CDD en la formación inicial docente (FID), en las bases de datos Scopus, Web of Science, Eric, Scielo, Dialnet y Redalyc. Se encontró que en los últimos 10 años se ha presentado un aumento de la productividad en esta línea de investigación, lo que permitió analizar 102 artículos en las dimensiones conceptualización, modelos, evaluación y formación de la CDD (Pinto, et ál., 2020b).

2. MÉTODO

Esta investigación orientada al diseño de un Modelo para el desarrollo de las CDD en la FID, se argumenta desde los postulados de estudios teóricos (Montero y León, 2007), parte del método de la investigación documental (González y Balaguer, 2008;

Sánchez-Meca, 2010), en correspondencia con lo propuesto por Durán, et ál., (2016), Prendes, et ál., (2018), Cabero y Martínez (2019), y Cabero-Almenara, et ál., (2020).

2.1. Muestra

La muestra objeto de estudio está conformada por el análisis de 7 marcos y estándares institucionales, y 5 modelos holísticos de la CDD, los cuales fueron seleccionados a partir de los resultados de la revisión sistemática de la literatura sobre CDD en la FID realizada por los autores en una fase previa a este estudio (Pinto, et ál., 2020), y que se basó en el análisis realizado a (102) artículos publicados en revistas especializadas de alto impacto que se encuentran indexadas en WoS, Scopus, Redalyc, Scielo y ERIC, en el periodo comprendido entre el 2009-2019. La selección de los marcos y modelos fue realizada con los siguientes criterios de inclusión muestral:

1. Marcos y estándares en CDD. Se seleccionaron 7 marcos y estándares institucionales que fueron referenciados en las diferentes investigaciones sobre CDD en los 102 artículos analizados en la revisión documental (Pinto, et ál., 2020). Se seleccionaron los marcos que presentaron mayor presencia en procesos de formación en CDD en la FID.
2. Modelos Holísticos de CDD. Se seleccionaron los 5 artículos más citados en la categoría de análisis “Modelos para la CDD” de la revisión sistemática de la literatura (Pinto, et ál., 2020).

2.2.1. Procedimiento

Para el desarrollo del estudio se siguieron tres etapas, a saber:

1. Selección de los Marcos y Modelos de CDD. En esta etapa se identificaron los marcos presentes en los artículos y los modelos de mayor citación orientados al desarrollo de la CDD, resultados de la revisión sistemática realizado por los autores.
2. Análisis de los aportes de Marcos y Modelos a la FID. Para abordar esta etapa se adelantó un análisis comparativo de los aspectos conceptuales, metodológicos, pedagógicos y prácticos que ofrecen tanto los marcos como los modelos de CDD para el proceso de la FID.
3. Formulación del Modelo para el Desarrollo de la CDD en la FID. Finalmente, se adelantó la formulación del Modelo TEP, siguiendo las especificaciones

metodológicas del enfoque de investigación basado en diseño, para dar cuenta de los lineamientos y requerimientos necesarios de creación, implementación y valoración potencial de los resultados e impacto esperado en el desarrollo de la CDD dentro del marco de la FID.

3. RESULTADOS

Partiendo de la necesidad de realizar propuestas de formación para el desarrollo de la CDD en la Formación Inicial Docente (FID), se estudiaron 7 marcos institucionales, a saber: Marco de competencias docentes en materia TIC de la Unesco (UNESCO, 2008; 2011; 2019), Estándares Nacionales de Tecnologías de Información y Comunicación para docentes de EEUU - NETS-T (ISTE, 2008; 2017), Estándares TIC para la Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación Chile y Enlaces, 2008; Silva, 2012), la propuesta de Desarrollo de la competencia digital y aprendizaje transformador DigiLit en el contexto británico (Ministerio de Educación Chile y Enlaces, 2008; Silva, 2012), el Marco de referencia para la competencia digital de los educadores en el contexto europeo DIGCOM (Ferrari, 2013) y DigCompEdu (Redecker, 2017), el Marco Común de Competencia Digital Docente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (INTEF, 2017), y las Orientaciones sobre competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

Desde una perspectiva integradora, la revisión de los aportes de la categoría modelos de la revisión sistemática de la literatura, generó una convergencia con los elementos comunes mencionados anteriormente, los cuales sirven como insumo para generar nuevas propuestas de modelos de formación en CDD en la FID (Pinto, Pérez, y Darder, 2020b). Los modelos analizados fueron: Modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2009), Modelo Holístico (Esteve, Castañeda, y Adell, 2018), Modelo espiral TICTACTEP (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017), Modelo de Desarrollo Profesional Docente (Tejada y Pozos, 2018), Propuesta de pedagogía transformativa (Cela-Ranilla, Esteve, Esteve, González y Gisbert-Cervera, 2017).

A partir de la revisión y análisis comparativo de los siete marcos institucionales mencionados, se identificaron diferentes lineamientos que son comunes frente a la necesidad de generar espacios de formación permanente para el desarrollo de la CDD en los docentes, tanto en el contexto de su formación inicial, como en el ejercicio profesional de su labor. Adicionalmente, se identificó la necesidad de diseñar programas y estrategias

que permitan fortalecer el desarrollo de la CDD, integrando los principios educativos y de innovación tecnológica, con los estándares de la formación por competencias en la FID presentes en las propuestas estudiadas.

En síntesis, a partir del análisis de los marcos institucionales y modelos de desarrollo de CDD, se considera que existe una desarticulación entre las competencias laborales del docente comprendidas en los marcos y modelos de CDD, y las competencias educacionales desarrolladas en la FID. En consecuencia, se propone avanzar en el desarrollo de la CDD en la FID partiendo de las necesidades del contexto laboral del docente y ajustando los programas de formación de los futuros maestros. A continuación, se presenta a nivel general la propuesta de modelo TEP que busca inspirar procesos de formación en la FID en sinergia con las necesidades profesionales de la docencia de la era digital.

3.1. Modelo TEP

El Modelo TEP toma el concepto de empoderamiento y participación, y avanza en una propuesta para la FID en donde la acción de desarrollo de la CDD se centra en fortalecer los dominios tecnológico, empoderado y pedagógico desde procesos transversales, integradores, auténticos, situados, y flexibles. En la figura 1 se puede observar el esquema del Modelo TEP.

Figura 1.

Esquema del Modelo TEP para el Desarrollo de la CDD en la FID



Fuente: Pinto, et ál., (2020c)

3.1.1. Principios del Modelo TEP

El modelo TEP presenta los siguientes principios:

1. *Transversal*: Los diferentes campos de formación del currículo contribuyen al desarrollo de CDD.
2. *Integrador*: Busca el desarrollo de habilidades integrales y conocimiento amplios en cada uno de los dominios del modelo.
3. *Situado*: El contexto educativo debe ser parte fundamental e integral del desarrollo de la CDD.
4. *Auténtico*: Se basa en estrategias genuinas de enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los participantes.
5. *Flexible*: Implica ofrecer opciones de desarrollo de la CDD a partir de diferentes objetos, secuencias y evaluación del aprendizaje.

3.1.2. Dominios del Modelo TEP

El modelo TEP presenta tres dominios, los cuales se describen a continuación:

Tecnológico: Se refiere a las capacidades relacionadas con el uso de la tecnología digital para la creación, uso y reutilización de recursos educativos, para aprender, participar, y promover el aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes.

Empoderado: Capacidades y actitudes para aprovechar la tecnología digital en el ejercicio profesional de manera creativa, reflexiva, responsable, ética, y segura, para el mejoramiento de la práctica docente, y para promover la ciudadanía digital de los estudiantes.

Pedagógico: Conocimientos y disposiciones para diseñar, implementar y evaluar metodologías de enseñanza innovadoras donde se aproveche la tecnología digital para generar prácticas educativas flexibles, retadoras, participativas, y que potencien la construcción de conocimiento.

A partir de los anteriores postulados, se pretende generar un prototipo con elementos a considerar en el proceso de formación en CDD para la FID basado en los principios transversales, integradores, auténticos, situados, y flexibles, y los dominios pedagógico, empoderado y tecnológico del modelo TEP. La validación del modelo hace parte de las acciones del primer ciclo de la investigación basada en diseño, que permitirá avanzar en desarrollo de soluciones a un problema de acuerdo a la fundamentación teórica.

4. DISCUSIÓN

La propuesta del modelo TEP es un punto de partida en el desarrollo de la CDD de los docentes, que debe iniciar en la FID. En este sentido, se coincide con Cabero & Martínez (2019) en que la CDD es una acción gradual, donde la primera etapa iniciación-instrumentación, debe desarrollarse desde la formación inicial. También se concuerda con Esteve, Castañeda, y Adell (2018) en que desarrollar la CDD en los docentes es un reto que se debe asumir para mejorar la educación.

5. CONCLUSIONES

Se considera que el modelo TEP es una propuesta centrada y válida para el contexto específico de la FID ya que permite articular las competencias educacionales a las necesidades del contexto laboral de los maestros. Asimismo, se considera que los principios transversales, integrador, situado, autentico, y flexible, facilitan el diseño de propuestas activas y autónomas de aprendizaje indispensables en la era digital para el fortalecimiento de la CDD, que respondan a las necesidades de la formación del profesorado.

REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J. y Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabero A. J., y Romero, T. R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca44.pdf>
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve, V., Mon, F. E., González, J., y Gisbert-Cervera, M. (2017). Teachers in the digital society: A proposal based on transformative pedagogy and advanced technology. *Profesorado: Journal of Curriculum and Teacher Training*, 21(1), 403–422.
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Paz, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 15(1), 97-114. <http://dx.doi.org/10.17398/1695288X.15.1.97>

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOM: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Comisión. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies.
- Fraser, J., Atkins, L., y Richard, H. (2013). DigiLit leicester. Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning. *Leicester City Council*. <http://fraser.typepad.com/files/digilit-leicester-report130624-final.pdf>
- González, J. y Balaguer, A. (2008). Systematic reviews and meta-analyses (II): critical appraisal of systematic reviews and meta-analyses. *Evid Pediatr*. 4, 19.
- INTEF. (2017). *Common Framework of Digital Teaching Competence*. Ministry of Education, Culture and Sport. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- ISTE. (2008). Estándares de Tecnologías de Información y Comunicación TIC para Docentes NETS. Publicado por EDUTEKA con permiso de ISTE. [Documento Online]. <http://www.eduteka.org/pdfdir/EstandaresNETSDocentes2008.pdf>
- ISTE. (2017). ISTE Standards for Educators. USA: International Society for Technology in Education. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *ICT skills for teaching professional development*. https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- Ministerio de Educación Chile y Enlaces (2008). *ICT standards for initial teacher education: a proposal in the Chilean context*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163149>
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Pinto, A.R., Cortés, O. Alfaro, C. (2017). Hacia La Transformación De La Práctica Docente: Modelo Espiral De Competencias TICTACTEP. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Pinto-Santos, A., Pérez, A., Darder, A. (2020a). Autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Revista Espacios*, 41(18), 29. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411829.html>

- Pinto, Pérez, y Darder (2020b). Development of Digital Teacher Competence in Initial Teacher Training: A Systematic Review (2009 - 2019). Trabajo en proceso de publicación en Technology, Knowledge and Learning.
- Pinto, Pérez, y Darder (2020c). Formulación del Modelo TEP para el Desarrollo de la Competencia Digital Docente en la Formación Inicial Docente. Tercer artículo del compendio de la tesis doctoral. Universidad Islas Baleares.
- Pinto, Pérez, y Darder (2020d). Estándares para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la FID de acuerdo al modelo TEP. Cuarto artículo del compendio de la tesis doctoral. Universidad Islas Baleares.
- Prendes, M. Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56(7). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Sánchez-Meca, J. (2010). How to perform a systematic review and meta-analysis. *Aula Abierta*, 38, 53-64.
- Tejada Fernández, J. y Pozos Pérez, K.V. (2018). New scenarios and trainers' digital competencies: Towards the professionalization of teaching with ICT. *Profesorado*, 22(1), 25-51
- UNESCO (2008). *Normas de competencia TIC para profesores: directrices de aplicación*. [Documento Online]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>
- UNESCO (2011). *Unesco Ict Competency Framework For Teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

CAPÍTULO 16

DOCENTES TUTORES Y APRENDIZAJE. UNA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

Marcela Concha Toro, Nelly Lagos San Martín, Yasna Anabalón Anabalón y
Marcela Mora Donoso

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de Bolonia que trasciende y permea a la educación universitaria actual, trae consigo una nueva estructura en las mallas curriculares; créditos transferibles, resultados de aprendizaje, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida (Cid, Abellás y Campos, 2011). Particularmente la educación universitaria chilena, especialmente las universidades adscritas al Consejo de Rectores, no se encuentran ajenas a este proceso, por tanto, han ido desarrollando diversas iniciativas en función de la innovación curricular (CRUCH, 2012), asumiendo como desafíos las tendencias internacionales de formación, así como los contextos de desempeño profesional, que por naturaleza son complejos y dinámicos.

Dentro de este mismo contexto, la formación por competencias es clave, dado que se centra en el aprendizaje activo del estudiante y en su trabajo académico como núcleo del proceso educativo. Asimismo, fomenta la participación y construcción activa de conocimientos para el desarrollo de competencias genéricas y específicas, dejando atrás la transmisión pasiva de saberes por parte del docente. Lo medular de este enfoque, es lograr la autonomía de los estudiantes para que sean capaces de tomar sus propias decisiones y seguir aprendiendo a lo largo de la vida de manera independiente.

A partir de estos nuevos planteamientos, se espera que el papel del docente universitario supere la función de mero transmisor de conocimientos, para asumir un rol de guía, orientador, asesor y facilitador tanto de recursos como de herramientas hacia los estudiantes, a fin de que éstos adquieran un verdadero protagonismo en su proceso formativo. Dado lo anterior, es que se requiere de un proceso de acompañamiento integral durante la formación profesional, que para efectos de este trabajo entenderemos como tutoría académica. De acuerdo con Anabalón, Concha y Mora (2018), Canales (2010),

Lobato y Guerra (2016) y Sánchez, Reyes y Mato (2013), la tutoría académica es una acción y espacio formativo de seguimiento, orientación, acompañamiento y asesoramiento académico-metodológico dirigido a los estudiantes, que propicia el aprendizaje auto gestionado y el desarrollo de potencialidades a través del progreso del pensamiento crítico, creativo y resolutivo de los estudiantes.

En este contexto, situaremos la tutoría académica en el marco de las asignaturas de práctica profesional de la carrera de trabajo social, de una Universidad pública y estatal de Chile, puesto que la investigación científica sobre trabajo social ha identificado sistemáticamente las prácticas profesionales como uno de los componentes principales en los que los estudiantes pueden experimentar el desarrollo del aprendizaje teórico-práctico (Gursansky y Le Sueur, 2012), evidenciándose que la profesión está asentada en el aprendizaje basado en la práctica, como un aspecto esencial para el desarrollo de competencias básicas en la educación y la preparación de futuros trabajadores sociales de acuerdo a las competencias específicas y perfil de egreso declarados (MacDermott y Campbell, 2016; Wayne et al., 2010).

2. MÉTODO

La metodología utilizada en el estudio fue de tipo cualitativa, bajo el paradigma naturalista-interpretativo, con enfoque fenomenológico (Lambert, 2006). Se utilizó como técnica de recolección de datos el grupo de discusión (Silveira et al., 2015). Los participantes se seleccionaron bajo el muestreo no probabilístico intencionado (Cardona, 2002) y la información recopilada fue analizada a través de un análisis de contenido centrado en los significados (Kvales, 2011).

Se realizaron dos grupos de discusión en los cuales participaron entre 6 y 12 estudiantes de práctica profesional de 5° año. Los grupos de discusión fueron orientados a partir de un guión temático relacionado directamente con el objetivo planteado en la investigación (Vasilachis, 2006).

La selección de los participantes consideró los siguientes criterios de inclusión: 1) estudiantes de pregrado, 2) que estuvieran realizando práctica profesional, 3) de último año de la Carrera de Trabajo Social y 4) que participen del proceso de tutoría académica. El análisis de datos utilizado fue el análisis de contenido centrado en los significados (Kvales, 2011), que implicó realizar una *codificación de significados* a palabras claves al segmento del grupo de discusión; luego *analizar el contenido* a través de la codificación

abierta; posteriormente una *condensación de significados*, correspondiente al resumen de los significados expresados por los participantes en formulaciones más breves sobre las valoraciones, significados y elementos configurativos de las tutorías académicas, y por último se realizó la *interpretación de significados*, correspondiente a un análisis profundo y crítico de la declaración descriptiva emanada de las unidades de significados.

Los criterios de calidad presentes fueron la credibilidad, puesto que las interpretaciones y los hechos ocurridos se ajustan a la realidad investigada (Guba, 1990) y la auditabilidad, donde se ejecutaron procedimientos pautados o estandarizados para garantizar la seguridad del trabajo de campo (Cornejo y Salas, 2011).

Los resguardos éticos considerados fueron *reconocimiento de la individualidad* de los sujetos participantes, *consentimiento informado* aplicado a cada uno de los sujetos de investigación, *valor social o científico*, *validez científica*, *selección equitativa de los participantes*, *condiciones de diálogo auténtico y respeto* entre y hacia los sujetos de estudio (González, 2002).

4. RESULTADOS

En las conversaciones sostenidas en los grupos de discusión se evidencian como elementos configurativos de la tutoría académica al docente-tutor; vínculo y confianza entre el estudiante y docente-tutor; conocimientos teóricos; metodologías utilizadas y ellos mismos como parte del proceso.

En relación al docente-tutor, los estudiantes refieren:

He tenido con distintas profesoras durante las distintas prácticas en las tutorías y cada una tiene un sistema educativo distinto para poder orientar y acompañar nuestro quehacer profesional. **(E3-GD, Sede 1)**

Es fundamental el tiempo, el rol de la tutora de práctica que tuve porque ella me hizo ver que si habían conocimientos que yo había adquirido y habían cosas como habilidades sociales que yo si había desempeñado en las prácticas, entonces, eso igual es importante el rol, en cuanto a la motivación, la concientización de lo que uno hace, del quehacer profesional que uno hace y que muchas veces uno no se da cuenta. **(E4-GD, Sede 1)**

La tutora que tuve en mi primera y segunda práctica, yo siento que ella es la profesional que me formó como futuro profesional, por qué lo digo así, porque siento que gracias a las retroalimentaciones constantes y a las exigencias que me puso en cada una de las tutorías y prácticas, he aprendido y hasta el día de hoy lo mantengo como estudiante y futuro profesional y eso para mí es algo significativo. **(E1-GD, Sede 1)**

Un elemento clave, es la persona que guía, que esté preocupada en todos los ámbitos y todo lo que uno hace en práctica, que se preocupe que uno aprenda y no solamente entregar tareas, sino que este estudiante aprenda. **(E1-GD, Sede 2)**

Los tutores nos enseñan a cómo debemos ejercer o ejecutar, es por ello que nos deben guiar y si el docente no sabe guiar el estudiante queda en la nada y al final no aprende. **(E1-GD, Sede 2)**

El tutor debe acompañarme y si yo necesito algo, se debe dar el tiempo para escucharme. Yo no exijo que el tutor sea perfecto pero los parámetros mínimos es que estén presentes y que uno sepa que está ahí con nosotros, así como detrás de nosotros. **(E4-GD, Sede 2)**

Es verdad, por lo mínimo de disponibilidad en la semana, el tema del tiempo, no le vamos a pedir que responda un correo a las 12 o 1 am, pero si suspenden las tutorías que avisen que llegarán más tarde o que no llegarán, un mínimo de respeto. **(E2-GD, Sede 2)**

Que haya una retroalimentación constante o sea de proceso, no solamente del producto entregado, sea un informe, evaluación. **(E4-GD, Sede 2)**

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, los participantes del estudio relatan:

La profe, nos juntaba a todos y nos hacía la bitácora oral, entonces, qué pasaba, uno tenía que prepararse y muchas veces ahí consultaban los compañeros, habían consultas de por qué se hizo esto, es un proceso más reflexivo. **(E1-GD, Sede 1)**

Las tutorías grupales yo encuentro que eran mucho más enriquecedoras, porque uno escucha al compañero y decía esta situación también la viví y también la puedo abordar de esta forma o la otra. **(E8-GD, Sede 1)**

Es importante que en las tutorías vayan innovando un poco más, en mi primera tutoría me cargaba ir y la gente se excusaba porque nadie quería ir, en cambio en la segunda práctica, habían tutorías grupales con actividades donde uno participaba, éramos todos, hacíamos equipo, cosas mucho más innovadoras, más lúdicas que a uno le sirven para aprender. **(E10-GD, Sede 1)**

También reconocen un rol activo y las siguientes características personales como actores relevantes en su proceso de formación:

La capacidad reflexiva crítica que tenga, va a ser muy importante en mi propio desarrollo como profesional, porque por ejemplo se dan algunas situaciones dentro del centro de práctica que están muy naturalizadas, pero uno como estudiante si no las reflexiona incluso después como futuro profesional las va a seguir practicando y replicando. **(E2-GD, Sede 2)**

La proactividad es muy importante, pero si el docente no responde a nuestras dudas (...), no quedamos en nada. **(E3-GD, Sede 2)**

Tuve procesos sumamente complejos en donde la frustración fue la principal característica que me marcó en mi proceso de aprendizaje. **(E1-GD, Sede 1)**

Finalmente, uno se va dando cuenta, de que sí aprende y que le da sentido y fundamento a la práctica **(E2-GD, Sede 1)**

5. DISCUSIÓN

De acuerdo a la revisión de la literatura los elementos configurativos de las tutorías como sistemas de acompañamiento en las prácticas serían:

- A. El *docente-tutor*, centrándose principalmente en el rol de los profesores y la calidad del proceso educativo (Gordon, Kane y Steiger, 2006; Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004), destacándose la trayectoria académica del docente, sus años de experiencia y su nivel de perfeccionamiento continuo para lograr la calidad en la forma en que enseña (Hanushek y Rivkin, 2006) y genera espacios de aprendizajes. En este sentido, Santelices y Valenzuela (2015), aluden a que las características propias del docente-tutor influyen en el desempeño de los estudiantes, y contribuyen en la forma que el estudiante observa y comprende el proceso de aprendizaje desarrollado en un contexto particular.
- B. Las *estrategias de aprendizaje*, siendo menester analizar cómo los estudiantes aprenden y ahondan en la comprensión de las estrategias de aprendizaje. Fasce (2007), menciona que estas estrategias generan niveles de procesamiento de información, denominados profundo y superficial, y pueden ser entendidas como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que son escogidas por el aprendiz para facilitar la adquisición, almacenamiento y recuerdo de la información” (p.7). El aprendizaje profundo y superficial, son considerados maneras de focalizar la construcción del aprendizaje y en este sentido, el estudiante opta de forma inconsciente por aprender profunda y/o superficialmente, conforme a las relaciones y motivación intrínseca hacia el nuevo aprendizaje en el espacio de tutoría académica (Biggs, 1993; Fink, 2000; Entwistle, 2001).

- C. El *estudiante*, actor fundamental de este proceso de aprendizaje, una vez que es consciente del mismo y participa activamente, teniendo en cuenta las oportunidades del constructivismo, la experiencia personal y la utilización de habilidades que posibiliten la resolución de problemas/situaciones experimentadas en las prácticas profesionales. Además de añadir significado, reinterpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos aprendidos y/o desarrollados previamente a la práctica profesional (DeLotell et al., 2010; Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015; Valenzuela, 2007).

El rol que los estudiantes le asignan al docente-tutor, concuerda con los planteamientos de Chen y Fortune (2017), porque representan el apoyo principal para el aprendizaje de éstos en su formación como futuros trabajadores sociales. Asimismo, ellos reconocen que las experiencias que cada uno posee en las tutorías académicas, dependen del tutor de práctica, haciendo que ellos mismos se conviertan en estudiantes reflexivos y conscientes de su proceso de aprendizaje (Zuchowski, 2015). Por estos motivos, se debe solicitar a los docentes-tutores que demuestren experticia en las áreas disciplinarias en las que se han desarrollado profesionalmente o poseen conocimiento (Amevuvor y Saxton, 2017), a fin que el aprendizaje sea un proceso de co-construcción.

Los estudiantes señalan fehacientemente que el docente-tutor debe adoptar diferentes decisiones metodológicas que transiten desde estimular el aprendizaje de los estudiantes, a través de tutorías grupales, bitácoras de aprendizaje e informes, hasta observar a los propios estudiantes en sus formas de aprender, porque las tutorías deben evidenciar la heterogeneidad (Ávalos, 2004), mantener la armonía y buscar soluciones ante la carencia de habilidades sociales y/o teóricas que presenten los estudiantes (Ibarra, 2018).

En relación a la figura del estudiante, las nuevas concepciones epistémicas de comprender la formación universitaria en contextos dinámicos y complejos como es la práctica profesional, conllevan a las distintas carreras, y en específico, a Trabajo Social a centrar la formación inicial en el estudiante. Es por ello que, los propios estudiantes forman parte esencial de su aprendizaje, transformándose en actores claves, una vez que son conscientes del mismo y participan activamente.

A partir de los discursos de los grupos de discusión, ellos señalan que deben ser proactivos, responsables, tener confianza en el docente-tutor, poseer capacidad analítica, reflexiva y crítica, disposición a participar, compartir y nutrirse de las experiencias de las demás personas que coexisten en las instancias de tutoría. Todas estas características contribuyen a que los aprendizajes sean profundos, confirmándose el planteamiento de

Valenzuela (2007), quien señala que el aprender profundamente implica comprender de manera intensa, armónica y con ganas de querer hacerlo. Para ello, los estudiantes profundos suelen construir de manera activa lo que aprenden y dar significado a lo que necesitan recordar.

6. CONCLUSIONES

Los estudiantes manifiestan que en la práctica profesional el docente-tutor, es fundamental para que se genere aprendizaje, para lo cual debe propiciar un acompañamiento permanente, preocupación por el estudiante, fomentar la autonomía; capacidad de escucha, responsabilidad, disponibilidad para resolver inquietudes; retroalimentar; establecer límites claros con la institución y los estudiantes, cercanía, confianza y credibilidad. Las cualidades personales, profesionales y técnicas del docente-tutor deben brindar seguridad, protección y contención al estudiante, desde su experticia correspondiente.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, éstas deben ser concebidas como un espacio de expresión y reflexión colectivo, principalmente en la tutoría grupal, donde la metodología de trabajo se caracterice por ser de tipo participativa, dinámica, lúdica, reflexiva, innovadora y didáctica, incluyendo la exposición oral de bitácoras de aprendizaje que permitan reforzar elementos teóricos, metodológicos, habilidades personales y profesionales.

Por último el rol del estudiante, como actor clave dentro del proceso de aprendizaje, debe ser activo, manifestar disposición a participar, compartir sus experiencias y enriquecerse con las vivencias de los demás. Asimismo, contribuir a la reflexión grupal desde una mirada crítica, analítica y reflexiva.

REFERENCIAS

- Amevuvor, JR. y Saxton, ME. (2017). Creating SkillZone: A Tutoring Program for International Students and Scholars. *Journal of Pedagogic Development*, 7(1), 31-38.
- Anabalón, Y., Concha, M. y Mora, M. (2018). Tutorías académicas y Prácticas Profesionales: invitación al desempeño profesional inicial en la formación trabajadores sociales. *UCMaule Revista académica*, 54, 51-64.
<https://doi.org/10.29035/ucmaule.54.51>

- Ávalos, B. (2004). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. En Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño. Santiago: PREAL.
- Biggs, J.B. (1993). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Canales, L. (2010). *Las tutorías académicas, un asunto para la reflexión*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de las Ciencias de la Educación, México.
- Cid, A., Abellás, A.P. y Campos, J. (2011). Tutoring activity in Practicum. Review of the literature. *Revista de la Educación*, 354, 127-154.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores. Prácticas Internacionales*. Editorial Universidad de Valparaíso.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-144>
- Delotell, P., Millam, L., y Reinhardt, M. M. (2010). The Use Of Deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3(12), 49-56.
- Entwistle, N. (2001). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Paper to be presented at TLRP conference, Leicester, November. University of Edinburgh.
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista Educación de Ciencias Salud*, 4(1), 7-8.
- Fink, D. (2000). *Good Schools/Real Schools: Why School Reform Doesn't Last (The Series on School Reform)* Teachers Colleges Press. Columbia University, NY
- Gordon, R., Kane, D. y Staiger, O. (2006). Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job. *Policy Brief Series (Hamilton Project)*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Guba, E. G. (1990). *The ParadigmDíalog*, Newbury Park, Sage.

- Gursansky, D. y Le Sueur, E. (2012). Conceptualising field education in the twenty-first century: Contradictions, challenges and opportunities. *Social Work Education*, 31, 914–931. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.595784>
- Hanushek, E., y Rivkin, F. (2006). *Teacher quality*. In E. Hanushek & F. Rivkin (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 2) (pp. 1052-1075). Ámsterdam: Elsevier.
- Ibarra, L. (2018). El rol del profesor. *Revista Psicología Online*, 1(1), 1-18.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4), 517-529. <https://doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- MacDermott, D., y Campbell, A. (2016). An examination of student and provider perceptions of voluntary sector social work placements in Northern Ireland. *Social Work Education: The International Journal*, 35(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1100289>
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257
- Ortega-Díaz, C., y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596015>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Matos, P. (2013). *Tutoría y orientación en educación superior*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Santelices, M., y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 233-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200014>
- Valenzuela, J. (2007). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. Revista Iberoamericana de Educación. *Organización de Estados Iberoamericanos en educación, la ciencia y la cultura (OEI) Chile*, pp. 1-9. ISSN 16815653.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa editorial.
- Wayne, J., Bogo, M. y Raskin, M. (2010). Field education as the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327–339. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043>

Zuchowski, I. (2015). Being the University: Liaison Persons' Reflections on Placements with Off-Site Supervision. *Social Work Education*, 34(3), 301-314.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1005070>

CAPÍTULO 17

APRENDIENDO A ENSEÑAR EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FORMACIÓN INICIAL: EFECTOS SOBRE LA AUTO-EFICIENCIA DOCENTE Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA ENSEÑANZA

Rafael Burgueño, Belén Cueto-Martín, Esther Morales-Ortiz y Jesús Medina-
Casaubón

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Deportiva (ED) es un modelo pedagógico creado por Daryl Siedentop que tiene como finalidad educativa formar a estudiantes como deportistas competentes, entusiastas y conocedores del deporte, a través de experiencias deportivas auténticas para chicos y chicas en Educación Física (EF) (Siedentop et al., 2020). Con la implementación de este modelo, se pretende que el alumnado consiga desarrollar no sólo las destrezas deportivas inherentes al deporte, sino también sus habilidades sociales, teniendo en cuenta sus propias funciones y responsabilidades, favoreciendo un clima que sea proclive al desarrollo de aprendizajes significativos (Siedentop et al., 2020).

De acuerdo con Siedentop et al. (2020), la ED presenta una serie de características esenciales que, extraídas del deporte institucional, aportan un significado distintivo cuando se llevan a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EF: a) temporadas, con una mayor duración que las unidades tradicionales; b) afiliación permanente a un mismo equipo; c) competición regular, combinación de períodos de práctica con competiciones; d) registro de datos, recogida de información sobre el juego para dar *feedback*, motivar y evaluar; e) festividad, mediante la creación de un clima lúdico que prima el juego limpio y los esfuerzos; f) evento final para decidir al ganador general de la temporada y celebrar todos los logros. Así, el estudiante, además de desempeñar el rol de jugador, asumirá diferentes roles (e.g. entrenador, preparador físico, árbitro, periodista, etc.) relacionados con el deporte federado.

Hasta la fecha, pocos estudios han analizado los efectos que la ED pudiera tener sobre el profesorado en el transcurso de su implementación. En cuanto el profesorado de EF en

formación inicial, la implementación y vivencia de modelos pedagógicos, incluida la ED, dentro su programa de formación inicial se ha enmarcado dentro de la corriente pedagógica de “*vivir el currículum*” (Oslin et al., 2001). En este sentido, la investigación previa ha informado de una serie de dificultades halladas por este tipo de profesorado en cuanto a la implementación de la ED. En concreto, se han encontrado grandes dificultades relativas a la fiel puesta en práctica de cada una de las características estructurales del modelo (Curtner-Smith y Sofo, 2004; Harvey et al., 2020; McMahon y MacPhail, 2007), otras referidas a la fase de planificación (Deenihan y MacPhail, 2017; Stran et al., 2012), así como, dificultades consecuencia de la enseñanza del contenido deportivo de forma diferente (Deenihan y MacPhail, 2013; Hordvik et al., 2017, 2019b). Esta serie de dificultades han generado en el profesorado de EF en formación inicial una lucha constante debido a su enorme carga de trabajo (Deenihan y MacPhail, 2017; McMaughtry et al., 2004) junto a sentimientos de frustración, incompetencia e incertidumbre (Deenihan y MacPhail, 2013; Hordvik et al., 2017, 2019b). Además, el profesorado en formación inicial ha manifestado su desamparo en la búsqueda de modelos de referencia cuando implementa el modelo, puesto que sus tutores profesionales desconocían este modelo pedagógico (Deenihan y MacPhail, 2017).

La investigación previa también ha mostrado una serie de implicaciones beneficiosas para la formación del profesorado tras vivenciar la ED. En este sentido, los estudios han revelado que el profesorado en formación inicial fue adquiriendo de forma gradual el conocimiento y la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje característico del andamiaje curricular propuesto por la ED (Deenihan y MacPhail, 2013; Glotova y Hastie, 2014; Hordvik et al., 2019b, 2019a; Hortigüela-Alcalá et al., 2020). Tras la aplicación de la ED, el profesorado en formación inicial percibió un mayor nivel de disfrute y entusiasmo (Hordvik et al., 2017; Stran et al., 2012), competencia (Alexander y Luckman, 2001; Hordvik et al., 2019b; Stran y Curtner-Smith, 2009), autonomía (Hortigüela-Alcalá et al., 2020), así como fuertes intenciones para implementar este modelo en su futuro ejercicio profesional (Glotova y Hastie, 2014).

1.1. Marco teórico

Los programas de formación inicial del profesorado de EF pretenden formar a futuros docentes altamente motivados hacia la docencia y con una fuerte creencia de eficacia con la finalidad de desarrollar estrategias que les permitan enfrentarse con éxito a los nuevos

retos y desafíos relacionados con la EF que demanda la sociedad de hoy (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014). Así pues, tanto la auto-eficacia docente como la motivación hacia la enseñanza del profesorado en formación inicial de EF adquieren una especial atención por parte de la comunidad científica.

La auto-eficacia docente, un tipo específico de auto-eficacia según la teoría cognitivo social de Bandura (1999), se conceptualiza como el conjunto de creencias que posee el profesorado sobre sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para realizar con éxito las labores relacionadas con la función docente (Bandura, 1999). Tomando como referencia esta conceptualización, Tschannen-Moran y Hoy (2001) operativizaron la auto-eficacia docente en la eficacia para las estrategias de enseñanza (i.e. capacidad y grado de éxito percibido para mejorar la propia enseñanza), eficacia para la gestión del aula (i.e. capacidad y grado de éxito percibido a la hora de mejorar las estrategias que mantienen la disciplina y la organización propia de la clase) y eficacia para el compromiso del alumnado (i.e. capacidad y grado de éxito para mejorar la implicación del estudiante en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje).

Bandura (1999) postula que la auto-eficacia es una de las fuerzas particularmente más poderosas a la hora de favorecer la determinación y los niveles de regulación conductual de toda persona en general y, más específicamente, del profesorado en formación inicial. La Teoría de la Auto-Determinación (TAD) (Ryan y Deci, 2017), a diferencia de las clásicas perspectivas motivacionales, propone una visión multidimensional para conceptualizar a la motivación, confiriendo una especial importancia no sólo a la dimensión cuantitativa, sino también a su enfoque cualitativo. En este sentido, la TAD sostiene que una elevada motivación no sería suficiente para garantizar la realización de una conducta, si la motivación implicada fuera de baja calidad (Ryan y Deci, 2017).

La TAD propone tres tipos diferentes de motivación ubicados a lo largo de un *continuum* (Ryan y Deci, 2017). En ambos extremos, se encuentran la desmotivación (i.e. la total ausencia de intencionalidad para adoptar una conducta) y la motivación intrínseca (i.e. la conducta se realiza por propio placer y diversión, así como por curiosidad y búsqueda de nuevas perspectivas). Entre ambos extremos, se encuentra la motivación extrínseca, donde la conducta se realiza como un medio para alcanzar otros fines. Según la TAD, se diferencian cuatro formas de motivación extrínseca dependiendo del grado de internalización de la conducta presentes en cada una de ellas (Ryan y Deci, 2017). La regulación externa reflejaría que la conducta se adoptaría impulsada por recompensas y

castigos impuestos externamente. La regulación introyectada representaría la adopción de la conducta para satisfacer contingencias internas como la necesidad de mejorar la autoestima o evitar sentimientos de vergüenza o culpa. La regulación identificada expresaría que la conducta sería emprendida por el reconocimiento e importancia de sus beneficios. La regulación integrada implicaría que la conducta sería realizada por su inclusión de modo congruente y armonioso con otros intereses y valores fundamentales de cada uno.

1.2. Presente investigación

El objetivo de la presente investigación fue analizar los efectos de aprender a enseñar una unidad de ED sobre el nivel de auto-eficacia docente y motivación hacia la docencia del profesorado en formación inicial de EF.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes fueron 28 profesores en formación inicial de EF (19 hombres y 9 mujeres) con una edad comprendida entre 21 y 28 años ($M_{edad} = 21.87$, $DT_{edad} = 1.53$). Todos estuvieron matriculados en la asignatura de prácticas externas pertenecientes a cuarto curso del Grado de Ciencias de Actividad Física y el Deporte. De entre todos ellos, 15 (53.57%) docentes en formación inicial informaron tener experiencia profesional previa relacionada con el ámbito de la actividad física y deportiva.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Auto-eficacia docente

Se utilizó la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran y Hoy, 2001) en su versión española breve (Burgueño et al., 2019) para medir la percepción de eficacia en la estrategias de enseñanza (4 ítems), en la gestión del aula (4 ítems) y compromiso del estudiante (3 ítems). Los ítems se midieron mediante una escala Likert de 9 puntos, desde 1 (nada) a 9 (totalmente de acuerdo).

2.2.2. Motivación hacia la enseñanza

Se utilizó la *Autonomous Motivation for Teaching Scale* (Roth et al., 2007) en su versión española (Hein et al., 2012) para medir la motivación intrínseca (4 ítems), regulación identificada (4 ítems), introyectada (4 ítems) y externa (4 ítems). Cada ítem se midió usando una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*).

2.3. Procedimiento

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada y con la autorización de los centros públicos de educación secundaria obligatoria, donde el estudio tuvo lugar. Se llevaron a cabo tres recogidas de datos que correspondieron, respectivamente, con el inicio (pre-test), la mitad (medida intermedia) y el final (post-test) de la intervención. En cada toma de datos, se administró un cuestionario que medía la percepción actual del profesorado en formación inicial sobre su motivación hacia la enseñanza y su auto-eficacia docente. Los investigadores les explicaron que su participación era voluntaria y anónima en esta investigación. De igual manera, se les informó que, a la hora de rellenar el cuestionario, los investigadores sólo querían conocer su opinión. El proceso de administración del cuestionario tuvo lugar en un ambiente de aula con una duración de aproximadamente 20 minutos.

2.4. Programa de intervención

El programa de intervención incluyó tres fases: a) curso de formación, b) implementación de la temporada de ED y, c) tutorización de la temporada de ED.

El curso de formación para el profesorado en formación inicial tuvo una duración de 10 horas, realizándose una vez a la semana en horario de mañana a lo largo de cinco semanas. El curso siguió una metodología de aula invertida, donde el profesorado en formación inicial trabajó de manera autónoma los capítulos 1, 5, 7 y 8 del libro “*Complete guide to sport education*” (Siedentop et al., 2020), para en clase realizar debates sobre las principales ideas extraídas de cada capítulo y, cómo podrían ponerse en práctica en clase de EF. De la misma manera, la cuarta sesión del curso estuvo también dedicada al análisis de la conducta docente del profesorado en la implementación de este modelo pedagógico. La quinta clase estuvo centrada en el establecimiento de los objetivos, contenidos y

actividades de cada unidad de ED. Asimismo, cada docente en formación inicial eligió el contenido deportivo a impartir, según sus preferencias y afinidades personales, entre una serie de deportes ofertados: fútbol-sala, baloncesto, voleibol, balonmano, ultimate-frisbee y rugby-tag.

La fase de implementación de la ED constó de 12 sesiones, dos sesiones semanales de 60 minutos en horario habitual de EF. En concreto, las tres primeras sesiones se centraron en actividades dirigidas por el docente y, encaminadas al desarrollo de las habilidades técnicas y tácticas básicas del deporte en cuestión. Durante esta fase, el rol docente fue central y, asumió la mayor parte de las decisiones en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Las sesiones de la cuarta a la novena correspondieron a la práctica dirigida por el alumnado, en la cual se combinaron períodos de práctica y entrenamiento con períodos de competiciones entre equipos. Durante esta fase, el rol docente fue ejercer de guía y de árbitro principal, al estar encargado de dirimir cualquier conflicto que los miembros de los equipos no pudieron solucionar. Finalmente, las tres últimas sesiones incluyeron un torneo entre equipos en formato liga y, un evento culminante. Durante esta última sesión de la temporada de ED, se decidió el ganador general de la temporada, mientras que el docente, además de actuar como árbitro principal, desempeñó el papel de maestro de ceremonias, en la cual se reconocieron los logros hechos por todo el alumnado, tanto a nivel individual como colectivo.

De forma simultánea a la puesta en práctica de la temporada de ED, cada docente en formación inicial estuvo tutorizado por un miembro del equipo investigador. Este proceso de seguimiento incluyó un análisis de todas las sesiones que formaban la temporada de ED, conversaciones vía e-mail para tratar no sólo las dudas, sino también para el envío de documentación necesaria para el desarrollo de la temporada (e.g. hojas de registro, plantillas de equipo, o diplomas) y, una asesoría externa para proporcionar *feedback* al profesorado en formación inicial sobre la clase impartida justo a su finalización.

2.5. Análisis de datos

Los datos se analizaron utilizando el programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (versión 25.00). Se evaluó la normalidad de las variables dependientes mediante los coeficientes estandarizados de asimetría y de curtosis, indicando que valores absolutos menores que 1.96 apoyarían el supuesto de normalidad (Hair et al., 2018). Se estimó el coeficiente alfa de Cronbach, apropiado con valores mayores que .70 (Hair et al., 2018),

para analizar la fiabilidad de las variables dependientes. Se examinaron los efectos temporales de la ED mediante un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) de medidas repetidas. En los casos donde se encontraron diferencias significativas ($p < .05$), se utilizó la corrección de Bonferroni ($p \leq .017$) para establecer entre qué puntos temporales se hallaron tales diferencias.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados preliminares

Los valores del coeficiente estandarizado de asimetría estuvieron comprendidos entre -1.11 y 0.75, mientras que los valores para el coeficiente estandarizado de curtosis oscilaron entre -0.92 y 1.89. En su conjunto, los valores en cada uno de los casos hacen sugerir que los datos siguieron una distribución normal. Por otra parte, se obtuvieron valores para el coeficiente alfa de Cronbach comprendidos entre .70 y .77 para la totalidad de las variables dependientes en las tres tomas de datos.

3.2. Resultados principales

La Tabla 1 refleja ciertos cambios en las puntuaciones promedio en los tres tipos de auto-eficacia docente y las cuatro formas motivacionales objeto de estudio entre cada uno de los tres momentos temporales considerados en esta investigación.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos para las variables dependientes al inicio, a la mitad y al final de la intervención de Educación Deportiva

	Pre-test <i>M (DT)</i>	Medida intermedia <i>M (DT)</i>	Post-test <i>M (DT)</i>
Motivación intrínseca	3.98 (0.38)	3.21 (0.31)	4.47 (0.47)
Regulación identificada	3.78 (0.53)	3.14 (0.50)	4.35 (0.52)
Regulación introyectada	3.31 (0.74)	4.14 (0.93)	3.78 (0.80)
Regulación externa	3.30 (0.56)	3.44 (0.93)	3.49 (0.79)
Eficacia para las estrategias de enseñanza	6.74 (0.73)	5.22 (0.95)	7.27 (0.96)
Eficacia para la gestión del aula	6.62 (0.97)	5.32 (0.83)	7.14 (0.97)
Eficacia para el compromiso del estudiante	6.58 (0.88)	5.43 (0.82)	7.07 (1.13)

En cuanto al análisis del parámetro temporal, hubo diferencias estadísticamente significativas para la motivación intrínseca ($F = 24.60$, $p < .001$, $\eta^2_p = .47$), regulación identificada ($F = 18.38$, $p < .001$, $\eta^2_p = .40$), regulación introyectada ($F = 34.01$, $p < .001$, $\eta^2_p = .55$), regulación externa ($F = 15.18$, $p = .001$, $\eta^2_p = .35$), eficacia para las estrategias de enseñanza ($F = 7.69$, $p = .010$, $\eta^2_p = .22$), eficacia para la gestión de clase ($F = 11.04$, $p = .002$, $\eta^2_p = .28$).

Tabla 2.

Comparación de medias para las variables dependientes entre el inicio, mitad y final de la intervención de Educación Deportiva

	T1 versus T2	T2 versus T3	T1 versus T3
Motivación intrínseca	-0.79 (0.26) *	1.28 (0.23) *	0.49 (0.10) *
Regulación identificada	-0.61 (0.23) *	1.18 (0.24) *	0.58 (0.10) *
Regulación introyectada	0.84 (0.18) *	0.36 (0.22)	0.48 (0.17) *
Regulación externa	0.06 (0.22)	0.09 (0.28)	0.15 (0.14)
Eficacia para las estrategias de enseñanza	-1.53 (0.19) *	2.03 (0.28) *	0.51 (0.21) *
Eficacia para la gestión del aula	-1.31 (0.17) *	1.88 (0.23) *	0.58 (0.24) *
Eficacia para el compromiso del estudiante	-1.15 (0.20) *	1.61 (0.20) *	0.46 (0.21)

Nota: T1 = Pre-test; T2 = Medida intermedia; T3 = Post-test.

* Diferencia de medias estadísticamente significativas ($p \leq .017$)

En concreto, la Tabla 2 muestra una disminución estadísticamente significativa entre el pre-test y la medida intermedia para motivación intrínseca, regulación identificada y los tres tipos de auto-eficacia docente. En cambio, hubo un aumento estadísticamente significativo en la regulación introyectada. Por otra parte, se encontró un incremento estadísticamente significativo entre la medida intermedia y el post-test en el nivel de motivación intrínseca, regulación identificada y, los tres tipos de auto-eficacia docente. Respecto a la comparación entre el pre-test y el post-test, se halló un aumento estadísticamente significativo en el nivel de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, así como, en la percepción de eficacia para las estrategias de enseñanza y gestión de clase.

4. DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue examinar los efectos que aprender a enseñar la ED tuvo sobre la percepción del profesorado de EF en formación inicial en la auto-

eficacia docente y motivación hacia la enseñanza. En líneas generales, los resultados mostraron el efecto beneficioso del programa de ED sobre la auto-eficacia docente y las formas autónomas de motivación del profesorado de EF en formación inicial durante la implementación de este modelo pedagógico.

Los resultados reflejaron, entre el inicio y la mitad del programa de ED, una disminución en los niveles de los tres tipos específicos de auto-eficacia docente junto con las dos formas autónomas de motivación del profesorado en formación inicial. Estos hallazgos se mostraron en parte consistentes con los estudios previos (Deenihan y MacPhail, 2013; Hordvik et al., 2017, 2019b), en el sentido que informaron de un aumento de las experiencias relacionadas con la incompetencia y frustración en las primeras fases de la implementación del modelo. Posiblemente, en una primera fase inicial, el profesorado en formación inicial se viera envuelto en un período de transformación del conocimiento teórico en práctico del modelo de ED (Deenihan et al., 2011; Deenihan y MacPhail, 2013), teniendo que hacer frente a un conjunto de dificultades tales como la planificación de la temporada de ED debido a la gran cantidad de tiempo empleado en esta tarea (Deenihan y MacPhail, 2017; Stran et al., 2012) y, principalmente a dificultades y problemas relacionados con la intervención didáctica en cuanto a no saber implementar de manera fiel las características estructurales de la ED a nivel práctico (Curtner-Smith y Sofo, 2004; Harvey et al., 2020; McMahon y MacPhail, 2007). Quizás, el hacer frente a tales dificultades en una primera fase, donde sólo se tenían conocimientos de carácter teórico sobre la ED, significó la existencia de problemas frecuentes asociados con la forma de interactuar, proporcionar información inicial y *feedback* al alumnado (eficacia en las estrategias de enseñanza), con la manera de organizar el espacio, los diferentes equipos, el material y control las conductas disruptivas (eficacia de la gestión de clase), así como con las habilidades para crear un clima que facilitase el compromiso del alumnado (eficacia del compromiso del alumnado), teniendo además en cuenta que la primera fase de la ED se caracteriza por estar más centrada en la figura docente. Todas estas dificultades, propiciaron que el profesorado en formación inicial no sintiera placer y satisfacción implementando el modelo en esta primera fase inicial (motivación intrínseca) ni reconociera, a su vez, los beneficios didácticos vinculados con la ED (regulación identificada).

No obstante, se encontró un aumento en el nivel de regulación introyectada por parte del profesorado en formación inicial entre el inicio y la mitad del programa de ED. Este aumento podría estar en cierta medida alineado con el trabajo tanto de Deenihan y

MacPhail (2017) como de Hordvik et al. (2017), en el sentido que este tipo de profesorado sintió la necesidad de ser responsable durante la implementación de la ED con la finalidad de obtener una buena calificación en la asignatura de prácticas del Grado. En este sentido, aunque el profesorado en formación inicial se encontrase “*con el agua hasta el cuello*”, había experimentado fuertes razones introyectadas a la hora de comprometerse con el programa de ED, como podrían ser un alto nivel de responsabilidad, orgullo y sentido del deber para hacerlo lo mejor posible de cara a superar la asignatura como medio para completar su formación de Grado.

En cuanto a los resultados entre la mitad y el final del programa de ED, se encontró un aumento en la percepción de los tres tipos específicos de auto-eficacia docente y de las dos formas autónomas de motivación en el profesorado en formación inicial. Estos hallazgos se muestran en línea con lo indicado por la investigación previa (Alexander y Luckman, 2001; Hordvik et al., 2017, 2019b; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Stran y Curtner-Smith, 2009), en la medida que informaron de un aumento en el nivel de competencia, disfrute y satisfacción de este tipo de profesorado al finalizar la ED. Posiblemente, en la medida que el profesorado en formación inicial fue comprendiendo, y teniendo conocimiento práctico, fuese capaz de desarrollar las habilidades docentes necesarias para poner en práctica tanto las características estructurales propias como todo el andamiaje curricular específico de este modelo. Esto posiblemente haría que sintiera una mayor auto-eficacia respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas, la gestión de clase y el compromiso del alumnado durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en este modelo pedagógico. De igual manera, en la medida que el profesorado se sintió eficaz durante la implementación de la ED, pudo disfrutar y sentirse satisfecho de su intervención didáctica en clase (motivación intrínseca), además de reconocer los beneficios y la importancia de la ED en su proceso de formación docente (regulación identificada).

5. CONCLUSIONES

A pesar del pequeño tamaño de muestra y la ausencia de grupo control, este estudio contribuyó a mejorar la comprensión de los mecanismos para el aprendizaje e implementación de la ED por parte del profesorado de EF en formación inicial. En este sentido, cabe señalar que el profesorado en formación inicial, tras un proceso de transformación de la teoría a la práctica de este modelo pedagógico, adquirió nuevas

habilidades y destrezas docentes por medio de la puesta en práctica de la ED, fomentando, en consecuencia, la mejora de su auto-eficacia docente y la motivación autónoma hacia la enseñanza durante sus prácticas de Grado.

REFERENCIAS

- Alexander, K., y Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243–267. <https://doi.org/10.1177/1356336X010073002>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154–196). The Guildford Press.
- Burgueño, R., Sicilia, A., Medina-Casaubón, J., Alcaraz-Ibañez, M., y Lirola, M.-J. (2019). Psychometry of the teacher's sense of efficacy scale in Spanish teachers' education. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 89–100. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1423542>
- Curtner-Smith, M., y Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347–377. <https://doi.org/10.1080/13573320412331302430>
- Deenihan, J. T., y MacPhail, A. (2013). A preservice teacher's delivery of sport education: Influences, difficulties and continued use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 166–185. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.2.166>
- Deenihan, J. T., y MacPhail, A. (2017). The influence of organizational socialization in preservice teachers' delivery of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 477–484. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0218>
- Deenihan, J. T., McPhail, A., y Young, A. M. (2011). “Living the curriculum”: Integrating sport education into a physical education teacher education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51–68. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402262>
- Glotova, O. N., y Hastie, P. A. (2014). Learning to teach sport education in Russia: Factors affecting model understanding and intentions to teach. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1072–1088. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.732567>
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning EMEA.

- Harvey, S., Pill, S., Hastie, P., & Wallhead, T. (2020). Physical education teachers' perceptions of the successes, constraints, and possibilities associated with implementing the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752650>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., y Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123–130.
- Hordvik, M. M., MacPhail, A., y Ronglan, L. T. (2017). Teaching and learning sport education: A self-study exploring the experiences of a teacher educator and pre-service teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 232–243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0166>
- Hordvik, M. M., MacPhail, A., y Ronglan, L. T. (2019a). Learning to teach sport education: Investigating a pre-service teacher's knowledge development. *Sport, Education and Society*, 24(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1322948>
- Hordvik, M. M., MacPhail, A., y Ronglan, L. T. (2019b). Negotiating the complexity of teaching: A rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 447–462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1623189>
- Hortigüela-Alcalá, D., Calderon, A., y González-Calvo, G. (2020). Transcultural impact of learning to teach sport education on preservice teachers' perceived teaching competence, autonomy, and academic motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0169>
- McMahon, E., y MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229–246. <https://doi.org/10.1177/1356336X07076878>
- McMaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I., y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135–155. <https://doi.org/10.1177/1356336X04044068>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *New Insights from TALIS 2013. Teaching and learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226319-en>

- Oslin, J., Collier, C., y Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 47–51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605753>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3ª ed.). Human Kinetics.
- Stran, M., y Curtner-Smith, M. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 38–53. <https://doi.org/10.1080/13573320701780779>
- Stran, M., Sinelnikov, O., y Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287–308. <https://doi.org/10.1177/1356336X12450789>
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

CAPÍTULO 18

CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA OFICIALES QUE EJERCEN EL ROL DOCENTE EN LA ESCUELA DE CADETES GENERAL SANTANDER DE LA POLICÍA NACIONAL

Andrés Mauricio Cerón Muñoz, Santiago Espinosa Rodríguez, Efraín Piti Bolívar y
Luis Carlos Cervantes Estrada

1. INTRODUCCIÓN

La caracterización de la cualificación pedagógica para oficiales con rol docente en la Escuela de Cadetes General Santander de la Policía Nacional se presenta con base a que en la actualidad la institución se encuentra en un punto de transformación y modernización Institucional, ejecutando la actividad de policía en cada rincón del país; para ello debe contar con personal idóneo, competente y con altas capacidades para responder de forma efectiva a los cambios sociales. La formación del docente policial debe ser permanente, acertada y acorde a las exigencias de un mundo globalizado; por tal razón los procesos educativos deben presentar cambios constantes que sean paralelos con las transformaciones de los ámbitos sociales, culturales, laborales y de nuevas tecnologías.

Para lograrlo los objetivos específicos que se plantean son describir cómo se está elaborando en la actualidad la formación pedagógica de los oficiales docentes de la Escuela General Santander de la Policía Nacional, identificar los aspectos de mejora aplicables al docente policial en su labor como constructor del conocimiento y formular propuesta de formación pedagógica para los docentes oficiales que se enfatice en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los oficiales de Policía docentes deben responder a las necesidades que el desarrollo cognitivo y práctico de los cadetes demandan, además de estar a la vanguardia de los avances en materia pedagógica, didáctica e investigativa de los procesos formativos. En busca del fortalecimiento de los valores individuales y prácticas sociales, contribuyendo en la garantía de hacer real los derechos de los estudiantes que se forman dentro de la Escuela; por ello se plantea ¿Cuáles son las características de la formación pedagógica

para oficiales que ejercen el rol docente en la Escuela de Cadetes General Santander de la Policía Nacional?

2. FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA OFICIALES

La identificación de las competencias concibe alcanzar el objetivo de caracterizar la formación pedagógica de los oficiales de Policía con rol docente, de tal manera que a través de un método cualitativo abordando temáticas de investigación - acción en el campo educativo, se proceda a la recolección de información a través de la observación de aula y entrevistas que apunten a los tres horizontes, competencias del docente policial, adaptabilidad docente y los nuevos retos de la educación superior. La identificación desde una arista institucional de elementos propios de cada una de las variantes, permita conformar el listado de características que sumado a un marco teórico, institucional y legal entregue la actualización de las competencias alineado al círculo estratégico Institucional cinco, formación docente y al proyecto educativo fundamental para el Policía del futuro.

2.1. Competencias del Docente Policial

Para ser específicos en el medio donde se desarrolla la formación policial, es prudente invocar en primera medida las competencias, donde se genera una nueva perspectiva de lo que es la educación, siendo usado este término con mayor frecuencia en la literatura pedagógica. En la docencia universitaria reposa la responsabilidad con la calidad de la educación brindada a los alumnos, entre las que se encuentra el adecuado desempeño del recurso humano, y dos, la exteriorización y evaluación de las calidades de la institución que está administrando el recurso docente. Es para ello importante “[...] que las instituciones universitarias establezcan entre los objetivos prioritarios de sus planificaciones estratégicas, potenciar la calidad docente de sus profesores y, en consecuencia, definan las políticas, acciones y estrategias, que permitan alcanzar este objetivo” (Díaz, 2019, p. 23).

Zabalza y Zabalza (2012), definen las competencias como un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para realizar algún tipo de actividad que tiene cierto nivel de complejidad, así mismo los expertos Gómez, et ál., (2016), enfatizan en tocar temas sensibles como el afecto, la relación interpersonal y los medios

que se encuentran directamente involucrados en el vínculo académico analizando las competencias requeridas por un docente universitario.

Existe un cúmulo de escritos sobre las competencias que debe poseer una persona que ejerza la labor de enseñar, Zabalza selecciona las 10 competencias docentes; tocando en primera medida la planificación del proceso enseñanza aprendizaje donde demanda una preparación además de intelectual, pedagógica. En segunda instancia el autor español hace alusión a la Selección y preparación de los contenidos disciplinares, importante para reconocer el alcance de cada hora cátedra y la importancia de dividir la temática en el objetivo de construir el conocimiento con un orden lógico y comprensible para los estudiantes.

En tercera medida esta ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas involucrando la capacidad de responder a las cuestiones que pasan por la mente de las personas y a su vez ser claro en su respuesta. Un punto contemporáneo es el manejo de las nuevas tecnologías como un requisito para poder impartir pedagogía en el aula de clase, las tecnologías de la información y las comunicaciones llegaron para innovar, hacer efectivo y rápido el aprendizaje, así como dotar de herramientas la instrucción y asimilación del conocimiento.

En quinta medida explica el autor que se debe diseñar la metodología y organizar actividades, dejando de un lado el relato de historias o la práctica de dictados y demás técnicas ineficaces que tiene la instrucción, prestándole seria atención a la forma en cómo el docente por medio de diferentes formas logra que sus estudiantes entiendan las actividades teniendo con ello un avance en la interacción entre las dos partes involucradas en la enseñanza.

Siguiente al paso anterior esta la comunicación como parte fundamental en la tarea de enseñar, pues todas las personas no cuentan con esa capacidad de relacionar y crear vínculos afectivos en el aula de clase, partiendo que mucha de estas relaciones se destiñen desde el plan de estudio de cada asignatura, donde el estudiante no cuenta con las mismas habilidades ni con el mismo interés de aprender, mencionando un ejemplo, las matemáticas para unas personas es fuente de pánico mientras que para otros es más comprensible.

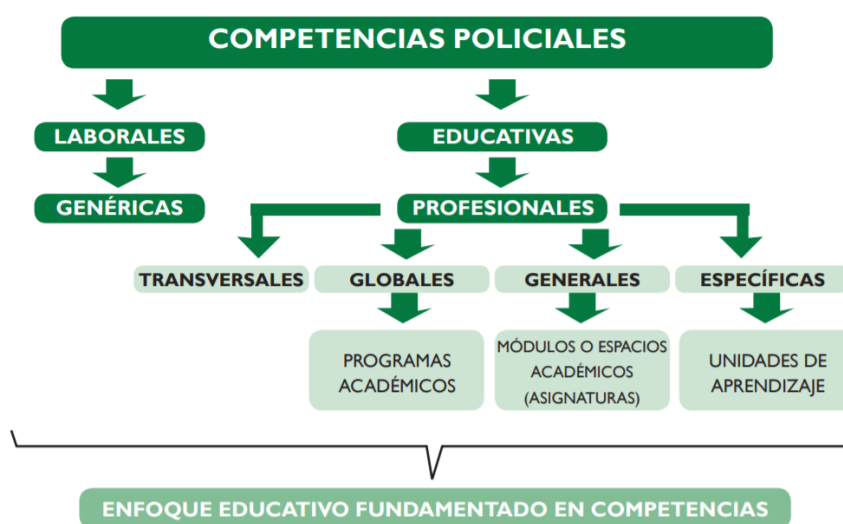
La séptima competencia que estima el autor es en tutorizar, es decir tener un contacto continuo de aprendizaje, durante el ejercicio de la hora académica algunas personas logran interpretar todo lo que el docente transmitió, mientras que otros no pudieron seguir el ritmo y se quedaron replegados en alguna parte de la clase, por ello se invoca al

compromiso del docente en brindar un tiempo extra para que las personas logren la igualdad y permitan que las clases sigan un buen ritmo.

Evaluar es quizás un punto que causa mucha tensión entre las dos partes, puesto que se mide tanto el conocimiento del estudiante, como la forma en como el docente afianzó el conocimiento, en este punto la calificación no depende solo del compromiso de la persona evaluada, es también una forma de calificar el acompañamiento y profundo deseo de querer que las personas logren el objetivo de la clase, existe muchas formas de evaluar una competencia, pero solo una de señalar, o es bueno o es malo.

Figura 1.

Competencias para la educación policial



Fuente: Proyecto Educativo Institucional.

La gestión educativa docente incorpora, su grado evaluando su trayectoria, el perfil policial, el perfil pedagógico, formas de profesionalización- Evaluación de su actividad pedagógica y las acciones de mejora continua desde el fortalecimiento de sus competencias y perfil pedagógico. Gestión institucional relacionada con el Cómo desplegar la política educativa nacional aterrizada a la institución, los lineamientos, metas, objetivos en materia de Educación Policial y, por último, promover y posibilitar la consecución de lo pedagógico en, con y para la acción educativa en el contexto de Policía Nacional.

Se puede considerar como lo dice Gómez, et ál., (2016), “[...] herramienta fundamental para el proceso enseñanza-aprendizaje la competencia comunicativa, toda vez que desarrolla el lenguaje como instrumento Estas habilidades son necesarias para el

intercambio pedagógico efectivo” (p.156). En directa coordinación con las competencias en la educación y más precisamente con las labores docentes, están los procesos de comunicación y la importancia que estos tienen dentro de las características del despliegue del rol ejecutado por el profesor. De esta manera los procesos comunicativos facilitados por el coordinador de la clase, debe motivar el auto-aprendizaje, que pueda aprender solo y desarrollar las competencias y habilidades, de modo que sus acciones contribuyan a la sociedad.

Por lo anterior es apropiado mencionar que la forma en la cual el docente impacta en el intelecto de los discentes es fundamental para construir su conocimiento, como lo dice Bautista, et ál., (2017), en su estudio sobre la creación de una ciudadela de prácticas policiales como herramienta para afianzar los conocimientos policiales, acá se proponía una conjugación entre lo que se enseñaba en el aula y lo que finalmente se podía colocar en ejercicio.

La comunicación en los procesos educativos tiene una relación directa, debido a que puede establecer la dependencia que tiene esta con el desempeño de habilidades al educar en tecnologías de la comunicación, más allá de tener o no la especialidad en este campo y direccionarlo exclusivamente a la educación de las TIC, los docentes deben caracterizar una población innovadora de forma que puedan transmitir este conocimiento coordinadamente con asignaturas completamente diferentes y poco afines, pero que pueden llegar a mejorar la construcción del conocimiento.

2.2. Adaptabilidad docente

La adaptabilidad docente es esa situación de cambio y mejora ante una situación que requiere de soluciones a una inconformidad, para el autor Erazo (2016), la adaptabilidad un fenómeno que no solo ocurre en los educandos, sino muy constantemente en los profesores, debido a que el 40% de los conflictos en el aula en educación superior, se deben a dificultades de atención, mal abordaje de las conductas, impulso fuera de control y mengua en la adaptabilidad. Siendo estos considerados como problemas “[...] perturbadores en los sistemas escolares y que, a pesar de su trascendencia, a un son evaluados con parámetros de baja confiabilidad [...]” (Erazo, 2016, pág. 38).

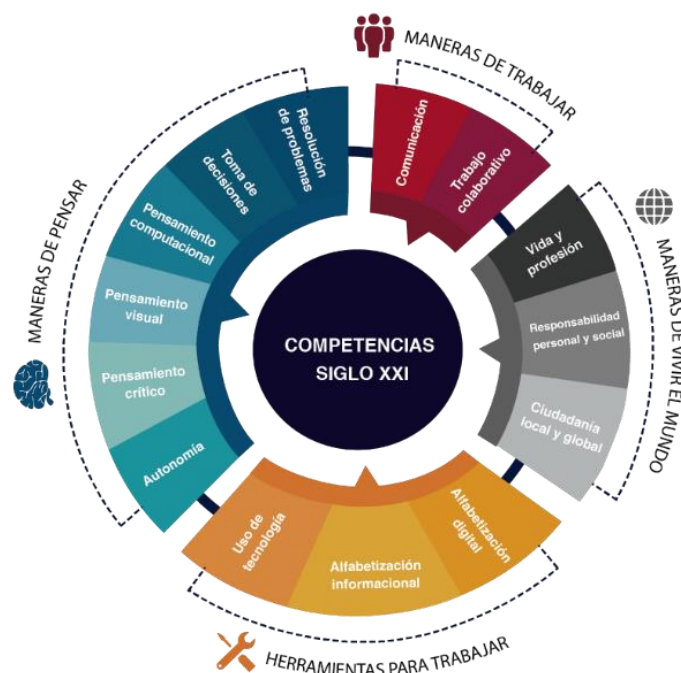
Un punto sensible para las personas es tener la capacidad de acomodarse a las situaciones que se presentan en los ambientes escolares, es así como Gómez, et ál., (2016) dicen que es la “[...]capacidad para asimilar y responder adecuadamente a situaciones de

cambio y estrés. Para ajustarse a contextos sociales y laborales diversos, de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la función policial, respeto a la diferencia [...]” (p.164).

Para los autores Labrador y Villegas (2016), las necesidades de los alumnos son simples combinaciones de los niveles de creatividad y capacidad de crítica, así como unas habilidades óptimas de comunicación, oral y escrita, es así que partiendo de estos tres elementos se realizan diferentes combinaciones aplicadas a una asignatura y de esta manera se llegara al éxito en ella y un buen desarrollo en el aprendizaje. De esta manera estos autores presentan una manera simplificada de la actividad docente, en la que se deben tener parámetros y con la aplicación de ellos en la inmersión de los temas en los que se deba profundizar, la obtención de logros.

Figura 2.

Habilidades necesarias para ser competente en el siglo XXI



Fuente: Universidad EAFIT (2017).

Estos autores reflejan la necesidad constante de respuesta al cambio que tienen que afrontar los docentes, siendo competentes en nuevas tecnologías y su administración, pero también en otros idiomas y en Colombia, el llamado a ser estudiado más activamente es el inglés, pasando a ser una nueva herramienta en la consulta de información proveniente de otros países y ampliando el campo de búsqueda y fuente de información que debe ser transformada en conocimiento.

2.3 Nuevos retos de la educación superior

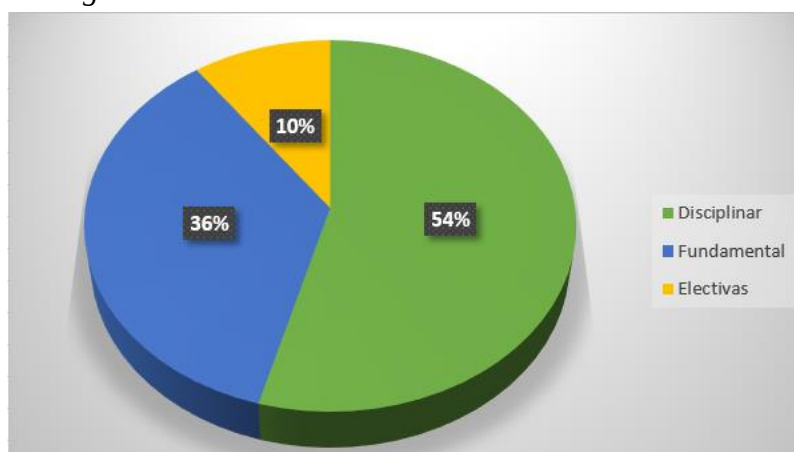
Para referenciar esta tercera categoría se cita a Zabalza y Zabalza (2012), cuando en su libro sobre Profesores y profesión docente explican en su capítulo 1 la docencia en un mundo de cambio donde plantea una postura interesante al presentar un dilema entre dejar crecer vs conducir hablando específicamente de las formulaciones en las prácticas educativas, proponiendo educar en espacios abiertos que potencialicen las capacidades individuales, motivando desde el estudiante la transformación social por medio de la inclusión de contenidos y experiencias enriquecedoras.

Pasando a ser estas tendencias en retos educativos, que traen consigo fenómenos reflejados en los alumnos y las actitudes desplegadas en las clases y en el desempeño cuando llegan al desempeño profesional. Estos fenómenos no son propios de unos países o en una cantidad en unos y mayor en otros, precisamente por ello se denomina globalización, internacionalización, que quiere decir a nivel universal, con repercusión a nivel regional, local o interno de cada país, según el abordaje dado y las normas de exigencia de calidad.

Para caracterizar al Docente Policial se hizo necesario identificar que, según el plan de estudios para el programa de Administración Policial aprobado por el Ministerio de Educación Nacional (2019), por medio de la Resolución 011704 del 7 de noviembre de 2019, el componente disciplinar donde el Oficial de Policía puede desempeñarse como Docente representa una proporción representativa de 76 Créditos de los 140 ofertados durante los 3 años de formación como profesionales.

Figura 3.

Componentes Programa Administración Policial.



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el artículo sobre las prácticas pedagógicas y competencias en el contexto policial como lo manifiesta Camacho y Garavito (2019), “La tendencia actual en la Educación Superior implica la necesidad de identificar las necesidades educativas y de formación de los estudiantes, como base en la formulación de prácticas pedagógicas ajustadas a las nuevas realidades profesionales, sociales y culturales [...]” (p.52). Llamando al acompañamiento de la formación policial en lo que respecta al docente encargado de impartir el conocimiento en el aula de clase.

Uno de los retos más importantes del universo de la educación es el flujo de información existente en la red y como poder encaminarla y sistematizarla para llegar a transformarla en conocimiento útil para el desempeño profesional. Asunto que comporta la capacidad docente en la guía de los alumnos. De tal manera que ha mayor cuantía y rapidez de transmisión de información, así mismo es su potencial.

3. RESULTADOS

En el objetivo de lograr la triangulación de los conceptos, objetivos y los resultados de los instrumentos de recolección de información se hace necesario reconocer que poseer competencias es sin duda la lleva que libera muchas puertas.

Tabla 2 .

Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría
1 Formación docencia Universitaria	Desempeño de los docentes uniformados
2 Competencias del Docente Policial	Panorama Institucional en competencias
3 Nuevos retos de la educación superior	El aporte actual a la educación

Fuente. Elaboración Propia

Formación docencia Universitaria

Se apunta a la primera categoría denominada competencias del Docente Policial en el objetivo 1 planteado donde se requiere describir el estado actual de los Oficiales Docentes en la Escuela General Santander se utilizó el instrumento de entrevista semiestructurada, de igual forma se obtiene en el desarrollo de los objetivos las observaciones de clase a los señores oficiales que ejercen el rol docente en diferentes áreas disciplinares en la Escuela.

Desempeño de los docentes uniformados

El plan de estudios desarrollado por el programa de administración policial se encontraba atomizado en una serie de temas, se habían incluido una cantidad de créditos académicos que el tiempo de desarrollo del programa no permitía garantizar un desarrollo adecuado, saturando al estudiante sin garantizar unos tiempos para que los procesos mentales se desarrollaran desde el momento en que el estudiante recibe la información, la analiza, la procesa y la interioriza, entonces es necesario orientar la formación de los futuros oficiales hacia el servicio misional de la policía que es la vigilancia y esta vigilancia debe estar acompañada en los procesos de mediación e intervención policial debe estar acompañado de una fundamentación jurídica que permita o garantice al futuro oficial desempeñar el rol al interior de la institución.

Se ingresa posteriormente al campo de que el desempeño está relacionado a una de las competencias policiales, la cual es tener un grado de experiencia en la parte operativa, en la vigilancia, en el servicio de policía, con conocimientos previos de docencia, de tal forma que se llegue al fortalecimiento del talento humano en competencias y el perfil docente por intermedio de cursos, diplomados; Además de hacer énfasis en la experiencia y la práctica. También se evalúa esta capacidad en la facultad de poder transmitir de manera adecuada el conocimiento a los estudiantes, ser visionarios en el sentido que deben tener un pensamiento crítico y prospectivo.

Competencias del Docente Policial

Se destaca el desarrollo del segundo objetivo específico señalado en identificar los aspectos de mejora aplicables al docente policial en su labor como constructor del conocimiento, dejando la premisa que el Oficial cuenta con una responsabilidad más bajo sus hombros pues además de representar con el uniforme seguridad y cultura ciudadana, tendrá el gran desafío de mejorar el panorama enfocado en las competencias.

Panorama Institucional en competencias

La Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional proyecta una formación con la que se pretenda construir seguridad haciendo uso del fortalecimiento de la formación y capacitación de los policías con alta calidad, de tal manera que puedan afrontar grandes retos en convivencia y seguridad ciudadana. Siendo esta manera la de proyectar el estudiante para una realidad social. Una de las necesidades en la formación que se presentan actualmente en los futuros oficiales, es la de elevar permanentemente los niveles de conocimiento enfocado precisamente a ser un instrumento articulador de diferentes situaciones

Nuevos retos de la educación superior

Uno de los retos más importantes del universo de la educación es el flujo de información existente en la red y como poder encaminarla y sistematizarla para llegar a transformarla en conocimiento útil para el desempeño profesional. De forma directa esta subcategoría representa los nuevos retos de la educación superior asunto que comporta la capacidad docente en la guía de los alumnos. Responder al objetivo específico de formular una propuesta de formación pedagógica para los docentes Oficiales que se enfatice en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aporte actual a la educación

En la aplicación de las observaciones de aula el desarrollo de la clase muestra cualidades aprobadas según la lista de chequeo diseñada enunciando como punto destacable la experiencia en el aula, puesto que a grandes rasgos se puede confundir con el tiempo en el cual ha desarrollado la actividad docente, se debe expresar mejor como la forma en como conoce al personal docente y logra captar la atención en puntos clave de la clase, existen factores que limitan el alcance del conocimiento puesto que al ser un proceso de enseñanza aprendizaje requiere parte de compromiso del estudiantado.

Se destaca una conjugación de conocimientos legales, teóricos y prácticos sobre el tema desarrollado, analizando la característica dominio de concepciones de enseñanza y aprendizaje que le apunta directamente a la pregunta problema, pues es un factor importante para reconocer esa figura del Oficial como educador, en el caso en mención logra tener una conexión entre la atención de los estudiantes y su temática. Aportando otro paso a la obtención del conocimiento se analizan las habilidades comunicacionales donde es entendible el mensaje que quiere transmitir al personal.

4. DISCUSIÓN

Las características de la formación pedagógica para oficiales que ejercen el rol docente en la Escuela de Cadetes General Santander de la Policía Nacional, son las descritas a través de la recolección de información documental, de entrevistas y observación en aulas. Actividades desarrolladas que permitieron que se estableciera una lista de estas características de forma concreta y tendientes a suplir las necesidades de formación en la Escuela de Cadetes General Santander.

Es así, que una de las principales características que deben tener los oficiales que ejecutan el rol de docentes en la Escuela, es la de tener preparación y formación

profesional en pedagogía, complementando las dos aristas identificadas en el transcurso de la investigación. Una de ellas es la que los oficiales docentes han de tener un grado de experiencia en la parte operativa, es decir de vigilancia, esto con la finalidad de poseer la capacidad de adecuar la asignatura que imparte, con sus conocimientos en procedimientos de policía, identificando vacíos o problemáticas en el conocimiento de los cadetes y alféreces, tomando decisiones con fundamento en el conocimiento previo y solucionando el problema.

La segunda arista, hace referencia a la manera en que el oficial docente hace que los docentes se apropien de las soluciones a los vacíos o necesidades de conocimientos que ellos presenten. Esto a través del uso de herramientas pedagógicas y docentes, a las que ha de llegar a través de la formación en estos campos, de manera profesional, en instituciones avaladas por el Ministerio de educación y que pueda ser respaldada esta preparación a través de las debidas certificaciones, además de la experiencia y su consolidación en el aula de clase.

Ahora bien, otra característica identificada es la de la adaptabilidad docente, haciendo referencia a la capacidad que tienen los profesionales para acomodar sus métodos de enseñanza y su misma disposición física y mental a las condiciones exigidas por el pensum académico de la ECSAN para el programa de pregrado en Administración Policial, abarcando las disposiciones teóricas y prácticas, que han de ser implementadas en el futuro servicio de policía desarrollado por el administrador u oficial, para suplir las necesidades sociales cambiantes.

5. CONCLUSIONES

La principal característica que debe tener un oficial que se desempeñe como docente o participe en el proceso de formación de futuros policías es partir de un conocimiento pedagógico, didáctico, debe formarse como docentes, no puede limitarse al conocimiento de la profesión y a su experiencia profesional si no que debe capacitarse para poder transmitir ese conocimiento que posee, hace de igual modo referencia en que los oficiales o docentes policiales caen mucho en el narrar y contar historias y es por falta de preparación, falta de conocimiento pedagógico entonces la principal competencia o habilidad que debe desarrollar un oficial o un docente policial es la habilidad de planear, desarrollar y evaluar una clase.

Una de las destrezas de un Oficial Docente de la ECSAN, es la pedagogía, y por ello, se realizan constantemente cursos de manera constante en la escuela de actualización que permite conocer nuevas técnicas. Para la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional (2019), los docentes policiales, son quienes deben guiar a sus discentes en el Proceso de Modernización y Transformación Institucional de forma transparente, humana e integra, con docencia, educación continua, investigación y proyección social. Constituyéndose en uno de los retos actuales que afrontan los Oficiales que cumplen el rol docente en la ECSAN, es el ejemplo, con la posibilidad de que, a través de un discurso, de la doctrina, la disciplina, el estudiante se vea inspirado para que se ratifique en su elección de vida.

La visión diferencial de la adaptabilidad docente la brinda Erazo (2016), quien establece que un porcentaje del 40% de los conflictos que se presentan en las aulas de clase tienen como factores causales las dificultades de atención, regulación de conducta, impulsividad y baja adaptabilidad de los docentes. Exponiendo que en muchas ocasiones la responsabilidad de las problemáticas en las aulas se debe al equivocado abordaje que se tienen los maestros de las situaciones expuestas y exteriorizadas por los alumnos.

Los retos actuales que afrontan los Oficiales que cumplen el rol docente en la ECSAN, son abordados desde la perspectiva del uso de las tecnologías, debido a que algunos docentes, policías que no manejaban las tecnologías y debe adaptarse al uso de ellas. La integración de las tecnologías de la comunicación a la educación superior, haciéndolo parte de los procesos como una herramienta facilitadora y de recolección de información. Pero teniéndolo también como un campo que debe ser consultado con restricciones y con la prevención a la que obliga la falsedad de la información, el plagio o la desviación de los objetivos.

REFERENCIAS

- Bautista, D., Gómez, J., y Madera de Arco, A. (2017). *Ciudadela de prácticas policiales, la mejor herramienta para afianzar la educación policial*. Bogotá : Escuela General Santander.
- Camacho, E., y Garavito, C. (2019). Pedagogía y competencias en el contexto policial. *Escuela General Santander*, 50-71.
- Díaz, M. D. (2019). Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario. *PONENCIA IV Evaluación del profesorado*.

- Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional. (23 de agosto de 2019). *Así construimos seguridad en la Dirección Nacional de Escuelas*. Obtenido de www.policia.gov.co/noticia/asi-construimos-seguridad-direccion-nacional-escuelas
- Erazo, S. (2016). La adaptabilidad en el aula: Una reflexión desde los trastornos de integración sensorial, atención y conducta. *Tesis Psicológica*, 11(2), 36-52.
- Gómez, Á., Gutiérrez, Y., Rondón, D., y Valencia, L. (2016). La formación de profesores universitarios en el ámbito policial. Un análisis a partir de las ideas y acciones docentes. *Universidad Sergio Arboleda*, 147-172.
- Labrador , R., y Villegas , P. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 19(2), 125-142.
- Policía Nacional de Colombia. (2013). *Potenciación del Conocimiento y Formación Policial - Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá DC: Revista de la Policía Nacional.
- Zabalza, M., y Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el " ser" y el " estar"*. Madrid: Narcea Ediciones (Vol. 11). .

CAPÍTULO 19

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

Cosme Jesús Gómez-Carrasco, Juan Ramón Moreno-Vera, Raimundo Antonio Rodríguez-Pérez y José Monteagudo-Fernández

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la investigación en didáctica de la historia ha hecho un gran esfuerzo por adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia modelos educativos activos donde sea el alumnado el encargado de construir su propio conocimiento (Bruner, 1968) a través de la utilización de la investigación histórica como método de enseñanza (Prats y Santacana, 2001) y el uso de fuentes y evidencias históricas (Arteaga y Camargo, 2014) en el aula como base científica para la creación de un conocimiento comprobable (VanSledright, 2011; Wineburg, et ál., 2012).

Para que el alumnado sea capaz de construir un conocimiento histórico complejo, el profesorado debe tener como objetivo el desarrollo de las siguientes competencias de pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015; Seixas, 2006): la relevancia histórica; la perspectiva histórica; la explicación del cambio y la continuidad; la argumentación de las causas y consecuencias; el uso en el aula de las evidencias históricas obtenidas a partir de las fuentes y, por último, la dimensión ética de la historia (Rüsen, 2012).

Como es normal, un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia que tenga como objetivo el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Carretero y López, 2009; Clark, 2011; De Groot-Reuvekamp, et ál., 2014; Gómez, et ál., 2014), deberá adaptar su metodología hacia procesos más activos y participativos (Drake y Brown, 2003; Van Boxtel y Van Drie, 2004; Gómez, et ál., 2020), desarrollando actividades de aula de reflexión sobre causas y consecuencias, investigación a través de fuentes (Chapman, 2011) y aplicación de conocimientos (Gómez, et ál., 2019; Prats y Santacana, 2001), así como adaptar los métodos e instrumentos de evaluación de los contenidos a este nuevo escenario educativo.

Centrándonos en la evaluación de los contenidos históricos, son notables los estudios recientes que advierten que un método didáctico conductista y basado en la memorización no garantizan el aprendizaje a largo plazo (González, 2017; Prades, 2000), por lo que se hace necesario encontrar vías alternativas de evaluación que permitan al alumnado demostrar que ha adquirido un aprendizaje activo, aplicable y contextualizado (Sabido-Codina & Albert, 2020), más allá del tradicional examen final.

La investigación empírica y el análisis de las programaciones didácticas que usan los docentes en los centros educativos demuestran que la prueba escrita sigue siendo el principal instrumento de evaluación en la enseñanza histórica (Gómez y Miralles, 2013; Monteagudo y Portela, 2019; Merchán, 2005; Trepát, 2012), lo que favorece la mera memorización.

Tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) como la posterior LOMCE (8/2014) recogen ya la necesidad de evaluar las competencias clave adquiridas por el alumnado. Este tipo de evaluación competencial supone conocer información sobre todos los tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales (Gómez y Miralles, 2017); lo que se adaptaría a la perfección a la evaluación de la enseñanza de la historia basada en las competencias del pensamiento histórico al permitir instrumentos de evaluación como las exposiciones orales, las simulaciones o el role-playing, los ensayos creativos y los trabajos de investigación, el análisis de procesos a través de mapas, el uso y comentario de textos históricos, ya sean fuentes primarias o secundarias, la evaluación a partir de elementos arqueológicos u objetuales (Egea, et ál., 2018) o el uso de la gamificación o los videojuegos para analizar la adquisición de un contenido (Moreno-Vera, et ál., 2020). Estos nuevos instrumentos favorecen una evaluación continua y procesual, por eso, algunos autores como Trepát e Insa (2008) apuestan por establecer evaluaciones objetivas basadas en tablas de observación por estándares y rúbricas para calificar con éxito trabajos de investigación realizados por el alumnado.

Para finalizar, otros autores, como Domínguez (2015), proponen una evaluación de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) basado en el modelo que utiliza el Informe PISA para las materias científicas. De este modo, Domínguez (2015) aborda tres tipos de instrumentos de evaluación histórica: 1. “Explicar históricamente hechos del pasado y del presente”; 2. “Utilizar las pruebas históricas” y, por último, 3. “Comprender la lógica del conocimiento histórico”.

2. MÉTODO

El objetivo principal de este estudio es el de analizar cuáles son los ejercicios de evaluación más pertinentes para el profesorado de secundaria en formación en el ámbito de la enseñanza de las competencias históricas.

2.1. Contexto y participantes

Por lo que respecta al contexto y los participantes de la investigación, en este estudio se pasó un cuestionario estructurado a un total de 646 estudiantes del Máster de Formación de Educación Secundaria (n=646) durante el curso académico 2019/20.

En cuanto al origen de los participantes cabe destacar que pertenecen a 23 universidades españolas, quedando su representación equilibrada al no superar ninguna universidad el porcentaje del 10% al que solo llega la Universidad de Valencia (n=70)

La edad y el sexo de la muestra es equilibrada: más de 50% de los participantes tienen entre 18 y 24 años de edad, mientras que el 37,9% tiene entre 25 y 35 años. Quedando un porcentaje poco significativo de participantes entre 35 o más años. Por lo que concierne al sexo existe una mayoría masculina (n=358) del 55% por el 43.3% de mujeres (n=280), siendo el 1.2% “otros”.

2.2 Validación del instrumento y procedimiento de análisis

Esta investigación se ha llevado a cabo siguiendo un modelo de análisis cuantitativo basado en la evaluación de un cuestionario diseñado “ad hoc” para conocer las concepciones del futuro profesorado de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, procedimiento que se ha probado eficaz en anteriores investigaciones como las de Topper y Lancaster (2016) o Gómez, et ál., (2020). El cuestionario (escala Likert 1-5) está compuesto por un total de 78 ítems divididos en dos bloques: Bloque I sobre enfoques de enseñanza (ítems 1-20) y el Bloque II alrededor de las concepciones del profesorado, donde nos centraremos en los instrumentos de evaluación (ítems 66-74).

Para estudiar los resultados que emergen de este cuestionario se ha seguido un análisis estadístico-descriptivo de las variables relativas a la evaluación, a través del paquete estadístico de datos R versión 3.6.3, habiendo sido el cuestionario previamente validado a través de la prueba de consistencia interna del Alfa de Crobach, dando como resultado .611, que se ha probado ya pertinente en anteriores investigaciones en el ámbito

de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Getsdóttir, et ál., 2018; Gómez, et ál., 2019). El criterio establecido, en relación a los estudios revisados, es que un valor de Alfa de Cronbach próximo al 1 indica una buena consistencia interna de los ítems del cuestionario para una escala unidimensional (Oviedo y Campos-Arias, 2005), por lo que el valor ofrecido por este instrumento tendría una satisfactoria consistencia interna.

3. RESULTADOS

Como puede observarse en la tabla 1, es el ítem 66, correspondiente a la "interpretación de textos e imágenes que exijan pensar y explicar el conocimiento histórico" el mejor valorado por los docentes en formación, puntuado con una media de relevancia como ejercicio de evaluación de 4.44 sobre 5. Le sigue el ítem 72, ejercicios sobre "explicaciones históricas y razonamiento causal", con una media de 4.40, quedando en tercer lugar el ítem 69, relacionado con los ejercicios de "trabajo de campo en museos y otros lugares de interés histórico", con una media de 4.37.

Tras ellos, y con medias de relevancia superior a 4, se encuentran los "ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica" (ítem 70) e "Investigaciones de historia local o familiar (ítem 71).

En un tercer grupo encontraríamos las cuatro actividades que el futuro profesorado de Historia considera menos relevantes para evaluar los conocimientos y competencias históricas adquiridas por el alumnado, todas ellas con una media de aceptación inferior a 4, como son los "ensayos y preguntas de desarrollo" (ítem 68), la "definición de conceptos" (ítem 74), las "preguntas cortas sobre acontecimientos y personajes históricos" (ítem 67) y, finalmente, con una media incluso inferior a 3, se sitúan las "pruebas objetivas" (ítem 73), las peor valoradas con diferencia sobre el resto.

Tabla 1.

¿Qué ejercicios y actividades son más pertinentes para evaluar los conocimientos y las competencias históricas adquiridas por el alumnado?

	N	Med	Mdna	%1	%2	%3	%4	%5	Sd
Ítem 66	644	4.44	5.00	0.31	0.93	7.14	38.0	53.6	0.69
Ítem 67	644	3.09	3.00	11.8	19.7	27.5	30.0	11.0	1.19
Ítem 68	644	3.93	4.00	0.93	5.28	21.4	44.4	28.0	0.89
Ítem 69	643	4.37	5.00	0.31	1.56	11.0	35.5	51.6	0.76
Ítem 70	645	4.29	4.00	0.62	2.48	13.6	33.5	49.8	0.84

Ítem 71	642	4.20	4.00	0.16	2.18	17.1	38.9	41.6	0.81
Ítem 72	643	4.40	5.00	0.16	1.40	9.64	35.5	53.3	0.73
Ítem 73	645	2.73	3.00	19.1	25.1	28.8	17.7	9.3	1.22
Ítem 74	644	3.42	4.00	4.35	15.4	29.8	34.8	15.7	1.06
Total	643.78	3.87	4.11	4.19	8.23	18.44	34.26	34.88	0.91

Fuente: Elaboración propia.

También se realizó un análisis de Inferencia a través del cual se observaron diferencias significativas en determinados ítems entre las universidades de procedencia de alumnado del Máster en Formación del Profesorado. En concreto hablamos de seis ítems que hemos dividido en dos grupos. El primero (ítems 67, 73 y 74) recoge ejercicios tradicionalmente presentes en los exámenes de Historia. El segundo (ítems 69, 70 y 71) engloba ejercicios más innovadores, relacionados con las competencias de pensamiento histórico. Así las cosas, y atendiendo a las universidades con mayor presencia en todos los ítems mencionados, aunque no son las únicas entre las que se han encontrado esas diferencias significativas, la universidad que arroja unos resultados más altos en los ítems innovadores es Málaga y la que menos Castilla-La Mancha. La universidad que obtiene unos resultados más elevados en los ítems tradicionales es Valladolid y la que menos es la de Valencia.

De este modo, tenemos a las universidades de Valencia y Málaga donde el futuro profesorado de Historia apuesta más por ejercicios como trabajo de campo, empatía o historia local antes que aquellos centrados en actividades de definición de conceptos, preguntas cortas o pruebas objetivas, al contrario que los docentes en formación de las universidades como Castilla-La Mancha o Valladolid.

Tabla 2.

Inferencia sobre evaluación por universidad donde cursa los estudios.

Ítem	K	df	p-valor	Significativo
Ítem 66	18.62	22	0.67	No
Ítem 67	89.48	22	4.2e-10	Sí
Ítem 68	27.67	22	0.19	No
Ítem 69	36.63	22	0.026	Sí
Ítem 70	54.16	22	0.00016	Sí
Ítem 71	45.43	22	0.0023	Sí
Ítem 72	21.26	22	0.5	No
Ítem 73	68.1	22	1.3e-06	Sí

Ítem 74	58.96	22	3.2e-05	Sí

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Puede apreciarse, por el análisis descriptivo, que la mayoría del futuro profesorado de Historia considera que los ejercicios más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas adquiridas por el alumnado son aquellos que tienen una mayor sintonía con las competencias de pensamiento histórico (Gómez, et ál., 2017), esto es, interpretación de textos, explicaciones históricas y razonamiento casual, trabajo de campo, ejercicios de empatía, simulación o perspectiva histórica e investigaciones de historia local o familiar, todos ellos con una media superior a 4 sobre 5.

En otro grupo de ejercicios, los que cuentan con una aceptación menor, aunque con diferencias importantes entre ellos, pero siempre por encima de 2,5 sobre 5, se hallan las actividades relacionada con los ensayos, definiciones de conceptos, preguntas cortas o pruebas objetivas, que son precisamente los que hoy día suelen abundar en los exámenes de historia (Monteagudo y López-Facal, 2018).

Existen, además, diferencias significativas entre universidades en función de la naturaleza de los ejercicios, siendo el alumnado de las universidades de zonas costeras como Málaga y Valencia quienes mejor valoración realizan de las actividades más cercanas al desarrollo del pensamiento histórico.

Concluimos, pues, que existe, de manera general, un ánimo entre el futuro profesorado de Historia de Educación Secundaria de introducir una tipología de ejercicios, distintos a los tradicionales, para evaluar los conocimientos históricos alcanzados por el alumnado.

Del mismo modo, lanzamos como hipótesis que la visión más innovadora de la evaluación que se produce entre el alumnado de universidades como Málaga y Valencia podría estar relacionada con el desarrollo del sector turístico y cultural (García y García, 2016; Gómez-Ferri, 2004), lo que ha permitido el trabajo de la historia local y el patrimonio histórico mediante las salidas de campo e itinerarios didácticos. Este hecho, visible en estas dos ciudades turísticas, puede hacer que su alumnado se decante más por una evaluación basada en las salidas de campo, la historia local o la empatía.

REFERENCIAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca, I. (Orgs.), *Historia e identidades culturales* (pp. 323-336). Braga: Universidad do Minho.
- Bruner, J. (1968). *Processes of cognitive growth: infancy*. Worcester: Clark University Press.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42, 95-106.
- Clark, P. (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., van Boxtel, C., Ros, A., y Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514. <https://www.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Drake, F., y Brown, S. (2003). A systemic approach to improve students' historical thinking. *The history teacher*, 36(4): 465-489. <https://doi.org/10.2307/1555575>
- Egea, A., Arias, L. y Santacana, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Trea Ed.
- García, J. y García, M. R. (2016). El turismo cultural en Málaga. Una apuesta por los museos. *International journal of scientific management and tourism*, 2(3), 121-135.
- Gestsdóttir, S.M., Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *Br. Educ. Res. J.*, 44, 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.

- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://www.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, JR. y Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236083>
- Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, JR. y Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 299(9). <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11).
- Gómez, C.J, Rodríguez, R.A. y Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-165). Graó.
- Gómez-Ferri, J. (2004). Del patrimonio a la identidad. La sociedad civil como activadora patrimonial en la ciudad de Valencia. *Gazeta de Antropología*, 20.
- González, E. (2017). El desconocimiento de la Historia. *Canarias7*. <https://www.canarias7.es/opinion/firmas/el-desconocimiento-de-la-historia-JJ2803391>
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Monteagudo, J., y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 40(161), 128 - 146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Monteagudo, J. y Portela, E. (2019). La evaluación en las programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de Geografía e Historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6. 77-95

- Moreno-Vera, JR., Gómez-Carrasco, CJ., Monteagudo, J. y Escribano-Miralles, A. (2020). Gamificación y motivación en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. un caso en la Región de Murcia. En S. Alonso, JM. Romero, C. Rodríguez y JM. Sola (eds.) *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 925-936). Madrid: Dykinson
- Oviedo, H.C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach; An Approach to the Use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572–580
- Peck, C., y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Prades, J. (2000). La ignorancia de muchos jóvenes es aterradora. *El País*. https://elpais.com/diario/2000/06/04/sociedad/960069608_850215.html
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura
- Rüsen, J. (2012). Forming historical consciousness – Towards a humanistic history didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536. <https://www.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Sabido-Codina, J. y Albert Tarragona, M. (2020). Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas*, 29(1), 37-48. <https://doi.org/10.12795/https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada. En P. Seixas, *The Historical Thinking Project*. <http://historicalthinking.ca>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Topper, A. & Lancaster, S. (2016). Online graduate educational technology program: An illuminative evaluation. *Stud. Educ. Eval.* 51, 108–115. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.002>
- Trepat, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- Trepat, C. A. y Insa, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, 57-75.

- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 89-97. <http://doi.org/10.18546/herj.04.2.10>
- VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Wineburg, S., Smith, M. y Breakstone, J. (2012). New directions in assessment using library congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76 (6), 288-291.

CAPÍTULO 20

EPOPEIA NA FLORESTA POR FRANCISCO GOMES: UM DIÁLOGO PELOS CAMINHOS DA LITERATURA AMAZONENSE/ BRASIL

Nádria Alves de Freitas y Joelma Monteiro de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar a obra “Fundação de Itacoatiara” (2017), uma das obras da Trilogia Itacoatiara 330 Anos, do autor Francisco Gomes da Silva, destacando sua dedicação em levar para os leitores a história da fundação de Itacoatiara, motivo pelo qual salientamos que todas as obras do referido autor deveriam ganhar mais espaço na mídia local, a fim de que todos pudessem ter conhecimento de seus trabalhos e de sua contribuição para a cultura de Itacoatiara, no estado do Amazonas.

Na perspectiva de um regionalismo, a obra está dividida em quatro partes, navegando desde a origem do homem até a formação interétnica da população itacoatiarense. A figura 1 ilustra a capa da 2ª edição da obra que, apresenta o mapa físico do Estado do Amazonas de origem italiana, datado da metade para o final do século XIX, que consta nos compêndios do IBGE, sua inclusão na capa do livro sinaliza a importância de Itacoatiara, então ainda Vila de Serpa, na geografia universal, afirmou Silva (2020) em entrevista.

Figura 1

Capa do livro Fundação de Itacoatiara, 2ª edição



Fonte: Extraído do livro em estudo.

O interesse em trabalhar essa obra parte em discutir o porquê de a mesma ser pouco divulgada dentro da nossa sociedade, levantando-se inclusive algumas hipóteses: Como o escritor Francisco Gomes pode contribuir para a literatura local? De que forma a literatura itacoatiarense pode inserir o livro Fundação de Itacoatiara como uma fonte mais acessível a todos? Qual a importância de se trabalhar essa obra? Logo, essas inquietações nos levaram a pensar a obra Fundação de Itacoatiara como aporte teórico dos estudantes do curso de Letras, bem como sua contribuição para a literatura Amazonense.

É de fundamental importância que cada indivíduo conheça um pouco da história do lugar em que vive, a fim de interagir com as atividades sociais, políticas, culturais e locais, por isso a necessidade de reverter a forma precária de divulgação de obras literárias de relatos históricos.

O foco no trabalho enquanto representação estética se justifica uma vez que Francisco Gomes da Silva é um dos primeiros escritores a historicizar a região de Itacoatiara e principais vivências do cotidiano da cidade, demonstrando que o universo Amazônico está presente no cenário desde os primeiros viajantes europeus até o contexto atual.

A relevância deste estudo se dá pela busca de valorizar os autores locais, pois o município tem expressão literária e artística, a exemplo do Festival da Canção de Itacoatiara- FECANI, em que os artistas criam e recriam sua própria arte no viés literário da poesia, considerado um “movimento cultural” (GAMA, 2009, p.53). Neste viés o autor Francisco Gomes da Silva resgata em sua obra “Fundação de Itacoatiara” a história da cidade, fazendo uma cronologia, desde a fundação da mesma até os dias atuais.

O autor faz uma interface com a literatura dos viajantes que contribui com a literatura amazonense, como de base conceitual para outros estudiosos. O livro aborda aspectos do início da formação da cidade, detalhamento de como tudo aconteceu e, ainda, aborda a discussão a respeito da data correta da fundação da cidade, levando em consideração, documentos oficiais e depoimentos de historiadores dos cronistas e viajantes ilustres.

Acenamos que a limitação desse estudo se deu pelo fato de não haver publicações acerca das obras de Silva (2017), dificultando o referido estudo. No entanto, o autor contribuiu com informações, cedendo-nos entrevistas. Logo, a construção desse estudo é fortalecer a literatura amazonense o qual servirá como aporte teórico para futuros pesquisadores interessados em conhecer a literatura Amazonense.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A literatura com a interface com a cultura

A história da literatura amazonense tem sido muito mencionada por vários autores envolvidos com a cultura do Amazonas, dentre os quais podemos citar Marcos Frederico Kruger e Luiz Bacelar, porém ainda se faz muito escassa sua utilização na rede estadual de ensino em nossa região. Sendo a literatura um fenômeno expressivo da vida, uma manifestação artística que se caracteriza pela mudança, choque de ideias e renovação constante, a mesma precisa ser estudada, mais divulgada e valorizada. Segundo Moriz (2015):

A Literatura, além de constituir-se em uma ferramenta eficaz para a valorização da cultura, através dos estudos literários expressivos de escritores amazonenses, oportuniza-se também aquisição de conhecimentos relacionados à História do povo amazonense, visto que os textos conotam uma visão de mundo e assim, o próprio homem pode ser analisado, conhecido e compreendido pelos textos que produz. (Moriz, 2015, s/p.)

De acordo com Moriz (2015) a literatura amazonense além de contribuir com a cultura, ela visa também conhecer um pouco mais da história de seu povo, pois através dos textos produzidos podemos ter uma visão mais ampla e diversificada da região. Partindo desse contexto, a literatura do município ainda é muito escassa dificultando ainda mais o acesso às fontes de pesquisas, no entanto o autor Francisco Gomes dedica grande parte de sua vida em prol da literatura local, porém pouco se vê ou se ouve falar de seus trabalhos.

Criações e produções artísticas tem como fonte a cultura em sua complexidade, especialmente a literária, a qual também revela costumes e vivência de um povo, mostrando o dia a dia dos homens, estimulando a memória através de fatos que contam a nossa história. Dessa forma, concordamos com a afirmação de Loureiro (1995, p. 77), “A cultura de um povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de belezas, de utopias”, portanto é de fundamental importância recordar o passado e conhecê-lo para proporcionar uma melhor compreensão do presente, pois a cultura de alguma forma também é formada pelo que já passou. Assim sendo a história de um povo é essencial para compreensão do que se vive atualmente.

Francisco Gomes da Silva sempre se empenhou em descobrir e redescobrir os registros que possam confirmar a mais completa história da cidade de Itacoatiara, prova disso se dá pela quantidade de livros já escritos por ele, nos quais são destacadas a origem e fundação da cidade de Itacoatiara, os seus habitantes, a cultura local, valorizando sempre a historicidade do município. De forma interativa, o autor disponibiliza um site privado para consultas sobre sua bibliografia que pode ser acessada nos sites da Academia Amazonense de Letras e do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas.

2.2 Voo panorâmico sobre as escritas de Francisco Gomes

A biografia literária de Francisco Gomes da Silva é vasta, mergulhada nas profundezas históricas e misteriosas do Amazonas, além de desbravar o cenário amazônico e a complexa realidade do homem ribeirinho. Em sua trajetória social e acadêmica apresenta-se como Historiador, professor e escritor, natural de Itacoatiara/AM, nascido em 24.11.1945. Filho de Pedro Gomes da Silva e Olívia Maria de Arruda Gomes, casado há 48 anos com Maria de Fátima Oliveira Gomes. Pai de três filhos e avô de quatro netos.

Conforme os achados na Academia de Letras de Itacoatiara (2020), o escritor é advogado regularmente inscrito na OAB/AM, promotor de Justiça de Segunda Instância aposentado; sócio efetivo da Associação Amazonense do Ministério Público (AAMP), da Associação de Escritores do Amazonas (ASSEAM), do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas (IGHA) e da Academia Amazonense de Letras (AAL); sócio correspondente do Colégio Brasileiro de Genealogia (Rio de Janeiro/RJ) e fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Tapajós (Santarém/PA). Enfim, escrever sobre o autor, é reconhecer um homem altaneiro, de características Amazônicas, sendo grande articulador político para as melhores ações culturais do município.

Nos achados do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas - IGHA, do qual o escritor é membro, eleito em 18 de agosto de 1968, dentre outros cargos assumidos. Atualmente, ocupa a Cadeira nº 20, na – Academia Amazonense de Letras AAL, além de ter exercido os cargos de Tesoureiro (2004/2005), Secretário Geral (2006/2009), Titular do Conselho Fiscal (2010/2011) e Adjunto de Tesoureiro (2018/2019). Foram anos de muita dedicação à produção acadêmica.

Desde a infância foi estimulado a ler e a escrever, tornando-se um ávido leitor e ressabido pesquisador. Despertou a carreira de escritor aos 16 anos (1962) e, em 1965,

aos 19 anos, lançou o seu primeiro livro, intitulado “Itacoatiara. Roteiro de uma cidade”. No auge de seus 73 anos, de espírito juvenil, completou mais de meio século de intimidade com a tessitura literária. Atualmente se dedica à pesquisa e a cultura da Amazônia, com olhar voltado para a cidade de Itacoatiara, perfazendo um total de quinze livros já editados e outros cinco encontram-se em fase de finalização. O escritor, em suas palestras leva aos jovens mensagens de otimismo, de persistência e de esperança de que é possível mudar o mundo pelas atitudes.

Silva se dedica ao estudo e divulgação da trajetória histórica de Itacoatiara, sempre se pautando na intransigente defesa da floresta e da cultura do município, defesa da arte, da música e da literatura. Espalha um olhar e alcança os matizes da vida interiorana em suas obras, que nos remetem a felicidade e a esperança de quem reside em Itacoatiara. Esses momentos são divulgados por meio dos livros que escreve e da participação em palestras e audiências públicas, as quais marcam a trajetória do escritor, que tem contribuído significativamente, com a literatura itacoatiarense. É um signo nos estudos de Itacoatiara, que imerge nas profundezas histórias como os rios e a floresta Amazônica, como citado por Loureiro (1995), o rio e a floresta amazônica têm olhos que espreitam, em direção de um sentimento de pertencimento amazônico.

2.3. Literatura dos viajantes na Amazônia na obra “Fundação de Itacoatiara” e a intertextualidade com os viajantes.

Na obra Fundação de Itacoatiara a historicidade apontada pelo autor, enfatiza que foi com os viajantes e com os grandes cronistas da vida brasileira, entre séculos XVI ao XIX, os quais descreveram os aspectos da terra, da gente, dos usos e costumes do Brasil, sobretudo da Amazônia.

Seja na História ou na Literatura esses fatos são importantes e Francisco Gomes da Silva destaca o papel dos primeiros viajantes. No livro "Fundação de Itacoatiara", capítulo Antecedentes, subtítulo "A Conquista europeia", Silva mostra a passagem pioneira do navegador espanhol Vicente Yáñez Pizón, em 1500; afirmando que após a 'descoberta' de Pinzón, despertou-se um interesse muito grande de várias nacionalidades pela diversidade e mistérios da Amazônia, a qual recebeu várias visitas de navegadores estrangeiros, porém foi dominada politicamente e explorada em termos econômicos pelos portugueses (Silva, 2017, p.55).

No século XVI, Silva destaca que o primeiro registro das viagens é da viagem do navegador e capitão espanhol Francisco de Orellana, o qual partiu de Quito, no Equador, e desceu o rio Amazonas, onde descobriu em 10 de junho do ano seguinte a boca do rio Madeira (em cujas margens cerca de 130 anos depois (1683) seria estabelecida a missão jesuítica e núcleo originário desta cidade); no mesmo dia ultrapassou o sitio Itaquatiara; a 24 de junho, na foz do rio Nhamundá Orellana guerreou contra as mitológicas amazonas; e no dia 24 de agosto de 1542 saiu no Oceano Atlântico (Silva, 2017, p. 55 a 57).

De acordo com Silva (2017) o sertanista Pedro Teixeira foi o responsável pela primeira viagem exploratória do rio Amazonas, tendo a missão oficial de tomar posse da região em nome da Coroa de Portugal. Pedro Teixeira com uma grande comitiva deixou Belém em 26 de outubro de 1637 e rumou de Quito no Equador, alcançando Belém em 12 de dezembro, e retornando de Quito em 2 de fevereiro de 1639. Ainda segundo o escritor a crônica das viagens de Francisco de Orellana (1541/1542) e Pedro Teixeira (1637/1639) revelaram para o Brasil e para o mundo a importância da Geografia e da História da Amazônia; “as enormes possibilidades oferecidas pela região à Ciência, à Literatura e às Artes; à Etnografia, à Arqueologia, à Arquitetura, à Economia e ao Desenvolvimento em geral” (Silva, 2017, p. 58).

A história nos apresenta relatos dos cronistas de ambas as viagens resultou no testemunho da enorme e variada população indígena; do fantástico celeiro de alimentos ali encontrados (peixes, carnes de caça e de fauna e flora); e da multiplicidade de pratos originados da cozinha indígena (farinhas, cozidos, assados, sucos, doces). (Benchimol, 2009). A partir de tais relatos, o mundo pôde conhecer a sabedoria e milenar cultura indígenas. Foram decantados rios e florestas, homens e animais, riquezas infinitas.

2.4 Formação étnica da cidade de Itacoatiara

O Município de Itacoatiara, como a maioria das demais cidades amazônicas, originou-se de uma missão portuguesa de catequização indígena criada no médio rio Madeira em 1683 (século XVII). Segundo Silva (2017, p. 77) originalmente, a formação étnica do município de Itacoatiara é indígena.

Silva afirma:

As nações mais conhecidas do Madeira, no final do século XVII, eram os Iruri, os Paranapixana, os Torori, os Aripuanã, os Onicoré, os Arara e os Abacaxis - todos pertencentes ao grupo Tupi, à exceção dos

Arara, do tronco Karib". Os Iruri - continua o autor - foram contatados no final de 1683. O jesuíta João Felipe Bettendorff considera os Iruri, Parapixana, Torori, Aripuanã e Onicoré como "um único grupo tribal" designado como "nação dos Iruri (Silva, 2017, p. 170).

Fato esse que se reporta a uma lenda antiga, que afirmava que eles procediam de uma mulher que veio prenhe do céu e pariu cinco filhos, que deram origem às respectivas tribos. Depois, surpreendida por seus filhos comendo peixe moqueado, essa mulher ficou tão envergonhada que resolveu voltar para o céu. Dali em diante, os índios Iruri não mais comeram peixe assado no moquéim (Silva, 2017, p. 85).

Segundo Silva "na segunda metade do século XVIII, as etnias que formavam a população da antiga vila de Serpa eram as seguintes: Abacaxis, Baré, Aponariá, Curuaxiá, Iruri, Juma, Juqui, Mura, Onicoré, Pariqui, Sará e Urupá" (2017, p. 170).

Ainda segundo Silva:

Seguindo a tendência de outros recantos do nosso País, a formação do gentílico itacoatiarense resultou da mistura de indígenas, africanos e europeus. Povos do passado e do presente, migrados de várias partes do mundo e da maioria dos estados brasileiros, têm contribuído para reinventar a identidade de nossa gente. (Silva, 2017, p. 185)

Silva, no que se refere à localização da cidade, afirma:

A posição estratégica da cidade é a causa maior da influência de 'gente importada', pessoas que vêm de todos os cantos para passear, estudar, trabalhar, viver e avida; que mesclam o seu sangue com o de outras raças, pelo casamento ou pela união ocasional, reduzindo uma nova cor, novas faces, outros biótipos – consequências que atribuem aos moradores de Itacoatiara a condição de povo misturado. Em todos os segmentos representativos da sociedade local - estudantil, docente, empresarial, político, etc, há descendentes de portugueses, judeu, espanhol, sírio-libanês, italiano, etc, misturados com nacionais do Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul (Silva, 2017, p. 187).

Em sua obra, o autor demonstra ter se surpreendido com as múltiplas etnias que formam a população itacoatiarense, a qual desde os primórdios de sua formação agrega aproximadamente a duas dezenas de etnias, segundo o missionário Teotônio Barbosa.

Vale ressaltar que segundo Silva (2017, p. 188) a catequização dos indígenas favoreceu a miscigenação advinda do relacionamento portugueses/indígenas, originando o "caboclo". Assim descreveu:

O processo de 'cabocização' da Amazônia foi oficiado pelo Alvará régio de 4 de abril de 1755, o qual incentivava que os vassalos

do rei de Portugal se casassem com mulheres indígenas. E segundo o historiador Arthur Cezar Ferreira Reis, os primeiros casamentos entre índias e portugueses ocorreram justamente no rio Madeira (Silva, 2017, p. 188).

Logo, o processo de formação do caboclo itacoatiarense, foi um processo planejado que oficializava a união entre indígenas e portugueses, motivo inicial da miscigenação amazonense. O caboclo itacoatiarense é o resultado da mistura de três etnias, indígena, africana e europeia. O termo “caboclo” se originou do tupi Kari’boca (o procedente do branco), seu pejorativo “caboco” (de kaá-boc; aquele que vem do mato) referência o mestiço de índio, tipo de homem valente, bem disposto. Destarte, para Benchimol (2009, p. 487), tudo isso reflete que “a Amazônia está sofrendo um grande processo de mudança e transformação social”, pela absorção de novos grupos étnicos.

3. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, segundo Gil, (2012, p. 45), porque “tem por objetivo familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado”. Este estudo é do tipo bibliográfico e de campo. Segundo Gil (2012, p. 45) a pesquisa do tipo bibliográfico “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Ela é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Já na perspectiva de campo, segundo Prestes (2012, p. 31), “é aquela em que o pesquisador, através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, para a coleta dos dados”. O percurso metodológico, segundo Lakatos (2011, p. 79) é “um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido. A técnica de abordagem utilizada foi a leitura e análise da obra “Fundação de Itacoatiara” (Silva, 2017), além de entrevista com o autor Francisco Gomes da Silva. Os dados coletados foram analisados e descritos por meio do texto.

Adotamos os critérios de análise da obra literária divididas por fases, que se deu desde “a escolha da obra até a interpretação dos dados selecionados” (Moisés 2004, p. 37-38). Quanto à técnica da pesquisa, aplicou-se entrevista aberta com o participante, pois, “é a **técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas ao sujeito pesquisado**” (Severino, 2017, p.124 - 125). Os dados

coletados foram estruturados, analisados criticamente e descritos por meio de texto para este artigo.

4. RESULTADOS

A literatura Amazônica caminha com a história, as quais têm poder de mostrar a essência de um povo através das obras de autores, que tenham profundo conhecimento sobre o tema abordado como o escritor Francisco Gomes cujas obras estão inseridas neste contexto Amazônico, com “inúmeras possibilidades” para um ensino transversal (Barros, 2005, p. 22).

Ao adentrarmos na obra “Fundação de Itacoatiara”, de Francisco Gomes da Silva, constatamos seu profundo conhecimento sobre o assunto, uma vez que o mesmo nos leva a viajar pela história de Itacoatiara: a Amazônia primitiva, as viagens dos colonizadores, origem e fundação do município, a existência dos indígenas antes de sua fundação, seus habitantes, seus costumes, suas lendas, seu universo cultural com grande riqueza de detalhes, com uma narrativa cronológica de fácil entendimento (Benchimol, 2009).

Silva baseou-se em compêndios guardados nas mais diversas bibliotecas europeias e seus relatos cronológicos vêm desde o século XVI aos dias atuais, nos proporcionando conhecimentos indubitáveis sobre nossa origem e formação.

5. DISCUSSÃO

Diante da análise da obra “Fundação de Itacoatiara” percebemos a necessidade de levar esse conhecimento para o alunado, uma vez que raríssimas pessoas conhecem sua história, seus antepassados e a história do lugar onde vivem. Portanto, Silva é um grande contribuidor da cultura itacoatiarense, que se aprofundou em pesquisas sobre a história da fundação de Itacoatiara e é uma importante fonte de pesquisa para leitores ávidos de conhecer sua história.

Trabalhar com a obra “Fundação de Itacoatiara” foi enriquecedor, pois se percebeu a vasta e densa literatura, com detalhes históricos do século XVI até os dias atuais, em uma narrativa permeada de veracidade e sentimento pela nossa terra.

A obra traz a historicidade sobre a origem da cidade de Itacoatiara-Amazonas. Apesar do autor já ter contribuído bastante para a literatura local, poucas pessoas conhecem seu trabalho e a sua dedicação ao município, pois o espaço para os artistas locais é pouco divulgado. Depois de ter escrito 15 livros sobre a cidade, ainda assim a população

itacoatiarense tem ínfimo conhecimento de seu nome e suas obras, isso levou à reflexão do porquê dessa falta de interesse, o porquê dessa desvalorização pelo o que é essencial para o entendimento da sua história.

6. CONCLUSÃO

Sobre a literatura regional, historicamente, se olharmos a nossa volta, é possível perceber que a leitura não está entre as prioridades da nova geração, muitos afirmam que leem por obrigação escolar, outros chegam a se referir à leitura como desperdício de tempo, pois hoje tem tudo na internet. Os jovens procuram tudo para ler no mundo digital, priorizando obras pequenas. Com tecnologia em suas mãos, permitindo o acesso a tantos conteúdos que despertam o interesse dos jovens, se entregar à uma boa leitura, folheando centenas de páginas, só tendo em mãos um escritor familiarizado com o assunto que aborda, tendo uma linguagem de fácil compreensão e que desperte sua sede de conhecimento.

Talvez esse seja um dos motivos, de buscarmos incentivar a leitura e estimular a curiosidade de se conhecer um pouco mais dessa valiosa contribuição que Francisco Gomes fez e ainda faz por Itacoatiara. Nesse viés percebemos que a obra traz importantes contribuições para o ensino de literatura e de história, pois abarca elementos que possibilitam a inserção dela, de forma transdisciplinar, nas modalidades do ensino médio e superior.

Convém, portanto, sublinhar que o tom da escrita de Francisco Gomes da Silva tem forte matiz político e histórico no contexto amazônico, cujas reflexões resgatam a memória e a identidade da cultura local. Desta forma, estas práticas geradas pelo enredamento constituem e movimentam a cultura das populações que residem não somente em Itacoatiara, mas, sobretudo no Estado do Amazonas, reproduzindo certos mecanismos próprios de uma cultura política de matiz revolucionária.

REFERÊNCIAS

De Letras, A. M. A. Z. O. N. E. N. S. E., y Braga, R. D. S. P. Academia Amazonense de Letras. <https://academiaamazonensedeletras.com/pdf/boletins> . Consultado em 15 de agosto de 2020.

- Barros, J. D. A. (2005). A História Social: seus significados e seus caminhos. *LPH– Revista de História*, 14-15. <https://www.researchgate.net>
- Benchimol, S. (2009). Amazônia: formação social e cultural. 3ª. Edição, Editora Valer, Manaus-Amazonas.
- Gama, E. D. C. (2009). Festival da Canção de Itacoatiara (FECANI): o local e o regional na perspectiva de um evento musical na Amazônia. Dissertação de Mestrado. <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede>. Consultado em 20 de agosto de 2020.
- Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006. Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 5.
- Marconi, M. D. A., y Lakatos, E. M. (2011). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010. Neste sentido: DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Moisés, M. (1974). *A análise literária*. editora Cultrix.
- Moisés, M. (1993). *A análise literária*. editora Cultrix.
- Moisés, M. (2004). *Dicionário de termos literários*. Editora Cultrix.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora.
- Silva, Francisco Gomes da. (2017) **Fundação de Itacoatiara**. 2ª edição revista e ampliada. Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura.
- Loureiro, J. D. J. P. (1995). Cultura Amazônica uma interpretação do imaginário poético. *Belém/Pa, CEJUP*.

CAPÍTULO 21

MARCO EUROPEO DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO «DIGCOMPEDU CHECK-IN» A FUTUROS DOCENTES

Rosalía Romero-Tena, Raquel Barragán-Sánchez, María Puig-Gutiérrez y Carmen
Llorente-Cejudo

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, se han producido cambios económicos y sociales de gran calado. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han asumido gran relevancia en el desarrollo de la denominada Sociedad del Conocimiento. En este escenario, el desarrollo de competencias básicas se ha convertido en la principal necesidad de todos los países en vías de desarrollo, por lo que la mayoría de las políticas educativas se han centrado prioritariamente en la formación competencial permanente.

Las políticas europeas se encaminan a proporcionar nuevas habilidades básicas, subrayando el papel fundamental de la tecnología digital para la formación permanente de los ciudadanos y ciudadanas (Consejo de la Unión Europea, 2003) y la importancia de integrarla en el mundo laboral (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). Una de estas competencias clave es la digital, entendida como aquella que “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 9). La capacidad de usar la tecnología para vivir, trabajar y aprender a lo largo de la vida se considera tema fundamental y transversal de cara a desarrollar cualquier programa comunitario educativo.

Aunque el uso de las tecnologías digitales se ha extendido en la sociedad actual, no todos los usos son adecuados ni todos los ciudadanos están capacitados para participar activamente (Castells y Himmanen, 2014), por lo que la educación pasa a jugar un papel protagonista para la formación de ciudadanos activos y como agente para mitigar la desigualdad social provocada por la brecha digital.

Desde este punto de vista, es necesario destacar la importancia de aprovechar e integrar la tecnología de forma eficaz en los centros formativos. Así mismo, también resulta especialmente relevante la formación de los futuros docentes desde dos pilares fundamentales, la formación inicial en centros universitarios y la formación permanente.

En este trabajo, nos hemos centrado en la adaptación de una herramienta que nos permita el diagnóstico de la competencia digital entre los futuros docentes para posibilitar una formación adaptada a sus necesidades reales. Por ello, el interés de este trabajo está vinculado al análisis exhaustivo del marco europeo de competencia digital docente “DigCompEdu” y la herramienta de autodiagnóstico “DigCompEdu Check-In” para estudiantes de Ciencias de la Educación.

1.1. Competencia digital

Como se ha indicado con anterioridad, la competencia digital forma parte de una de las competencias clave definidas por Consejo de la Unión Europea, (2018) por lo que las instituciones educativas se enfrentan actualmente al reto de formar a personas que sean capaces de integrar las tecnologías en su vida cotidiana de una forma provechosa, segura y saludable. El entorno educativo debe actuar como catalizador de habilidades y conductas deseables tanto en los entornos reales como en los virtuales. Estos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para una ciudadanía digitalmente competente se han terminado constituyendo como competencias básicas que han de ser acreditadas al egreso de cualquier titulación (Recio-Muñoz et al., 2020).

La preocupación por definir una dimensión más específica de los conocimientos, habilidades y actitudes digitales que deben tener todos los ciudadanos ha provocado la aparición de diferentes estudios que han culminado en distintos marcos competenciales que tratan de definir y explicar en qué consiste la competencia digital para facilitar la formación específica (Redecker, 2017, INTEF, 2017, ISTE 2018, Law et al., 2018, etc.). El marco más utilizado para el desarrollo y la comprensión de la competencia digital en Europa es el definido por la Comisión Europea, quien publicó el informe sobre la competencia digital, denominado DIGCOM 2.0.

1.2. Las Competencias Digitales Docentes (CDD) en la Formación Inicial

Ya nadie duda de que las competencias digitales se han de configurar como parte de las competencias esenciales de todos los docentes, pero ¿deben manejar aquellos

conocimientos, habilidades y actitudes que se le exigen a la denominada ciudadanía digital, o en cambio deben estar formados para desarrollar estas competencias bajo su perfil profesional específico? La respuesta es clara: diferentes autores aluden a aquellas capacidades o destrezas relacionadas con el uso de las herramientas tecnológicas en el aula, distintas en muchos aspectos del uso que se le puede dar a éstas en un ambiente doméstico (Blau y Shamir-Inbal, 2017; Solís de Ovando y Jara, 2019). Esto nos debe llevar a pensar que todo docente debe poseer una perspectiva didáctico-pedagógica de la competencia digital que le lleve a su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje. La importancia de la formación inicial de los futuros docentes en competencias digitales es una de las preocupaciones que recientemente está llevando a investigadores del área a buscar distintas formas de definir y evaluar no únicamente los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes tienen respecto de las competencias digitales, sino comprender qué implica el aprendizaje de las competencias digitales. Por ello, no cabe duda de que todo lo que respecta a la formación inicial de los docentes en TIC es de actualidad, y de intenso interés.

1.3. DigCompEdu

DigCompEdu es publicado a finales del año 2017 por el Centro Común de Investigación de la Unión Europea o JRC (Redecker y Punie, 2017). El marco “DigCompEdu” es el resultado de diferentes congresos, jornadas, debates y deliberaciones con expertos y profesionales. Está basado en una revisión bibliográfica inicial y supone una síntesis de instrumentos existentes a nivel local, nacional, europeo e internacional (Ghomi y Redecker, 2018; Redecker y Punie, 2017). El resultado supone un consenso sobre las principales áreas y elementos de la competencia digital docente, que sigue una lógica progresiva en cada área competencial.

Su principal objetivo ayudar a los estados miembros en sus esfuerzos por promover la competencia digital docente e impulsar la innovación en educación. “DigCompEdu” pretende establecer un modelo de desarrollo de competencias digitales del profesorado alineado con las políticas europeas en sus distintas dimensiones y niveles. A la vez que establecer una base sólida, basada en evidencias científicas, que puede guiar las políticas educativas en todos los niveles. Además de crear un punto de referencia para los Estados miembros de la Unión Europea y otras naciones interesadas, poniendo de manifiesto la importancia de la tecnología digital en los contextos educativos, sociales, laborales y

económicos. Se trata de un modelo de competencia digital con 6 áreas competenciales diferenciadas (Figura 1). Cada área lleva asociadas una serie de competencias que “los docentes deben poseer para fomentar estrategias de aprendizaje efectivas, inclusivas e innovadoras, utilizando herramientas digitales” (Redecker y Punie, 2017, p. 4).

Figura 1

Áreas del Marco Europeo “DigCompEdu”



Fuente. Redecker y Punie (2017, p.8)

2. MÉTODO

La adaptación para estudiantes que se presenta de DigCompEdu, tiene como punto de partida “DigCompEdu Check-In” para docentes, y surge a partir de un proceso de consultas de expertos, pruebas previas a la fase piloto y revisión de elementos (Ghomi y Redecker, 2018). La primera versión de “DigCompEdu Check-In” se publica en inglés en 2018, siendo cumplimentada por 160 docentes independientes de la Unión Europea (Benali et al., 2018) mostrando una excelente consistencia interna para todo el instrumento, con un alfa de Cronbach de .91, donde, además, la traducción al alemán es evaluada por 22 profesores alemanes (Ghomi y Redecker, 2018). Tras los comentarios y propuestas se refinan los ítems y se publica una nueva versión, disponible en inglés y alemán. Se mejora el escalamiento de respuesta de acuerdo con los niveles competenciales del marco “DigCompEdu”. Esta versión fue validada con 335 docentes alemanes, obteniendo una buena consistencia interna mediante estudio de la fiabilidad por coeficiente alfa de Cronbach (.934) (Ghomi y Redecker, 2018). Se estudia la validez mediante la prueba U de Mann-Whitney y un análisis correlacional bivariado por medio del coeficiente de correlación ρ de Spearman. Las pruebas corroboran las hipótesis

planteadas diferenciando los distintos niveles competenciales. La traducción al español y su adaptación se realizó teniendo en cuenta aquellos términos que podrían ser extraños para el profesorado, cambiándolos por algunos similares y acordes a nuestro contexto, y que de esta forma facilitasen la comprensión de los ítems (Cabero y Palacios, 2020). Tras validar la versión por 2262 docentes, el coeficiente alfa de Cronbach resultó ser 0,967.

El cuestionario lo puede encontrar disponible a través de la siguiente dirección web:

<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-H-ES>

Esta comunicación expone la adaptación realizada para poder administrarlo a los estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, que se preparan para ser los futuros docentes de las etapas de Infantil y Primaria (Figura 2). En un futuro, se adaptará para los estudiantes que se forman para ser docentes de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Figura 2

Introducción “DigCompEdu Check-In” para futuros docentes

✖ EUSurvey

Sobre DigCompEdu

Esta herramienta de autoevaluación se basa en el Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu) de la Unión Europea. DigCompEdu establece 22 competencias organizadas en seis áreas. Las competencias se explican en seis niveles diferentes de competencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2). DigCompEdu está dirigida a todos los niveles educativos. El principal objetivo del marco es apoyar y alentar a los educadores en el uso de herramientas digitales para la mejora e innovación educativa. El cuestionario tiene como objetivo permitirte reflexionar sobre tus fortalezas y debilidades en el uso de las tecnologías digitales.

Te invitamos a autoevaluarte con 22 ítems que son representativos de las 22 competencias en DigCompEdu.

Para saber más
[Información_DigCompEdu.pdf](#)

* ¿Cómo crees que es actualmente tu competencia digital como futuro docente?
 Asigna un nivel de competencia de A1 a C2, donde A1 es el más bajo y C2 el más alto.
 Probablemente soy un/a...

- ☐ A1: Novato/a
- ☐ A2: Explorador/a
- ☐ B1: Integrador/a
- ☐ B2: Experto/a
- ☐ C1: Líder
- ☐ C2: Pionero/a

Siguiendo en la línea inicial, cada ítem se mide en una escala Likert de 5 intervalos, donde los participantes indican en qué medida reflejan su propia valoración, seleccionando una de las cinco opciones. Estas están organizadas progresivamente, reflejando la lógica de progresión general de “DigCompEdu” (niveles competenciales), a través de un sistema de puntuación interna (Figura 3).

Figura 3

Organización de cada área en “DigCompEdu Check-In

Área 1: Compromiso Profesional

La competencia digital de los docentes se expresa en su capacidad para utilizar las tecnologías digitales no solo para mejorar la enseñanza, sino también para interactuar profesionalmente con compañeros/as, alumnado, familia y distintos agentes de la comunidad educativa. Además, esta comunicación a través de la tecnología permite el desarrollo profesional individual y la innovación colectiva y continua en la organización educativa. Esta es el enfoque del Área 1.

Las opciones de respuesta están organizadas por distintos niveles de compromiso con las tecnologías digitales. Elige la opción que mejor refleje tu práctica actual.

*** Uso sistemáticamente diferentes canales digitales para mejorar la comunicación con mis compañeros/as. Por ejemplo: correo electrónico, aplicaciones de mensajería tipo WhatsApp, blogs, foros, chats, plataforma educativa...**

- ☐ Raramente uso canales de comunicación digital.
- ☐ Uso canales de comunicación digital básicos. Por ejemplo, el correo electrónico.
- ☐ Combino diferentes canales de comunicación. Por ejemplo: el correo electrónico, el blog de clase, el sitio web del centro...
- ☐ Selección, ajuste y cambio sistemáticamente diferentes soluciones digitales para comunicarme de manera efectiva.
- ☐ Reflexión, debate y desarrollo proactivamente mis estrategias de comunicación.

*** Uso tecnologías digitales para trabajar con mis compañeros/as dentro y fuera de mi clase.**

- ☐ Rara vez tengo la oportunidad de colaborar con otros compañeros/as.
- ☐ A veces intercambio materiales con compañeros/as. Por ejemplo: vía pendrive, correo electrónico...
- ☐ Entre compañeros/as, trabajamos juntos en entornos de colaboración o usamos unidades compartidas.
- ☐ Intercambio ideas y materiales con estudiantes y profesores externos a mi organización. Por ejemplo, en una red de estudiantes y/o profesores en línea.
- ☐ Creo materiales de forma colaborativa con otros profesores en una red en línea.

Área 2: Recursos digitales

Una de las competencias clave que cualquier docente debe desarrollar es identificar buenos recursos educativos. Además, debe ser capaz de modificarlos, crearlos y compartirlos para que se ajusten a sus objetivos, alumnado y estilo de enseñanza. Al mismo tiempo, debe saber cómo usarlos administrando de manera responsable el contenido digital, respetando las normas de derechos de autor y protegiendo los datos personales. Estos temas son el corazón del Área 2.

Las opciones de respuesta están organizadas por distintos niveles de compromiso con las tecnologías digitales. Elige la opción que mejor refleje tu práctica actual.

*** Utilizo diferentes sitios de internet (páginas web) y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar una amplia gama de recursos digitales.**

- ☐ Rara vez utilizo internet para encontrar recursos.
- ☐ Uso motores de búsqueda (por ejemplo, Google) y/o plataformas educativas para encontrar recursos educativos.
- ☐ Evalúo y selecciono los recursos digitales que encuentro en función de su idoneidad para mis necesidades como estudiante y futuro docente.
- ☐ Comparo los recursos utilizando una serie de criterios relevantes para mis necesidades como estudiante y mi futura práctica educativa. Por ejemplo: calidad, ajuste pedagógico, diseño e interactividad.
- ☐ Asesoro a compañeros/as sobre recursos digitales adecuados y estrategias de búsqueda de los mismos.

*** Creo mis propios recursos digitales y modifico los existentes para adaptarlos a mis necesidades como futuro docente.**

- ☐ No creo mis propios recursos digitales.
- ☐ Creo fichas de actividades con el ordenador para luego imprimir.
- ☐ Creo presentaciones de dispositivos digitales. Por ejemplo: Power Point, Prezi...
- ☐ Creo y modifico diferentes tipos de recursos digitales.
- ☐ Configuro y adapto recursos complejos e interactivos.

*** Soy capaz de proteger el contenido sensible de forma segura. Por ejemplo: fotografías, vídeos, fichas, exámenes, calificaciones, datos personales...**

- ☐ No necesito hacer eso.
- ☐ Evito almacenar datos personales electrónicamente.
- ☐ Protejo algunos datos personales.

Además, el instrumento incluye un apartado final en el que se recogen datos sociodemográficos de los estudiantes y algunas preguntas sobre sus actividades, hábitos, etc. (Figura 4).

Figura 4

Apartado final en “DigCompEdu Check-In

*** Soy...**

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre

*** ¿Cuál es tu edad?**

- ☐ Menos de 18 años
- ☐ 18-20 años
- ☐ 21-25 años
- ☐ 26-30 años
- ☐ 31-50 años
- ☐ 51 o más años

*** Lugar donde has pasado la mayor parte de tu infancia**

- ☐ Zona rural (hasta 1.000 habitantes)
- ☐ Aldea (entre 1.001 y 3.000 habitantes)
- ☐ Pueblo (entre 3.001 y 15.000 habitantes)
- ☐ Ciudad pequeña (entre 15.001 y 100.000 habitantes)
- ☐ Ciudad (entre 100.001 y 1.000.000 habitantes)
- ☐ Gran ciudad (más de 1.000.000 habitantes)

*** ¿Tienes experiencia como docente?**

- ☐ 1-3 años
- ☐ 4-5 años
- ☐ 6-9 años
- ☐ 10-14 años
- ☐ 15-19 años
- ☐ 20 o más años
- ☐ No tengo experiencia como docente

En tu día a día...

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
* Sé manejar un ordenador	☐	☐	☐	☐	☐
* Sé manejar una tablet	☐	☐	☐	☐	☐
* Sé manejar un teléfono inteligente	☐	☐	☐	☐	☐
* Me considero competente en cuanto al manejo de internet	☐	☐	☐	☐	☐
* Evito cualquier cosa por nuevas aplicaciones, programas y recursos digitales	☐	☐	☐	☐	☐

*** Más o menos, ¿qué porcentaje de tiempo dedicas al uso de la tecnología en la mayoría de asignaturas de tu titulación?**

- ☐ 0-10%
- ☐ 11-25%
- ☐ 26-50%
- ☐ 51-75%
- ☐ 76-100%

¿Qué tipo de actividades haces en la universidad? (cuálquier asignatura)

	Sí	No
* Escuchar audios	☐	☐
* Crear audios	☐	☐
* Ver vídeos	☐	☐
* Crear vídeos	☐	☐
* Ver presentaciones de dispositivos	☐	☐
* Crear presentaciones de dispositivos	☐	☐
* Ver páginas web educativas	☐	☐
* Crear páginas web educativas	☐	☐

3. RESULTADOS

3.1. La herramienta «DigCompEdu Check-In» para estudiantes

“DigCompEdu” se utilizó como base para desarrollar un instrumento de auto-reflexión para docentes denominado “DigCompEdu Check-In” (Cabero y Palacios, 2020). El objetivo fue permitir a los docentes una mejor comprensión de este marco y ofrecerles una autoevaluación de sus fortalezas y necesidades o áreas de mejora de aprendizaje digital. Una ventaja de este instrumento es que una vez cumplimentado, proporciona un informe personalizado con información sobre el nivel competencial

global y por áreas. Pero, cómo ya se ha señalado anteriormente, preocupados por cómo evolucionan las competencias digitales en futuros docentes, se realizó una adaptación del “DigCompEdu Check-In” para docentes hasta convertirlo en “DigCompEdu Check-In” para futuros docentes.

Se ha respetado la estructura origen, donde cada competencia es representada por un solo ítem y seleccionando el concepto más genérico que engloba la totalidad del contenido específico de la competencia. Los 22 ítems que componen el cuestionario responden a las 6 áreas competenciales: compromiso profesional (4), recursos digitales (3), pedagogía digital (4), evaluación y retroalimentación (3), empoderar a los estudiantes (3) y facilitar la competencia digital de los estudiantes (5).

3.2. Evaluación del Nivel de CDD del estudiante

Para el cálculo del nivel de CDD, se desarrolla un sistema de asignación de niveles. Dicha propuesta es validada por distintos estudios relacionados (Benali et al., 2018; Ghomi y Redecker, 2018; Joint Research Centre, 2019). DigCompEdu propone seis niveles competenciales progresivo, de manera que se identifica el nivel de competencia digital de un docente, desde el nivel Novato (A1) o aquel con muy poca experiencia y contacto con la tecnología educativa, hasta el Pionero (C2) o aquel que lidera la innovación con TIC (Cabero et al., 2020)

Tabla 1

Sistema de clasificación global de “DigCompEdu Check-In”

Nivel competencial	Puntuación (sobre 88 puntos)
Novato (A1)	<20 PUNTOS
Explorador (A2)	20 A 33 PUNTOS
Integrador (B1)	34 A 49 PUNTOS
Experto (B2)	50 A 65 PUNTOS
Líder (C1)	66 A 80 PUNTOS
Pionero (C2)	>80 PUNTOS

Fuente. Cabero y Palacios (2020, p.227)

Y otro específico por áreas (Tabla 1), donde la obtención de puntos sigue una progresión estructurada este orden: sin compromiso (0 puntos), conocimiento parcial (1 punto), uso ocasional (2 puntos), uso creciente (3 puntos) y uso sistemático e integral (4 puntos). En consecuencia, el número máximo de puntos por pregunta es de 4. Al mismo tiempo, el número máximo de puntos a obtener en la prueba es de 88.

Tabla 2

Sistema de clasificación por áreas de “DigCompEdu Check-In”

Área competencial		Nivel competencial	Puntuación		
1. Compromiso profesional	2. Pedagogía digital	Novato (A1)	4 PUNTOS		
		Explorador (A2)	5 A 7 PUNTOS		
		Integrador (B1)	8	A	10
		PUNTOS			
		Experto (B2)	11	A	13
		PUNTOS			
		Líder (C1)	14	A	15
		PUNTOS			
		Pionero (C2)	16 PUNTOS		
2. Recursos digitales	4. Evaluación y retroalimentación	Novato (A1)	3 PUNTOS		
		Explorador (A2)	4 A 5 PUNTOS		
		Integrador (B1)	6 A 7 PUNTOS		
		Experto (B2)	8 A 9 PUNTOS		
		Líder (C1)	10	A	11
		PUNTOS			
		Pionero (C2)	12 PUNTOS		
6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes	5. Empoderar a los estudiantes	Novato (A1)	5 A 6 PUNTOS		
		Explorador (A2)	7 A 8 PUNTOS		
		Integrador (B1)	9	A	12
		PUNTOS			
		Experto (B2)	13	A	16
		PUNTOS			
		Líder (C1)	17	A	19
		PUNTOS			
		Pionero (C2)	20 PUNTOS		

Fuente. Cabero y Palacios (2020, p.227)

El alumnado se situará en su nivel dependiendo de las puntuaciones obtenidas en cada una de las áreas competenciales como resume esta figura (Figura 5). Como ya se ha señalado, el alumno recibe un informe de autoevaluación de sus competencias que podrán conservarlo para su conocimiento y mejora de aquellas áreas en la que se existan lagunas.

Figura 5

Áreas del Marco Europeo “DigCompEdu”



Fuente. Cabero y Palacios (2020, p.220)

El proceso seguido para realizar las adaptaciones de idioma (inglés, alemán y español) y contexto, ha servido de guía para la adaptación de la versión adaptada y traducida al Español a los futuros docentes. Por tanto, realizadas las modificaciones tanto para contextualizar términos como acciones al contexto estudiantil y facilitar la comprensión de los ítems y reforzar su utilidad para la mejora del aprendizaje del alumnado, se realizó un estudio piloto con estudiantes de Grado de Infantil y Primaria y en la que tras validar esta versión por 256 estudiantes el coeficiente alfa de Cronbach resultó ser 0,947.

4. CONCLUSIONES

Conocer el punto de partida competencial que tienen los estudiantes con relación a las tecnologías, así como su autopercepción, ha sido el objeto principal para llevar a cabo la adaptación del “DigCompEdu Check-In” para docentes en “DigCompEdu Check-In” para futuros docentes.

Hasta el momento, sólo podemos ofrecer un alfa de Cronbach de 0,947., por lo que este estudio queda en fase de inicio y necesita de la validez del cuestionario mediante modelos sólidos, estables y de calidad como, por ejemplo, la validación empírica del instrumento a través del análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC), así como la validez mediante la prueba U de Mann-Whitney y un análisis correlacional bivariado por medio del coeficiente de correlación ρ de Spearman.

Lo que si podemos abrir son nuevas propuestas de estudios a partir de este modelo competencial centradas en:

- a) Validación de las herramientas de evaluación competencial mediante modelos sólidos y estables.
- b) Realizar estudios comparativos entre diferentes contextos, para reconocer la validez en dicho marco.
- f) Analizar y proponer acciones formativas en distintos niveles que favorezcan el desarrollo competencial.

REFERENCIAS

- Benali, M., Kaddouri, M., y Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 14(2), 99-120.
- Blau, I., y Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), 769–787. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
- Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero, J., Romero, R. y Palacios, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: The Use of the Expert Competence Coefficient. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Castells, M. y Himmanen, P. (2014). (eds.). *Reconceptualizing development in The Information Age*. Oxford University Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Publications Office of the European Union.
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://bit.ly/36tyTYa>
- Consejo de la Unión Europea. (2003). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Bruselas de 20 y 21 de marzo de 2003*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3iqNZ2I>
- Ghomi, M. y Redecker, C. (2018). *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-Assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*. Joint Research Center.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/3jqoMXE>
- ISTE. (2018). *Standards for Educators*. International Association for Technology in Education. <https://bit.ly/30sqGPQ>

- Joint Research Centre (2019). *Testing the Check-In Self-Reflection Tool*. Recuperado de <https://bit.ly/35Nharb>
- Law, N, Woo, D., De la Torre, J. y Wong, G. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2. UNESCO. <https://bit.ly/2GvJk2t>
- Recio-Muñoz, F., Silva Quiroz, J. y Abricot Marchant, N. (2020). Análisis de la Competencia Digital en la Formación Inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 125-146. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77759>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/33ogmuf>
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Solís De Ovando, J. y Jara V. (2019). Competencia digital de docentes de Ciencias de la Salud de una universidad chilena. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 56, 193-211. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.10>

CAPÍTULO 22

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CASTILLA LA MANCHA Y COMPETENCIAS EN SEXUALIDAD E IGUALDAD

Irene Martínez Martín, Natalia Hipólito Ruiz, María Teresa Bejarno y Montserrat
Blanco

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan los principales resultados de una investigación cuantitativa llevada a cabo en la Universidad de Castilla -La Mancha (España) por el grupo de investigación en educación y sociedad (GIES) (2016-2018), que desvelan los bajos niveles de formación inicial del profesorado y de educadores/as sociales en estas temáticas. El objetivo principal es analizar las competencias formativas de los y las estudiantes de Educación en torno a la educación integral en sexualidad e igualdad a partir de diferentes dimensiones que señala la UNESCO (2014).

Entre los resultados más relevantes se detecta una débil formación en igualdad y sexualidad, estando ausente las competencias relacionadas con el género, las sexualidades o la igualdad de los planes de estudio y, por lo tanto, de sus conocimientos básicos. Además, los imaginarios que imperan entre los y las estudiantes de Educación en torno a las sexualidades siguen estando fundamentados en estereotipos sexistas y generando confusiones sobre las identidades sexuales diversas y las violencias machistas.

1.1. Marco teórico. Pedagogías feministas y competencias básicas en sexualidad en la formación inicial docente

Esta investigación se contextualiza en los aportes epistemológicos de las pedagogías feministas (Martínez, et al., 2017) y de diversidad sexual (Sánchez, 2020) que apuestan por entender, repensar y reconstruir las identidades de género y sexuales desde un paradigma sociocultural. Posada (2014) entiende que la identidad sexual y de género es un sistema de valores, actitudes, creencias, comportamientos... que son aprendidos, socializados y comunicados. Dicha identidad se transmite de manera sociocultural, es

decir, es aprendida mediante la interacción con el medio, los diferentes sistemas sociales, la comunidad, la mediación personal... y la socialización diferenciada.

Desde un punto de vista formal e institucional, UNESCO (2014) reconoce las siguientes características básicas para poder definir la educación en sexualidad desde esta perspectiva integral: basada en un enfoque de derechos sexuales y reproductivos que se conozcan y se hagan respetar; inclusión de la perspectiva de género en todas las fases y dimensiones del proceso educativo enfocada al empoderamiento en materia de sexualidad por parte de las mujeres y colectivos oprimidos, así como a la eliminación de toda forma de violencia machista y sexual garantizando el acceso universal a los servicios de prevención, protección y reparación; construida a través de competencias y pilares básicos que hagan sostenible un curriculum educativo de calidad; a través de estrategias que favorezcan la transmisión de información mediante canales de comunicación accesibles; apuesta por un paradigma crítico y emancipador que incluya contenidos claros y diversos, así como sistemas metodológicos y de evaluación coherentes con esta perspectiva; garantía del acceso integral a una educación pública de calidad en temas de sexualidad y género que facilite esta educación dentro y fuera de centros escolares, entornos comunitarios, familiares, de ocio, laborales, medios de comunicación, etc.

Avanzar en esta propuesta de la UNESCO supone construir una educación en sexualidad con perspectiva feminista y, por lo tanto, integral. Así, la sexualidad y el género se viven y aprenden como procesos de transformación en las personas e incluyen procesos biológicos, identitarios, emocionales y corporales, en un plano individual, pero también social.

Al marco teórico oficial presentado, se suman las aportaciones de las pedagogías feministas (Bejarano y Marí, 2019) y queer que ponen en el centro del debate (Huerta, 2017) las culturas hetero-patriarcales que trabajan por suprimir y limitar los cuerpos no normativos mediante comportamientos impuestos, violencias, invisibilizaciones, elecciones “no libres”, limitaciones de movimiento en espacios de participación política, reducción de la agencia sexual con discursos de miedo, violencia y seguridad.

Platero (2012) reclama el interés crítico en la educación feminista y sexual sumando una perspectiva interseccional y desde una mirada compleja que subraya cómo funciona el privilegio y el poder en la construcción de las opresiones. Las mujeres (y lo diverso), sus cuerpos y sexualidades, son objetos de desigualdad. Esto nos lleva al análisis anterior

dónde un único tipo de masculinidad dominante es asociada a “poder sobre” junto con un significado de la sexualidad como sometimiento y violencia.

Eisenstein (2007) se refiere tanto al elemento político de la sexualidad como al del género fundamentado a partir de la amplia y tradicional discusión entre una perspectiva biologicista, natural y hormonal “VS” otra de carácter social, educativa y crítica. Citando en este último punto a Missé (2010) introduce un concepto interesante que amplía esta concepción de diversidad. Además de la identidad de género debemos tener en cuenta la expresión de género. Es decir, el comportamiento de género que nos permite entender, por ejemplo, por qué un chico puede ser extremadamente femenino y no por eso sentirse mujer. Este concepto en educación infantil y primaria tiene una gran potencialidad para ser explorado y trabajado.

Esta discusión enmarca el capítulo en un posicionamiento epistemológico feminista e interseccional en torno a los cuerpos, las culturas, las sexualidades y las pedagogías con el fin de cuestionar los aprendizajes hegemónicos, muchas veces producidos en los ámbitos privados o informales (como queda reflejado en el análisis de los resultados) y que no tienen un cuestionamiento real desde los planes formativos de los y las futuras docentes y educadoras sociales.

2. MÉTODO. PROCEDIMIENTO Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se enmarca en el paradigma crítico-emancipador utilizando una metodología cuantitativa. Se persigue saber el grado de conocimiento de los y las estudiantes de cuarto curso de Educación y Educación Social en relación con la igualdad y sexualidad a través de la aplicación de un cuestionario.

Se estableció un diseño muestral polietápico estratificado no aleatorio, tomando a las seis Facultades de formación de educadores-as de la UCLM como conglomerados. Para cada Facultad, se han establecido cuotas de afijación de la muestra según la magnitud del alumnado en cada una de ellas y su distribución en cuanto a sexo y edad.

2.1. Muestra e instrumento

La muestra está compuesta por 372 personas, todas ellas estudiantes de cuarto curso de las seis Facultades de Educación y Educación Social de la UCLM. Para un nivel de confianza del 95,5%, asumiendo un error muestral del 5% y utilizando como estimador

de varianza poblacional $p=q=0,50$. Esta muestra se caracteriza por su feminización y juventud, tres de las cuartas partes son mujeres (78%), y en nueve de cada diez ocasiones (88,4%) tienen 25 años o menos.

El instrumento de recogida de información de corte cuantitativo ha sido el cuestionario autorrellenado. Este cuestionario tiene su origen en el elaborado para una investigación anterior (Veiga, et al., 2006) y fue ampliado y validado por el grupo GIES (UCLM), lo que le confiere una alta fiabilidad interna.

3. RESULTADOS

Presentamos los resultados en base a las dimensiones establecidas relacionadas con la formación institucional, conocimiento científico básico, comportamientos sexuales y motivaciones para relaciones sexuales, así como el conocimiento sobre conceptos de identidad sexual, diversidad sexual y sexismo que manejan las y los estudiantes.

Formación institucional

El alumnado de las facultades de educación de Castilla -La Mancha se forma en la mayor parte de los contenidos en sexualidad durante la educación secundaria (46,2%). En cambio, en la etapa de educación primaria se señala un escaso abordaje de la temática que le sitúa como el ámbito más deficitario respecto a los contenidos en sexualidad. En el 12,6% de los casos señalan recibir esa formación solo en educación superior y apenas el 4,3% de las respuestas mencionan la formación en sexualidad en todos los niveles educativos y para poco más de una quinta parte de las respuestas (21,8%) prevalecen los contenidos informales frente a los contenidos educativos.

En lo relacionado a la “contribución al desarrollo personal de la formación recibida en sexualidad” la reconocen como bastante y suficiente en un 40,1% en el caso de los hombres y, en menor medida, en el caso de las mujeres (39,7%). Pero cuando hacen una autovaloración sobre la capacidad para impartir contenidos relacionados con sexualidad e igualdad solo el 47% de las personas encuestadas se sienten suficiente o bastante preparadas, siendo similar en el caso de hombres y mujeres.

Conocimiento científico básico

Por término medio, más de la mitad de la población entrevistada (51,2%) desconoce o confunde el nombre del órgano sexual externo femenino. Por el contrario, la denominación del órgano sexual externo masculino suele ser casi unánimemente conocida (95,5%).

En cuanto al ciclo femenino y el periodo menstrual se manifiesta confusión y desinformación en las respuestas. El momento en el que la ovulación tiene lugar no es una información que manejan los sujetos ya que el 72,3% de las respuestas son erróneas. Cuando se pregunta por el ciclo menstrual casi la mitad de la muestra (44,4%) lo ubica al final del ciclo.

Muestran más conocimiento sobre el concepto de menstruación señalando en el 56,1% de los casos que es producto de la expulsión del óvulo no fecundado. Destaca observar que los hombres (63,4%) muestran mayor nivel de conocimiento que las mujeres (53,8%). En cualquier caso, para el nivel crítico de significación el nivel de acierto de ambos sexos es equiparable ($\text{sig}=0,122$).

La mayor confusión de la población universitaria sobre conocimientos básicos en sexualidad tiene que ver con el concepto de fecundación, el 95,2% no responden correctamente a esta pregunta. Con respecto al concepto de eyaculación menos de la mitad de la muestra (49,2%) conoce que esto significa la liberación del espermatozoide.

Comportamientos sexuales y motivaciones para relaciones sexuales

La situación más frecuente es la soltería con pareja (58,0%) seguida de la soltería sin pareja (36,7%). Las mujeres revelan un mayor grado de emparejamiento que sus compañeros del 64,7% frente al 56,1%. En cuanto a su número, la mitad de los/as jóvenes ha tenido más de una relación de pareja (51,9%).

Para terminar sobre la asociación entre la edad de la primera relación sexual y el número de parejas el análisis de correlación establece una linealidad negativa ($r=-.328$; $\text{sig}=.000$). El inicio de la actividad sexual se sitúa mayoritariamente (57,85%) entre los 15 y los 18 años. Continuando con los hábitos sexuales de la muestra la mayoría (93,5%) no ha tenido relaciones íntimas con personas del mismo sexo.

Dicen buscar mayoritariamente estimulación y caricias (84,7%) y el placer compartido (72,0%). A nivel individual, el 40% de las mujeres reconoce no haberse masturbado nunca frente al 3,7% en el caso de los hombres. Y el 30,4% de las mujeres casi nunca o la minoría de las veces tiene orgasmos, frente al 12,2% en los hombres.

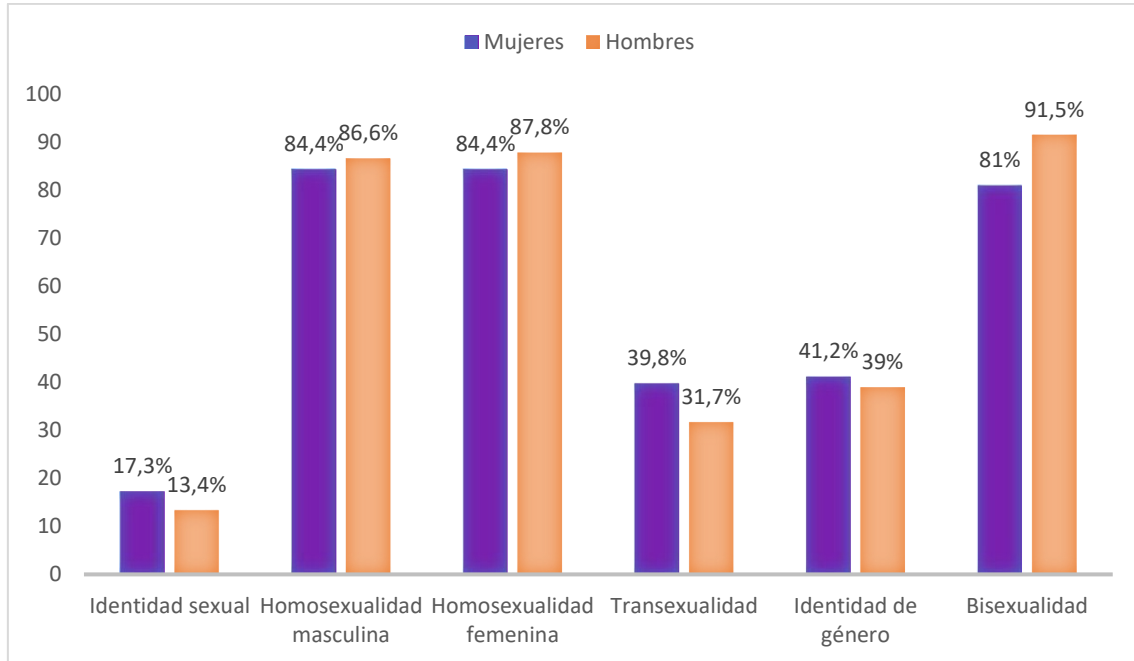
Identidad sexual, diversidad sexual y sexismo

En esta dimensión manifiestan una confusión generalizada en los conceptos (Tabla 1), pero sobre todo en lo relacionado con la identidad sexual, en lo relativo a la transexualidad y la identidad de género se refiere un discreto interés o conocimiento y,

solo, en los aspectos relacionados con la orientación sexual (en concreto homosexualidad y bisexualidad) tienen mayores certezas.

Tabla 1.

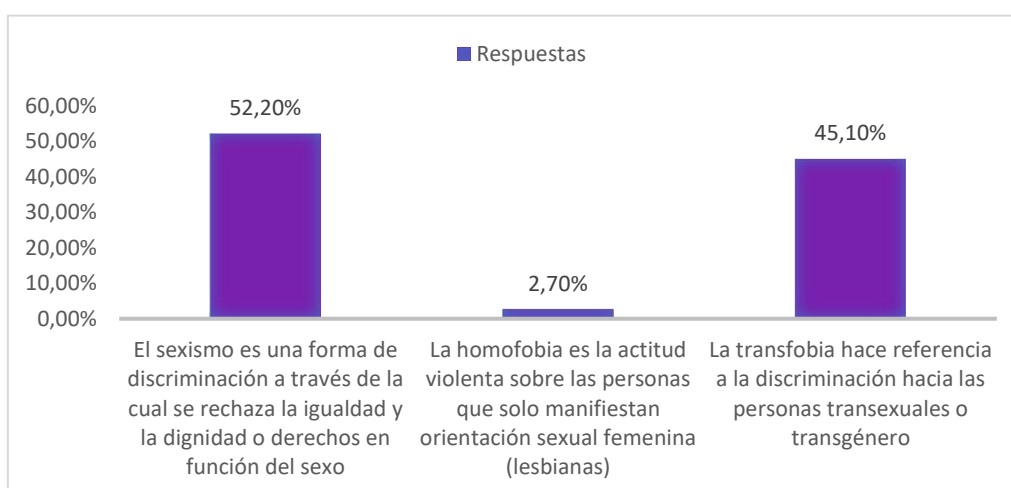
Conocimientos identidad y orientación sexual. base=1.294 respuestas / 371 personas



Profundizando en esta misma línea se pregunta a los y las estudiantes sobre lo relativo la violencia sexual, concretamente: sexismo, homofobia y transfobia (Tabla 2) y parecen tener claro lo que significa cada uno de estos conceptos.

Tabla 2.

Sexismo, homofobia y transfobia. base=592 respuestas / 372 personas

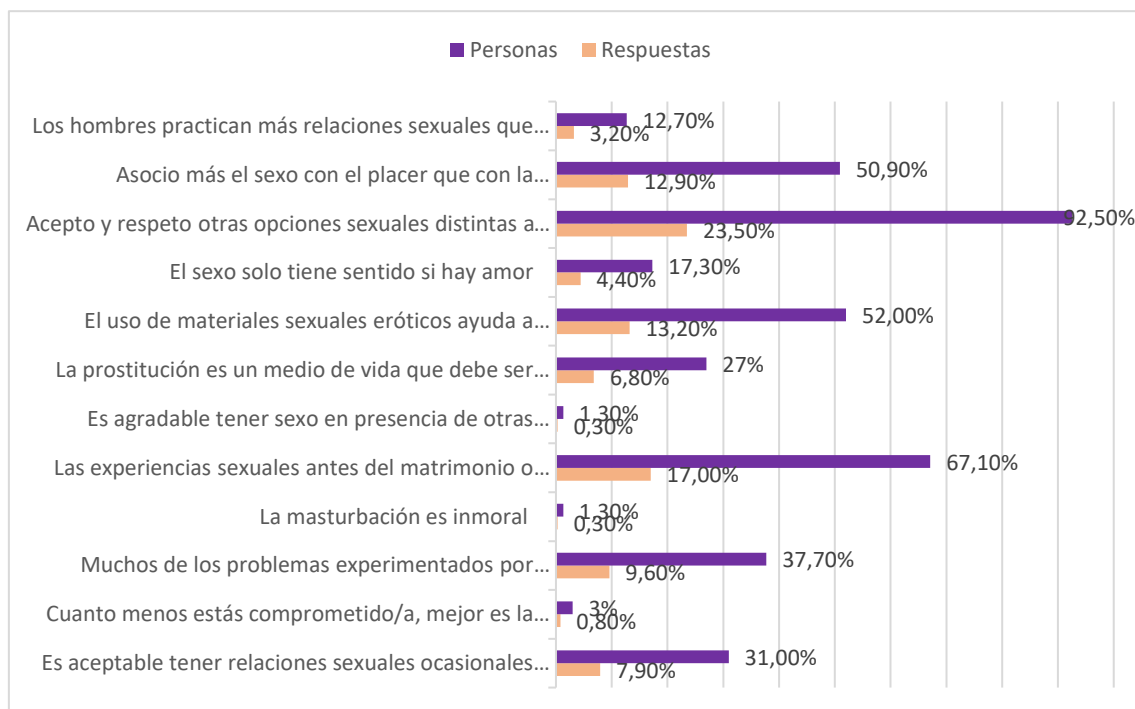


Creencias

En lo relativo al posicionamiento de los y las jóvenes sobre el constructo de la sexualidad destacan los aspectos relacionados con la aceptación y el respeto a opciones sexuales distintas a las suyas, seguido de la creencia que las experiencias sexuales antes de la convivencia o del matrimonio son buenas y, por otra parte, que es uso de juguetes eróticos puede potenciar el placer, así como que asocian más el sexo con el placer que con la reproducción (Tabla 3).

Tabla 3.

Creencias sobre Identidad Sexual y Género. (Respuesta Múltiple) base=1.461 respuestas / 372 personas



4. DISCUSIÓN

Las carencias formativas en sexualidad e igualdad -desde enfoques feministas- que se detectan en los contextos socioeducativos quedan evidenciadas por las investigaciones feministas de los últimos años (Santos, Bas & Iranzo, 2012; Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Vizcarra, 2015; Ayuste et al., 2016), de igual manera que se reflejan en esta investigación. Dichos aportes señalan carencias, violencias y desigualdades derivadas de una escasa educación feminista y, en concreto, de la invisibilización de la sexualidad en los espacios educativos. Por ello, se considera la educación en sexualidad

e igualdad un ámbito de investigación y de acción pedagógica prioritario en el área de estudios educativos y de género.

Ha quedado evidenciado que los pocos saberes que han obtenido respecto a la sexualidad e igualdad surgen mayoritariamente del aprendizaje informal, observamos que las carencias formativas provienen fundamentalmente de la etapa de primaria y secundaria, como así lo reflejan otros estudios que señalan que la sexualidad no es una formación que se reciba en las etapas de educación básica y obligatoria (Texeira y Marques, 2016; Sánchez Sáinz, Penna & De la Rosa, 2016). Por tanto, la tendencia es a suplir esta formación mediante actividades de carácter más informal (saberes populares, mitos, grupos de iguales, Internet...) que formal (académicas propiamente dichas).

Esta realidad no asegura una educación en igualdad con carácter científico y con criterios de calidad. Los futuros profesionales no tienen adquiridas las competencias relacionadas con la pedagogía feminista y de atención a las diversidades, ni están preparados para introducir un enfoque transformador en las prácticas y discursos docentes que van a repercutir directamente en la ciudadanía a la que educan. Por lo tanto, los mandatos internacionales (UNESCO, 2014) quedan desatendidos a la hora de evidenciar los resultados educativos.

Las relaciones sexuales sin una buena formación integral en sexualidad contribuyen al desconocimiento de los cuerpos y las diversas formas de placer (Luisi, 2013), así lo refleja esta investigación en el caso de la masturbación femenina y los orgasmos de las mujeres durante las relaciones sexuales compartidas; también contribuye a la invisibilización de las identidades sexuales diversas y a la confusión en la correcta identificación de los conceptos sobre transexualidad e identidad de género. Esta desinformación se traduce en lagunas y reproducción de ideas estereotipadas en el ejercicio de la docencia y acciones socioeducativas futuras.

Este capítulo pone sobre la mesa una confusión generalizada del futuro profesorado respecto a las cuestiones de sexualidad e igualdad, como también lo manifiestan otros estudios que investigan esta misma cuestión (Preinfalk-Fernández, 2015; Manzano-Pauta y Jerves-Hermida, 2018). Esta confusión y falta de formación puede derivar en el desarrollo de prácticas profesionales lineales, binarias y poco inclusivas ante la diversidad y orientación sexual. Con ello, queremos llamar la atención sobre esta necesidad educativa en la formación inicial de profesionales de la educación. No se prepara convenientemente para desarrollar una educación en sexualidad e igualdad de calidad y

desde perspectivas integrales y feministas, en definitiva, capaz de reconocer la diversidad afectivo-sexual, prevenir la violencia y los riesgos que ésta conlleva o ser capaces de construir ciudadanías justas y en equidad.

REFERENCIAS

- Ayuste, A., Rodríguez, M. C., Vila, E. S. y Valdivieso, S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Serveis de Publicacions de la UVic-UCC.
- Bejarano, M^a. T. y Marí, R. M^a. (2019). *Educación en sexualidad e igualdad*. Dykinson.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 72-88.
- Eisenstein, Z. (2007). *Sexual Decoys. Gender, race and war*. Zed books.
- Huerta, R. (2017). *Traseducar*. Egales.
- Luisi, V. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*, 17(58), 429-435.
- Manzano-Pauta, D. E., y Jerves-Hermida, E. M. (2018). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Martínez, I, Bejarano, M^a. T., Marí, R. M^a. y Téllez, V. (2017) ¿Qué formación en sexualidad e igualdad tienen los y las estudiantes de educación en Castilla -La Mancha? En J. M^a., Serrano, R. Moreno y S. Gutiérrez (coord.). *Nuevos escenarios y retos socioeconómicos tras la crisis. Una perspectiva comparada España y Europa* (pp.175-186). Dykinson.
- Missé, M. (2010). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. [Egales](http://egales.org).
- Platero, L. (ed.) (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas Contemporáneos. Bellaterra.
- Posada, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (63), 147-158. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/190041>

- Preinfalk-Fernández, M. L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.5>
- Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B. (2016) *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. La Catarata.
- Sanchez, M. (2020). *Pedagogías queer*. La catarata.
- Santos, T., Bas, E. y Iranzo García, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 25-39
- [Teixeira, T. y Marques, F. \(2016\). Sexualidad y género en la formación inicial de los docentes. En A. Mateos y A. Manzanares \(dirs.\), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación*. \(pp. 341-356\). Archidona.](#)
- Unesco (2014). *Educación integral de la sexualidad. Conceptos, enfoques y competencias*. Unesco.
- Veiga, L.; Teixeira, F.; Martínez, I. y Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education*, 6 (1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/14681810500508915>
- Vizcarra, M.T.; Nuño, T.; Lasarte, G.; Aristizabal, M^a. P. y Álvarez, A., (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-328.

CAPÍTULO 23

IDEAS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

M^a Emma Mayo Pais

1. INTRODUCCIÓN

En España, la integración de estudiantes con diversidad funcional (discapacidad) en la escuela ordinaria tiene sus orígenes en la Ley Social de Integración de los Minusválidos (LISMI, 1982), aunque el marco legislativo para dar soporte a la inclusión en las universidades no llegó hasta casi veinte años después, con la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001). No obstante, pese a la existencia de este marco legislativo, su aplicación en los Estatutos de cada una de las universidades nacionales fue muy dispar y dilatada en el tiempo.

Si bien los resultados han sido positivos en cuanto a las actuaciones de prácticas integradoras desarrolladas en niveles no universitarios, no ocurre lo mismo en lo que respecta a la integración de alumnos/as con diversidad funcional en la universidad (Díaz-Sánchez, 2000), donde este colectivo no representa más que el 1.3 por ciento de la población universitaria (Fundación Universia, 2014). Además, mientras el 20.7 por ciento de la población general cuenta con estudios superiores, entre las personas con diversidad funcional este porcentaje se sitúa por debajo del siete por ciento (Jiménez y Huete, 2016), siendo los datos todavía más desoladores en el caso de estudios superiores al grado universitario, con una representación del 1.2 por ciento en estudios de Postgrado y Máster y del 0.6 por ciento en estudios de doctorado (Huete, 2017).

Pese a que el personal docente e investigador (PDI) es una pieza clave para conseguir una verdadera inclusión universitaria, algo imprescindible en la sociedad actual, son varias las investigaciones que reflejan que el profesorado no dispone de recursos ni de herramientas para hacer viable una inclusión real, que precisa de una serie de adaptaciones y recursos de apoyo imprescindibles para los alumnos que presentan discapacidad (Garabal-Barbeira, *et al.*, 2018; Mayo *et al.*, 2008; Suriá *et al.*, 2010).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la presente investigación se plantea con el fin de conocer, describir y valorar las ideas y actitudes que tiene el personal docente e investigador hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron en la investigación un total de 310 miembros del cuerpo del personal docente e investigador (PDI) de una universidad pública española, perteneciente al Sistema Universitario de Galicia (SUG). No se realizó proceso alguno de muestreo ni de representatividad de la muestra, pues se abarcó a la totalidad de la población objeto de estudio, operando así sobre una muestra participada o aceptante productora de datos (Fox, 1981, p. 38) (Tabla 1).

Tabla 1.

Población invitada, muestra participada y porcentaje de respuesta por área de conocimiento.

	Población invitada	Muestra participada	% de respuesta
Área de Ciencias de la Salud	636	73	11.48
Área de Ciencias Experimentales	580	53	9.14
Área de Enseñanzas Técnicas	219	37	16.89
Área de Ciencias Jurídicas y Sociales	643	94	14.62
Área de Humanidades	421	53	12.59
TOTAL	2499	310	12.40

Del total de los participantes, 170 eran hombres (54.8%) y 140 mujeres (45.2%). La media de edad fue de 46.23 años (*SD* 8.82), con un rango que va desde los 26 a los 68 años. Todos ellos contaban con una experiencia docente acreditada, avalada por una medida de 17.67 años de docencia (*SD* 9.73). Cabe destacar que un 57.7% del PDI había tenido, en alguna ocasión, a estudiantes con diversidad funcional en sus clases, existiendo una gran variabilidad en cuanto al tipo de discapacidad que presentaban.

En cuanto a si habían recibido algún tipo de información, por parte de la universidad, acerca de la presencia de estos estudiantes en sus aulas, un alto porcentaje (72.9%) indicó que nunca habían recibido este tipo de información (Tabla 2).

Tabla 2.

Frecuencia y porcentaje de la variable información sobre la presencia de estudiantes con diversidad funcional en el aula

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	226	72.9
Alguna vez	38	12.3
Muchas veces	5	1.6
Siempre	11	3.5
No contesta	30	9.7
TOTAL	310	100.0

2.2. Instrumentos

El método de recogida de información seleccionado ha sido la encuesta, utilizando un cuestionario como instrumento para la recopilación de datos (Bernal, 2018). Dicho cuestionario se encuentra dividido en dos partes:

- **Primera parte:** datos sociodemográficos básicos. Consta de un total de 6 ítems, que recogen información sobre: edad; género; departamento en el que desarrolla la actividad docente e investigadora; si tienen algún tipo de discapacidad; si tiene o ha tenido en clase estudiantes con discapacidad y si han recibido, por parte de la universidad, algún tipo de información sobre la presencia de alumnado con diversidad funcional en sus clases.
- **Segunda parte:** ideas y actitudes del personal docente e investigador sobre capacidades, formación y desarrollo profesional del colectivo de estudiantes con diversidad funcional. Cuestionario específico, elaborado por Sánchez-Palomino (2009, p. 167-170). La versión original consiste en una escala tipo Likert, compuesta por 40 ítems, con cuatro alternativas de respuesta (1. Totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. De acuerdo. 4. Totalmente de acuerdo). Tras realizar un pequeño estudio piloto, con el fin de garantizar la comprensión de las preguntas, se modificó ligeramente la estructura original del cuestionario, al incorporar una nueva alternativa de respuesta (3. Indiferente, neutro). Este cambio se realizó con el fin de evitar un sesgo a favor de un resultado positivo, ya que al añadir ese punto medio se ofrece a los encuestados la posibilidad de seleccionar esta opción en caso de indecisión, evitando así la elección forzada de una opción

positiva por la necesidad de ofrecer una imagen de sí más favorable de lo normal y/o quedar bien con el experimentador (*deseabilidad social*). La estructura final del cuestionario puede verse a continuación (Tabla 3).

Tabla 3.

Estructura del cuestionario según las variables ideas y actitudes

	IDEAS	ACTITUDES
Personal Docente e Investigador	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41	10, 21,31,35

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios dirigidos al personal docente e investigador se distribuyeron a la totalidad de la población objeto de estudio a través del servicio de correo interno de la universidad en la cual se llevó a cabo la investigación. De este modo, todo el PDI recibió una carta personalizada en la que se explicaba la importancia de la investigación y se solicitaba su colaboración en la misma. Acompañaron a esta carta el cuestionario, en formato impreso, y un sobre de respuesta con la dirección a la que debían de devolver los cuestionarios cubiertos. Se estableció un período de recogida de respuestas de tres meses, transcurridos los cuales se cerró la base de datos y se comenzó el análisis de los datos obtenidos. No se obtuvo ninguna respuesta transcurrido este período.

2.4. Análisis de datos

Todos los análisis estadísticos se han realizado con el paquete estadístico SPSS, en su versión 22 para Windows (IBM, Inc.).

3. RESULTADOS

A continuación se muestran los datos más significativos en relación a las ideas que presenta el personal docente e investigador con respecto a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en la Universidad. Con el fin de dicotomizar las opciones de respuesta de cara a los análisis, se han establecido dos categorías: a) *en desacuerdo* (rechazo), que corresponde a las respuestas contempladas en las columnas 1 (totalmente

en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo); y b) *de acuerdo* (aceptación), que se refiere a las respuestas de las columnas 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de respuesta así como la media y la desviación típica (Tabla 4).

Tabla 4.

Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor ideas

ÍTEMS: Factor teórico ideas	1	2	3	4	5	Media	D.T.
1. Se debe facilitar el acceso a la Universidad a los estudiantes	0.6	0.6	4.2	21.9	71.3	4.65	.66
2. Es importante fomentar actitudes favorables hacia estos estudiantes	0.0	1.0	1.6	21.3	74.5	4.72	.54
3. Debe existir una unidad central que coordine y asesore a los ED y al profesorado implicado en su formación	3.2	6.5	12.3	30.3	45.2	4.11	1.07
4. La Universidad debe contar con profesorado especializado para estos estudiantes	16.5	29.7	23.5	18.1	9.0	2.73	1.21
5. Es necesario que la Universidad firme convenios de colaboración con Asociaciones e Instituciones Públicas y/o Privadas para mejorar la atención a estos estudiantes	1.0	3.9	11.0	42.6	40.0	4.19	.85
6. Se debe tener con estos estudiantes más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones	14.5	21.9	11.6	34.2	14.8	3.13	1.33
7. Conozco las experiencias de integración de los ED que se vienen desarrollando en nuestra universidad	53.5	19.4	11.0	6.5	3.2	1.79	1.11
8. El profesorado cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los ED en la Universidad	27.4	32.9	23.9	8.7	1.3	2.19	1.00
9. La convivencia y clima del aula mejora cuando los ED comparten las tareas académicas con sus compañeros/as	0.6	2.3	23.2	34.8	26.8	3.97	.86
11. La presencia de ED en las aulas dificulta el trabajo de los docentes	27.1	24.2	13.5	25.5	5.2	2.55	1.29
12. Se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos, adaptándoles la metodología y la evaluación	1.6	3.5	6.8	38.1	48.1	4.30	.87
13. Es necesario asesorar al profesorado que trabaja con estos estudiantes	2.3	2.9	8.7	36.1	48.7	4.28	.91

Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible

14. La Universidad no es el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los ED	68.4	19.7	6.5	2.3	0.6	1.43	.77
15. Resulta enriquecedor para toda la comunicad universitaria convivir con estos estudiantes	0.3	1.6	11.3	35.2	48.7	4.34	.77
16. La integración de ED en la Universidad es tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado, en estrecha colaboración	0.3	1.3	6.1	35.8	54.8	4.46	.70
17. Deben existir grupos específicos de clase/aula para la atención a los ED en la Universidad	31.0	29.0	18.1	12.6	5.2	2.29	1.20
18. Las pruebas de acceso a la Universidad deben contemplar los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los ED	1.0	5.5	11.0	37.1	38.1	4.14	.92
19. Las pruebas de acceso a la Universidad contemplan los recursos y adaptaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades de los ED	6.5	15.5	36.8	3.5	2.3	2.68	.86
20. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre cómo facilitar el aprendizaje y la evaluación de los ED	5.2	9.7	15.2	41.3	25.2	3.74	1.11
22. Es necesario que el profesorado que atiende a ED se coordine para su mejor atención	1.6	6.1	12.6	51.9	25.2	3.95	.89
23. Se deben incrementar los esfuerzos económicos para la atención de estos estudiantes	1.9	5.8	23.2	41.0	22.9	3.81	.94
24. Para la integración de ED en la Universidad se requiere la adaptación y desarrollo de los recursos didácticos y organizativos.	1.0	4.2	11.9	49.4	27.7	4.05	.83
25. La integración de ED es aceptada por el conjunto de la comunidad universitaria.	1.0	6.8	20.0	46.1	17.4	3.79	.87
26. Los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, deben conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse	1.3	1.3	2.9	31.6	60.3	4.52	.74
27. Los objetivos y contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes	1.3	6.1	7.4	36.1	47.4	4.24	.93
28. Es necesaria la formación específica del profesorado para trabajar con estos estudiantes en la Universidad	4.2	11.6	17.1	39.4	25.2	3.71	1.10
29. Debe informarse con anticipación al profesorado de los ED que van a cursar sus asignaturas	1.6	3.2	6.1	30.0	58.1	4.41	.87

30. La Universidad debe poner los medios para que los ED participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras	0.3	1.6	5.2	28.4	63.5	4.54	.70
32. Debe existir una normativa específica para la atención de los ED en la Universidad	8.7	18.1	25.5	29.7	12.9	3.21	1.17
33. El profesorado está preparado para atender a los ED en la universidad	13.9	40.0	25.2	12.6	1.0	2.42	.94
34. La presencia de ED en las aulas universitarias produce un descenso del nivel académico generalizado	51.3	29.4	7.4	3.9	3.2	1.72	1.00
36. La Universidad dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes.	14.5	32.6	25.2	7.4	2.3	2.39	.97
37. La integración de ED ayuda a mejorar su socialización y rendimiento académico	0.6	2.3	8.1	43.2	39.7	4.26	.77
38. El ED debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros/as universitarios/as	0.3	0	1.3	26.8	70.3	4.69	.53
39. Es necesario que la Universidad desarrolle un Plan de Acogida específico para ED	3.9	8.4	22.6	38.4	19.4	3.66	1.04
40. La titulación alcanzada por los ED debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional	1.0	0.3	1.9	27.1	67.1	4.63	.64

Como se puede observar en la tabla anterior, el PDI muestra unas ideas favorables de cara a facilitar la integración educativa (ítems 2, 38, 1 y 30) coincidiendo, de forma mayoritaria, en la idea de que la integración es una tarea que compete a todo el profesorado y personal implicado en estrecha colaboración (ítem 16). Consideran que es necesario recibir asesoramiento a la hora de trabajar con estudiantes con discapacidad (ítem 13) y reclaman información anticipada sobre la presencia de los mismos en sus clases (ítem 29).

El 86.2% (ítem 12), coincide en que se debe ayudar a estos estudiantes para que puedan acceder a los contenidos, adaptándoles la metodología y la evaluación, si bien la gran mayoría (91.9%) considera que es responsabilidad de los estudiantes (con y sin discapacidad) conocer las competencias exigidas en cada titulación antes de matricularse (ítem 26). Además, un 83.5% (ítem 27) considera que los objetivos y los contenidos deben ser los mismos para todos, algo que se relaciona con la idea de que la titulación obtenida debe ser garante del conjunto de competencias propias para el ejercicio profesional (ítem 40).

El 83.9% se muestra de acuerdo con el hecho de que convivir con estudiantes con discapacidad resulta enriquecedor para toda la comunidad universitaria (ítem 15) y el 82.9% considera que la integración de estudiantes con discapacidad ayuda a mejorar su

socialización y rendimiento académico (ítem 37). Llama la atención, no obstante, que sólo el 9.7% del PDI conoce las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en su universidad (ítem 7).

En cuanto a las conductas concretas que desarrolla el PDI en pro de la integración educativa y social de estudiantes con discapacidad en la universidad (actitudes), vemos que existe una gran variabilidad y dispersión en las respuestas proporcionadas (Tabla 5). Pese a la alta variabilidad indicada, los resultados obtenidos indican que el PDI presenta actitudes favorables de cara a la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad, pues son pocos los que manifiestan desacuerdo respecto a la presencia de estos estudiantes en sus aulas (11%) y los que manifiestan sentir ansiedad respecto al hecho de tener que trabajar con estos estudiantes (12.9%).

Tabla 5.

Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas del factor actitudes

ÍTEMS: Factor teórico actitudes	1	2	3	4	5	Media	D.T.
10. Prefiero no tener ED en clase	47.7	16.5	22.3	8.7	2.3	1.97	1.13
21. Soy capaz de dar una respuesta adecuada a los ED	7.1	20.3	25.0	35.2	4.8	3.11	1.05
31. Siento pena, compasión o lástima por estos estudiantes, y tiendo a ayudarles en exceso	38.1	29.0	20.3	4.8	1.0	1.94	.96
35. Me produce ansiedad trabajar con estos estudiantes	42.3	23.9	14.2	10.3	2.6	2.00	1.14

En cuanto a la capacidad del PDI a la hora de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad, sólo el 40% (menos de la mitad de la muestra) se considera capaz de responder adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes.

De los diferentes análisis de contraste realizados entre el factor teórico ideas y la variable edad, se deduce que existe un alto grado de acuerdo entre las respuestas a diferentes ítems, que concuerdan con las respuestas ofrecidas en el análisis presentado anteriormente en relación a las ideas del PDI, sin que se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edad.

Para el análisis de la relación entre ideas-género y actitudes-género, se utilizó el análisis de contingencias, tomando como variable independiente el género. Del análisis de las medias se desprende que no hay una diferencia significativa entre las ideas ($M_{\text{hombre}} = 3.27$; $DT_{\text{hombre}} = .57$; $M_{\text{mujer}} = 3.35$; $DT_{\text{mujer}} = .63$) y las actitudes ($M_{\text{hombre}} = 2.04$; $DT_{\text{hombre}} = .61$; $M_{\text{mujer}} = 2.03$; $DT_{\text{mujer}} = .71$) que presentan hombres y mujeres con respecto a la integración del alumnado con discapacidad en la universidad.

Tal y como se ha indicado en la descripción de la muestra, el 57.7% del personal docente e investigador manifestó tener, o haber tenido, en clase a estudiantes con

necesidades específicas asociadas a una discapacidad. Tras los análisis realizados se ha encontrado que poseer experiencia práctica en relación a la integración de estudiantes con discapacidad se relaciona con poseer unas ideas más positivas, en comparación con los que no han tenido esa experiencia [$\chi^2(2) = 6.076, p \leq .05$]. Los mismos resultados se han encontrado en relación a las actitudes, más positivas también en los casos en los que el PDI manifestó tener, o haber tenido, en clase a estudiantes con necesidades específicas asociadas a una discapacidad [$\chi^2(3) = 16.191, p \leq .001$].

Del total de la muestra, tan sólo el 17.4% del PDI indicó haber recibido información (alguna vez, muchas veces o siempre), por parte de la universidad, respecto a la presencia de estudiantes con discapacidad. Del análisis comparativo entre sus ideas y actitudes en relación a esta variable se observa que, aunque no hay diferencias altamente significativas, son ligeramente superiores sus actitudes y sus ideas por haber recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la universidad (Tabla 6).

Tabla 6.

Ideas/Actitudes-Información

	N	Ideas		Actitudes	
		x	σ	x	σ
No han recibido ningún tipo de información	226	3.30	.59	2.05	.65
Han recibido algún tipo de información	54	3.40	.63	2.09	.62

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación pretenden ofrecer una perspectiva general sobre cuáles son las ideas y las actitudes que tiene el personal docente e investigador hacia los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad.

A partir de los análisis realizados podemos destacar que más de la mitad del PDI tiene o ha tenido estudiantes con discapacidad en sus clases, lo cual revela, al igual que en numerosos estudios previos (Castellana y Sala, 2005; Garabal-Barbeira *et al.*, 2018; Mayo *et al.*, 2008; Rodríguez-Marín y Álvarez-Arregui, 2015) que la presencia de estos estudiantes en las aulas universitarias es una realidad.

Como aspecto positivo, se confirma que el PDI presenta actitudes favorables de cara a la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad, siendo pocos los

que manifiestan desacuerdo respecto a la presencia de estos estudiantes en sus aulas, lo cual coincide con estudios previos (Al-Busaidi y Tuzlukova, 2018; Avramidis y Kalyva, 2007; Castellana y Sala, 2005; Garzón, Calvo y Orgaz., 2016; Ocampo-González, 2012; Polo, 2017; Sánchez-Palomino, 2011).

Un alto porcentaje del PDI duda de su capacidad para dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad (un 27.4% afirma que no es capaz de dar una respuesta adecuada a las necesidades de estos estudiantes y un 25% indica que no sabe si es capaz), lo que coincide con lo encontrado en otras investigaciones en las que se concluye que el profesorado universitario no está formado para dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad (Abu-Hamour, 2013; Garabal-Barbeira *et al.*, 2018; Mayo *et al.*, 2008; Rodríguez-Marín y Álvarez-Arregui, 2015). Este hallazgo resulta de gran interés pues sí, de una parte, el PDI acepta la presencia de los estudiantes con diversidad funcional en las aulas universitarias pero, de otra parte, siente que no es capaz de dar una respuesta adecuada a las necesidades de los mismos, se hace necesario que desde la propia Universidad, como institución, se tomen las riendas en pro de conseguir una inclusión real de los estudiantes con diversidad funcional, garantizando la igualdad de oportunidades con el resto de compañeros/as. Ello pasa, en un primer momento, por ofrecer al PDI una formación adecuada, algo que puede realizarse a través de los programas de formación e innovación docente. Téngase en cuenta al respecto que, de forma crítica y global, el propio personal docente e investigador reivindica la necesidad de disponer de recursos didácticos y organizativos facilitadores de la integración, algo que ya ocurría en las investigaciones de Castellana y Sala (2005), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Sánchez-Palomino (2009), quienes hallaron que existe un gran desconocimiento hacia la discapacidad y que el profesorado debería adquirir unas competencias mínimas para dar una respuesta de calidad ante las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

En general hay un gran desconocimiento en cuanto a las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en la universidad (sólo el 9.7% del PDI conoce las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en la universidad), algo que ya ocurría en la investigación de Sánchez Palomino (2011).

En relación al género se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre las actitudes e ideas que presentan hombres y mujeres respecto a la integración del

alumnado con discapacidad, no coincidiendo estos resultados con los de otras investigaciones que indican que las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015; Sánchez-Palomino, 2011).

Finalmente, cabe destacar que haber recibido información sobre los estudiantes con discapacidad y contar con experiencia práctica en relación a la integración de estudiantes con discapacidad favorece la integración, siendo este último uno de los factores determinantes referidos al colectivo de personal docente e investigador.

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir este trabajo afirmando que sería necesario implantar programas de sensibilización que potencien un mayor acercamiento a la temática de la discapacidad, así como proporcionar servicios de apoyo consolidados, con presupuestos estables, que presten una atención integral y multidisciplinar y que sean los encargados de impulsar medidas de accesibilidad, proporcionar ayudas técnicas o asesoramiento y formación docente, entre otras acciones. Ambas medidas favorecerían, a su vez, diversos aspectos de gran importancia como son el derecho a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, e inclusiva.

REFERENCIAS

- Abu-Hamour, B. (2013). Faculty Attitudes Toward Students with Disabilities in a Public University in Jordan. *International Education Studies*, 6(12), 74-81. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n12p74>
- Al-Busaidi, S., y Tuzlukova, V. (2018). Teachers' Perceptions of Practices and Challenges of Innovating for the Inclusion of Special Needs University English Language Learners in Oman. *Journal of Educational & Psychological Studies*, 12(4), 659-671. <http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss3pp659-671>
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-289. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Bernal Pablo, P. (2018). *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.

- Castellana, M., y Sala, I. (2005). La Universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- Díaz-Sánchez, F. A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En: V. Salmerón y V. L. López (Coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Grupo Editorial Universitario.
- Fox, D. J. (1981). *El Proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- Fundación Universia (2014). *Universidad y discapacidad. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Fundación Universia y CERMI.
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P. C., y Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama Social*, 26, 93-108.
- Jiménez, A. y Huete, A. (2016). *Informe Olivenza, 2016 sobre la situación de la discapacidad en España*. Observatorio Estatal de la Discapacidad-OED.
- Ley Social de Integración de los Minusválidos (1982). Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 10 de Abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley Orgánica de Universidades (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín oficial del Estado*, 24 de Diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Mayo, M. E., Taboada, E. M., Iglesias-Souto, P. M., y Van, E. (2008, 23 abril). *La atención a la diversidad en el aula: necesidades y dificultades del profesorado* [comunicación]. V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro.
- Moswela, E., y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Ocampo-González, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Polo, M. T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 185-193. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1041>
- Rodríguez-Marín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Sánchez-Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Escobar Ediciones.
- Sánchez-Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
- Suriá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2010, julio). Barreras mentales hacia los estudiantes con discapacidad: estudio de su evolución según la etapa formativa y la titulación [comunicación]. VII Congreso Iberoamericano de Psicología, Oviedo.

CAPÍTULO 24

LAS ACTITUDES DOCENTES EMERGENTES EN LA IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO

Abel Merino Orozco

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia tiene por finalidad facilitar la optimización de los procesos de aprendizaje que se construyen en la tutoría académica orientado hacia una creación de proyectos profesionales del estudiante. Se pretende que la identificación del estudiante con su ejercicio profesional sea un eje nuclear transversal de la tutoría, haciendo consciente de la capitalización de actitudes profesionales inherentes al ejercicio como maestro.

La máxima de construir una escuela para todos parte de la premisa de que se requiere una comprensión y acompañamiento de cada escolar y el maestro es la piedra angular para garantizar esta educación, que demanda un perfil profesional de un maestro competente, atento y sensible (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019). Se pone el foco en la naturaleza actitudinal de la profesión docente, ya que la actitud docente implica una relación dialógica inexorable con la normativa educativa, resultando mutuamente excluyentes (Palacio, 2016). Especialmente, se destaca el requisito actitudinal en la atención a las necesidades educativas y, por ende, a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez y Buenestado, 2015).

Las actitudes docentes trascienden al proceso de enseñanza académica y aspiran a vincularse con un abordaje holístico de la educación del escolar, comprendiendo la realidad de la persona y acompañando la flexibilidad de su aprendizaje (Álvarez, Castro, Campoy, 2005). El estudio de las actitudes docentes, orientadas a la inexorabilidad de la personalización en educación, se ha abordado de modo eminente desde las necesidades educativas especiales, identificando el compañerismo, la persistencia y la reflexión que facilita la experiencia como facilitadores para una educación inclusiva (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019). Si bien, se consideran transferibles a la comprensión de un maestro comprometido y competente, considerando el propio sentido vocacional de la

profesión y que el ejercicio de identificación profesional se lleva a cabo con estudiantes de magisterio, cuyas aspiraciones y expectativas han de regularse con la operatividad educativa profesional (Sánchez, 2009).

Enmarcado en la formación universitaria inicial del maestro, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior otorga un valor especial a la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, lo que implica que las propuestas de enseñanza universitaria han de enfocarse unívocamente a los mecanismos de aprendizaje del estudiante proyectados a su ejercicio profesional (González, 2014). Los nuevos planes de estudios de la carrera de Maestro demandan que el alumnado adquiera un rol más autónomo y responsable en su formación inicial (Pascual, 2016), que implica una metodología, evaluación y orientación pertinente (Monroy, 2012), máxime en la sectorización de los esfuerzos de los estudiantes hacia su trabajo académico, las prácticas y los flirteos con investigación educativa (Bringas, Pérez y Vázquez, 2015). La tutoría académica universitaria, especialmente en alumnos de nuevo ingreso en Maestro, por su futura transferencia a sus quehaceres profesionales, emerge como eje vertebrador en la construcción de su proyección profesional en su sentido de formación holística y motivación hacia sus metas (Peinado y Anta, 2010). Bajo los principios de evaluación auténtica, socioconstructivismo (Wiggins, 1990) y el desarrollo de las competencias complejas de un profesional en educación (Arraiz y Sabirón, 2013); la tutoría académica se proyecta inherentemente hacia la construcción personal de la identidad profesional en prospectiva.

La propuesta de trabajo se articula desde una asignatura de primer curso de Magisterio de Educación Primaria y converge en estos deseos con una promoción de una evaluación auténtica en su ejercicio profesional, que se armoniza con una propuesta evaluativa congruente (Sabirón y Arraiz, 2013), pues el primer anclaje que dispone un maestro es su experiencia personal como alumno que ha sido evaluado (Merino, Arraiz, Sabirón y Berbegal, 2018).

Así, se concreta el sentido del estudio en el objetivo de comprender las actitudes emergentes del estudiante de magisterio en su identificación profesional como maestros a través de casos prácticos y el acompañamiento en la tutoría académica.

2. MÉTODO

Se opta por un diseño evaluativo cualitativo (Sabirón, 2006), a través de las narrativas en la resolución de los casos y sus autoevaluaciones de los estudiantes de Maestro y

Relación Educativa y un grupo de discusión. En el estudio participan 257 estudiantes de nuevo ingreso en Magisterio de Educación Primaria y cuatro profesores. En el grupo de discusión participan 10 estudiantes bajo el criterio de disponibilidad.

El trabajo se enmarca dentro de un proyecto de innovación de la Universidad de Zaragoza que tiene por objetivo incorporar la competencia evaluativa en el proceso de autoevaluación en el estudiante de Maestro mediante la tutoría académica, por lo que se articulan unos puntos de control, a través de tutorías académicas en las que se triangula el trabajo. El estudiante evidencia su autoconocimiento evaluativo en relación a las competencias que se dinamizan, en este caso privilegiando la resolución de los casos, basados en sus experiencias, y la competencia autoevaluativa.

2.1. Instrumentos

El estudio aprovecha las utilidades virtuales de MaharaZar para la creación de entornos educativos virtuales (Berbegal et al, 2015), la videoconferencia mediante Google Meets, las posibilidades de los entornos docente de Moodle y la complementariedad del Google Drive para ambas plataformas. Para el análisis del dato narrativo, se cuenta con el procesador de textos Word 2016, en la transcripción de relatos, y el software específico de tratamiento de datos cualitativos NVivo 12.

2.2. Procedimiento

El proyecto se circunscribe en un compromiso epistemológico con la investigación cualitativa en ciencias sociales, que se concreta en procesos cíclicos de recogida, análisis y contraste de datos mediante la referencia del “Método Comparativo Constante” (Glaser y Strauss, 1967).

El equipo docente de cuatro grupos de alumnos de la Universidad de Zaragoza acuerda incorporar como instrumento evaluativo un relato autoevaluativo de la construcción de la identidad profesional y las tutorías académicas vinculadas en la asignatura Maestro y Relación Educativa en tres fases:

1. tutoría inicial desde las narrativas personales de los estudiantes individualmente.
2. tutorización grupal virtualizada mediante plataforma MaharaZar de las actividades prácticas para la evidencia de macrocompetencias: pensamiento,

estrategias de afrontamiento, comportamiento dialógico y autodeterminación (Arraiz y Sabirón, 2013)

3. tutoría grupal y mentoría sobre la autodeterminación en el proceso de aprendizaje de la asignatura y revisión de los casos.

Tras la evaluación de sus narrativas, los cuatro profesores realizan una triangulación de los resultados en un grupo de discusión, desde los núcleos de interés del estudio: sobre la comprensión de las actitudes emergentes que los estudiantes movilizan en su formación inicial como maestros, especialmente las que se vinculan al sistema de tutorías de la asignatura, y, por otro lado, los sentidos incipientes que atribuyen al hecho de ser maestro de educación primaria. Estos resultados se contrastan mediante un grupo de discusión con los estudiantes, consolidando los resultados que se presentan.

2.3. Muestra

El detalle de las asignaturas se presenta en el siguiente apartado de resultados. Aquí, se reflejan el número y procedencia de estudiantes. Los profesores pertenecen al departamento de ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 1.

Muestra de participantes.

Contexto académico (titulación)	Estudiantes participantes	Profesores participantes	Asignatura
1.º Grado Maestro Primaria	257 (cuatro grupos)	4	Maestro y relación educativa

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis de las narrativas sugieren seis categorías de análisis emergente, que radican desde el imaginario vocacional del estudiante: empatía, reflexividad, autosuperación, respeto, confianza en la persona y divergencia.

Figura 1.

Categorías emergentes.



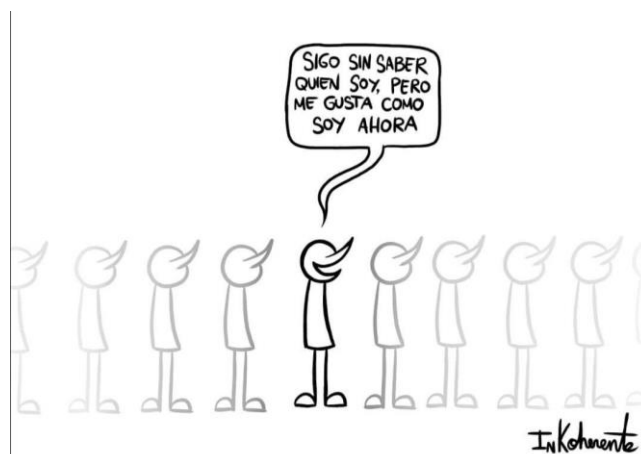
3.1 Imaginario vocacional

Las expectativas iniciales del estudiante convergen con los estándares de los planes de estudios. Este contraste se concilia mediante la flexibilidad del estudiante y la vivencia de un proceso formativo que resulte estimulante, de modo que la construcción de la incipiente identidad del estudiante con el perfil profesional del maestro se consolida como un proceso que puede asumirse como un descubrimiento que trasciende a lo aparente de la profesión e, incluso, un reto satisfactorio para quien recorre el proceso académico.

Que el sentido y lo satisfactorio no radica en llegar hasta el punto que tenías en mente, sino en sentir el trayecto; y mejor aún, en ser consciente de todo lo que has cambiado y que da igual que no sea el fin que tenías pensado.

Figura 3.

Viñeta de Inkoherente, seleccionada por una estudiante para representar su situación emocional respecto al desequilibrio que le supone la asignatura.



El hecho de ser tutor no es explicable sin una actitud compatible con la sensibilidad educativa por comprender y acompañar a los escolares en su proceso educativo. Este aspecto permanece latente, en muchas ocasiones, tras la eminencia didáctica de las enseñanzas de las asignaturas curriculares. En este proyecto, se evidencia el potencial para la promoción de diferentes actitudes docentes para el desempeño de la acción tutorial que radican desde las atribuciones de los estudiantes entre el interés personal por desarrollar la praxis educativa y la capitalización de aprendizajes y competencias derivadas de su formación inicial reglada.

¿Qué día es hoy? Tu día, y el mío, aunque no el mismo. Prepárate, porque querida, el viaje que te espera merece la pena ser disfrutado. ¿Recuerdas a Sócrates? Lo estudiaste hace apenas unos meses, ¿y la mayéutica? Siempre has sido muy observadora y te ha gustado cuestionarte todo aquello con lo que te has encontrado. Ahora te pido que vuelvas a hacerlo, porque es la única manera de que nos encontremos siendo la misma persona. O quizá no.

S.B.

3.2 Empatía

La subjetividad de la persona y su proceso educativo demanda una comprensión profunda del marco referencial, particularidades e intereses de la persona. Un giro copernicano necesario del estudiante de magisterio es este: asumir que los procesos educativos han de dinamizarse desde la motivación y direccionalidad del estudiante y no estrictamente al revés.

"No se trata de actuar, sino de saber cómo va a recibir el alumno mi actuación".

F.S.

3.3 Reflexividad

El acompañamiento del escolar es complejo, como su esencia, lo que demanda que la respuesta educativa a sus demandas no sea reactiva ni estandarizada, si no que requiera una maduración de lo que más le puede convenir formativamente. La experiencia juega un papel relevante en esta reflexión, ya que facilita la mutua comprensión en la relación educativa y provee de situaciones educativas con transferencia a las nuevas realidades concurrentes.

El campesino nada más levantarse sale al campo para hacer una observación de todos sus terrenos, lo que consigue con dicha observación es conocer el comportamiento del trigo y facilitarle los cuidados que merece.

Y.L.

3.4 Autosuperación

El crecimiento personal basado en la experiencia y la motivación por continuar aprendiendo y mejorando cada día emerge como una clave vocacional para la formación como maestro. Se requiere persistencia, ya que los resultados no tienen porqué ser cortoplacistas.

El entrenador [Carter](https://youtu.be/xxV1AcdF3Fc) (vinculado a la película Coach Carter -2005- en <https://youtu.be/xxV1AcdF3Fc>) quiere la autosuperación de sus jugadores de baloncesto y no solo en el baloncesto sino en distintas situaciones como también es el estudio ya que a él le parece muy importante también.

M.P.

Diferentes estaciones, recorreremos distintas vías y vagones y tendremos la oportunidad de conocer a gente nueva. Todos estos elementos y nuestras propias decisiones, influyen en nuestro camino.

E.V.

3.5 Respeto

Partir desde los intereses y situación de los escolares no es literatura, implica la atención a un principio deontológico e iatrogénico para no causar perjuicio; por ello, resulta relevante un explicitación trabajar indirectamente, aceptando situaciones coyunturales que faciliten aumentar la complicidad con el estudiante.

Uno de los niños no quería jugar con sus compañeros y yo no lo conocía como para forzarle (...) Comencé a jugar al pilla-pilla con algunos de los chicos y fue entonces cuando la vi que nos observaba con una sonrisa y fue entonces cuando dije ¿venga, qué valiente se atreve a jugar al pilla-pilla con nosotros?

C.P.

3.6 Confianza en la persona

El respeto facilita la confianza que el maestro evidencia al escolar y establece las bases de la complicidad y reciprocidad. La autorregulación del educado resulta potencialmente recíproca a la acción del maestro: personas complejas que educan a personas complejas.

Cada niño es excepcional, diferente, único e irrepetible, solo hace falta una persona que crea en ti

A.N.

3.7 Divergencia

Y de estas actitudes, que implican la personalización del proceso educativo, emerge el sentido educativo del pensamiento divergente. No hay respuestas unívocas siempre y

la acción tutorial se fundamenta la capacidad para comprender y dar respuesta educativa personalizada a cada situación y escolar.

La manera de enfrentar un dilema es detectar que lo es, y entonces aceptar que no habrá una solución completamente complaciente para todas las partes implicadas, si nos liberamos de la presión de buscar una solución absoluta y perfecta podremos canalizar nuestros esfuerzos en buscar la más adecuada según nuestro criterio deontológico, por ejemplo.

A.R.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados sugieren que los estudiantes construyen su identidad desde una ideación de lo que supone la acción profesional del maestro; no obstante, antes que estudiantes universitarios han sido escolares. La formación inicial universitaria les provee de referentes teórico-prácticos que incorporan modificando sus sentidos iniciales, dando lugar a una autorregulación de su imaginario sobre identidad profesional, lo que facilita la identificación profesional (Sánchez, 2009).

Las actitudes emergentes en el estudiante derivan de la inherencia de la personalización de cada acompañamiento educativo, convergiendo con las necesidades educativas de cada persona desde sus particularidades y circunstancias (Álvarez, Castro, Campoy, 2005). Las actitudes emergentes son compatibles con los facilitadores de persistencia, compañerismo y reflexión (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019); en particular, la autosuperación del estudiante en formación tiene concomitancias y transferencia al ejercicio de persistencia que se demanda en la acción profesional. La empatía se erige como eje nuclear para la comprensión de cada situación educativa, que trasciende a la dialéctica normativo-actitudinal (Palacio, 2016), ya que se consolida como un requisito para proveer una educación pertinente a la complejidad de la persona y favorece su desarrollo académico (Rodríguez-Saltos, Moya-Martínez y Rodríguez-Gámez, 2020).

Las actitudes que emergen entre el estudiantado subrayan la necesidad de vertebrar propuestas docentes universitarias que consideren la promoción de oportunidades de identificación con la profesión. Mediante las narrativas iniciales de los estudiantes, se demanda que se resuelvan acciones profesionales tutoriales concretas, que se acompañan de manera virtual, de modo que se puede personalizar la vivencia académica del universitario. Las actitudes que emergen son solidarias con los principios educativos que

vertebran el plan de estudios, especialmente la personalización que implica la acción tutorial.

El diseño de un espacio de aprendizaje híbrido parece adecuarse a las demandas concurrentes del estudiante actual, pues facilita la autogestión de los esfuerzos personales en el periodo virtual, desde el afrontamiento de la tarea con claves presenciales en las que se abordan las experiencias personales.

REFERENCIAS

- Álvarez, J.L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M.A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2013). Reorientando la evaluación desde la herramienta portafolio: la evaluación socioconstructivista al servicio del aprendizaje profesional. *REVALUE, Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 153-179.
- Berbegal, A.; Arraiz, A.; Sabirón, F. & Falcón, C. (2015). El ePortafolio MaharaZar en la Universidad de Zaragoza: incipientes reflexiones. En Alejandre, J.L. (Coord.). *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de las TIC* (pp. 135-144). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.). *Investigar con y para la sociedad* (pp. 199-209). Cádiz: Bubok.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263.
- González, J. L. (2014). *Hacia una Universidad más Humana. ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.

- Merino, A., Arraiz., Sabirón, F. y Berbegal, A. (2018). Tutoría académica desde la perspectiva del alumnado de nueva incorporación: sentido de su virtualización. Ponencia en *Congreso Internacional de Orientación Educativa*, Zaragoza.
- Monroy, F. A. (2012). Estudio sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 133-142.
- Palacio, N.R. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? *Plumilla Educativa*, 103-129
- Pascual, H. M. (2016). *Análisis de la influencia del espacio europeo de educación superior (EEES) en el cambio y la motivación del alumnado universitario y su profesorado en la titulación de magisterio. Estudio comparado con el Reino Unido* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Peinado, M. y Anta, J.L (2010). Reflexiones en torno a la innovación formativa en la acción tutorial universitaria, *Iniciación a la investigación*, 5(1), e019.
- Rodríguez-Saltos, E.R., Moya-Martínez, M.E. y Rodríguez-Gámez, M.R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152.
- Sánchez, E. (2009) Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348. 465-488.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

CAPÍTULO 25

ESTUDIO DE LAS CAPACIDADES Y ESTRATEGIAS DE LOS EDUCADORES SOCIALES PARA INTERVENIR DE CARA A LA PREVENCIÓN DEL BULLYING Y LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Nieves Gutiérrez Ángel

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia es uno de los principios primordiales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y, junto con ello, la promoción de conductas respetuosas, positivas y consensuadas por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. La misma, posee una doble finalidad que se corresponde con la obtención de un óptimo clima escolar por un lado, así como una mejora del clima social en general por el otro, ambas mediante la inclusión de los jóvenes en la sociedad (Fernández, 2014).

En definitiva, si el bullying, comprendido como determinadas acciones que ocurren en la escuela e impiden la finalidad propia de la misma, a través del daño a la integridad de algún miembro de la comunidad educativa (Pacheco-Salazar, 2018) es el reflejo de la violencia presente en nuestra sociedad, una adecuada convivencia en el contexto escolar, podrá ser también un reflejo de ello en la sociedad (López-Martín y García-Raga, 2006).

Por lo tanto, al hablar de convivencia escolar, estamos haciendo alusión a un concepto caracterizado por su carácter procesual, ser dinámico, desarrollarse a lo largo del tiempo, ser constante y también ser perdurable (Carpio de los Pinos, et ál., 2013).

Destacando también el hecho de que en el mismo intervengan todos los miembros que componen a la comunidad educativa en su conjunto, es decir, el alumnado, el profesorado, las familias... (Beltrán, et ál., 2002). Mediante la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, el reconocimiento de la diversidad, el entendimiento, y la valoración y aceptación tanto de las diferencias como de las opiniones de los demás (Mederos, 2014).

En definitiva, la convivencia escolar es la otra cara de la moneda ante las situaciones de violencia (Zabalza, 2002). Y, por lo tanto, una alteración de la misma, da lugar a una

dinámica escolar negativa, así como a unas relaciones contrarias entre los miembros del contexto educativo (Estévez, et ál., 2005).

Además de por medio del bullying, tales situaciones, también se presentan en el contexto educativo a través de conductas disruptivas, violencia hacia las personas, vandalismo, robos, absentismo, extorsiones, agresiones, indisciplina, desmotivación, y desinterés, entre el propio alumnado, o entre el alumnado y el profesorado, falta de implicación por la familia... (Andrés y Barrios, 2009; Fernández, 1998; Fernández-Enguita, 2007; Pérez de Guzmán y Amador, 2011; Tirado y Conde, 2015). Siendo, por tanto, actos que modifican negativamente y alteran la convivencia en los centros educativos, y, por ende, los que hacen necesarios una intervención de carácter educativo (Aparicio, 2002) que se dan en tres niveles, o ámbitos, como son el aula, el centro y la propia institución educativa (Funes, 2001).

En el que influyen distintos factores de procedencia psicológica, social, y puramente educativos (Fernández, 2014; Pedrero, 2011), o de la cultura escolar (Gázquez, et ál., 2011).

Al respecto, también es destacable la aportación de Fernández (1998), quien distingue entre factores endógenos (vinculados al contexto educativo, dentro de los que encontramos al clima, las normas y el trato individual de alumnos y conflictos), y factores exógenos (ante los que la escuela tiene escasa incidencia, pudiendo señalar aquí al contexto familiar, el grupo de iguales, o los medios de comunicación).

No obstante, sobre la base de las ideas anteriores, Zabalza (2002) establece tres parámetros indispensables para que se dé una óptima la convivencia escolar. El primero de ellos, la premisa para poder convivir en comunidad, a partir de relaciones establecidas sobre las bases del respeto, la igualdad, la paz... En definitiva, la convivencia vista como un aspecto más de la formación escolar. El segundo, la convivencia como algo intrínseco a la propia institución escolar, adaptada a este marco. Y el tercero, la convivencia como una meta educativa dentro del propio contexto educativo (Peñalva, et ál., 2015). Y, por tanto, orientada tanto a la prevención, de las conductas disruptivas, como a la mejora de la convivencia una vez que estas han sucedido (Fernández-Cortés, Pericacho, y Andrés, 2011).

En este sentido, la deseada incorporación de la figura del educador social al contexto educativo formal, aparece ligada a la hipótesis de que todo este entramado de conflictos que afectan a la convivencia escolar, no son más que un fiel reflejo de lo que

ocurre en la sociedad actual y su influencia en la escuela, así como de la falta de formación tanto por parte de la institución escolar, como por el profesorado para abordar los mismos. Para lo cual es necesaria la presencia de un profesional con la preparación suficiente como para afrontar y resolver todos estos conflictos (Ruiz, 2013).

En este sentido, según Petrus, Romans, y Trilla (2000) se debe dar una relación correlativa entre la escuela y la Educación Social. De tal manera, no solamente la primera debe ocuparse de esta última, sino que la Educación Social es quien debe abordar las problemáticas escolares, siendo por tanto una figura esencial de cara a la concienciación ciudadana y el vínculo de unión entre el ámbito escolar y el ámbito comunitario (Cendrero, et ál., 2012).

En lo que, a sus funciones, dentro de este ámbito respecta, desde su incorporación al sistema educativo, se encuentra el trabajar para el desarrollo y la promoción de la paz, la no violencia y la gestión de la convivencia positiva (Resolución de 16 de octubre de 2006).

Identificando como funciones propias del educador social en cuanto a la convivencia escolar el seguimiento, la mediación, la colaboración, la intervención y el desarrollo de programas relacionados con la misma (Junta de Andalucía, 2010). Sin olvidar otro tipo de funciones como el absentismo escolar, el consumo de sustancias adictivas, o la integración en el sistema educativo de los padres o la propia comunidad social (Galán y Castillo, 2008).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería seleccionados mediante muestreo aleatorio simple. Respectivamente, el 42,9% (N=75) pertenecen al tercer curso, y el 57,1% (N=100) pertenece al cuarto curso. Y en cuanto al sexo, el 22,9% (N=40) son hombres, y el 77,1% (N=135) mujeres.

2.2. Instrumentos

El primer instrumento empleado ha sido elaborado “ad hoc” con la finalidad de obtener datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, el sexo, la experiencia...

El segundo instrumento empleado es el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela (Nicolaidis, et ál., 2002). Dicho instrumento, tiene como objetivo fundamental la evaluación de distintos aspectos relacionados con la violencia escolar, tomando en este caso como referencia la visión de los futuros educadores sociales. Escogiendo del total de ítems que lo componen únicamente para este trabajo aquellos que estaban relacionados con su propia experiencia como alumnos, con la capacidad para realizar unas tareas u otras con respecto a la violencia escolar, y las recomendaciones que harían ante estos hechos. El Alpha de Cronbach de este instrumento obtenido en otros trabajos =0.94 (Benítez, Berbén, y Fernández, 2006). Mientras que en el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =.97.

Procedimiento

Los cuestionarios han sido cumplimentados a través de “Lime Survey” como plataforma online para el desarrollo de encuestas, a través de la que se facilitaba al alumnado un enlace en el que se le invitaba a participar y a acceder al contenido del cuestionario.

Análisis de datos

Los datos han sido analizados mediante el uso del programa estadístico SPSS.22. Mediante su utilización, se han calculado tanto frecuencias y porcentajes, como tablas de contingencia acompañadas de la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson y el nivel de significación para calcular la posible relación entre varias variables.

3. RESULTADOS

Los educadores sociales y su propia experiencia educativa como víctimas, agresores y observadores

La muestra señaló entre nunca, ocasionalmente, algunas veces o frecuentemente las veces que se habían visto implicados en algún episodio relacionado con la violencia escolar como víctimas. El 26,9% (N=47) manifestó no haber sido nunca víctima. El 26,9% (N=47) manifestó haber sido víctima en algunas ocasiones (2 o 3 veces). El 4%

(N=4) respondió haberlo sido pocas veces cada año o a menudo durante un mismo año. Y el 42,3% (N=74) respondieron haber sido víctimas de forma frecuente.

En cuanto al rol de agresor, un 67,4% (N=118) nunca había sido agresor, mientras que un 12,6% (N=22) lo habían sido ocasionalmente, un 20% (N=35) lo había sido algunas veces, y nadie, 0% (N=0) lo había sido frecuentemente.

Y, finalmente, en cuanto al rol de observador, el 15,4% (N=27) no lo había sido nunca. El 82,3% (N=144) lo había sido de forma ocasional, el 2% (N=1,1) lo habían sido algunas veces, y el 2% (N=1,1) frecuentemente.

Capacidad que los educadores sociales poseen de cara a intervenir ante un episodio de violencia escolar

En cuanto a distintas acciones de intervención frente la violencia escolar, se preguntó a los educadores sociales ante cuáles de ellas sentía una mayor capacidad para intervenir. Las mismas hacían referencia tanto a la intervención con agresores, como con víctimas y observadores. Así como con los familiares de los mismos. A partir de puntuaciones de 1 a 5 mediante una escala tipo Likert en la que 1 significa no, 2 significa quizás no, 3 ni sí ni no, 4 quizás sí, y 5 sí.

Las mayores frecuencias de respuesta relacionadas con una menor capacidad para intervenir están relacionadas tanto con hablar con los agresores sin culparlos, con un 77,7% (N=136) y con hacer que los agresores detengan estos hechos, con un 36,6% (N=64). Ante las afirmaciones restantes, los educadores sociales se sienten capaces de hablar con las víctimas sin culpabilizarlas con un 33,3% (N=58), y totalmente capaces, las cuales, por orden de frecuencia hacen alusión a hablar con los observadores sobre su responsabilidad con un 97,7% (N=171) y ayudar a los mismos a tener un papel más activo, con un 79,4% (N=139), el apoyo hacia aquellos alumnos que están siendo víctimas, con un 74,9% (N=131), y trabajar tanto con los padres de las víctimas como con los de los agresores con un 65,1% (N=114), y un 61,7% (N=108).

Una vez identificada la capacidad ante cada afirmación, pretendimos analizar si existían diferencias en cuanto a estas capacidades atendiendo al sexo.

Ambos, muestran una total capacidad para apoyar a las víctimas, hablar con los observadores sobre su responsabilidad, trabajar con los familiares, tanto de las víctimas, como de los agresores y hablar con las víctimas sin culparlas.

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas entre todas las afirmaciones, a excepción del enunciado referido a “hablar con los espectadores sobre su responsabilidad”.

Otro de los propósitos fue averiguar, si en el caso de estas capacidades, influía la variable curso, en este caso, tercer y cuarto. La prueba Chi-Cuadrado de Pearson no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las afirmaciones, salvo en hablar con los agresores sin culparlos ($\chi^2=7,44$; $p<,05$).

Estrategias que recomendarían ante un episodio de violencia escolar

Se formularon un total de 10 estrategias distintas mediante una escala tipo Likert de 1 a 3, donde 1 significa sí, 2 significa no, y 3 significa algunas veces. No obstante, para el análisis de los resultados estas variables fueron recodificadas a partir de considerar sí y algunas veces como afirmativas y no, como negativa.

Las estrategias no recomendadas por los educadores social, por orden de prevalencia, son huir con un 91,4% (N=160), ignorar la situación, con un 84,6% (N=148), alejarse, con un 77,7% (N=136), aguantar, con un 73,1% (N=128), llorar, con un 68,6% (N=120), y defenderse, con un 58,3% (N=102).

Mientras que, por otro lado, las estrategias que sí recomiendas, por orden de frecuencia, son comunicar los hechos a un profesor, con un 73,1% (N=128), decir a los agresores que paren, con un 69,1% (N=121), le cuente lo que sucede a un amigo, con un 69,1% (N=121), y se lo cuente a sus padres, con un 61,7% (N=108).

Pese a estos resultados, otro de las finalidades de este trabajo fue analizar si en función de la experiencia propia como alumno (ya sea en el rol de agresor, de víctima o de observador) las estrategias recomendadas eran las mismas o, si, por el contrario, existían diferencias.

Las estrategias que más recomiendan por aquellos que fueron agresores, son las que están relacionadas con la comunicación de los hechos a otra persona, ya sea a un amigo, con un 75,4% (N=43), a los padres con un 64,9% (N=37), o a los profesores, con un 73,7% (N=42).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas en cuando a llorar ($\chi^2=11,96$; $p<,05$), y en cuanto a huir ($\chi^2=7,92$; $p<,05$).

En cuanto a la propia experiencia como víctima, o no víctima, las estrategias más recomendadas por los educadores sociales que fueron víctimas son la comunicación de los hechos a los padres con un 78,9% (N=101), , profesores con un 88,3% (N=113), o

amigos con un 88,3% (N=113), y las estrategias de afrontamiento, como decirle a los agresores que paren con un 87,5% (N=112), o defenderse con un 51,6% (N=66).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas en todos los enunciados, a excepción del empleo de la huida como estrategia.

En último lugar, en cuanto a la experiencia escolar como observador, las estrategias más recomendadas son afrontar de forma directa de los hechos, en cuanto a decirle a los agresores que paren, con un 68,9% (N=102), y la comunicación de los hechos, tanto a los padres, con un 60,1% (N=89), a los profesores, con un 73,6% (N=109), o a los amigos, con un 67,6% (N=100).

La prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas en cuando a llorar ($\chi^2=14,63$; $p<,05$), huir ($\chi^2=18,06$; $p<,05$), alejarse ($\chi^2=9,15$; $p<,05$), y defenderse ($\chi^2=10,78$; $p<,05$).

4. DISCUSIÓN

Dentro de las finalidades del sistema educativo, además del ofrecer conocimientos académicos, se identifica el desarrollo de competencias emocionales y sociales de cara a contribuir al bienestar individual (Ramos-Díaz, et ál., 2016) y colectivo en este ámbito a través de la convivencia escolar, donde posee un gran papel el educador social.

En cuanto a ello, como se puede observar, los educadores sociales se sienten menos capaces para intervenir con los agresores y hacer que los mismos detengan los hechos relacionados con la violencia escolar, tal y como así lo demuestran otros estudios (Boxer, et ál., 2006; Lawrence y Green, 2005; Nicolaides et al., 2002). Sin embargo, desde el otro lado, se sienten con total capacidad para intervenir tanto con las víctimas, como con los observadores, y trabajar con las familias tanto de agresores, como de víctimas.

En el caso de las estrategias recomendadas o no, en cuanto a las primeras, se corresponden principalmente con la comunicación de lo que está ocurriendo a alguien cercano, ya sea a los padres, a los profesores, o a algún amigo (Benítez et al., 2005; Lawrence y Green, 2005). Sin embargo, los educadores sociales no recomendarían estrategias como huir, ignorar la situación, alejarse o dejarse someter a estos hechos, aguantar o resistir lo ocurrido (Nicolaides et al., 2002).

En el caso de los que fueron agresores y observadores, durante su etapa educativa, estos resultados coinciden, al igual que en el caso de los que fueron víctimas, que, en este

caso, también recomiendan las estrategias relacionadas con el afrontamiento directo, como decirles a los agresores que paren, o directamente defenderse (Bauman y Del Río, 2005).

5. CONCLUSIONES

Por todo ello, el desarrollo de una adecuada convivencia escolar y la prevención del *bullying* es uno de objetivos principales en aras de conseguir una educación de calidad. Siendo, por tanto, en una tarea educativa (Ortega y Del Rey, 2004), y junto con ello el papel fundamental no sólo del profesorado en la dinamización de la misma (Del Rey y Ortega, 2007) sino también de los educadores sociales (ASEDES, 2005)

En cuanto a estos últimos, son funciones propias de los mismos en relación a la convivencia escolar las siguientes (Nieto, et ál., 2017):

- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, para el desarrollo educativo, emocional y profesional de todos sus componentes.
- Creación, desarrollo, implantación y evaluación de programas y actividades de mejora de la convivencia escolar, la resolución de conflictos...
- Identificación y prevención de factores considerados de riesgo que puedan dar lugar a situaciones que alteren la convivencia positiva en el centro.
- Mediación ante los conflictos que surgen en el entorno escolar, tanto con el profesorado, como con el alumnado.
- Atención, acompañamiento e integración hacia alumnos en situación de conflicto.
- Dinamización del área de trabajo comunitario y sociocultural en el marco escolar a través de la educación para la convivencia.

REFERENCIAS

- Andrés, S., y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Aparicio, M.L. (2002). La mediación como herramienta potenciadora de la convivencia juvenil y la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-4.

- Beltrán, J., Sánchez, A., y Poveda, M. (2002). Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1(1), 27-40.
- Carpio de los Pinos, C., Tejero, J.M., y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.
- Cendrero, J., Jiménez, R., Rodríguez, M.L., y Rubio, F.P. (2012). El educador social como profesional del sistema educativo y su desarrollo en Andalucía. *Revista Orión*, 6, 37-48.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Fernández-Cortés, I., Pericacho, F.J., y Andrés, M. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulso*, 34, 195-210.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: Escuela, familia y comunidad. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J.M. (2014). Convivencia escolar. Un estudio en la provincia de Sevilla (España). *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 78-93.
- Funes, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: Qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en las aulas* (pp. 182-202). Barcelona: CISS. Praxis.
- Galan, D., y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social*, 38, 121-133.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: Un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Junta de Andalucía (2010). *Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo*.

- López-Martín, R., y García-Raga, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24, 85-97.
- Mederos, M. (2014). La convivencia entre los estudiantes universitarios: Su atención desde el proyecto educativo de la carrera. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 141-159.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118. doi: <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Nieto, J. E. S., Merino, E. S. V., Martín, E. C., & Solbes, V. M. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pedrero, E. (2011). La situación de la convivencia escolar en España: Análisis del estudio estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En J.J. Leiva y R. Borrero (Eds.), *Interculturalidad y Escuela* (pp. 13-39). Barcelona: Octaedro.
- Peñalva, A., López-Goñi, J.J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. doi: 10.15581/004.28.9-28
- Pérez de Guzmán, V., y Amador, L. (2011). Resolución de conflictos en las aulas. Un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Petrus, A., Romans, M., y Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.
- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. Sevilla, 3 de noviembre de 2006. BOJA 123.
- Ruiz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-14.

- Tirado, R., y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 75-89.
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

CAPÍTULO 26

LAS INTENCIONES DE CONDUCTA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE VALENCIA (ESPAÑA). UN ANÁLISIS COMPARADO

Roberto Sanz Ponce y Elena López-Luján

1. INTRODUCCIÓN

La calidad de ningún sistema educativo puede ser mayor que la calidad del conjunto de sus docentes. Esta es la conclusión que recoge el Informe Mckinsey (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012), acerca de los factores de mayor incidencia en el desempeño de los mejores sistemas educativos. Hattie (2017) y Day (2019) también evidencian en sus estudios el impacto que tienen las cualidades personales y pedagógicas del profesorado en el rendimiento educativo de los estudiantes.

Por ello, es fundamental analizar las Competencias profesionales de los docentes, para, de esta manera, detectar las fortalezas y las debilidades y poder, así, planificar los diferentes programas de formación continua. En este trabajo, nos centraremos únicamente en las Intenciones de conducta del profesorado. Según el Modelo de la Acción Planificada (Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016) las Intenciones de conducta indican si el sujeto tiene decidido realizar o no una determinada conducta, siempre en función de unas determinadas circunstancias (contexto, tiempo, condiciones, ...). Por ello, solo la intención, en circunstancias concretas, predice la conducta (Escámez, 2019). De esta manera, conocer las Intenciones de conducta del profesorado nos ayuda a predecir sus comportamientos profesionales. Bajo este Modelo todos los elementos -Creencias, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas, Intenciones de conducta y Conductas- están interrelacionados, de manera que la modificación de uno de ellos repercute en el resto. La información que el sujeto posee se concreta en creencias personales, que son, a su vez, la base de su conducta y así sucesivamente.

2. MÉTODO

Esta investigación sigue un enfoque metodológico plural, que combina los enfoques cuantitativo, cualitativo y comparado. Desde la perspectiva empírico-analítica analiza las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria. Desde la perspectiva hermenéutico-interpretativa desentraña los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de sus discursos. Y, por último, desde el método comparado establece perfiles del profesorado en función del sexo, edad, experiencia profesional, tipo de centro en el que trabaja o si tiene hijos. Toda esta información permite detectar posibles carencias y/o deficiencias formativas que presenta el profesorado de Educación Primaria, pudiéndose implementar, posteriormente, Programas de formación continua.

2.1. Objetivo

Este artículo analiza las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia y realiza una comparativa entre dichas Intenciones y las diferentes variables analizadas: Sexo, Edad, Experiencia profesional, Tipo de centro y Si tiene hijos. De esta comparativa obtendremos una radiografía de las Intenciones de conducta del profesorado.

2.2. Instrumento

Se ha utilizado el *Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria*, realizado, *ad hoc*, bajo los principios del Modelo de la Acción Planificada (Steinmetz, et ál., 2016). Este Modelo nos permite predecir los comportamientos del profesorado en base a sus Creencias, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas e Intenciones de conducta.

Para la formulación de los ítems se partió de un Grupo de Discusión y de una Comisión de Expertos en Educación Primaria, que valoraron y discutieron todas las proposiciones. Posteriormente, se realizó un estudio piloto para validar el Cuestionario y depurar los ítems que presentasen problemas (n=154). Durante este proceso se pasó de las 97 proposiciones iniciales a un Cuestionario piloto conformado por 65 ítems, para acabar con un Cuestionario definitivo de 60 ítems. El Cuestionario se divide en 6 Factores, siguiendo el Modelo de la Acción Planificada y su fiabilidad (alfa de

Cronbach=0,917) y validez (KMO=0.757) son excelentes. Los ítems que conforman el Factor Intención de conducta del profesorado son:

Tabla 1.

Ítems Factor: Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria

9. Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar
16. No tengo habilidades para argumentar y debatir
19. No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad
23. No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos
51. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos

2.3. Características de la muestra

La muestra está compuesta por docentes de Educación Primaria, tanto de centros públicos como concertados, de la ciudad de Valencia. Para que la muestra fuese representativa se utilizó la fórmula para determinar poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de un 5%. La muestra mínima necesaria es de n=354 docentes del total de 4440 maestros de la ciudad de Valencia, según los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana para el curso 2019-2020. De estos 354 maestros, 160 deben ser de centros públicos (45%) y 194 de centros concertados (55%).

La muestra definitiva fue n=371 docentes, distribuida de la siguiente manera: el 74,4% son mujeres (276 maestras), por el 25,6% que son hombres (95 maestros). Estos datos son similares a la realidad docente a nivel internacional, donde las mujeres son claramente mayoría en la Educación Primaria (*Teaching and Learning Internacional Survey*, en adelante, TALIS, 2018). También coinciden con la realidad de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, donde las mujeres son un 75% del profesorado y con la realidad nacional, donde ocupan el 78% de los puestos. Si atendemos a la Titularidad del centro, observamos que el 43,9% trabaja en centros públicos (163 docentes), mientras que el 56,1% lo hace en centros concertados (208 docentes). Por último, el 60,4% tiene hijos (224 docentes), mientras que los docentes sin hijos son 147 (39,6%).

En cuanto a la edad del profesorado participante, el 24,3% se encuentra en la franja de edad comprendida entre los 20 y 30 años (90 docentes); el 23,5% entre los 31 y 40 años (87 docentes); el 24,3% entre los 41 y 50 años (90 docentes); y, por último, los

docentes con más de 50 años son el 28% (104 docentes). La media de edad de los docentes que participan en este estudio se sitúa en torno a los 44 años, en línea de lo que ocurre en la Comunidad Valenciana y en España con los docentes de Educación Primaria (43 años) (TALIS, 2018). En cuanto a la experiencia docente, el 36,9% tiene menos de 10 años de experiencia profesional (137 docentes); el 27,8% tiene una experiencia profesional de entre 11 y 20 años (103 docentes); el 25,6% una experiencia entre 21 y 35 años (95 docentes); y, por último, el 9,7% tiene una experiencia superior a los 35 años de ejercicio (36 docentes). Estos datos también son similares, aunque un poco inferiores (en torno a los 13-15 años de media) a los obtenidos a nivel Comunidad Valenciana (16 años de media) y España (15 años de media) (TALIS, 2018).

2.4. Estadísticos realizados

Los estadísticos utilizados para el análisis descriptivo de las respuestas del Cuestionario han sido la Media, la Moda, la Desviación estándar y la varianza de cada uno de los ítems en función de las Intenciones de conducta del profesorado. Para el estudio comparado se ha utilizado el estadístico Chi-cuadrado, que nos permite comprobar si dos variables están relacionadas entre sí, es decir, si son independientes entre ellas, así como el análisis de los porcentajes de respuesta para observar gráficamente las diferencias encontradas.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se puede observar en la Tabla 2, en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems que conforman el Factor Intenciones de conducta es, en todos ellos: Valor 1. Ello es debido a que todos los ítems de este Factor están formulados de manera negativa.

Tabla 2.

Estadísticos Dimensión Intenciones de conducta del profesorado

	9.	16.	19.	23.	51.
N Válido	371	371	371	371	371
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,19	1,63	1,59	1,78	2,02
Moda	1	1	1	1	1
Desv. Desviación	1,474	,985	,872	,883	1,226

Varianza	2,173	,969	,761	,780	1,502

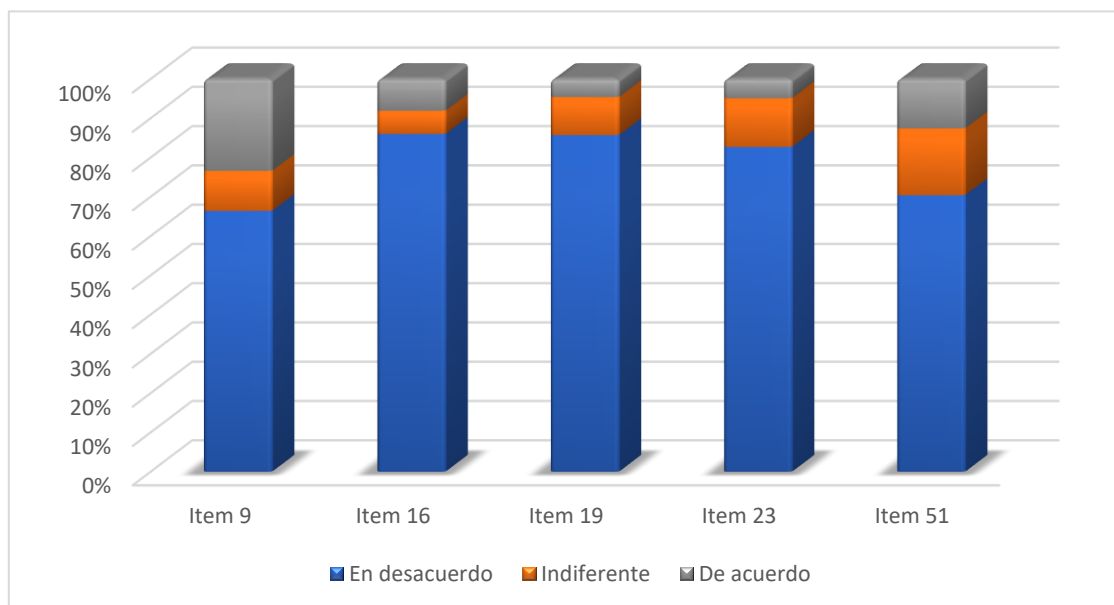
Fuente: SPSS 27

3.1. Las Intenciones de conducta del profesorado. Análisis de los datos

En cuanto a las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria observamos entre sus respuestas un alto grado de variabilidad, pese a existir coincidencia en un alto porcentaje en el sentido de sus respuestas. Los docentes “Consideran necesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar,” en un 66,4%, contestando todo lo contrario un 23,4% de los docentes. En cuanto a si “Tienen habilidades para argumentar y debatir,” el 86% responde de manera positiva, al igual que a “Dedican tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad.” En un porcentaje similar, los profesores afirman que “Saben anticiparse a los problemas de aprendizaje y prevenirlos” (82,7%). Por último, ante la pregunta de si “La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos,” los docentes responden que no debe ser igual en un 70,4%, un 17% se muestra indiferente, mientras que un 12,6% afirma que debe ser igual para todos (Figura 1).

Figura 1.

Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria



Fuente: Elaboración propia

3.1.1. Comentario y discusión de los resultados

Para comentar y discutir los resultados obtenidos en el Factor Intenciones de conducta del Profesorado tenemos que responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo piensa actuar el docente en cada caso? y/o ¿qué pensamientos mueven su conducta? En términos generales, este Factor reúne los porcentajes más bajos en las respuestas de los docentes de entre todos los Factores analizados, por lo que presenta una mayor variabilidad en sus respuestas.

Los **ítems 9, 16, 19, 23 y 51** son los que configuran este bloque y los que nos explican cuáles son aquellos aspectos y principios que mueven la actuación del profesorado de Educación Primaria estudiado. El primero de los ítems (ítem 19) analiza si los docentes dedican parte de su tiempo a analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad, es decir, si tienen la intención de conocer cómo funciona la sociedad desde un punto de vista reflexivo y crítico. A este ítem contestan positivamente el 85,7% de los docentes que participan en esta investigación. El objeto de analizar de manera crítica la realidad es lo que les lleva a anticiparse a los posibles problemas de aprendizaje y prevenirlos (ítem 23). En ese sentido, la intención mayoritaria de los docentes de este estudio (82,7%) es la de actuar previamente a que aparezcan los problemas de aprendizaje, para de esta manera poder poner en funcionamiento todas las medidas posibles para su solución. Se trata de unos docentes atentos a la realidad social y a la realidad educativa, con una mirada crítica y reflexiva, con el objetivo de favorecer una intervención adecuada a las problemáticas asociadas al proceso educativo. Además, continuando con esa intención de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, nuestros docentes analizados afirman, en un 66,4%, que tienen en cuenta para sus decisiones pedagógicas y didácticas los diferentes planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana para evitar el fracaso escolar (ítem 9), aunque es cierto que este es el porcentaje más bajo de todos los presentados a lo largo de la investigación. Esta realidad, tal vez, tenga alguna relación con la idea de que cada docente debe hacer frente a su realidad escolar con sus propios conocimientos y medios y que los planes y los programas generales se quedan en una especie de limbo legal que no atiende a la realidad. El profesor Rudduck (1991, p. 31) lo explica en los siguientes términos: “la educación se encuentra entre las últimas vocaciones en las que aún es legítimo trabajar solo en un espacio protegido contra invasores.” Todo este intento por erradicar el fracaso escolar tiene sus consecuencias en las intenciones dirigidas al proceso de evaluación. Es

interesante analizar las intenciones de los docentes frente a la evaluación y observar si se decantan más por la igualdad o por la equidad a la hora de la toma de decisiones. Ante la pregunta de si la evaluación debe ser igual para todos (ítem 51), el 70,4% nos dice que no, por lo que su intención es actuar desde la equidad y, no tanto, desde la igualdad. A pesar de ello, nos encontramos con un grupo de docentes (29,6%) que o se decantan por la igualdad o no han reflexionado suficientemente sobre estos temas y se muestran indiferentes. Un dato a tener en cuenta es que el 80% del profesorado afirma utilizar diferentes estrategias de evaluación para conocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes (TALIS, 2019). Ante estos datos, sería interesante contrastar este porcentaje con la opinión de los alumnos. La evaluación es para muchos uno de los momentos clave dentro del proceso educativo y precisa de una mirada ética (Sanz, 2019) que se rija por el Principio de Justicia. Tratar a todos por igual no significa ser con todos igual de justos (Fullan, 2002). Aunque, tal y como nos muestran los datos del Informe TALIS (2018), esta es una cuestión que preocupa y ocupa a los docentes. En torno al 15% de los docentes españoles y valencianos demandan más formación sobre temas relativos a la evaluación. En ese sentido, en el estudio realizado por Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016) observamos como los docentes de la Comunidad de Madrid actúan de manera coherente y justa en la evaluación o, al menos, esa es la autopercepción que ellos mismos tienen. El último ítem (ítem 16) nos habla acerca de las intenciones de los docentes de actuar con los alumnos favoreciendo la argumentación y la discusión a la hora de tratar los distintos temas. El 86% de nuestros docentes tienen una clara intención de favorecer la argumentación y el debate entre sus estudiantes y de hacerlo mediante su propio ejemplo.

Como comentario de conclusión, a modo de debate, puede parecernos curioso e interesante comprobar cómo es en este Factor donde encontramos las respuestas porcentualmente más bajas de todo el Cuestionario-escala, a pesar de ser altas. Este hecho, tal vez, debería hacernos replantear la validez del Modelo de la Acción Planificada a la hora de predecir las conductas del profesorado de Educación Primaria. Como hemos ido observando se han ido repitiendo en cada Factor –Creencias-convicciones, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas- porcentajes muy altos en todos los ítems y estos porcentajes no se correlacionan directamente con los obtenidos en el Factor Intenciones de conducta. Esto parece indicar que es mucho más sencillo asumir un discurso “políticamente correcto” de lo que se debe hacer, que asumir las consecuencias directas

de esos discursos en prácticas docentes. Claro ejemplo de ello es que cuando la pregunta está planteada como Creencia, Habilidad o Norma subjetiva el porcentaje aumenta. En cuanto a Analizar los contenidos de manera crítica, cuando se mide como Habilidad, el 87% responde afirmativamente, cuando se mide como Intención de conducta baja a 85,7%. Atender a los Programas del Centro como Habilidad, responden afirmativamente el 93,6%, como Intención de conducta, el 66,4%. Habilidades para el diálogo como Habilidad, responden afirmativamente el 91,6%, como Intención de conducta, el 86%. O, por último, el tema de la evaluación como Creencia, responden afirmativamente el 80,1%, como Intención de conducta, el 70,4%.

3.2. Intenciones de conducta del profesorado en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos

Las diferencias encontradas en cuanto a las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A pesar de ello, sí que encontramos alguna diferencia digna de ser mencionada.

3.2.1. Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

Si analizamos las diferencias en cuanto al Factor Intenciones de conducta del Profesorado detectamos algunas discrepancias en función del Sexo de los docentes y de la Edad, aunque -como hemos afirmado- son pocas las diferencias encontradas.

Las primeras diferencias las encontramos en las Intenciones de conducta en torno a la preocupación por analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad. En este sentido, son las maestras las que muestran una intención más clara por analizar aquello que ocurre en la sociedad, para, posteriormente, poder plasmarlo en sus reflexiones y en sus enseñanzas en clase (Tabla 3). Estos resultados, bastantes altos, si sumamos los valores de Totalmente de acuerdo y De acuerdo, tanto en maestros como en maestras, nos indican que en la actualidad los docentes tienen una intención clara por actuar de manera crítica, con el objeto de formar ciudadanos críticos (Postman y Weingartner, 1973).

Tabla 3.

Relación ítem 19 con el Sexo de los docentes

		1	2	3	4	5
SEXO	Hombre	57,9%	34,7%	4,2%	3,2%	0,0%
	Mujer	61,2%	22,1%	11,6%	4,0%	1,1%

Pruebas de chi-cuadrado				
	Valor	df	Significación (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	9,715 ^a	4	,046	
Razón de verosimilitud	10,912	4	,028	
Asociación lineal por lineal	,746	1	,388	
N de casos válidos	371			

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

Otro aspecto importante en la tarea educativa es la evaluación. Ante la pregunta de cómo se debe proceder ante la evaluación, pruebas iguales para todos o adaptadas, observamos como las maestras son más propensas a actuar fomentando la igualdad (Tabla 4), en detrimento de adaptar la evaluación a cada caso concreto y apostar más por la equidad. Estos resultados nos sorprenden, ya que en Factores anteriores veíamos a la mujer mucho más preocupada por la atención a la diversidad, por adaptar las actividades y los contenidos a los diferentes ritmos y capacidades de los estudiantes. A pesar de lo dicho, la inmensa mayoría, tanto de maestros como de maestras, apuestan por una evaluación diferenciada, que atienda a la diversidad y que apueste por la equidad por encima de la igualdad.

Tabla 4.

Relación ítem 51 con el Sexo de los docentes

		1	2	3	4	5
SEXO	Hombre	35,8%	31,6%	14,7%	9,5%	8,4%
	Mujer	51,1%	20,3%	17,8%	4,3%	6,5%

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,415 ^a	4	,022
Razón de verosimilitud	11,034	4	,026
Asociación lineal por lineal	3,749	1	,053
N de casos válidos	371		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,38.

La intención de actuar conforme a los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) para evitar el fracaso escolar, también tiene diferencias significativas en función de la Edad de los docentes. Son los maestros más jóvenes, los de edad comprendida entre los 20 y los 30 años, los que tienen la intención de actuar conforme a estos planes y programas específicos (Tabla 5). En ese sentido, los docentes con menos intención de actuar conforme a la normativa son los de edad comprendida entre los 41 y los 50 años. De nuevo, vemos como los docentes más jóvenes, con menos experiencia, son los que en mayor medida tienen la intención de seguir las medidas establecidas, sin salirse de lo estipulado por la Administración Educativa y por los centros docentes, seguramente a causa de la inexperiencia, la inseguridad o por el miedo a cometer algún error.

Tabla 5.

Relación ítem 9 con la Edad de los docentes

		1	2	3	4	5
EDAD	De 20 a 30 años	61,5%	15,4%	8,8%	6,6%	7,7%
	De 31 a 40 años	51,7%	11,5%	6,9%	13,8%	16,1%
	De 41 a 50 años	40,4%	18,0%	13,5%	18,0%	10,1%
	Más de 51 años	51,9%	14,4%	11,5%	4,8%	17,3%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	22,243 ^a	12	,035	
Razón de verosimilitud	22,658	12	,031	
Asociación lineal por lineal	2,963	1	,085	
N de casos válidos	371			

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,91.

La última diferencia que hemos encontrado en las Intenciones de conducta del Profesorado es acerca de si los docentes pretenden anticiparse a los posibles problemas

de aprendizaje que puedan sucederse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, prevenirlos. En términos generales, todos los maestros que han intervenido en esta investigación muestran una tendencia clara a actuar de esta manera, aunque son los docentes de entre 41 y 50 años los que muestran una predisposición más alta (Tabla 6). Como comentario final a este ítem, solo nos llama la atención los altos porcentajes de docentes que se muestran indiferentes ante esta realidad pedagógica.

Tabla 6.

Relación ítem 23 con la Edad de los docentes

	1	2	3	4	5
EDAD De 20 a 30 años	38,5%	35,2%	22,0%	3,3%	1,1%
De 31 a 40 años	36,8%	51,7%	5,7%	3,4%	2,3%
De 41 a 50 años	53,9%	24,7%	13,5%	7,9%	0,0%
Más de 51 años	51,9%	37,5%	8,7%	1,0%	1,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,020 ^a	12	,001
Razón de verosimilitud	33,328	12	,001
Asociación lineal por lineal	6,636	1	,010
N de casos válidos	371		

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,94.

4. CONCLUSIONES

El profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia se autopercibe con unas Intenciones de conducta, en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, muy positivas, aunque con puntuaciones ligeramente inferiores al resto de los Factores analizados: las Creencias, las Actitudes, las Habilidades y las Normas subjetivas de los docentes.

Esto nos lleva a una primera conclusión importante. Para el profesorado que ha participado en esta investigación le es más sencillo decantarse por un posicionamiento más claro, más positivo, cuando las preguntas giran en torno a cuestiones que no le interpelan directamente, es decir, que se quedan en el ámbito de las creencias o de los planteamientos teóricos, que cuando estas preguntas hacen referencia directa a su

predisposición para actuar en una realidad educativa concreta y con un alumno determinado.

Por otro lado, dando respuesta al objetivo planteado en este trabajo, también se puede concluir que: las mujeres docentes tienen la intención de actuar más cuidando los aspectos relacionados con el pensamiento crítico de los estudiantes, fomentando la capacidad reflexiva. Aunque, curiosamente, también se decantan más por una evaluación de carácter homogéneo, que no atiende tanto a la diversidad -como pueden hacerlo sus colegas maestros-, y que, por tanto, no potencia del mismo modo el pensamiento crítico y autónomo. También se observa como los docentes más jóvenes tienen mayor predisposición a respetar -atender- más las normativas y los reglamentos que establecen las Autoridades Educativas o los propios centros escolares que los docentes con más edad. Aunque, son estos últimos los que más se preocupan por anticiparse a los posibles problemas de aprendizaje y/o de aula e intentan establecer los mecanismos necesarios para la prevención e intervención temprana. Tal vez, esta realidad sea fruto de su mayor experiencia y saber hacer.

REFERENCIAS

- Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 54(3), 315-318.
- Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad. En A. Arrufat y R. Sanz (coords). *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 211-232). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fernández-Díaz, M^aJ., Rodríguez-Mantilla, J.M. y Fernández-Cruz, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68(2), 85-101.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible” para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Chile: McKinsey.

- Postman, N. y Weingartner, Ch. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Milton Keynes, R.U.: Open University Press.
- Sanz, R. (2019). Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes. En A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 79-99). Ciudad de México: UNAM.
- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224(3), 216–233.
- TALIS (2018). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- TALIS (2019). *Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen I*. París: OCDE.

CAPÍTULO 27

¿AFECTIVIDAD Y UNIVERSIDAD? ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Eugenia Fernández Martín y Antonio Nadal Masegosa

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a tenor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se le está dando una gran importancia a procurar para el alumnado una formación inicial lo más completa posible. Por ello, cada vez hay un mayor interés en enfocarlo mediante una metodología docente definida como innovadora (Fernández, 2018, 2019; Fernández y Aranda, 2019) para alcanzar importantes habilidades profesionales (Korthagen, 2011, 2014; Gómez y Ruíz, 2018; Martínez-Clares y González-Morga, 2019).

En este sentido, la estrategia enfocada a implantar el trabajo por proyectos de investigación suele ser un aliado para tal fin, no obstante, es un tipo de metodología menos utilizada en relación con las metodologías tradicionales (Fernández-Martín, 2020; Fernández y Farzaneh, 2018), hecho que se acrecienta en educación superior.

En la formación inicial universitaria, la metodología del trabajo por proyectos de investigación (López Melero, 2014; 2018), ha demostrado ser un facilitador para promover un desarrollo íntegro del alumnado en todas las dimensiones del ser humano, a saber: la cognición y metacognición, la comunicación, la autonomía, y los afectos. Ésta última, es considerada una dimensión más y no menos importante que las anteriores en lo que se refiere a la formación del alumnado (Fernández, 2018, 2020). En este sentido, los afectos son fundamentales para la correcta evolución y progreso del estudiante (Ariza-Hernández, 2017; Quispe Condori, 2020).

Específicamente, en la dimensión afectiva, inciden competencias y habilidades docentes de gran importancia en la formación del profesional de la educación, como son las emociones, los valores y los comportamientos (López, 2018). El desarrollo integral de este estudiantado implica estrategias metodológicas que procuren, entre otras, habilidades como el trabajo conjunto (Hargeaves y Fullan, 2014), cooperativo (Fernández y Farzaneh,

2018; López Melero, 2018), y el trabajo en equipo, que además es un factor fundamental de cara a la empleabilidad en la actualidad (Atxurra, et ál., 2015). En cualquier caso, los aprendizajes y dimensiones que se fomenten y desarrollen en el alumnado universitario durante su formación, dependerán de las estrategias metodológicas docentes que promueva el profesorado (Pozo y Bretones, 2015; Rodríguez, 2014; Gómez y Ruíz, 2018), así como de las vivencias, percepciones y puntos de vista del alumnado al respecto.

Por ello, la pretensión de este estudio se centra en analizar las percepciones del alumnado universitario del grado de pedagogía sobre el desarrollo de la dimensión afectiva en educación superior. De donde se desprende estudiar y conocer las estrategias metodológicas docentes más eficaces para promover dicha dimensión durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de los protagonistas. Así como indagar, analizar y comprender el impacto de la evolución de esta dimensión en el desarrollo profesional y personal del alumnado.

2. MÉTODO

La presente investigación, de corte cualitativo, se enmarca en el paradigma interpretativo (Bermúdez, 2016; Duque y Aristizábal, 2019; Rodríguez, 2019), ya que se considera un diseño idóneo (Chavarría, 2011, 2019; Flick, 2009; Rodríguez, 2019; Duque y Aristizábal) para este tipo de estudios de carácter social (Ugalde y Balbastre, 2013; Núñez Moscoso, 2017).

Concretamente, por la naturaleza cualitativa de esta investigación, se diseñó un estudio de casos intrínseco, ya que se produce en un contexto muy delimitado y en un sistema muy definido (Simons, 2011).

2.1. Participantes

Se seleccionó una muestra comunitaria, no clínica, e intencional de un n=49 estudiantes del grado de pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Del total de la muestra, el 81,6% fueron alumnas y el 18,4% alumnos, con un rango de edad de entre 21 a 25 años.

2.2.Estrategias de recogida de información

Las estrategias de obtención de datos seleccionadas fueron grupo focal de discusión, observación y análisis de documentos. A continuación, se detalla cada una de ellas.

2.2.1. Grupo focal de discusión

Se seleccionó la estrategia de grupo focal de discusión ya que se pretende investigar lo que relatan los protagonistas de sus experiencias (Canales, 2006). Las sesiones tuvieron una duración aproximada de dos horas, y se realizaron físicamente en una disposición circular o semicircular del espacio para garantizar la conversación y contacto entre todas las personas participantes.

2.2.2. Observación

Para obtener información adicional y complementaria aportada por el lenguaje no verbal, las actitudes y los comportamientos, se realizó la observación de cada una de las reuniones con el grupo focal de discusión. Dicha observación se realizó a través de una hoja de control no estructurada, para garantizar un registro de datos abierto, que se fue delimitando a medida que evolucionaban las sesiones con el grupo.

2.2.3. Análisis de documentos

Otra estrategia para la obtención de información, fue el análisis de documentos, destacando entre ellos: diario de clase del alumnado, tareas donde se incluyen reflexiones al respecto del foco de estudio, e información recogida del foro de la plataforma virtual donde interaccionaron los participantes.

2.3.Procedimiento

Tras el preacceso al campo de estudio, las sesiones con el grupo focal de discusión fueron realizadas en el segundo cuatrimestre del curso académico, en el contexto educativo de un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad con una organización del espacio circular para facilitar el diálogo y la comunicación verbal, no verbal, afectos, acercamientos, complicidades, e intereses de los participantes. La evolución de este proceso, llevó implícita la observación en el momento y lugar en el que

se desarrolló. Los documentos significativos recabados para este estudio, se obtuvieron a través de la plataforma virtual de la universidad y en manuscritos formato papel a lo largo de todo el proceso. El análisis de datos se realizó durante el proceso, y no solo al final del mismo, para ajustar mejor la información que se iba recabando.

3. RESULTADOS

Algunos de los resultados más significativos y relevantes hallados en esta investigación, se desglosan a continuación, organizados ateniendo al foco de estudio.

3.1. Percepciones del alumnado universitario sobre la afectividad en su formación inicial

Las evidencias más significativas del presente estudio, apuntan a que, según las percepciones del alumnado participante, la dimensión afectiva es la menos acusada, en general, durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior.

Aquí (en la universidad) nos han enseñado mucho de la dimensión cognitiva (...), pero la afectiva, la que menos. Y es una pena porque nosotros trabaremos con personas. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

Muy pocos profesores tienen en cuenta “los afectos” en la universidad, solo unos pocos que suelen trabajar de la misma manera (...). (Tarea reflexiva, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

En muy pocas asignaturas se tiene en cuenta eso (...), que, por cierto, esas asignaturas (en las que se considera la dimensión afectiva) son de las que más he aprendido y las que más me han gustado. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

Por otro lado, parece relevante el hecho de que, en otros niveles educativos, los protagonistas de este estudio, tienen percepciones y consideraciones muy determinadas: perciben una mayor carencia en el desarrollo de esta dimensión en niveles como en bachillerato; así como una percepción muy elevada de los afectos producidos en niveles como educación primaria.

(En el instituto) *Los profesores decían que no les respetábamos, pero es que ellos nos faltaban al respeto constantemente.* (Grupo focal de discusión, alumno del Grado de Pedagogía, 2019).

En bachillerato (el profesorado) no tienen en cuenta como te sientes, como estás, si tienes problemas, ... Incluso, a mí me han llegado a decir “...” (palabras hirientes). (Grupo focal de discusión, alumno del Grado de Pedagogía, 2019).

En el cole (educación primaria) nos trataban “súper” bien, con mucho cariño, ... pero no solo las maestras, también ente nosotros. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

3.2. Análisis de la importancia y repercusiones de la dimensión afectiva en el desarrollo académico del estudiantado.

Se advierte la importancia que para el alumnado tiene la dimensión afectiva para su correcto e íntegro desarrollo académico y profesional, apreciándose incluso una mayor relevancia para el desarrollo social y personal, como se evidencia a continuación.

Somos personas que trabajaremos con personas, en el caso de muchos compañeros ya están trabajando en instituciones, centros de menores, etc., y pienso que la afectividad es lo mas importante de nuestra profesión. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

Como seamos como persona, seremos como profesionales. Y si no hemos tenido una formación personal completa, tendremos carencias cuando trabajemos. (Tarea reflexiva, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

(...) creo que trabajar en el aula tocando todas las dimensiones (incluida la afectiva) con mis compañeros, es lo que de verdad me está ayudando en mi desarrollo profesional y personal. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

Para mi la dimensión afectiva es la más importante para una carrera como la nuestra (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

(...) una formación en la que se tiene en cuenta la afectividad, es esencial. (Tarea reflexiva, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

3.3. Estrategias metodológicas docentes más eficaces para promover la dimensión afectiva en educación superior

Según los protagonistas de este estudio, las técnicas docentes capaces de promover esta dimensión en el estudiantado universitario, según las evidencias halladas, son las que se enfocan a promover por parte del profesorado: las relaciones en el aula, la convivencia del grupo clase, la comunicación fluida para llegar a un consenso en cuanto a normas y valores, así como, el trabajo cooperativo que lleve al desarrollo de aprendizajes conjuntos y sociales.

Lo mejor para desarrollar la dimensión afectiva es que nos relacionemos y sepamos convivir (...) en el aula, y fuera de ella. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

La dimensión afectiva, tiene que ver con llegar a un consenso en cuanto a normas y valores (...) no es que te quiera mucho, sino que te respete. (Grupo focal de discusión, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

Cuando trabajamos juntos, y no en solitario, es cuando nos ayudamos y aprendemos unos de otros. (Tarea reflexiva, alumno del Grado de Pedagogía, 2019).

Dialogando “conoces” a las personas de la clase, les das valor como persona, como compañeros (...). (Tarea reflexiva, alumna del Grado de Pedagogía, 2019).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para el correcto e íntegro desarrollo del estudiante es necesario atender a todas las dimensiones del mismo (López Melero, 2014, 2018; Fernández-Martín, 2018, 2020), y no sólo centrarse en los procesos cognitivos y metacognitivos que se suelen desarrollar con mayor asiduidad en los contextos educativos, sobre todo en educación superior.

En este sentido, a pesar de que el desarrollo de los afectos, los valores o las normas propias de la dimensión afectiva (López Melero, 2018), tiene una evidente importancia en el proceso de enseñanza y aprendizajes (Ariza, 2017; Quispe, 2020; Fernández, 2019; Fernández y Farzaneh, 2018), se advierte que es la dimensión menos acusada por los protagonistas de este estudio.

En consecuencia, se señala la necesidad de proporcionar a “los afectos” el papel protagonista que no se le está dando, ya que, como se ha demostrado en el presente trabajo, el estudiantado destaca el valor y la importancia de trabajar esta dimensión en

educación superior para una completa formación, no solo académica, sino también personal y profesional. Ante esto, esta investigación aporta asimismo las técnicas docentes y estrategias metodológicas que han demostrado ser más eficaces para ello, como son: promover la comunicación, la armonía, el acuerdo, los valores, la unión y las relaciones interpersonales entre estudiantes, así como el trabajo cooperativo y conjunto.

Se concluye que trabajar en el aula teniendo en cuenta la dimensión afectiva, promueve una mejora en las relaciones sociales y la convivencia del grupo-clase, y proporciona un mejor ambiente de trabajo más próspero y productivo, lo que facilita el aprendizaje social y cooperativo, así como la adquisición de aprendizajes conjuntos, que son competencias esenciales para la formación inicial del futuro profesional de la educación.

REFERENCIAS

- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, 20(2), 193-210.
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., y Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357.
- Bermúdez, S. (2016). Estudios ibéricos: reconfigurar modelos representativos e interpretativos en la enseñanza y en la investigación académica norteamericana. *Anales de la literatura española contemporánea*, 41(4), 885-898.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Chavarría, G. M. (2011). La dicotomía cuantitativo / cualitativo: falsos dilemas en investigación social. *Actualidades en Psicología*, 25, 1-35.
- Duque, H., y Aristizábal Díaz-Granados, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.
- Fernández Martín, E. (2020). Evolución y transformación del alumnado universitario tras experimentar la metodología del trabajo por proyectos de investigación del proyecto roma desde la perspectiva de sus protagonistas. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 345-356). Barcelona: Octaedro.

- Fernández Martín, E. (2018). La innovación en la formación inicial del profesorado. *Revista Innovamos*, 9, 12-13.
- Fernández-Martín, E., y Aranda, L. (2019). Análisis del uso de herramientas digitales para facilitar el feedback como estrategia para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 627-634). Madrid: Dykinson.
- Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92 (32.2), 151-162.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative research*. Londres: SAGE Publications.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as. accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15), 2-17.
- Gómez, I. M., y Ruíz, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Revista de Medios y Educación*, 52, 67-80.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.
- Korthagen, F. (2011). Making Teaching Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbs scholae*, 5 (2), 31-50.
- Korthagen, F. A. J. (2014). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- López Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 84-87.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid, España: Morata.
- Martínez-Clares, P., y González-Morgado, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educacao e Pesquisa*, 45, 1-22.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 164(47), 632-649.

- Pozo-Muñoz, C., y Bretones-Nieto, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172.
- Quispe Condori, V. R. (2020). El afecto familiar y el rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Mixta de Aplicación Fortunato Luciano Herrera. Tesis doctoral. Cusco, Perú: UNSAAC.
- Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 262-279.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Ugalde Binda, N., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*: 31(2), 179-187.

CAPÍTULO 28
METODOLOGÍAS TRADICIONALES Y MODERNAS: CREENCIAS
MULTILINGÜES DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA

Mikel Gartziaarena San Policarpo y Jon Altuna Urdin

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de la enseñanza de lenguas en contextos multilingües interesa a la comunidad educativa, sobre todo en territorios donde existen lenguas minoritarias (Cenoz y Gorter, 2017, 2019). Es por ello que la presente investigación se fundamenta en el creciente interés por una enseñanza de lenguas multilingüe más eficaz que posibilite una adquisición más funcional y ventajosa de las lenguas. Este trabajo pretende indagar en las creencias del futuro profesorado, estudiantes de grado de educación infantil y primaria. Más concretamente pretende observar sus creencias metodológicas, describirlas y explorar si su orientación es moderna o clásica.

Por lo general, las creencias son consideradas un término complejo y con múltiples acepciones, pudiendo llegar a confusiones; además se caracterizan por la dificultad en consensuar una sola definición ya que son producto de la suma de distintos factores (Pajares, 1992). Las creencias no están aisladas ni son innatas, se entrelazan y forman sistemas complejos que combinan distintas teorías, juicios de valor y aseveraciones. Éstas conforman la verdad teórica del profesorado y filtran las funciones cognitivas para interpretar las experiencias, guiar el ejercicio docente y configurar su pensamiento (Mohamed, 2006). Borg (2011) matiza que las creencias son verdades personales y no tienen por qué ser explicadas explícitamente, pero que funcionan de modo inconsciente en la tarea de regular la docencia y en su arbitrariedad. En la enseñanza de lenguas, las creencias sobre el aprendizaje de lenguas son determinantes ya que clasifican la información inferida por el profesorado en el aula para dirigir y modificar su práctica docente (Li, 2012). Además, la relación entre la experiencia docente y las creencias no solamente se limita a lo mental, está en constante dialéctica con los estímulos provenientes del contexto (Kalaja y Barcelos, 2019).

El multilingüismo es considerado una realidad beneficiosa para el aprendizaje de lenguas adicionales (Cenoz, 2017; Cenoz y Gorter, 2019; Maluch y Kempert, 2017; Portolés y Martí, 2018) y un estimulador de las habilidades cognitivas del alumnado (Thomas-Sunesson et al., 2016), ya que mejora sus capacidades metalingüísticas (Bialystok, 2017; Reder et al., 2013) y funciones cognitivas tales como la capacidad de focalizar su atención (Kalashnikova y Mattock, 2014) y discernir la información relevante de la superflua (Barac et al., 2014).

El estudio de Alisaari, et ál., (2019) investigó las creencias sobre el multilingüismo en profesores de Finlandia y determinó que sus creencias eran positivas a pesar de haber observado cierta influencia monolingüe en algunos aspectos. Una de las claves de esta investigación residía en el potencial de cara al futuro: el futuro profesorado debe estar formado en técnicas modernas de enseñanza que puedan explotar las capacidades metalingüísticas del alumnado y mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de lenguas. Otros estudios relacionados también han subrayado el potencial catalizador del multilingüismo en el proceso de aprendizaje de lenguas y destacaron la necesidad de formar al profesorado en prácticas multilingües para organizar actividades que explotaran el repertorio lingüístico del alumnado (Angelis, 2011; Arocena et al., 2015; Cenoz y Gorter, 2017; Fischer y Lahmann, 2020; Guarda y Helm, 2017; Gorter y Arocena, 2020; Haukås, 2016). Una de las conclusiones más destacables en el estudio de Inceçay (2011), quién investigó el impacto de la práctica docente en las creencias del futuro profesorado, es la necesidad de detectar las creencias más destacables y hacerles conscientes de las mismas, en aras de ofrecerles una formación basada en técnicas y metodologías multilingües que apliquen estos recursos.

En lo que respecta a la toma de decisiones del profesorado en el aula, el contexto, la autopercepción de sus capacidades, la comunidad docente, el sistema cultural-identitario, la coexistencia de lenguas y su equilibrio desempeñan un papel primordial en la selección de una metodología u otra (Lundberg, 2019), las cuales dificultan, desafían y estimulan la elección (Ball eta Lindsay, 2012; Cots, 2012). Uno de los objetivos de la escuela en España es formar al alumnado en hablantes comunicativos competentes que pueden utilizar la lengua de forma natural en todos los contextos (Sánchez, 2009). En lo referente al Comunidad Autónoma Vasca (Eusko Jaurlaritza, 2015) y Comunidad Foral Navarra (Gobierno de Navarra, 2014) el objetivo no varía. En la CAV, el modelo D, modelo de inmersión lingüística en euskera (lengua minoritaria de ambos territorios), es

el que cuenta con la mayor tasa de matriculación (77,68%) en educación primaria (Eustat, 2020); en la Comunidad Foral de Navarra el modelo varía dependiendo de la zonificación lingüística. Tomando los datos de la matriculación en el curso 2017/2018 en toda la Comunidad Foral de Navarra, tan solo el 17,48% se matriculó en el modelo D. En la enseñanza de lenguas adicionales, el enfoque adoptado en ambos territorios es el comunicativo, siendo la metodología CLIL la que mayor uso tiene. Según San Isidro y Lasagabaster (2018), la combinación de ambas estrategias, la inmersión lingüística en euskera y el uso de la metodología CLIL en lenguas adicionales, es la más acertada hoy día, ya que, primeramente, favorecen al aprendizaje del español, euskera y, adicionalmente, del inglés.

En este sentido, una de las metodologías modernas en auge basada en el multilingüismo es el denominado *Translanguaging*. Este enfoque multilingüe entiende el aprendizaje y uso de las lenguas de forma integrada, considerando al hablante multilingüe un ente social cuyo conocimiento de lenguas conforma un sistema único (Cenoz y Gorter, 2017, 2019; García, 2009; Garcia y Woodley, 2012; Otheguy et al., 2015; Wei, 2018). Aprender idiomas con un enfoque multilingüe significa convertir al alumnado en individuos multilingües completos que respetan las características del hablante multilingüe y evita el falso mito de poder crear hablantes con nivel equiparable a hablantes monolingües en dichas segundas y terceras lenguas. La investigadora Cenoz (2013) subraya que la enseñanza de lenguas de forma individual y aislada han podido ser exitosas en el pasado, ya que las aulas contaban con más homogeneidad. No obstante, esas características pertenecen al pasado y actualmente lo más usual es enseñar en aulas donde existen diversas lenguas. El enfoque translanguaging trata de actualizar desde un prisma multilingüe el tratamiento de las lenguas con el objetivo de aprovechar el repertorio lingüístico existente en el aula y fomentar así la conciencia lingüística y metalingüística del alumnado. Esta investigación pretende explorar las creencias del futuro profesorado sobre las metodologías de enseñanza de lenguas y describir las características más destacables desde el punto de vista multilingüe.

2. MÉTODO

En este apartado se detallarán todos los pasos que se siguieron en la obtención de los resultados y de los materiales que fueron usados. El método escogido se diseñó con la intención de investigar las creencias sobre las metodologías en la enseñanza de lenguas

del futuro profesorado desde un prisma cuantitativo. Además, se trató de observar si la orientación de esas creencias era moderna o más bien clásica. Para ello se planeó un estudio que combinara ambos tipos de investigación: la exploratoria y la descriptiva. La razón por escoger la primera reside en que esta investigación es un primer acercamiento para entender el fenómeno y se entiende por un primer análisis para futuros estudios; la segunda se fundamenta en la misión de establecer una amplia descripción de la realidad (Dendaluze, 2002). Este estudio pertenece a una investigación doctoral más amplia. En las próximas líneas se describirán las muestras de este estudio, su obtención, los materiales y herramientas, los procedimientos investigativos, el procesamiento de datos y aclaraciones sobre cuestiones éticas relativas a la anonimidad y la libre participación en el mismo.

La herramienta principal para recolección de datos ha sido el cuestionario online. Fue diseñado por los investigadores, basados en anteriores modelos del grupo investigador (Aiestaran, 2012; Arocena, 2017). La estructura de los cuestionarios era cerrada, de escala Likert del 1 al 5 (1: totalmente en desacuerdo; 5: totalmente de acuerdo) y contaban con 25 ítems relativos a las creencias metodológicas. Para la elaboración y disseminación de los cuestionarios, se utilizó el programa *Encuestafácil* (<https://www.encuestafacil.com/>) facilitado por la Universidad del País Vasco. Los participantes rellenaron el cuestionario online mediante el link facilitado en las invitaciones de participación en el estudio. El link de acceso al cuestionario se activó el 14/03/2018 y se desactivó el 2/05/2018. El estudio recibió el informe favorable del comité de ética de la UPV/EHU (código de identificación: M10_2017_143) y se procedió consecuentemente.

Para la obtención de los datos, los investigadores contactaron mediante e-mail con el decanato de todas las facultades que ofrecían el grado de educación infantil y primaria en la CAV y Comunidad Foral de Navarra. De este modo se les facilitaron las invitaciones al estudio y los documentos acreditativos para realizar la investigación. Todas las universidades contactadas aceptaron participar y firmaron el consentimiento informado. Después, los representantes del equipo decanal de las facultades estudiadas desempeñaron la función de intermediario y envió por e-mail las invitaciones para la investigación, distribuyéndolas a todo el alumnado de los grados de educación infantil y primaria en cada facultad. El procesamiento de los datos obtenidos se realizó con el programa estadístico SPSS (edición 26), y se reportaron resultados estadísticos

descriptivos con el fin de sintetizar, organizar y observar sus características más reseñables.

Se recogieron un total de 564 cuestionarios formulados completamente, de los cuales 108 (19,1%) eran participantes cursando educación infantil, 446 (79,1%) educación primaria y 10 (1,8%) inmersos en estudios relacionados a los anteriormente citados. Del total, 117 (20,7%) cursaban estudios en la UPV/EHU (Campus de Álava), 131 (23,2%) en la UPV/EHU (Campus de Bizkaia), 93 (16,5%) en la UPV/EHU (Campus de Gipuzkoa), 29 (5,1%) en la Universidad de Mondragón, 110 (19,5%) en la Universidad de Deusto (Bilbao), 42 (7,4%) en la Universidad de Deusto (Donostia) y 42 (7,4%) en la UPNA/NUP (Pamplona). Respecto al sexo, 435 (77,1%) eran mujeres, 123 (21,8%) hombres y 6 (1,1%) no binarios. La edad media era de 21,2, siendo la edad mínima 18 y 46 la máxima. Con respecto a la distribución de la muestra según su año académico, 119 cursaban el primer año, 199 el segundo, 126 el tercero, 97 el cuarto y 23 estaban en cursos adicionales. En lo que respecta a la primera lengua, 203 (36%) participantes tenían el euskera, 249 (44,1%) el español, 2 (,4%) el inglés, 108 (19,1%) euskera y español, 1 (,2%) tenía otra lengua a las ya citadas y 1 participante indicó que el euskera, español e inglés eran sus primeras lenguas.

3. RESULTADOS

Los datos de los 25 ítems fueron examinados de forma descriptiva y la distribución de las frecuencias para cada ítem del cuestionario están representadas en el Gráfico 1. Tal y como indica la leyenda, las respuestas están categorizadas en cinco grados de consenso (TD: Totalmente en Desacuerdo; D: Desacuerdo; NAND: Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo; A: de Acuerdo; TA: Totalmente de Acuerdo).

Figura 1.

Representación estadística descriptiva de los 25 ítems de las creencias sobre metodologías



La representación gráfica arroja distintos grados de consenso sobre las 25 afirmaciones. Se comentarán los ítems que obtuvieron grados destacados de aceptación, desacuerdo y neutralidad.

Con respecto a las afirmaciones que tuvieron un mayor grado de desacuerdo, en primer lugar, se encuentra el ítem 25 “La prioridad es la adquisición de contenido, dejando en segundo lugar el aprendizaje de la lengua”, ya que el 64,2% ($D = 44,3 + TD = 19,9$) de los encuestados demostró una opinión contraria. Seguidamente por los ítems 3 “La escritura es el área más importante de la lengua” y 22 “El profesor es el centro del aprendizaje” que obtuvieron un 59% ($D = 46,8 + TD = 12,2$) y un 58,7% ($D = 44,3 + TD = 19,9$) de desacuerdo, respectivamente. Tras estas afirmaciones, el último ítem a destacar por su desaprobación es el número 10 “Solo el uso de la lengua vehicular debe ser permitido en clase” ya que el 57,9% ($D = 43,4 + TD = 14,5$) tuvo una opinión desfavorable.

Por el contrario, el ítem 14 “El alumnado debe tener numerosas oportunidades para participar oralmente” fue el más aceptado, ya que obtuvo la aceptación del 92,9% ($A =$

39,4 + TA= 53,5). El 78,7% del futuro profesorado también mostró una opinión favorable hacia el ítem 16 “Los temas y actividades se deben centrar en los intereses del alumnado” (A= 46,8 + TA= 31,9). Seguidamente, los ítems 13 “Todos los ejercicios y actividades deben estar basados en verdaderas situaciones comunicativas” (A= 46,3 + TA= 31,9) y 17 “Todo el conocimiento que el alumnado tenga de las demás lenguas es un recurso facilitador para el aprendizaje de la lengua meta” (A= 52,1 + TA= 26,1) fueron aceptados por el 78,2% de los participantes.

Hubo dos afirmaciones que recibieron mayor neutralidad, las cuales podrían denotar un mayor grado de incertidumbre y factores condicionantes. En primer lugar, los datos reflejaron que el ítem 8 “Hay que darle más importancia a la forma de la lengua que a su significado” recibió un 51,1% de neutralidad y podría indicar que uno de cada dos encuestados mantuvo una opinión reservada acerca de esta cuestión. Con respecto a la otra mitad, el 40,8% (D= 33,5 + TA= 7,3) mostró estar en desacuerdo con la afirmación. La segunda afirmación, el ítem 11 “Hay que darle más importancia al significado que a la forma de la lengua”, la cual ahonda en la misma cuestión, pero pregunta de forma opuesta, también reportó a un alto grado de neutralidad, un 43,4%. Entre los participantes restantes, el 38,1% (D= 4,8 + TD= 33,3) manifestó una opinión desfavorable.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación se centra en identificar y explorar las creencias sobre metodologías modernas y clásicas del futuro profesorado. Los datos del mismo se fundamentan en la recolección de 564 cuestionarios de escala Likert sobre 25 ítems y arrojan similitudes y discrepancias con respecto a diversas investigaciones (Angelis, 2011; Arocena et al., 2015; Cenoz y Gorter, 2017; Fischer y Lahmann, 2020; Guarda y Helm, 2017; Haukås, 2016; Inceçay, 2011; Lundberg, 2019; Portolés y Martí, 2018).

En primer lugar, la exploración de los datos cuantitativos muestra a grandes rasgos que el futuro profesorado posee un sistema de creencias positivo sobre el multilingüismo y las metodologías modernas. Estos datos refuerzan las conclusiones de las investigaciones previas llevadas a cabo por Arocena et al. (2015), Inceçay (2011), Lundberg (2019) y Portolés y Martí (2018). Estas investigaciones se caracterizan por subrayar que los profesores, por lo general, poseen creencias positivas acerca del multilingüismo y sobre las acciones pedagógicas modernas que puedan ayudar a explotar este recurso con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de la lengua meta; no

obstante, las investigaciones destacan que, a pesar de poseer un sistema de creencias favorable hacia el multilingüismo, el profesorado y futuro profesorado contaban con ciertas creencias de orientación monolingüe y aspectos de metodologías de enseñanza tradicionales.

En esta investigación, el grado de aceptación hacia los ítems sugiere que las creencias del futuro profesorado tienen una influencia con las metodologías comunicativas. Los datos obtenidos reflejan que las creencias del futuro profesorado son más próximas a la priorización del aprendizaje de la lengua que del contenido. No consideran al profesorado como el centro del aprendizaje y consideran la escritura una habilidad menor en comparación con la lectura y la capacidad oral. Además, el futuro profesorado comparte características clave del enfoque comunicativo ya que cree firmemente en que al alumnado se le debe dar numerosas oportunidades para participar oralmente y de forma activa en temas que son de interés del alumnado basados en verdaderas situaciones comunicativas. El investigador Sánchez (2009) destaca que no existe una metodología perfecta, pero si tuviera que escoger alguna, escogería una metodología de enfoque comunicativo, ya que esta otorga al profesorado un terreno más abundante en recursos que podrían ser más provechosos en materializar el objetivo de incrementar el grado de competencia comunicativa del alumnado.

En lo que respecta a la metodología más moderna denominada translanguaging, el futuro profesorado acepta de buen grado la creencia de que todo el repertorio lingüístico del alumnado es un recurso que podría facilitar el aprendizaje de la lengua meta. Esta creencia es afín con el modelo translanguaging que persigue el objetivo de la enseñanza de lenguas con perspectiva multilingüe (Cenoz y Gorter, 2017, 2019; García, 2009; Garcia y Woodley, 2012; Otheguy et al., 2015; Wei, 2018). Este resultado podría indicar una creencia favorable para una integración de lenguas en una misma asignatura y clase que pueda favorecer una mejor adquisición y uso más natural de las lenguas en un entorno multilingüe.

Finalmente, los resultados que estudiaban la orientación de las creencias sobre una enseñanza más centrada en la forma o en el significado de la lengua son un tanto desconcertantes. Esto es debido a que los resultados de los ítems 8 y 11 son contradictorios; no obstante, ambos coinciden en un mismo aspecto: existe un debate entre una enseñanza más centrada en la forma de la lengua y la otra más preocupada en el significado de la lengua. Futuros ajustes curriculares o simples mejoras metodológicas

deberían considerar este debate y proporcionar orientación, formación y apoyo en esta materia.

5. CONCLUSIONES

Los resultados sobre las creencias metodológicas del futuro profesorado muestran una opinión favorable hacia el multilingüismo y la explotación de sus recursos para la enseñanza de lenguas. Las conclusiones de este estudio son similares a las obtenidas en investigaciones realizadas en la CAV por Arocena et al., (2015) y Gorter y Arocena (2020). Asimismo, estas creencias se sitúan en su mayoría en el terreno del enfoque comunicativo y consideran la enseñanza de lenguas un proceso en el que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje y fomente el uso activo de la lengua basado en actividades de su propio interés. Estas conclusiones son consideradas deseables para un aprendizaje óptimo de lenguas (Sánchez, 2009). Igualmente, no debería pasar por alto el debate sobre en cuál de los aspectos, en la forma o en el significado de la lengua, debería enfocarse el aprendizaje de lenguas.

Para finalizar, en vista del conjunto de creencias favorables del futuro profesorado, la oportunidad para avanzar hacia una enseñanza de lenguas con un enfoque multilingüe basada en metodologías modernas debería ser tomada en consideración (Cenoz y Gorter, 2019). En el seno del futuro profesorado existen los ingredientes básicos para aprovechar esta oportunidad y dar un paso adelante en el camino de una enseñanza de lenguas multilingüe que explote su potencial educador y mejore de forma significativa la eficacia del aprendizaje de lenguas.

REFERENCIAS

- Aiestaran, J. (2012). *Attitudes towards bilingualism and Basque in Rioja Alavesa* (Unpublished doctoral dissertation). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commings, N., y Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>

- Angelis, G. De. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices, *International Journal of Multilingualism*, 8:3, 216-234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- Arocena, E. (2017). *Multilingual education: teachers' beliefs and language use in the classroom* (Unpublished doctoral dissertation). University of the Basque Country.
- Arocena, E., Cenoz, J., y Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169–193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Ball, P., y Lindsay, D. (2012). Language demands and support for english-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. In *English-Medium Instruction at Universities* (pp. 44–62). <https://doi.org/10.21832/9781847698162-007>
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., y Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699–714. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, 103(1), 130-135. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>
- Cots, J. (2012). "Introducing English-Medium Instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, Beliefs and Practices". In *English-Medium Instruction at Universities* (pp. 106-128). Bristol: Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781847698162-010>

- Dendaluze, I. (2002). Ciencias sociales e investigación. *XV Congreso De Estudios Vascos: Euskal Zientzia Eta Kultura, Eta Sare Telematikoak*. (p.1139–1158). Donostia.
- Eusko Jaurlaritza. (2015). Oinarrizko hezkuntzako curriculum. 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*. Retrieved from http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_2_proyec/adjuntos/OH_curriculum_osa.pdf
- Fischer, N., y Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers ' beliefs about multilingualism in school : an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 29(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New York: Wiley- Blackwell.
- Garcia, O., y Woodley, H. (2012). *Bilingual Education*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0091>
- Gobierno de Navarra. (2014). *BON número 174, de 5 de septiembre de 2014*. 181.
- Gorter, D., y Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 102272. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Guarda, M., y Helm, F. (2017). International Journal of Bilingual Education and ' I have discovered new teaching pathways ': the link between language shift and teaching practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 897-913. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125848>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Inceçay, G. (2011). Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these beliefs on their practice teaching. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.061>
- San Isidro, X., y Lasagabaster, D. (2019). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 23(5), 584–602. <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>

- Kalaja, P., y Barcelos, A. M. F. (2019). Learner beliefs in second language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0082.pub2>
- Kalashnikova, M., y Mattock, K. (2014). Maturation of executive functioning skills in early sequential bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.746284>
- Li, X. (2012). The role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- Maluch, J. T., y Kempert, S. (2017). Bilingual profiles and third language learning: the effects of the manner of learning, sequence of bilingual acquisition, and language use practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(7), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1322036>
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development*. Unpublished doctoral thesis. The University of Auckland.
- Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Portolés, L., y Martí, O. (2018). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J.-E., y Demont, E. (2013). Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 686–702. <https://doi.org/10.1111/bjep.12003>
- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5(1), 54–70.

- Thomas-Sunesson, D., Hakuta, K., y Bialystok, E. (2016). Degree of bilingualism modifies executive control in Hispanic children in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 1–10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148114>
- Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370–384. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>

CAPÍTULO 29

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA RESPECTO A LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL EN LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS POR DOCENTES EN FORMACIÓN DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

Miguel Ángel Negrín-Medina

1. INTRODUCCIÓN

Una de las actividades docentes más recurrentes en cualquiera de los niveles educativos de la enseñanza es la revisión continua de materiales curriculares para el alumnado (Braga y Belver, 2016), donde el libro de texto es su producto estrella pues éste pone de manifiesto la relación íntima entre la teoría curricular imperante, es decir en su planificación, desarrollo y evaluación por parte del docente (Parcerisa, 1996, p. 27), y la relación que se pone de manifiesto entre los docentes y el alumnado (Haro y Torregrosa-Gironés, 2002). Esta actividad ha sido puesta de manifiesto en la formación continua docente (Haro y Torregrosa-Gironés, 2002), en la formación de maestros y pedagogos (Braga y Belver, 2016), así como en la formación inicial de docentes de secundaria (Vasconcellos et al., 2006), comenzando a ser de interés en la formación dada a estos a través del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS) (Mateo, 2016). En nuestro país, este máster constituye la manera en que los graduados universitarios se ponen en contacto por vez primera con la docencia, con el fin de adquirir técnicas didácticas que permiten activar en su alumnado mecanismos emocionales y hacia el pensamiento que son básicos para un aprendizaje activo (Benavidez y Flores, 2019).

Entre las competencias a adquirir en este máster y que emanan de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (B.O.E. núm. 312, de 29/12/2007), en su apartado 3, se encuentran:

“1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos (...).

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. (...)”

Centrándonos en la especialidad de Biología y Geología (ByG), la competencia primera implica que el docente en formación que domina la materia que impartirá por su formación base, debe conocer cómo su ciencia es adaptada por el currículo, en una primera fase de transposición didáctica, que podría permitir superar la débil percepción de los docentes en formación respecto a la necesidad de desarrollar competencias profesionales (García-Rodríguez, Pascual y Fombona, 2011), reconociendo la necesaria conjunción entre la reflexión educativa y la reflexión sobre el contenido disciplinar (Maiztegui et al., 2000). En este marco, el análisis de libros de texto respecto a los universitarios podría ayudar a esta reflexión necesaria (Vasconcellos et al., 2006).

La competencia quinta señala, además, que la labor docente debe enfocarse en la formación integral del alumnado, donde la igualdad efectiva entre mujeres y hombres sea evidenciada. Un aspecto de interés respecto a este punto, es la falta de estudios que evidencien el poco o mucho protagonismo que ha tenido en el MFPS, y dentro de la especialidad de ByG, el análisis de las enfermedades de transmisión sexual (ETS) pues la implantación de una educación sexual integral en las aulas españolas sigue siendo uno de los objetivos docentes en ByG (Pérez, Felipe y Negrín, 2019), siendo nuestro propósito el articular un mecanismo mediante el cual el docente en formación pueda analizar y reflexionar la transposición didáctica, desde el conocimiento científico al escolar, en libros académicos y didácticos empleando como elemento de estudio las ETS.

1.1. Aplicación de la transposición didáctica

La transposición didáctica entra en el mundo de la pedagogía de la mano de Chevallard (2000) mediante la transformación y aplicación de un término que era originario del campo de la sociología (Verret, 1975). Su valor radica en el conjunto de mecanismos que conlleva la transformación que sufre un saber procedente, normalmente,

del mundo de la ciencia (saber sabio), a una versión más asequible y comprensible para su enseñanza (saber enseñado). Esta transformación que sufre el saber no ocurre de manera directa, sino que se produce de forma gradual, de tal manera que se pueden definir distintos niveles de transformación y por ello de transposición didáctica. En cualquier proceso de transposición didáctica siempre hay tres protagonistas, en primer lugar, el saber sabio (que es el objeto a transformar), el saber a enseñar (que es el producto de la transformación del saber sabio) y por último el objeto de enseñanza (Buchelli y Marín, 2009; Solarte, 2006).

Lo anterior conlleva a considerar la fragmentación del conocimiento científico, siendo transformado y adaptado su lenguaje a un ambiente listo para proceder con su enseñanza. Este primer nivel de transposición es en el que se decide lo que se va a enseñar (Solarte, 2006). Un segundo nivel de transposición, no menos importante, es la manera en que se recoge todo el saber científico previamente fragmentado en los libros de texto de los cuales se sirven los docentes, en los que ese saber se presenta siguiendo una secuenciación didáctica específica. En el tercer nivel actúan los docentes que deciden e interpretan aquello que se va a enseñar, para finalmente determinar cuál ha sido la interpretación y las ideas generadas en el alumnado durante el proceso de enseñanza que ha recibido y el aprendizaje que ha realizado. Esto significa que la trayectoria que sigue el saber sabio original hasta que llega a la estructura cognitiva de los docentes es compleja al sufrir por el camino continuas transformaciones.

Por otra parte, es conocido el hecho que la transposición del saber sabio puede dar lugar al nacimiento de errores conceptuales (Solarte, 2006; Gómez-Mendoza, 2005); esto podría ser debido a la descontextualización de dicho saber pues muchas veces se omite bajo qué situaciones se generó o qué factores se consideraron a la hora de elaborarlo; además existe la falsa idea de la infalibilidad cuando se realiza la transposición por el conformismo docente que lleva a no contrastar la información con la fuente primigenia dando la sensación de falta de rigor y de concebir al saber científico como algo *ad aeternum*, cuando el conocimiento científico se encuentra en permanente cambio.

Esta diferencia entre ambos saberes propugna lo que Chevallard (2000) denominó criterios de transposición didáctica cuya evidencia queda patente en los libros de texto algunos de los cuales emplean una terminología mucho más coloquial o cotidiana de manera reiterada, escaseando el uso de una verdadera terminología científica (Campos y Gaspar, 1996), evitando la presentación secuenciada de los conceptos (Gándara et al, 2002) con el fin de llevar a cabo la transformación de aquello con una fuerte carga de

abstracción en algo mucho más cotidiano (Galagovsky et al, 2003), sustituyendo las relaciones causales de los fenómenos científicos por otras más descriptivas y cercanas (Osborne y Freyber, 1991). En este punto, es preciso incidir que la transposición didáctica está relacionada con el conocimiento profesional docente, pues para Perefán (2013):

“es necesario comprender la transposición didáctica, como un problema antropológico y epistemológico que debe ser avistado, no como una técnica de modelación, sino como el estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor”

Lo anterior propugna una redefinición del concepto de transposición didáctica, para ser entendida como la fuente epistemológica y antropocéntrica de los saberes científicos que permite abrir nuevas vías para abordar tanto los contenidos escolares, la formación inicial y continua docente y el desempeño en el ejercicio de la profesión (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas, 2016). En este contexto las Enfermedades de Transmisión Sexual (en adelante, ETS) constituyen un buen argumento para que el docente en formación pueda abordar la transposición didáctica desde esa perspectiva, en la selección de material docente para el aula y fuera de ella como son los libros de texto.

1.2. Las enfermedades de transmisión sexual (ETS) en el currículo de la ESO

Se ha constatado que en España la edad el inicio sexual de los adolescentes es cada vez más temprano (Faílde, Lameiras, y Bimbela, 2008), situándose sobre 15 años la edad media de inicio en las relaciones sexuales. Además, se tiene constancia de que esta precocidad está asociada a un mayor grado de promiscuidad, y por tanto mayor riesgo en la infección por ETS (Glasier et al., 2009; Teva, Bermúdez y Bueta-Casal, 2009). Esto implica que la enseñanza de los riesgos de las conductas sexuales es vital durante la etapa de formación adolescente. Sin embargo, la educación sexual, no solo en un sentido académico sino también de salud, no es tarea fácil para los docentes, debido a que existen multitud de maneras para abordarla, a pesar de que todavía existen muchos prejuicios sociales en cuanto a su impartición en las aulas. De todas maneras, en la actualidad impera el modelo de educación sexual integral, basado en la búsqueda del bien personal, teniendo en cuenta la diversidad de las personas y la diversidad sexual, favoreciendo tanto el desarrollo y la formación personal, generando individuos más equilibrados y respetuosos (Garzón-Fernández, 2015), incluyendo a la adolescencia dado que la sexualidad es una parte esencial del ser humano en todas sus etapas evolutivas.

1.3. Planteamiento del problema y objetivo

Analizar las ETS en el marco de la formación inicial docente desde la transposición didáctica en libros de texto constituye un elemento de reflexión sobre las competencias profesionales cuando se encuentra ante diferencias entre el conocimiento científico y el escolar. En el proceso formativo inicial existen pocas referencias sobre el análisis de libros de texto por docentes de secundaria en formación a través del MFPS, existiendo experiencias con futuro profesorado de Biología en países como Brasil (Vasconcellos et al., 2006) sin emplear las ETS como elemento para la transposición didáctica.

El objetivo del trabajo consiste en desarrollar estrategias formativas para potenciar el análisis de la transposición didáctica en los libros de texto, mediante la revisión bibliográfica del material didáctico utilizado en la impartición de las ETS, las medidas de prevención y la percepción del riesgo frente a estas en el contexto formativo de futuros docentes de ByG en el marco del MFPS.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La experiencia se realizó en la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de la Biología y Geología” del MFP de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, impartido durante el curso 2018-19 y 2019-2020 (antes de la situación de pandemia por el virus SARS-CoV-2) en la Universidad de La Laguna. Participaron 44 estudiantes (22 por curso escolar), 26 mujeres y 18 hombres. Respecto a la titulación de origen, 32 sujetos eran licenciados o graduados en Biología, 5 en Geología, 3 en Farmacia, uno en Bioquímica, uno en Ingeniería Agrícola y uno en Ciencias Ambientales.

2.2. Procedimiento

Se propuso a los futuros docentes llevar a cabo una revisión de cinco libros de texto Biología y Geología de diferentes editoriales de uso común en los IES de Tenerife (con el fin de preservar el derecho a la confidencialidad de datos y la identidad comercial no se han identificado las mismas), para la enseñanza de los contenidos relacionados con las

ETS. Como texto científico de referencia se empleó el clásico libro Brock. Biología de los Microorganismos (Madigan et al., 2009), elemento guía para analizar los cambios en los textos escolares al realizar la transposición didáctica. Posteriormente, el alumnado diseñó propuestas didácticas que pusieran de manifiesto errores conceptuales encontrados y los criterios de transposición empleados en los libros escolares respecto a las ETS que, posteriormente, fueran defendidas ante el gran grupo. La secuencia seguida fue:

Actividad 1. Presentación por el docente universitario:

Se presenta el trabajo a desarrollar y se enuncian los objetivos de este. Se abordaron los siguientes aspectos relacionados con el análisis de la transposición didáctica en libros escolares teniendo como referencia las ETS:

- a) Definición de saberes: saber científico (sabio) y saber escolar.
- b) ¿Qué significa la transposición didáctica? Ejemplificación.
- c) La enseñanza afectivo-sexual ante las ETS y su traslado al saber escolar.
- d) La contrastación de saberes (transposición didáctica) en libros de texto (ejemplos).

Sesiones: 1h. Entrega de material bibliográfico a los estudiantes.

Actividad 2. Análisis del currículo de 3º ESO:

- **Actividad 2a. Información relevante:** El docente informa sobre el enfoque que se realiza de las ETS el currículo Canarias. Se hace hincapié que el término ETS solo aparece en 3 ocasiones, referido a un solo criterio de evaluación en 3º ESO, vinculado fundamentalmente a los denominados estilos de vida saludables. Consecuencias y análisis curricular de partida respecto al problema planteado.
- **Actividad 2b. Elaboración de una ficha didáctica por los docentes en formación:** contextualizar las ETS en el marco de la sexualidad y la reproducción humana en función de los aspectos curriculares en 3º ESO (ubicación curricular, criterios de evaluación, contenidos, estándares de aprendizaje, competencias, etc.) y sugerir las operaciones de aprendizaje implicadas en su enseñanza y la contextualización que permite una transposición didáctica coherente. Sesiones: 2h.

Actividad 3. Análisis de los libros de texto y propuestas didácticas:

- **Actividad 3a. Los docentes en formación analizan los libros de texto:** trabajo cooperativo (6 grupos con 3 componentes y 1 con 5) para el análisis de los libros de texto de diferentes editoriales y contrastación con el texto de nivel universitario, no sólo desde el punto de vista de posibles errores conceptuales que pudiesen existir,

sino desde su enfoque y los objetivos que se proponen cuando se realiza la transposición didáctica.

- **Actividad 3b. Los docentes en formación elaboran propuestas:** con los datos obtenidos del análisis anterior, así como desde la perspectiva de la intencionalidad curricular que emana de la normativa en vigor, los docentes en formación, agrupados cooperativamente, desarrollaron propuestas didácticas contextualizadas sobre las ETS, atendiendo a la transposición didáctica desde el mundo académico al escolar (del lenguaje formal al cotidiano) y empleando el pensamiento crítico como eje vertebrador. Sesiones: 2h; Sesiones en equipo: 3 (no presenciales).

Actividad 4. Presentación, defensa y exposición de las propuestas didácticas:

Cada grupo defendió las propuestas didácticas diseñadas ante el gran grupo (10 min. de presentación y 5 min. turno de preguntas). Sesiones: 2h.

Actividad 5. Evaluación de la experiencia formativa: Se evaluó el trabajo del alumnado mediante rúbrica: expresión oral, escrita, dominio y control del análisis de los libros de texto a través de los criterios de transposición didáctica, los errores conceptuales y la contextualización curricular, tanto en su exposición y defensa como la capacidad de síntesis y divulgación, etc.; la propia rúbrica sirvió al alumnado de autoevaluación del proceso. Mediante un cuestionario de opinión, los estudiantes evaluaron su trabajo, el de los compañeros y la propuesta formativa. Sesiones: 1h.

3. RESULTADOS

Tal y como indica la actividad 5, uno de los aspectos a evaluar fue la propuesta formativa; mediante un cuestionario individual y anónimo (n=44), en una escala tipo Likert 1-5 (siendo 1 inútil y 5 extremadamente útil). A continuación, se muestra estas preguntas y un breve resumen de las respuestas obtenidas (en la Tabla 1 se recogen estos resultados):

- **P1 El grado de ajuste del programa y el diseño de los objetivos:** el alumnado consideró “Extremadamente útil” el diseño de la acción formativa.
- **P2 Utilidad de los objetivos propuestos:** la mayoría lo consideró “Extremadamente útil” la consecución de los objetivos.
- **P3 Cantidad, calidad y novedad de los contenidos:** fue considerado como “Muy útil”

- **P4 Cantidad, calidad y utilidad de los materiales entregados:** fueron considerados como de “Muy útil”.
- **P5 Ejemplificación de la transposición didáctica por el docente universitario en su práctica docente:** fue considerado como “Extremadamente útil” por el alumnado.
- **P6 En la formación inicial del profesorado, es útil el análisis de los materiales didácticos mediante los criterios de transposición y los errores conceptuales:** la mayoría lo consideró como “Extremadamente útil”.
- **P7 Utilidad de la acción formativa en su futura práctica docente:** se considera como “Muy útil”.
- **P8 Temporalización de la acción formativa:** se consideró como Útil (término medio) pues la formación debió extenderse algo más de las 8 sesiones presenciales o ampliar las sesiones no presenciales.
- **P9 El aprendizaje sobre las ETS empleando la transposición didáctica en la selección de libros de texto y otros materiales didácticos:** “Extremadamente útil”.
- **P10 Utilidad de la acción formativa para la movilización de competencias docentes:** fue considerada como “Extremadamente útil”.

Respecto al análisis de los libros de texto, en comparación con el libro especializado de referencia, los docentes en formación encontraron en su análisis lo siguiente:

- a) Todos ellos presentaban errores conceptuales sobre las ETS al realizar la transposición didáctica.
- b) No se habla de los asintomáticos como vectores de las ETS, sólo de personas enfermas y que manifiestan los síntomas de la enfermedad.
- c) Solo uno de los libros hace referencia al riesgo respecto a las infecciones, aunque no contextualiza su percepción (no tiene en cuenta los hábitos diarios) pero sí las condiciones de salubridad de otras culturas.
- d) Los métodos anticonceptivos son tratados desde el punto de vista de la prevención de embarazos no deseados y no respecto a la protección de las ETS.
- e) Respecto a esto, en ninguno de los libros analizados encontraron referencias sobre que el uso del preservativo reduce considerablemente el riesgo frente a una infección en la práctica sexual.

Tabla 1.*Tabla de frecuencias de los resultados del cuestionario de opinión (propuesta formativa)*

Pregunta	Escala valoración	Frecuencia	Pregunta	Escala valoración	Frecuencia
P1	Ext. útil (5)	41	P6	5	37
	Muy útil (4)	3		4	2
	Útil (3)	0		3	3
	Poco útil (2)	0		2	2
	Inútil (1)	0		1	0
P2	5	38	P7	5	11
	4	3		4	26
	3	3		3	7
	2	0		2	0
	1	0		1	0
P3	5	10	P8	5	8
	4	29		4	10
	3	5		3	28
	2	0		2	0
	1	0		1	0
P4	5	10	P9	5	37
	4	27		4	6
	3	7		3	1
	2	0		2	0
	1	0		1	0
P5	5	39	P10	5	33
	4	2		4	6
	3	3		3	2
	2	0		2	3
	1	0		1	0

- a) Solo un libro hizo referencia al preservativo femenino como elemento eficaz a la hora de reducir el riesgo de infección por ETS.
- b) Uno de los libros hace referencia a la abstinencia sexual como la mejor medida preventiva frente a las ETS.

- c) Poca información referente a la infección por clamidias y la tricomoniasis como ETS.
- d) El SIDA es la ETS estrella en los libros escolares, existiendo una visión negativa sobre la misma sin tener en cuenta la mejora de la calidad de vida de los enfermos mediante las terapias anti-VIH.
- e) Se observa que en la redacción se hacen indistinguibles los términos SIDA y VIH, poca información sobre la terapia retroviral y el concepto de seropositivo como transmisor de la enfermedad (expresión coloquial) cuando lo correcto es la transmisión de las partículas víricas.

4. DISCUSIÓN

El cuestionario arrojó que el 90% de los encuestados (n=44) consideró muy útil (escala 4) la metodología utilizada, mientras que el resto la consideró como extremadamente útil y de aplicabilidad en su futura práctica docente; el uso de los fundamentos de la transposición didáctica también fue considerada como muy útil pues permitió analizar desde la perspectiva de los saberes la información verídica y eficaz que necesita el docente, recogida en los libros de texto de consulta o en otros materiales didácticos, donde el docente desea poner énfasis con el alumnado o que éste sea capaz de plasmar lo que él ha aprendido y que debe comunicar sin graves errores conceptuales.

La propuesta, además, ha puesto en relieve que a pesar que en muchas ocasiones los libros se convierten en el material didáctico de referencia en la docencia, el futuro docente debe prepararse para asegurar que el material tiene un estándar alto de validez y calidad científica. El proceso de transposición didáctica es necesario y arriesgado puesto que puede traer consigo una posible descontextualización de los conocimientos (Cajas, 2001), aunque es importante formar a los docentes en esta línea para que sean capaces de detectar ejemplos de transposiciones didácticas que plasman de manera defectuosa el saber sabio en libros de texto, como con el concepto de energía (Solarte, 2006), la estructura molecular del ADN (Alfonso-Sierra, Gallego-Torres y Martínez-Delgado (2016), o contenidos de química orgánica (Parga-Lozano y Moreno-Torres, 2017).

Respecto a los estudios realizados sobre la transposición didáctica en libros de texto respecto a las ETS son escasos. Gómara et al. (2010) ponen de manifiesto que el 100% de los libros que analizaron presentaban déficit, por falta de rigor científico y de promoción de actitudes, valores y habilidades sociales positivas por lo que usar este tipo

de material no sería recomendable para la formación del alumnado. Esto va en la línea de los resultados obtenidos, sin abogar por lo expresado por los autores sobre el desechar este material pues se propugna que a través de la aplicación de los criterios de la transposición didáctica que el docente adquiriera competencias para analizar el saber transformado en los libros didácticos para su reformulación.

5. CONCLUSIONES

Las ETS siguen constituyendo un problema de salud importante en la sociedad actual, a lo que hay que sumarle una cada vez más temprana edad en la iniciación de las relaciones sexuales, constituyendo un problema que empieza en la adolescencia y prosigue en la etapa adulta. Es de vital importancia que el profesorado más adecuado, como es el caso del profesorado de ByG sea muy cuidadoso con respecto al material didáctico que selecciona. Esto significa que tiene que existir un principio de responsabilidad docente que le dicte un continuo cuestionamiento de la información que maneja y desea transmitir al alumnado. La propuesta formativa puesta en marcha indica la necesidad de trabajar desde la formación inicial docente la transposición didáctica como elemento esencial a la hora de equilibrar el saber aprendido en la formación universitaria con el saber escolar curricular, razón por la cual y atendiendo a lo expresado por Vasconcellos et al. (2006), trabajar y analizar los libros de texto constituye una referencia de primer orden.

REFERENCIAS

- Alfonso-Sierra, R., Gallego-Torres, P. y Martínez-Delgado, L. (2016). Textos escolares de ciencias: la transposición didáctica y la lingüística sistémico-funcional del modelo de la doble hélice del ADN. *Revista Interamericana, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9, 227-248.
- Benavidez, V. y Flores, R. La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Revista de Estudios de Psicología UCR*, 14(1), 25-53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6794283.pdf>.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.

- Buchelli, G. A. y Marín, J. J. (2009). Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte. *Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR*, 85, 17-38.
- Cajas, F. (2001). Alfabetización científica y tecnológica: La transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, 243-254.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires (Argentina): Aique.
- Haro, M. J., y Torregrosa-Gironés, G. (2002). El análisis de libros de texto como tarea del profesorado de matemáticas. En M. C. Penalva, G. Torregrosa-Gironés y J. Valls (Coord.), *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a Diferentes Perfiles Profesionales* (pp. 357-372). Alicante: Universidad de Alicante.
- Faílde, J., Lameiras, M. y Bimbela, J. (2008). Prácticas sexuales de chicas y chicos españoles de 14 a 24 años. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 511-519.
- Galagovsky, L., Rodríguez, M., Stamati, N. y Morales, L. (2003) Representaciones Mentales, Lenguajes y Códigos en la Enseñanza de Ciencias Naturales. Un Ejemplo para el Aprendizaje del Concepto Reacción Química a partir del Concepto de Mezcla, *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 107-121.
- García-Rodríguez, M. S., Pascual, M. A. y Fombona, J. (2011). Las competencias en el practicum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 109-119.
- Garzón-Fernández, A. (2015). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 9, 195-203.
- Gómara, I., Repáraz, C., Osorio, A., De Irala, J. (2010). La Educación Sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo. *Estudios sobre Educación*, 18, 139-164.
- Glasier, A., Cameron, S., Fine P.M, Logan S., Casale W, Van Horn J, Sogor L, et al. (2010). Ulipristal acetate versus levonorgestrel for emergency contraception: a randomized non inferiority trial and meta-analysis. *Lancet*. 368, 555-562.
- Madigan, M., Martinko, P., Dunlap, D. y Clark, D. (2009). *Brock. Biología de los Microorganismos. Doceava edición*. Madrid: Pearson.

- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H., Salinas, J., Pessoa de Carvalho, A. y Gil, D. (2000) La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187.
- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71805>.
- Osborne, R. y Freyberg, P. (1.991). *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Narcea.
- Parga-Lozano, D. y Moreno-Torres, W. (2017). Pedagogical Content Knowledge in Organic Chemistry: A Case Study of the University Teacher. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.3>
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, 37, 83-93.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pérez, J., Felipe, C. y Negrín, M.A. (2019). La transposición didáctica respecto a la percepción de riesgo en la ESO: enfermedades de transmisión sexual y fenómenos sísmico-volcánicos. Ideas preliminares. En Membiela, P., Cebreiros, M. y Vidal, M. (eds.), *Panorama Actual de la Enseñanza de las Ciencias* (65-70). Ourense: Educación Editora.
- Solarte, M.C. (2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(4). <http://revista.iered.org/actual/html/csolarte.html>.
- Teva, I., Bermúdez, M., y Buela-Casal, G. (2009). Variables sociodemográficas y conductas de riesgo en la infección por VIH y las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 83, 309-320.
- Vasconcellos, D., Gomes, M., Ferreira, M. y Selles, S. (2006). Libros didácticos en la formación de profesores de ciencias: comprendiendo las relaciones entre los saberes académicos y los saberes escolares. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 19, 32-43. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/1041/1053>.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.

CAPITULO 30

¿PREGUNTAS REFLEXIVAS? UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Alexis Lizana Verdugo y Marisol Muñoz Cruz

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente debe proponer una serie de conocimientos, valores y competencias necesarias para un correcto ejercicio de las labores relacionadas con su profesión. En este sentido, una de esas herramientas pedagógicas útiles para promover dichas competencias es la reflexión, la que debe sentarse como una acción inherente y permanente en cualquier “componente práctico” y debe ampliarse al ejercicio docente en las escuelas. Como señala (Cacciuttolo Juárez, 2017) al referirnos al componente práctico, lo definimos como aquellos espacios o instancias donde el estudiante tiene directa vinculación con el contexto real, parecido a una simulación, dentro del cual debe formar y desarrollar un pensamiento práctico entregando los conocimientos teóricos que domina y que va seleccionando de acuerdo a lo que propone desarrollar. En el mismo sentido (Cortés, 2011) señala que la reflexión pedagógica es importante ya que permite conocer los problemas y proponer posibles soluciones para que los docentes puedan afrontar las dificultades pedagógicas con éxito.

En el contexto educativo chileno, la importancia asignada a la reflexión en la formación de profesores se ha concretado el año 2012 con la publicación del Ministerio de Educación, de los estándares orientadores que los egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica debieran alcanzar al finalizar sus estudios de grado. Uno de esos estándares está relacionado con las competencias específicas para enseñar un área en particular, como los conocimientos, habilidades y actitudes propia de una disciplina (Estándares disciplinarios), mientras que también se encuentran los estándares relacionados con las estrategias, metodologías y didáctica propias del ejercicio docente (Estándares pedagógicos), precisamente el estándar pedagógico número 10 contempla, entre otros aspectos, la reflexión sobre la propia práctica, señalando: “Aprende de forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (MINEDUC, 2012:17). Para dar respuesta a este estándar es preciso abordarlo desde los inicios prácticos de la formación de un docente, como indica (Cacciuttolo Juárez, 2017)

es importante considerar el contexto real de práctica como la instancia principal del proceso de aprendizaje, este es aprender en la acción.

El reflexionar es un proceso que comienza en los primeros años de formación y se prolonga durante todo el ejercicio docente, y en este proceso es trascendental que, a lo largo de desarrollo competencial, dichas reflexiones permitan remitirse a su propia práctica, su enseñanza y la relación con sus alumnos. El saber reflexionar implica según Hoyos (2005) una toma de conciencia sobre la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto que construye, porque es en esa cotidianidad donde se construye la experiencia. Bajo la mirada de este autor, la reflexión docente debe partir de una toma de conciencia sobre el propio ejercicio docente, la que nos permitirá analizar y evaluar nuestro actuar, además de permitir la transformación de nuestra enseñanza.

Sin embargo, este ejercicio reflexivo en y durante la práctica requiere de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que contribuyan a que dicho ejercicio reflexivo sea efectivo y real. Una de estas herramientas que favorecen la reflexión se remite a la capacidad de saber plantear preguntas y su pertinencia en el proceso reflexivo. Evaluar el protagonismo que poseen las preguntas en el contexto educativo, es adentrarse en cada una de las instancias que se producen en el aula, ya que estas se encuentran presentes en cada una de sus actividades, en campo de lo conceptual y de lo experimental, al iniciar un curso o al retroalimentarlo, en los textos escolares o guías docentes, las que pueden plantearse con diferentes propósitos o momentos.

Cuando medimos la forma en que el estudiante se involucra en su aprendizaje, buscamos cuestionar sus respuestas en virtud de determinadas preguntas, las que muchas veces se encuentran desajustadas de su ritmo de aprendizaje, por lo tanto, antes de considerar "¿cómo respondió a la pregunta?", debemos reflexionar y preguntarnos sobre si "¿era la pregunta que valía la pena hacer?" Otra de las funciones que obtenemos de las preguntas, además de ser un conector en cada clase, es la de establecer una relación entre el conocimiento que posee el docente y el alumno, con el propósito de buscar el desarrollo integral de los estudiantes y modificar su estado inicial a modelos más complejos. Por su parte, (Márquez et al., 2004) incorporan el término de preguntas mediadoras a aquellas planteadas desde una visión dinámica, focalizadora y escalar, que tiene como finalidad orientar el proceso de modelización del alumnado.

Una de las habilidades claves para el logro de aprendizajes de calidad en educación, es el pensamiento crítico, Facione (2007) cree que la habilidad de pensamiento crítico es

una habilidad clave para el éxito académico, la “piedra angular de la educación superior”. El pensar críticamente conlleva la utilización de mecanismos y procesos cognitivos más complejos, asociados a la reflexión y al análisis, “una persona dotada de pensamiento crítico no escucha pasivamente ni acepta todo lo que ve y oye. Los estudiantes con pensamiento crítico son pensadores activos, abordan preguntas para comprender, buscan respuestas y soluciones, sustentan sus respuestas con argumentos, interpretan, analizan lógicamente y evalúan los argumentos de los demás” (Cojocariu y Butnaru, 2014).

El reconocimiento de una necesidad educativa puede ser más accesible en la medida en que conozcamos “la pregunta” necesaria para encontrar la respuesta a dicha necesidad, de la misma manera que las preguntas y la búsqueda de respuestas son fundamentales en el desarrollo científico, también lo son en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias (Giordan, 1985). Una de las evidencias más claras en torno al tipo de pregunta está determinada por las preguntas cerradas o abiertas (Amos, 2002), en las preguntas de cerradas las respuestas son estáticas y únicas, y le asignan un componente de verdad absoluta al docente o quién las plantea, y se enfocan en una reproducción de conocimiento, por el contrario, las preguntas abiertas buscan la producción de conocimiento e invitan al estudiante a alcanzar procesos reflexivos y de análisis para buscar una respuesta. Otra categorización, guarda relación con la taxonomía de Bloom (1956), en donde cada pregunta está asociada a diferentes niveles taxonómicos y son dichos niveles los que les permiten escudriñar distintos aspectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, Márquez y Roca Tort (2006) señalan tres aspectos que se debe considerar al plantear preguntas en el ámbito educativo: Necesidad de un Contexto; Dar indicios sobre la teoría o conceptos implicados; Demanda clara. La necesidad de contexto tiene relación con la contextualización de la pregunta, entregando indicadores de su contexto. Si una pregunta no se encuentra descontextualizada el estudiante la sitúa en el contexto de aula, por lo que buscara una respuesta para satisfacer sólo al docente, entendiendo que este es el interlocutor y su finalidad es la evaluación. Una pregunta bien definida y justificada será motivo de que el alumno tenga la necesidad de reflexionar sobre lo que quiere comunicar y cuál es el mejor modo de hacerlo. En un segundo aspecto, toda pregunta debe contener los indicios sobre la teoría o conceptos implicados, para así encontrar el nivel donde se debe enfocar la respuesta del estudiante. Una pregunta puede tener diferentes justificaciones, dependiendo el campo del conocimiento (social, cultural,

psicológico, salud, etc.) y ninguna de ellas puede ser necesariamente incorrecta. Si buscamos que el estudiante relacione y reflexione, utilizando los conceptos trabajados en clase, es conveniente que el docente sitúe la pregunta dentro de un marco de referencia. Por último, toda pregunta debe delimitar claramente la demanda, es decir, que esté planteada de tal forma que la relación pregunta-respuesta posea coherencia y consistencia.

2. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La calidad educativa, sumado a la necesidad de fortalecer la formación del profesorado, a través de una sistematización de los procesos de selección, la creación de programas acorde a las necesidades educativas actuales y a la mejora de prácticas educativas competenciales, son los horizontes próximos de todo sistema educativo. Producto de esta problemática es que surge la intención de conocer un elemento dentro del entramado que forma parte de la formación de profesores.

La investigación constituye un punto de acceso al conocimiento sobre la importancia de las preguntas en educación la que, para este estudio, se concretan en los siguientes objetivos:

1. Conocer las preguntas realizadas por un formador de profesores en la aplicación de la unidad didáctica de un curso lectivo en la mención de Ciencias.
2. Categorizar el tipo de preguntas formuladas por el docente, a la luz del propósito educativo y al momento del ciclo pedagógico.
3. Analizar la implicancia de dichas preguntas en la reflexión de sus estudiantes.

El presente estudio es parte inicial de una investigación tendiente a sentar bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en su etapa de formación profesional, la que se encuentra financiada por Becas Chile a través de su concurso: “Becas de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2018”, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), folio de postulación n°72190018.

3. METODOLOGÍA

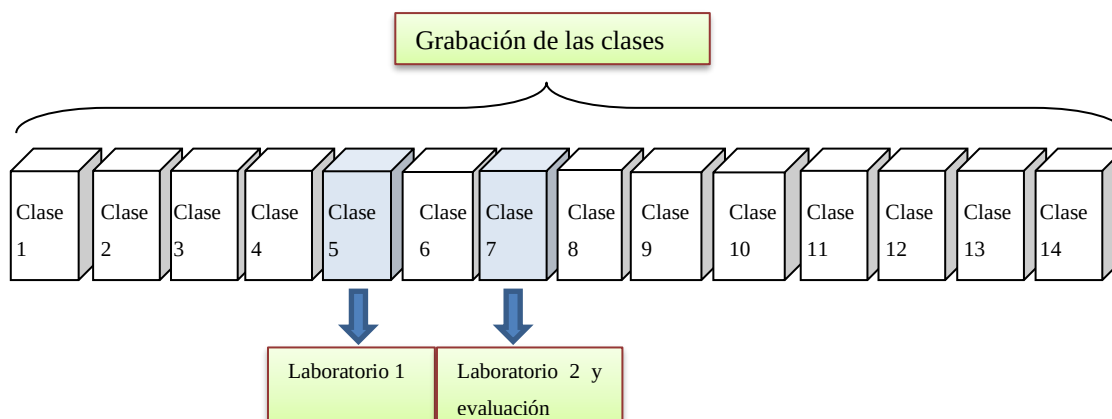
3.1. Diseño de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del campo educativo y posee un enfoque eminentemente cualitativo, una definición amplia y sintética de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término es la que propone López-Noguero (2002) al señalar que este método no suele probar teorías e hipótesis, es más bien, un método para generar teorías e hipótesis, además, se basa en el uso de categorías, las que corresponden a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que servirán para agrupar o agrupar según ellas las diversas unidades. Por su parte, Sandín (2003) señala que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática, orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. Se utiliza un diseño de estudio de caso, la que según McMillan et al. (2005) significa que el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio.

3.2. Acceso al campo y descripción de los instrumentos de recogida de datos

En esta investigación se escogió un escenario elegido a propósito o intencionalmente, de acuerdo con el objetivo de la investigación. El acceso al campo sigue la siguiente secuencia: Elección del caso de acuerdo a ciertos criterios; Envío de carta formal, explicitando el objetivo, la aportación y el carácter de confidencialidad; Inserción en contexto de estudio y filmación de clases.

La figura 1 muestra la distribución y el número de clases en la unidad temática, correspondiente a 14 clases con dos instancias evaluativas (Clase 5 y clase 7)

Figura 1.*Distribución de Clases en Unidad Temática.*

Fuente: Elaboración propia.

Como estudio interpretativo de un estudio de caso, se realizará un análisis de contenido, determinando que la técnica de recolección u obtención de la información, para este estudio será la observación no participante que, para las investigaciones que siguen este diseño, resulta ser la principal y más característica de las estrategias de recopilación de información. Dicha recogida de datos se realizó durante 14 clases señaladas anteriormente, mediante grabaciones audio-visuales se registraron las clases para posteriormente ser transcritas, las que fueron editadas, con el propósito de poder seleccionar, enfocar, simplificar, abstraer y transformar los datos que aparecen de forma legible, y mostrarlos de un modo sintético con el fin de que la organización de los mismos permita extraer con más facilidad las conclusiones, focalizar las respuestas, evitando muletillas e información no relevante. Posteriormente se procede al análisis, usando para ello la matriz categorías que viene a significar el objeto y producto principal de esta investigación.

3.3. Sujetos de la investigación

Tomando como referencia las características y los objetivos de investigación, el universo para este trabajo fueron todos los docentes que dictan clases en la formación docente de la mención de Ciencias Naturales de la Universidad Católica del Maule, Chile. Por lo tanto, la muestra está determinada por los siguientes criterios de inclusión: Años de ejercicio en la Formación Inicial Docente; Experticia académica en el área química;

poseer un grado de doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales, cuyo detalle es el siguiente:

Tabla 3

Docentes y Asignaturas en la Carrera de Pedagogía General Básica con Mención

Taxonomía para Identificar a Sujetos	Asignaturas	Área Disciplinar
Docente 1	Estrategias de las Ciencias Naturales para NB4. Asignatura que posee el código GBM-414	Química
Docente 2	Estrategias de las Ciencias Naturales para NB4. Asignatura que posee el código GBM-414	Física
Docente 3	Estrategias de las Ciencias Naturales para NB6. Asignatura que posee el código GBM-516	Biología
Docente 4	Estrategias de las Ciencias Naturales para NB6. Asignatura que posee el código GBM-516	Biología

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Análisis metodológico

La estrategia metodológica utilizada es el análisis de contenido, a través del cual establecemos una revisión de las clases, enfocándonos primordialmente en las preguntas del profesor. El análisis es interpretativo, por lo tanto, el análisis de datos no es una representación completamente precisa, más bien es una interacción reflexiva y reactiva entre el investigador y los datos descontextualizados que ya son interpretaciones de un encuentro social. De hecho, la reflexividad es una característica importante del análisis de datos cualitativos (Cohen, et al., 2007).

Esta investigación se realizó a través de etapas de análisis que determinaron la rigurosidad metodológica, siguiendo lo propuesto por (Sandoval, 2002; Cohen et al., 2007) y estas fueron: La recogida de datos; La reducción de datos; La disposición de datos; La extracción y verificación de las conclusiones.

3.4.1. Recogida de datos

Mediante un rol no participante se realiza una filmación de las clases impartidas en la asignatura de química de la mención de Ciencias Naturales de la Universidad Católica del Maule, tomando nota de las interacciones más relevantes en cada clase.

3.4.2. Reducción de los datos

Una vez obtenido los datos mediante las grabaciones audiovisuales se reduce la información a través de una transcripción de dichas clases, para posteriormente rastrear todas las preguntas formuladas por el docente en cada clase y así permitir la ejecución del siguiente paso. Uno de los diálogos se presenta a continuación:

Profesor: *La remolacha... ¿La fórmula química del azúcar? Me creerán que esta... carbono, hidrógeno, oxígeno bueno hay glucosa ahí... pero bueno hay una cuestión que la veremos un poco después, pero fíjense en la formula ahí dice que hay átomos de carbono, de hidrógeno y oxígeno por tanto es un compuesto no es cierto... el agua que ya lo hemos visto que es Un Compuesto. El aire ahora pensemos en el aire ¿Lo vemos? No... no lo vemos, pero esta... esta cierto... ¿Qué hay en el aire? ¿Qué compone el aire? ¿Qué hay en el aire?*

3.4.3. Disposición de los datos

En esta fase de análisis metodológico se disponen del total de preguntas que fueron formuladas por el docente y se categorizan. Para dicha categorización se utiliza una matriz (Tabla 2) de tipo de pregunta según su objetivo o propósito educativo (Roca Tort et al., 2012).

Tabla 4

Matriz de Preguntas según Propósito Educativo

Categoría	Preguntas	Definición de la Categoría
Descripción	¿Cómo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuántos? ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa?	Preguntas que piden información sobre una entidad, fenómeno o proceso. Piden datos que permiten la descripción o acotamiento del hecho sobre el que se centra la atención.
Explicación causal	¿Por qué? ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es que?	Preguntas que piden el porqué de una característica, diferencia, paradoja, proceso, cambio o fenómeno
Comprobación	¿Cómo se puede saber? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se hace?	Preguntas que hacen referencia a cómo se sabe o cómo se ha llegado a

conocer o a hacer una determinada afirmación. ¿A través de qué método? ¿Qué evidencias hay?

Generalización, definición	¿Qué es? (Definición) ¿Pertenece a tal grupo? ¿Qué diferencia hay?	Preguntas que piden «qué es» o las características comunes que identifican una categoría o clase. También pueden pedir la identificación o pertinencia de una entidad, fenómeno o proceso a un determinado modelo o clase.
Predicción	¿Qué consecuencias? ¿Qué puede pasar? ¿Podría ser? ¿Qué pasará sí...? Formas verbales de futuro o condicionales.	Preguntas sobre el futuro, la continuidad o la posibilidad de un proceso o hecho.
Gestión	¿Qué se puede hacer? ¿Cómo se puede?	Preguntas que hacen referencia a qué se puede hacer para propiciar un cambio, para resolver un problema, para evitar una situación...

Fuente: Recuperado de “A proposal and analysis of students questions”, Roca Tort et al., (2012), *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(1), 105.

3.4.4. Extracción y verificación de conclusiones

En esta etapa se estructuran conclusiones para describir los resultados. Estas conclusiones surgen producto de los gráficos y tendencias de los datos obtenidos, procurando encontrar patrones, convergencias y/o contradicciones. El análisis global y particular de cada clase nos permite construir una síntesis descriptiva para saber si el tipo de preguntas que el docente realiza en sus clases, permiten o no promover la reflexión entre sus estudiantes.

4. RESULTADOS

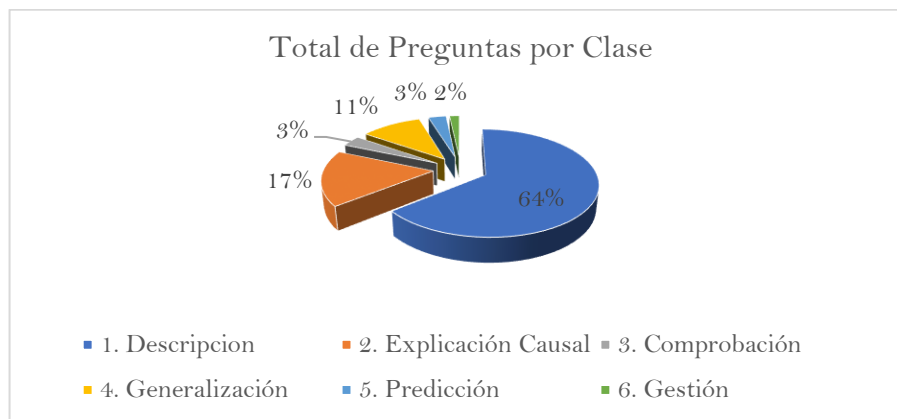
La tabla 3 muestra el número de preguntas planteadas en las 14 clases realizadas por el docente, alcanzando un total de 1005 preguntas, correspondientes al 100%.

Tabla 5*Número de Preguntas según Propósito Educativo.*

Tipo de Pregunta según Propósito Educativo	Número de Preguntas
Descripción	646
Explicación causal	172
Comprobación	33
Generalización	106
Predicción	31
Gestión	17

Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra la distribución porcentual de las preguntas en la unidad de aprendizaje, en ella, existe una tendencia clara a establecer preguntas de tipo **descriptivas**, llegando alcanzar un 64% de todas las preguntas, correspondiente a 646. A continuación, y en orden descendente se ordenan las preguntas de tipo **explicación causal** con 172 preguntas, correspondientes al 17%, luego están las preguntas de **generalización** con 11 puntos porcentuales, seguidos por el mismo porcentaje, están las preguntas de **comprobación**, y **predicción** alcanzando 3% del total de las preguntas. Finalmente están las preguntas de **Gestión**, logrando alcanzar el 2% de todas las preguntas planteadas.

Figura 1.*Preguntas según Propósito Educativo.*

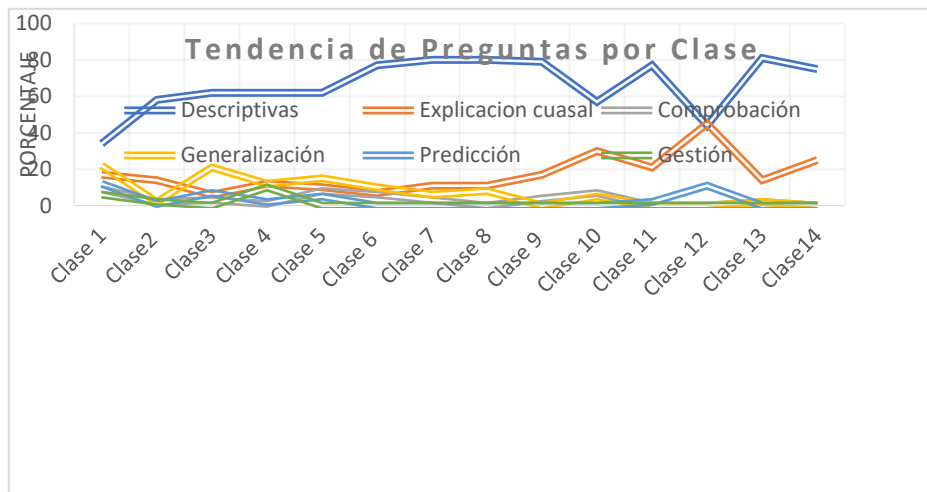
Fuente: Elaboración propia

Por último, la figura 3 grafica la tendencia que poseen los distintos tipos de preguntas a través de cada una de las clases pertenecientes a la unidad. En ellas, las preguntas sufren ciertas variaciones, dependiendo del tipo de clases que se realizó, teniendo a las preguntas descriptivas las que poseen una tendencia más estable y de mayor frecuencia. Algunos tipos de preguntas, como las de predicción, gestión o comprobación, no sólo se presentan

un número menor respecto de los otros tipos, sino que también su tendencia es bastante menor, siendo inclusive nulas en algunas clases dentro de la unidad.

Figura 2.

Tendencia de las Preguntas por Clase.



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

a) Conocer las preguntas realizadas por un formador de profesores en la aplicación de la unidad didáctica de un curso lectivo en la mención de Ciencias.

En el primero de los objetivos planteados para esta investigación podemos encontrar una clara intención, por parte del docente, de utilizar a las preguntas como recurso didáctico dentro de las clases de ciencias. Este recurso didáctico permite que el docente estudiado pueda provocar un quiebre metodológico en sus clases, buscando con ello, que los estudiantes cuestionen sus conocimientos a la luz de aquellos aprendizajes que se pretenden alcanzar. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Roca Tort et al. (2012) quien señalan que las preguntas poseen un protagonismo marcado en las clases de ciencias, ya que estas se encuentran presentes en todas las actividades, desde trabajos experimentales, pasando por actividades de lectura, hasta inclusive los procesos evaluativos. Las 1005 preguntas planteadas por el docente dan cuenta de dicha importancia a la hora de enseñar ciencias para el caso estudiado, aunque su distribución no sea equitativa entre un tipo u otro de preguntas, de igual forma resulta ser un recurso frecuente.

b) Categorizar el tipo de preguntas formuladas por el docente, a la luz del propósito educativo y al momento del ciclo pedagógico.

Una de las primeras discusiones en este objetivo radica en el hecho de que el docente realiza un mayor porcentaje de preguntas de tipo descriptivas, lo que indica el dominio de la disciplina que enseña, y esto, es la base para que un docente pueda desempeñarse competentemente en su profesión, según el Marco para la Buena Enseñanza “el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje” (MINEDUC, 2008, p. 8)

Otro hallazgo se relaciona con que el docente evaluado también le asigna relevancia a una habilidad que va más allá de una simple memorización mecánica, una habilidad de orden superior, la Explicación causal. Según la taxonomía de Bloom (1956) esta habilidad recibe el nombre de “comprensión”, y está relacionada con la traducción, transferencia y aplicación de distintos tipos de información, con el propósito de acomodarla, reagruparla y contrastarla con los conocimientos previos del alumno.

c) Analizar la implicancia de dichas preguntas en la reflexión de sus estudiantes.

Respecto de este objetivo, la distribución de preguntas por clases, nos arroja un muy bajo porcentaje de preguntas de predicción y de gestión, preguntas asociadas a habilidades relacionadas con un orden superior en la taxonomía de Bloom, y que permitirían reforzar los procesos reflexivos de los estudiantes, ya que contribuyen a mover y aplicar mecanismos cognitivos para encontrar una respuesta. Este tipo de preguntas están categorizadas en preguntas de “síntesis y de evaluación”, dentro de todas las preguntas gestadas en el total de clases, este tipo de preguntas aparecen con un 2% de preguntas de Gestión, equivalentes a 17 preguntas de un total de 1005, y un 3% de preguntas de Predicción, equivalentes a 31 preguntas de un total de 1005.

6. CONCLUSIONES

En sentido diacrónico, la adquisición de aprendizajes significativos para los estudiantes, debe ser una constante en el desarrollo integral de un individuo. Si bien es cierto que importan las disposiciones que el estudiante traiga consigo, en la actualidad, el rol que juega el docente en la construcción de dichos procesos formativos es más importante que hace cinco años atrás, puesto que, no sólo forman parte de dichos procesos, sino que en muchas ocasiones mueven a los estudiantes a niveles de aprendizaje superiores (Barber & Mourshed, 2008). A la luz de los resultados expuestos se muestra

una carencia, por parte del docente observado, a plantear preguntas que puedan promover procesos reflexivos en sus estudiantes, las que en su mayoría se concentraban en tipos de preguntas que buscan respuestas ya conocidas por el docente.

Una segunda consideración es que se deben reforzar mecanismos que doten a los docentes de las herramientas para encontrar la mejor pregunta en el momento indicado del proceso de enseñanza y aprendizaje. No se puede negar el hecho que el docente observado posee una inclinación a preguntas descriptivas, las que buscan respuestas reproductivas de contenidos o apuntan a habilidades de niveles cognitivos más bajos, esta realidad fue distinta al tratarse de clases cuyo objetivo era la puesta en práctica de dichos conocimientos, en las cuales, el docente buscó plantear preguntas que posicionaran a los estudiantes en constantes predicciones y comprobaciones. Asimismo, los programas de formación del profesorado deben dotarse de profesionales que, en su propio académico, sean reflexivos y estén capacitados para propiciar la reflexión de sus estudiantes, guíen su proceso de formación y les permitan abrir posibilidades para mejorar sus procesos de aprendizaje reflexivo.

Finalmente, cobra especial relevancia, para establecer preguntas que contribuyan a la reflexión de los estudiantes para que, al analizar nuestra práctica como docentes, comprendamos la diversidad de situaciones que surgen en el aula, y con ello, poder pensar en los distintos tipos de preguntas que nos permitirán obtener de los alumnos el quiebre cognitivo que buscamos.

REFERENCIAS

- Amos, S. (2002). *Teachers' questions in the science classroom*. En: Amos, S., Booham, R. (eds.). *Aspects of teaching secondary science*. London: The Open University.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objective: Handbook 1 (Cognitive Domain)*. London: Longman.
- Cacciuttolo Juárez, C. (2017). Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión acción (Tesis doctoral). *Universidad de Granada, Granada, España* [<http://hdl.handle.net/10481/47869>].

- CPEIP, Ministerio de Educación. (2011). Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica. Santiago: MINEDUC. Recuperado en octubre de 2020 de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf>
- CPEIP, Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC. Recuperado en octubre de 2020 de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge /Taylor & Francis Group.
- Cojocariu, V.-M., y Butnaru, C.-E. (2014). Asking Questions – Critical Thinking Tools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128 (2014), 22-28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.112>
- Cortés, M. V. M. (2011). Espacios de reflexión pedagógica, una aproximación de los profesores en liceos municipales y particular sub-vencionados de la comuna de Vallenar. (*Tesis de Magíster*). Universidad de Chile, Chile., 180.
- Facione, P. (2007) Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Trad. María Cecilia Bernat. Eduteka. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Giordan, A. (1985). Interés didáctico de los errores de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 3 (1), pp. 11-17, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50800> [Consulta: 21-10-2020].
- Hoyos, González Ana Julia. (2005) Conversar y trabajar juntos, desde una propuesta didáctica reflexiva. Universidad de Medellín, Colombia. Edit. Librería Señal Editora. Pp. 283.
- López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación XXI*, 4, 167-180.
- Márquez, C., Roca, M., Gómez, A., Sardá, A., y Villalonga, R. M. P. (2004). La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras. *Investigación en la Escuela*, 0(53), 71-81. <https://doi.org/10.12795/IE.2004.i53.05>
- Márquez, C., y Roca Tort, M. (2006). Plantear preguntas: Un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 61-71.
- McMillan, J. H., Shumacher, S., Sánchez López, P., y Clemente Pita, C. (2005). *Investigación Educativa*. 5ª Edición, 664.

- Roca Tort, M., Márquez Bargalló, C., y Sanmartí Puig, N. (2012). A proposal and analysis of students questions. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(1), 95. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n1.603>.
- Sandín Esteban, M^a Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258)
- Sandoval, C. (2000). *Módulo de investigación cualitativa*. La Sociología en sus Escenarios, 4, Article 4. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1567>

CAPÍTULO 31

BROADENING HORIZONS THROUGH VIRTUAL EXCHANGE AND SIMULATION IN HIGHER EDUCATION

M. Laura Angelini y Rut Muñiz

1. INTRODUCTION

International education has been particularly affected by the present global health crisis. Students have been forced to interrupt their mobilities, and therefore international collaboration now requires an adaptation to the current situation. Telecollaboration or more recently named Virtual exchange (V.E), which has long been introduced in higher education, seems to have experienced a new fervour by some universities. V.E refers to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes (O'Dowd, 2018)

Despite the vast research that proves its effectiveness and the international programmes that foster virtual exchange, this educational strategy is still neglected or unknown by some institutions. According to Garcés & O'Dowd (2020), the right path for V.E to gain recognised approval by institutional departments and faculties should be under the scope of external programmes such as *Erasmus + Virtual Exchange* with a group of teachers who share the initiative.

After piloting virtual exchange for two consecutive years, the present work describes an initiative carried out by a group of teachers from the English Department who integrate V.E and simulation.

It is worth-mentioning that the project has so far upscaled from a practitioner level through ongoing training (Evolve Project/ UniCollaboration/ Erasmus+Virtual Exchange/ Nice), to promoting V.E at a Faculty level and Institutional level. The transversal International Department is now being trained and offers courses on V.E to the different

faculties as V.E offers several benefits to teachers and students. To mention some, V.E provides our students with an international experience; intercultural communication, new perspectives on their degree; development of intercultural communication skills, English practice, employability skills, digital media literacy, critical thinking and a working experience in a diverse cultural context (O'Dowd, 2017; The EVALUATE Group, 2019; Erasmus+ Virtual Exchange, 2018)

On the other hand, the integration of simulation gives an added value to the whole virtual exchange experience. That is, to simulate is to pretend to be or imitate somebody or something. Technically speaking, a simulation represents a set of 'norms that define a specific model that reflects reality' (Shirts, 1975, pp. 76). It is 'a model of events, items or processes that do or could exist' (Feldman, 1995, pp. 347). A simulation, then, refers to an activity in which participants are assigned duties and are given enough key information about the problem to carry out these duties without play-acting or inventing key facts (Jones, 2013). Simulations are appropriate for addressing issues related to education, environmental threats, sustainable economy or human rights. Through simulations, participants are involved in a reality in which they have to find solutions to certain problems or situations. They must do so by learning about the topic related to the scenario, proposing ideas, negotiating and making decisions. Participants are exposed to reading material, audio-visual resources and recent online news to familiarise themselves with the relevant topics (Duke, & Greenblat, 1981; Greenblat, 1988; Crookall & Oxford, 1990; Angelini & García-Carbonell, 2019 a, b).

The simulation presents a complete scenario that describes a fairly new school with very clear aims. It indicates the following:

- recommended number of team members,
- type of participants,
- English level,
- simulation scenario (briefing information),
- general goal,
- profiles and individual goals,
- facilitator's instructions,
- educational challenges,
- summary,
- debriefing proposals process.

Thus, the project we present mirrors V.E and simulation benefits to offer a complete learning experience and aims at providing reasoned and theoretically based solutions to the problems posed by simulation scenarios; producing a joint report with participants from other universities; and fostering multicultural, communicative and media skills.

2. METHODOLOGY

The project aims to bring together pre-service teachers from Universidad Católica de Valencia with teaching students from the Austrian teacher training colleges, Pädagogische Hochschule NÖ, The Tunis Virtual University, and University of Stavanger, the Northeastern University in Chicago and Millis University in California, to start with.

The project is coordinated by the Faculty of Education from Universidad Católica de Valencia (Table 1).

Participation is compulsory for the students attending the teacher training degree at the Faculty of Education as the project is part of the course syllabus. Instead, participation is voluntary for the participating foreign universities.

In order to foster participation and reward the effort, certificates will be given to all students.

Table 1.

Project participants.

Country	& Faculty	Type	Subject	# Students
University				
Spain.	Education	Compulsory	EFL/ESL	45
Universidad			methodology	
Católica	de			
Valencia				
Pädagogische	Education	Optional	Teaching Degree	3
Hochschule NÖ				
Tunis	Virtual	Optional	Advanced English	14
University				
University	of	Optional	Teaching Degree	6
Stavanger				
Northeastern	Special	Optional	Teaching Degree	25
University	Education,			
	Teacher Training			

Willis University	Education	Optional	Teaching Degree	15

2.1. Materials and Methods

Mixed teams will be created, and a flexible schedule will be designed in order to plan synchronous and asynchronous meetings via Microsoft TEAMS.

For the simulation, the scenario and roles will be given to the students in each team. The facilitators from the leading faculties will assign the roles to each participant.

Facilitators will also create the TEAMS sessions so they can follow up the synchronous interactions and check participation with no intervention in their discussions. After the interactions, students will conduct a debriefing session and individually will answer a Likert questionnaire (scale 1-unsatisfied/5 totally satisfied) and an open question about their experience.

Overview on Virtual Exchange

1. I became more aware of other educational realities.
2. I received thorough instruction from teacher trainers.
3. I gained international experience through virtual exchange.
4. I felt confident using digital media.
5. I have learned to work collaboratively across borders.

Overview on Simulation

6. Our team worked very well during the whole simulation.
7. The time allotted resulted insufficient.
8. The simulation was more difficult than other activities done in class.
9. The simulation was realistic.
10. I changed my points of view during the negotiation.

About feelings and reactions

11. I felt capable of solving problems.
12. I felt confident about my participation in the simulation.
13. I gave priority to my sector's goals.
14. I gave priority to my personal interests.
15. I felt motivated during the simulation.

About learning

16. I liked the simulation scenario.
17. I liked the opportunity to speak English.

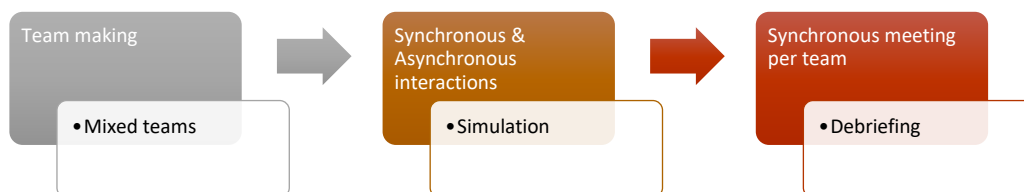
18. I learnt about other participants' opinions.
19. I learnt new vocabulary.
20. I have assimilated notions and concepts about teaching listening skills
21. I have assimilated notions and concepts about teaching speaking skills
22. I have assimilated notions and concepts about teaching reading skills
23. I have assimilated notions and concepts about teaching writing skills
24. I have assimilated notions and concepts about classroom management
25. I have understood the potential of storytelling in the English classes.
26. I have assimilated the teaching sequence (pre, actual, post) to scaffold content
27. I know why games are powerful pedagogical strategies in English classes
28. I know how to use games in English classes
29. I would like to have more simulations in other classes.

Write your comments about the integration of virtual exchange + simulation

Figure 1 shows the process of application.

Figure 1.

Process of application



A qualitative analysis of the reflections will be conducted. It is worth-mentioning that qualitative research has reached a height, especially in social sciences, where the role of participants and their perceptions are highlighted by their own discourse (Goetz y Le Compte, 1988; Harris, 2005; Sandín, 2003; Twining, et ál., 2017; Vallés, 1997, 2002) among others. Responses will be first classified into initial categories and subcategories until saturation of the data. Finally, the main conceptual categories will be defined. All the responses will be analysed with the software application ATLAS.TI, version 9.

The project is being implemented in the present course 2020-2021.

3. DISCUSSION

The project aims to provide real situations for higher education students. The guarantees of success are associated with the profile of students, and the instruction through specific literature, discussion and participation in the simulation with other future professionals from the participating foreign universities.

With this project we aim to prove that virtual exchange and simulation bring unique value to higher education because it allows students to work in virtual international teams, in a diverse cultural context to gain international experience. The project also aims to develop the digital media literacy and intercultural communication skills to enhance language abilities and to broaden students' horizons without the need to travel in these times of pandemic.

REFERENCES

- Angelini, M. L., y García-Carbonell, A. (2019 a). Developing English Speaking Skills through Simulation-Based Instruction. *Teaching English with Technology*, 19(2), 3-20.
- Angelini, M. L., y García-Carbonell, A. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 2.
- Crookall, D., y Oxford, R. L. (1990). *Simulation, Gaming, and Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Duke, R., y Greenblat, C. (1981). *Principles and practices of gaming simulation*. Beverly Hills: Sage.
- Garcés, P., y O'Dowd, R. (2020). Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/1028315320932323>
- Greenblat, C. (1988). *Designing Games and Simulations. An Illustrated Handbook*. Newbury Park Sage. Sage Publications

- Erasmus+ Virtual Exchange: Impact Report (2018) Project: Unicollaboration and Virtual exchange (Report number: EC-02-19-388-EN-NAffiliation: European Union) Francesca Helm & Bart van der Velden. <https://doi.org/10.2797/668291>
- EVALUATE Group. (2019). Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Feldman, M. (1995). Import/export e-mail business simulation. In M. Warschauer (ed.): pp. 363-364.
- Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). *Ethnography and qualitative design of educational research*. Madrid, Spain: Morata
- Harris, K. M. D. (2005). Teachers' perceptions of modular technology education laboratories. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(4), 52-70.
- Jones, K. (2013). *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*. London, UK: Routledge.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and internationalising the classroom. *Training Language and Culture*, 1(4).
- Sandín M. (2003). *Qualitative research in education*. Madrid, Spain: McGraw-Hill.
- Shirts, R. G. (1975). *Notes on defining "Simulation". Gaming-simulation: Rationale, design and applications. A text with parallel readings for social scientists, educators, and community workers*. Toronto: Wiley & Sons.
- Twining, P., Heller, R., Nussbaum, M., y Tsai, C. (2017). Some Guidance on Conducting and Reporting Qualitative Studies. *Computers & Education*, 106 A1-A9
- Vallés, M. (1997). *Qualitative techniques of social research. Methodological reflection and professional practice*. Madrid, Spain: Síntesis S.A.
- Vallés, M. (2002). *Qualitative interviews*. Madrid, Spain: Centro de Investigaciones Sociológicas

CAPÍTULO 32

EXPLORACIÓN VOCACIONAL PARA INGRESAR A ESTUDIAR

PEDAGOGÍA

Ana María Soto Bustamante, Ana Verónica Cárdenas Pérez y Hugo César Nervi
Haltenhoff

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia da cuenta de los resultados de una investigación cualitativa acerca de la naturaleza de las experiencias de exploración vocacional de estudiantes que ingresan a estudios de Pedagogía, para comprender aquellos factores de contexto psicosocial y de trayectoria escolar que las favorecieron.

Desde el año 2016, el ingreso a las carreras de Pedagogía en Chile está normado por un Sistema de Desarrollo Docente (Ley 20.903), que regula:

- los requerimientos para el funcionamiento de las instituciones en que se forman profesores,
- las características de la formación inicial y continua del profesorado,
- junto con el ingreso, progresión y retiro de la carrera profesional,
- las condiciones para su ejercicio, el salario
- y los mecanismos de inducción y mentoría para docentes principiantes.

De acuerdo con esta ley se flexibilizan los mecanismos de admisión a las carreras de Pedagogía. Las pruebas de selección Universitaria (PSU) dejan de ser la única vía de acceso y se autoriza a las Instituciones formadoras de profesores a crear sistemas de acompañamiento y acceso directo a jóvenes interesados en ser profesores. Se generan, así, programas que valoran las trayectorias escolares y personales de estudiantes que tempranamente descubren su interés en la profesión. De esta forma, se busca mejorar la selección de estudiantes que ingresan a los estudios de profesorado.

Esto obliga a las universidades a crear conocimiento acerca de las características de los estudiantes que se interesan por cursar estudios de Pedagogía, con el fin de diseñar programas de acompañamiento a su exploración vocacional, en tanto ésta es parte de un camino de profesionalidad que se instala tempranamente.

Autores como Mizala (2011) sostienen que para diseñar políticas y programas de atracción de estudiantes talentosos, para la Pedagogía, es fundamental conocer quiénes son, sus características y sobre todo los determinantes de su elección de carrera. En su investigación, señala que en las motivaciones para ingresar a estudios universitarios de Pedagogía inciden factores personales, familiares e institucionales.

En general, existe poca investigación acerca de qué motiva a estudiar Pedagogía (Morong, Merino y Arellano, 2017). Pocos trabajos se han centrado en describir un perfil y un diagnóstico sobre el sujeto que decide ingresar a esta profesión (Camina y Salvador, 2007 cit. en Morong et al., 2017). Además, se sabe que las variables motivacionales y de percepción del sistema educativo son determinantes en los jóvenes que ingresan a estas carreras (Camina y Salvador, 2007 cit. en Morong et al., 2017).

Estos hallazgos se enriquecen con el estudio longitudinal de Mizala (2011), que analiza las influencias sociales que inciden en las decisiones de los jóvenes de estudiar Pedagogía. Como principales referentes aparecen los profesores y familiares que se muestran satisfechos con la profesión. Sus resultados evidencian que la vocación por la Pedagogía es “un proceso de crecimiento aprendido de otros y enfocado a otros, que no se explica directamente por las materias o contenidos vistos en el colegio” (Mizala, 2011. p. 91).

Atria (2016) al identificar y analizar los nudos críticos en las transiciones de jóvenes que se encuentran en el término de su Enseñanza Secundaria y en la construcción de sus proyectos de vida, muestra que las aspiraciones, acciones, proyectos personales y su reelaboración son reflejo de las experiencias vividas por estos sujetos en la estructura de oportunidades del sistema social chileno.

Esta comunicación expone los resultados del análisis de las trayectorias personales de un grupo de jóvenes de un programa de preparación y apoyo, que optó por estudiar Pedagogía e ingresó a través de cupos adicionales a la oferta académica tradicional.

A partir de los hallazgos del estudio es posible diseñar procesos de acompañamiento a estudiantes durante su Enseñanza Secundaria, para fortalecer su disposición a los estudios de Pedagogía. Esto también permitirá responder a desafíos institucionales de mejora de los mecanismos de atracción de futuros profesores.

2. MÉTODO

La investigación tuvo como propósito describir el fenómeno de la exploración vocacional que lleva a los jóvenes a descubrir su interés por la Pedagogía a partir del análisis de sus relatos personales sobre estas vivencias.

Se trata de un estudio fenomenológico (Berger y Luckmann, 2001; Canales, 2006; Medina, 1996; Ortega, 2008; Schütz, 1993; Van Manen, 2003), que utiliza el lenguaje como objeto de análisis de la exploración vocacional de estos jóvenes. Trabaja con las significaciones de estos sujetos, construidas en sus experiencias vitales como estudiantes, integrantes de familias y actores en sus medios socioculturales. De esta forma, en sus discursos es posible conocer los atributos de estos procesos de exploración y el valor de sus trayectorias personales como determinantes de sus proyecciones profesionales.

La unidad de análisis estuvo formada por un grupo de 18 estudiantes que cursaron y aprobaron un programa que desde la Enseñanza Media o Secundaria prepara para continuar estudios en la Educación Superior.

La información se obtuvo a través de dos instrumentos aplicados en fases sucesivas: biogramas y grupo focal. El primero de ellos, en base a un ordenamiento cronológico, permitió a los jóvenes identificar factores de contexto psicosocial y de trayectoria escolar y familiar que se relacionan con su decisión de estudiar Pedagogía.

La información obtenida en los biogramas fue sometida a un proceso de triangulación con un grupo focal, para profundizar en los procesos intersubjetivos de la exploración vocacional, estableciendo las macro categorías de análisis interpretativo de significados.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos del estudio, organizados en tres macro categorías que ordenan, por una parte, los componentes de la exploración vocacional; por otra, los recursos movilizados y, en último término, el proceso de exploración vocacional significado como experiencia personal.

3.1. Componentes y experiencias de la exploración vocacional

El discurso de los jóvenes refleja que la exploración vocacional se configura como una experiencia subjetiva, aunque con doble significado, ya que, al mismo tiempo, se genera en interacción social.

Esta exploración, de carácter subjetivo, se origina en dos planos de conocimiento: el campo del quehacer docente y el autoconocimiento. Por un lado, se explora el saber hacer del profesor en la interacción social, a través de la acción de cuidar, de tutorar, enseñar y reconocer el escenario de actuación de los docentes. Por otro, se retroalimenta la autoimagen en el ejercicio de un rol que produce procesos personales de autoconocimiento.

El sentido de la vocación Pedagógica se desarrolla, en el contexto escolar, en el ejercicio de enseñar, cuando los jóvenes reemplazan o apoyan a un profesor, generalmente, en una mediación de procesos de aprendizaje. En el cumplimiento de este rol, refieren en sus relatos que realizan actividades como explicar, ayudar, apoyar o enseñar a otros, las que reconocen como oportunidades y facilitadores del ejercicio de sus capacidades y espacio para desarrollar sus intereses pedagógicos.

Por su parte, en contextos familiares o sociales, la realización de tareas asignadas por una autoridad o el ejercicio de tutorar los llevan al desempeño de funciones de niño o niña mayor a cargo de menores, a quienes dirigen en distintos roles en actividades lúdicas o de colaboración: cuidar de otros en el juego, guiar el aprendizaje o tareas escolares y de enseñanza.

De esta manera, la exploración vocacional se produce en experiencias de aproximación al rol de enseñante y cumpliendo funciones auxiliares y de apoyo al mundo adulto, en situaciones de interacción en contextos en que ellos y ellas participan.

Los hallazgos muestran que en su gran mayoría, la exploración vocacional emerge de manera recursiva, en distintas épocas de la vida de las y los estudiantes.

3.2. Los recursos empleados en el desarrollo de la exploración vocacional

El análisis del discurso de los estudiantes evidencia una serie de escenarios y experiencias que favorecieron sus procesos de exploración, los que fueron categorizados como recursos para el descubrimiento de sí mismos y de su interés en ser profesores. Entre ellos se identifican:

- Recursos contextuales, vale decir, una serie de escenarios sociales, entre los que se encuentran la escuela, la familia y organizaciones comunitarias, que en sus dinámicas cotidianas constituyen espacios de ensayo de roles de cuidado y enseñanza.

- Los espacios relacionales, en los que ejercitan dichos roles, les permiten elaborar sentidos subjetivos respecto de la actuación pedagógica y su posible integración a su vida personal.
- Una serie de actores con quienes interactúan en esos contextos adultos y niños, quienes se constituyen en facilitadores de la exploración a través de los procesos de interacción con ellos.

En el caso de la interacción con adultos, padres y profesores, las experiencias de exploración se estructuran a través de pautas de comportamiento jerarquizadas que refuerzan una forma heteronormada de realizar y valorar la acción de enseñar como servicio al otro.

En el caso de la interacción con pares -amigos, compañeros de curso y parientes movilizan y aprenden estilos de liderazgo, formas de cuidado, de apoyo, de enseñanza o formación.

- Habilidades o disposiciones personales que las y los jóvenes reconocen como herramientas para el ejercicio del rol de apoyo o acompañamiento en la escuela y la familia.

En el espacio social escolar descubren que la disposición a aprender, a amar lo que estudian, a ser afectuosos, asumir responsabilidades y las habilidades de autocrítica para explicar bien, y cualidades como paciencia y tranquilidad son importantes recursos para enseñar.

En la interacción social familiar reconocen, en el ejercicio de cuidar y dirigir el juego, habilidades para relacionarse, capacidades de empatía, creatividad, motivar y cualidades como responsabilidad y sinceridad.

3.3. La experiencia de exploración vocacional de estudiantes de Pedagogía

La exploración vocacional posee un carácter experiencial. Los y las estudiantes la viven como una experiencia subjetiva, una vivencia que involucra sus emociones, vínculos, autoconocimiento y autoestima.

Muestra ser una experiencia de darse cuenta, hacerse consciente de sí misma y de sí mismo: en otras palabras, un acto de descubrimiento.

Este darse cuenta se produce en un diálogo solitario, introspectivo, en que los y las jóvenes configuran sus sentidos personales del ser profesor y de la docencia. De esta forma, la exploración vocacional es una experiencia de carácter personal.

Sin embargo, pese a ese carácter subjetivo, la exploración vocacional se produce en contextos y actividades sociales, en que las y los jóvenes cumplen las expectativas de otros, lo que genera experiencias de autoconocimiento respecto de enseñar, cuidar o ayudar, desde atribuciones de otros sobre sus capacidades y el sentido de estas acciones.

4. DISCUSIÓN

El análisis de los hallazgos muestra que la exploración vocacional moviliza relaciones entre distintos recursos de jóvenes que entran a estudiar Pedagogía.

Como elaboración subjetiva, la exploración vocacional involucra acciones de auto-descubrimiento, que se realizan de manera casual, circunstancial y nutren la percepción de cualidades y emociones personales en los estudiantes.

Asimismo, la exploración posee características y se desarrolla en dinámicas distintas dependiendo del contexto en que ella se produzca.

En la escuela, la acción de enseñar es el medio de exploración vocacional. Se produce cuando se es reconocido, por adultos, por la capacidad de ejercer este rol. Aquí, la experiencia moviliza en los jóvenes habilidades asociadas al ejercicio del rol docente en relaciones de pares.

Cuando es en el entorno familiar, la experiencia vocacional se produce a través de acciones de apoyo y cuidado de menores, también condicionada por el reconocimiento, por parte de adultos, de la capacidad de asumir estas tareas. En este caso, la experiencia activa habilidades asociadas a apoyar el desarrollo de integrantes de la familia o la comunidad.

Cuando la experiencia ocurre en contexto de relaciones de pares o dentro de organizaciones se realiza a través de la conducción del grupo, en respuesta a las expectativas de los mismos pares o del propio grupo. En este contexto, la exploración vocacional moviliza habilidades de liderazgo, de conducir y acompañar intereses colectivos.

Por otro lado, si bien estos contextos facilitan condiciones para la exploración vocacional, ellos no se vinculan entre sí.

Las experiencias vividas por los sujetos no se integran en espacios de diálogo que les permitan elaborar un sentido que dé lugar y negocie estructuras de significación sobre agentes, roles y expectativas de la profesión docente.

Desde ahí es posible afirmar que, como vivencia subjetiva, la elaboración del sentido de la exploración vocacional involucra una acción de darse cuenta, que ocurre en condiciones no asistidas, sin tutela, que únicamente moviliza recursos personales. Se trata, así, de una experiencia solitaria, que se produce en contextos de socialización sin guía, ni interacción que permita que los y las jóvenes analicen y comprendan lo que vivieron. Esto además impide que puedan hacer integración y transferencia del significado de lo vivido, para hacerlo parte de una compleja y profunda experiencia de aprendizaje del ser profesor.

La exploración vocacional más bien se constituye en un conjunto de procesos afectivos, aprendizajes aislados y habilidades que se generan en la confluencia entre los deseos de las y los jóvenes, sus confianzas, sus intereses, sus propias expectativas y las de los otros. En ella, la noción de Pedagogía quedaría asociada a estados emocionales como motivación, entusiasmo, felicidad por la realización de tareas.

Lo anterior podría conducir a que como estudiantes de Pedagogía enfoquen los procesos de su formación universitaria desde marcos interpretativos rudimentarios, proyectando las mismas expectativas y patrones de aprendizaje instrumental de la exploración vocacional que fueron parte de vivencias personales previas.

Las características que adquiere la exploración vocacional favorecerían una visión de la profesión constituida por un conjunto fragmentado de experiencias, nociones e imágenes vividas y elaboradas antes de entrar a la Universidad. Esto afecta la elaboración de un sentido unitario del saber profesional o saber pedagógico.

A ello se agrega la conformación de un imaginario de la profesión desde la perspectiva del amateurismo y la improvisación.

De esta forma, se hace urgente la necesidad de implementar programas que promuevan una exploración vocacional temprana, asistida e intencionada, a fin de favorecer representaciones de la profesionalidad y de una identidad docente de los futuros profesores dotada de estructura.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la exploración vocacional se mueve en los límites de una experiencia subjetiva de autoconocimiento, cargada de emocionalidad.

Asimismo, evidencia que ella ocurre en los mundos cotidianos de la institución escolar y de la familia, de manera espontánea, no planificada, cuando los y las jóvenes cumplen tareas que les permiten probar sus habilidades y disposiciones, en un contexto protegido, de experiencias gratificantes y de reconocimiento social.

Sin embargo, aunque las tareas se ejecutan en contextos sociales, el autoconocimiento, como aprendizaje, se genera de manera personal. Así, la exploración vocacional muestra ser una actividad solitaria de autoformación que favorece la ejecución de funciones pedagógicas y sociales.

El estudio muestra que la exploración vocacional para ingresar a estudiar Pedagogía se produce sin un plan intencionado, que ordene trayectorias de formación en ciclos reflexivos y progresivos de preparación, realización, análisis crítico, evaluación y retroalimentación. Esto lleva a que los procesos de formación inicial docente, se realicen sin articular las experiencias previas y con una visión de la profesión como suma de tareas.

Las experiencias de exploración vocacional se basan en un conjunto de tareas funcionales, sin un andamiaje que contribuya a la construcción del saber pedagógico como parte de un proceso biográfico y profesional continuo.

REFERENCIAS

- Atria, R., Araneda, C., Fernández, R., De la Fuente, L., Puga, I. y P. Soto (2016). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. Proyecto FONIDE N° 911453. MINEDUC Chile. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911453.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. LOM.

- Camina, A.; Salvador, M. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, (12), 245-262. <https://doi.org/10.15366/tp>
- Ley N° 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Medina, J. L. (1996). Algunos fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación científica interpretativa. En: *La Pedagogía del cuidado: racionalidad, tradición y poder en el currículum de enfermería. Un estudio interpretativo*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona.
- Morong, G., Merino, E, y Arellano, A. (2017). Características, percepciones y motivaciones de los estudiantes que ingresan a pedagogía en Chile: el caso de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-24, <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227166>
- Mizala, A. (2011). Determinantes de la elección y deserción de la carrera de Pedagogía. Proyecto FONIDE NF511059 MINEDUC Chile. <http://tinyurl.com/mizala2011>.
- Ortega, J.E. (2008). Cultura hermenéutica y educación. Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una Pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

CAPÍTULO 33

PROBLEMAS DE ESTIMACIÓN: UNA PROPUESTA DE AULA

Sara Blázquez Cáceres y Laura Delgado Martín

1. INTRODUCCIÓN

Es habitual confundir los conceptos de estimación y de aproximación. La aproximación consiste en encontrar un resultado que sea lo suficientemente preciso para cierta finalidad, se centra en la cercanía al valor exacto y que el error cometido sea controlable. Un ejemplo es el cálculo numérico de soluciones de ecuaciones, sistemas o integrales definidas, ya que conocemos algoritmos que nos ayudan a realizar estas aproximaciones. Sin embargo, la estimación no es controlable, no existen unos métodos fijos y depende de quién realice la acción, luego su carácter es más subjetivo. En la estimación, según Segovia y Castro (2009), y Albarracín y Gorgorió (2013), se pueden distinguir tres tipos: la numerosidad (estimación visual del número de objetos que se encuentran en un lugar determinado, por ejemplo, el número de personas que han asistido a un concierto), la estimación en cálculo (intuición de obtener un resultado lo más cercano posible al resultado exacto dada una operación aritmética, por ejemplo, estimar el coste de la compra que se realiza en el supermercado) y la estimación en medida (valorar el resultado de una medida como puede ser el peso o la edad).

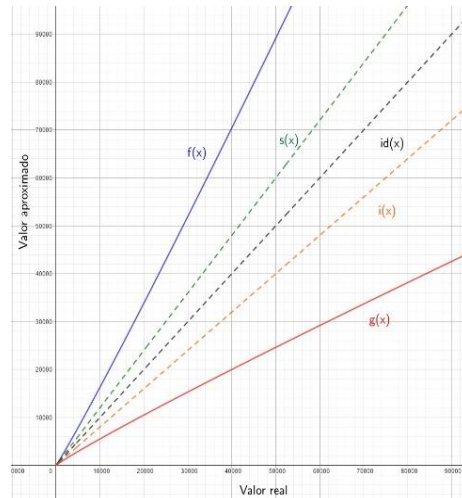
Según Segovia y Castro (2009), son varias las razones por las que la estimación en cálculo, es importante y necesaria dentro de las matemáticas: porque sea imposible conocer una cantidad exacta; porque sea imposible el tratamiento numérico exacto; para favorecer la claridad numérica y para facilitar el cálculo. Además, existen dos razones fundamentales por las que incorporar la estimación en el currículo escolar: 1) Por su utilidad práctica, tal y como se expone en el Informe Cockcroft (1985), en el informe del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1980) o en los estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática (NCTM, 1991); 2) porque la estimación completa la formación de los alumnos, ya que permite que vean la diferencia entre el carácter exacto y aproximado y que decidan cuándo les conviene utilizar uno u otro.

Es importante valorar cuándo una estimación es correcta, válida, aceptable o razonable, pero los autores, no tienen un criterio común al respecto. Hildreth (1980), establece que la estimación es correcta si su error es inferior a un tercio del valor exacto. Levine (1982), consideró que una estimación es aceptable si el error relativo cometido es menor o igual al 30%. Siegel et al (1982), establecieron que una estimación era correcta si el error cometido es menor que el 50%. Clayton (1996), desarrolló un nuevo criterio llamado Criterion of Reasonableness (COR), por el que se fija un límite de $\pm 20\%$ para valores menores que 100, y para aquellas cantidades mayores que 100 utilizaba un tratamiento logarítmico que consistía en fijar un límite superior y un límite inferior con funciones de la forma $\ln(R) = n \ln(S) + \ln(A)$, donde R es la respuesta aproximada, S la solución real y, A y n son parámetros a determinar. Para fijar estos parámetros suponía que, en el caso de tener que hacer una estimación cuyo resultado real fuese 4, la respuesta aproximada sería exactamente 4; la segunda es que, en el caso de hacer una estimación cuyo resultado real fuera 100, la estimación tendría como resultado 80 o 120 en función de si se trataba del límite inferior o del límite superior. De esta forma, la ecuación anterior quedaría:

$$\log(R) = 0,9307\log(S) + 0,04174$$

$$\log(R) = 1,0566\log(S) - 0,03410$$

Por tanto, cualquier valor aproximado que se encuentre entre esas dos gráficas se considerará una buena aproximación. En la Figura 1 se representan dichas funciones según Clayton, donde $f(x)$ es la función superior, $s(x)$ es la función superior en el caso de utilizar el criterio del 20%, $id(x)$ es la función identidad que correspondería con la solución exacta, $i(x)$ es la función inferior en el caso de usar el criterio del 20% y, finalmente $g(x)$ es la función inferior.

Figura 1.*Funciones del Criterion of Reasonableness de Clayton.*

Fuente: Elaboración propia a partir de Clayton (1996).

En este trabajo nos centraremos en un tipo de problemas muy especiales, los problemas de Fermi. El término de problema de Fermi se originó cuando Enrico Fermi, Premio Nobel de Física en 1938, asistió a la prueba Trinity de la detonación de la primera bomba atómica, culminación del Proyecto Manhattan. En el momento de la explosión, Fermi lanzó unos trozos de papel, antes y después del paso de la onda expansiva, observando la distancia recorrida por los papeles, estimó que la potencia de la bomba en unas 10000 toneladas de TNT, cifra muy próxima a los posteriores datos obtenidos por los sensores distribuidos por la zona (García, 2013).

Según Arlebäck (2009, 2010), los problemas de Fermi son problemas abiertos y que no siguen un patrón, luego requieren que los estudiantes hagan suposiciones y estimen algunas cantidades antes de realizar cálculos. Sriraman y Knott (2009) definen problema de Fermi como un problema de estimación cuyo objetivo es identificar las condiciones de partida y hacer conjeturas fundamentadas sobre las diversas cantidades o variables que surgen dentro de un problema, con el requisito añadido de que el cómputo final sea calculable a mano. Efthimiou y Llewellyn (2007) señalan que estos problemas se pueden descomponer en otros más simples que permiten llevar a la respuesta final. Además, todos los autores afirman que una vez que se entienden este tipo de problemas, se convierten en una fuente de motivación muy positiva.

Una de las principales tareas en el mundo científico actual es la creación de modelos que permitan recrear de manera matemática fenómenos del mundo real para,

posteriormente, analizarlos y realizar simulaciones o predicciones sobre ellos. Actualmente, existe una tendencia a llevar la modelización al aula y los problemas de Fermi son un buen instrumento para ello por la falta de información explícita en sus enunciados (Peter-Koop, 2009). García (2013) considera que estos problemas, a pesar de las limitaciones en los datos o la dificultad de análisis, se refieren a cuestiones objetivas que pueden abarcar cualquier campo o disciplina y reflejar situaciones cotidianas.

2. MÉTODO

En el trabajo que aquí presentamos el objetivo principal que se persigue es la creación de varias propuestas didácticas, para ser llevadas al aula de matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, utilizando problemas abiertos inspirados en los problemas de Fermi. Con ello, esperamos potenciar en los alumnos su creatividad, desarrollar el trabajo colaborativo y motivarles a través de problemas de matemáticas atípicos. Las propuestas están pensadas para afianzar el aprendizaje y la aplicación de los contenidos correspondientes a cada curso académico, luego vinculadas al currículo oficial.

Las propuestas están pensadas para ser realizadas en grupos de 3 o 5 alumnos, lo más heterogéneos posibles, juntando a alumnos con distintas capacidades o gustos por las matemáticas, con el fin de fomentar el trabajo colaborativo. Antes de comenzar la tarea, se les explicaría en que consiste un problema de Fermi así como su origen histórico. Cuando se les plantee uno de estos problemas, se les reorientará mediante un discurso guiado por el profesor para facilitar su resolución. Al finalizar, cada grupo de alumnos deberá entregar un documento donde explique su resolución.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Los contenidos comunes de todas las propuestas están extraídos de la ORDEN EDU/362/2015, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria y la ORDEN EDU/363/2015, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato, ambas en la Comunidad de Castilla y León, España.

Se han elaborado 9 propuestas para ser llevadas al aula en los diferentes cursos de Educación Secundaria y Bachillerato. Por motivos de espacio no podemos presentar todas y ejemplificamos con dos de cursos diferentes. Todas tienen la siguiente estructura: enunciado, curso, contenidos, objetivos, competencias, elementos transversales, recursos, temporalización y preguntas con el fin de orientar a los alumnos. Finalmente, se presentará una posible solución al problema planteado, teniendo en cuenta que esta no es única y cada grupo ha podido resolverlo por caminos diferentes e igualmente válidos.

3.1. Propuesta “Horas de sueño”

El problema tendría el siguiente enunciado: “La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda dormir al menos 6 horas diarias. La mala calidad del sueño puede ser desencadenante de problemas neurológicos, además, aquellos que duermen menos de 6 horas tienen un riesgo de un 27% de sufrir acumulaciones de grasa y colesterol en las arterias. Según estudios, España es el país de la Unión Europea que menos y peor duerme. ¿Cuántas horas hemos dormido en total todos los españoles anoche? ¿Cuántos españoles han dormido más de lo recomendado por la OMS? ¿Qué tanto por ciento del total representa?”

Está pensado para realizarse en 2º de Bachillerato de Ciencias. Los contenidos matemáticos a trabajar son: Distribución normal. Tipificación de la distribución normal. Tabla de la función de distribución normal estándar. Asignación de probabilidades en una distribución normal.

Objetivos:

- Utilizar medios tecnológicos para hacer representaciones gráficas de funciones con expresiones algebraicas complejas.
- Extraer información cualitativa y cuantitativa sobre representaciones gráficas.
- Identificar los fenómenos que pueden modelizarse mediante la distribución de probabilidad normal.
- Calcular los parámetros asociados a una distribución.
- Determinar la probabilidad de diferentes sucesos asociados a una distribución.
- Conocer las características y los parámetros de la distribución normal.
- Valorar la importancia de los parámetros y las características de la distribución normal en el mundo científico.

- Calcular probabilidades de sucesos asociados a fenómenos que pueden modelizarse mediante la distribución normal a partir de la tabla de la distribución o mediante calculadora, hoja de cálculo u otra herramienta tecnológica.

Competencias a las que contribuye: CCL, CMCT, CAA, CD, CSYC y SIEP. Y los elementos transversales que se trabajan en ella: Comprensión lectora. Expresión oral y escrita. Uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Emprendimiento. Bienestar y salud física.

Recursos que necesitarán los alumnos: papel, bolígrafo, dispositivos con conexión a Internet, calculadora y el software GeoGebra.

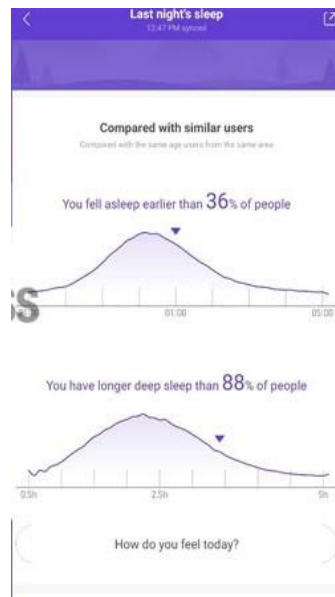
Se plantea una temporalización aproximada de 2 sesiones de unos 50 minutos de duración cada una. Para ayudar a los alumnos en la resolución, el docente diseña un guión de preguntas para orientar a los alumnos:

- ¿Qué información o datos puedes obtener leyendo el enunciado del problema?
- ¿Crees que necesitas más datos para poder resolverlo?
- ¿Con que rama de las matemáticas asocias este problema?
- Los llamados relojes inteligentes tienen la opción de monitorizar las horas de sueño. ¿Crees que podrías obtener una representación gráfica del número de personas que duermen dichas horas?
- ¿Puedes asociar dicha gráfica con algún contenido que hayamos visto en clase?
- Si escogemos una persona al azar, ¿cuál sería la probabilidad de que haya dormido más de 6 horas?

Utilizando un reloj para monitorizar el sueño obtenemos las gráficas de la Figura 2.

Figura 2.

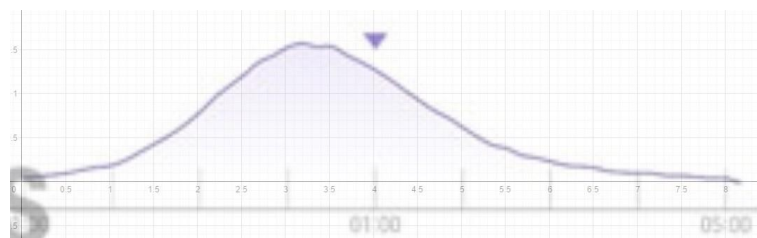
Gráfica sobre las horas de sueño



Al ser una gaussiana, procederemos a encontrar los parámetros necesarios de la función de distribución correspondiente a esta gráfica, utilizando GeoGebra. En el eje X en la gráfica está etiquetado con las horas en las que la gente se durmió, por ello, escalaremos la imagen para que las 21:00 horas coincida con la hora 0 y las 5:00 horas coincida con la hora 8, como puede verse en la Figura 3.

Figura 3.

Gráfica insertada y escalada en GeoGebra

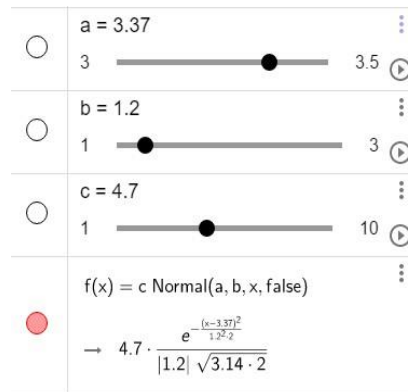


El objetivo es encontrar la función que se ajuste a la gráfica, así en GeoGebra definimos 3 variables: a, b y c donde a representará la media de la distribución, b

representará la desviación típica y c será una variable que se multiplicará a la función de densidad con el fin de ajustar la función al escalado de la foto (Figura 4).

Figura 4.

Parámetros para ajustar la función a la gráfica



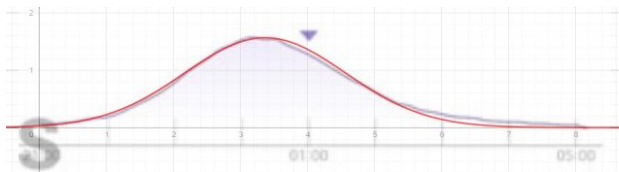
Con estas 3 variables la función tendrá la forma:

$$f(x) = c \cdot \frac{e^{-\frac{(x-a)^2}{2 \cdot b^2}}}{\sqrt{2\pi b^2}}$$

Ajustando de manera manual los parámetros, obtenemos que con media $a=3,37$ horas, desviación $b=1,2$ y $c=4,7$, se obtiene una buena aproximación de la gráfica (Figura 5).

Figura 5.

Aproximación encontrada de la gráfica



Como queremos encontrar una función de densidad de una función de probabilidad debemos dividir entre c . Por tanto, estamos trabajando con una variable aleatoria X de media 3,37 y de desviación 1,2.

$$X \sim N(3,37;1,2)$$

Para responder a las preguntas, supondremos que la mayoría de las personas se levantan a las 7:30 horas. Para la primera pregunta, como la media duermen 3,37 horas

después de las 21:00 horas, entonces se duermen a las 00:22:12 horas y, por tanto, duermen 7 horas, 7 minutos y 48 segundos. Como España tiene una población de 47100396 habitantes (datos a 1 de julio de 2019) entonces se habrá dormido un total de 335825823 horas, 28 minutos y 48 segundos (esta operación hay que efectuarla con algún software, puesto que la calculadora no admite cifras tan grandes). En la segunda pregunta, tenemos que calcular la cantidad de personas que se duermen antes de la 1:30 horas. Para ello, calcularemos $P(X < 4,5)$. Tipificamos la variable aleatoria y obtenemos: $P(X < 4,5) = 0,83$. Luego, alrededor del 83% de la población duerme más de 6 horas y, por tanto, alrededor de 39093329 personas en España han dormido más de 6 horas.

3.2. Propuesta “Café ferroviario”

Su enunciado es: “El próximo sábado, un AVE sale a las 14:30 horas desde Madrid dirección Valencia. Media hora más tarde, un tren regional sale de Valencia dirección Madrid. ¿En qué punto del trayecto se cruzan ambos trenes? ¿Cuántos cafés se han tomado en el AVE hasta que se produce este cruce?”

Está pensado para 4º curso de ESO en la modalidad de matemáticas académica. Los contenidos a trabajar son: Cálculo con porcentajes; Resolución de problemas cotidianos y de otras áreas de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas. Además, se trabajará el movimiento rectilíneo uniforme, contenido de Física.

Los objetivos tanto de matemáticas como de física son:

- Aplicar porcentajes a la resolución de problemas cotidianos.
- Formular algebraicamente las restricciones indicadas en una situación real.
- Resolver el problema mediante ecuaciones o sistemas.
- Interpretar los resultados obtenidos.
- Deducir las expresiones matemáticas que relacionan las distintas variables en el movimiento rectilíneo uniforme.
- Resolver problemas de movimiento rectilíneo uniforme, teniendo en cuenta valores positivos y negativos de las magnitudes.
- Expresar el resultado de un problema en unidades del Sistema Internacional.

Competencias a las que contribuye: CCL, CMCT, CAA, CD, CSYC y SIEP. Los elementos transversales e interdisciplinares: Comprensión lectora, Expresión oral y escrita, Uso de las TIC y Emprendimiento.

Los recursos necesarios serán: papel, bolígrafo, dispositivos con conexión a Internet y calculadora. La temporalización aproximada: 2 sesiones de unos 50 minutos de duración cada una. Al igual que en el anterior ejemplo, el profesor se planteará un guión de preguntas para orientar a los alumnos en el proceso de resolución:

- ¿Qué información o datos puedes obtener leyendo el enunciado del problema?
- ¿Lo podrías representar para conseguir entenderlo de una manera más visual?
- ¿Podrías relacionar este problema con otra asignatura?
- ¿Con qué tipo de movimiento podrías modelizar esta situación?
- ¿Necesitas más datos para poder resolverlo? ¿Cómo los obtendrías?

Una posible solución que el docente puede utilizar como referencia, sería la siguiente: supondremos que ambos trenes realizan el mismo recorrido. Haciendo una búsqueda, encontramos que el recorrido es de $d=362$ km, el AVE (Madrid-Valencia) tiene una velocidad media de $v_{Mad} = 207$ km/h y el tren regional $v_{Val} = 130$ km/h. Utilizando la fórmula del movimiento rectilíneo uniforme, planteando y resolviendo el siguiente sistema de ecuaciones:

$$\begin{cases} x = v_{Mad} \cdot t \\ d - x = v_{Val} \cdot (t - 0,5) \end{cases}$$

obtenemos que los trenes se cruzan a 262,28 km de distancia de Madrid y el tiempo transcurrido desde que salió el AVE es de 1 hora y 16 minutos. Por tanto, ambos trenes se cruzan a las 15:46 horas. Puesto que se trata de un trayecto realizado en fin de semana, supondremos que la ocupación del AVE es de un 75% de su capacidad. Haciendo una búsqueda en la web de RENFE obtenemos que este AVE tiene una capacidad máxima de 353 plazas. Por tanto, el número aproximado de pasajeros sería de 265 personas. Además, según encuestas, el 38% de los españoles toman café después de comer. Como se cruzan casi a las 16:00 horas, podemos suponer que el 90% de las personas que toman café después de comer ya lo habrán hecho. Por tanto, a las 15:46 horas habrán tomado café el 34,2% de los pasajeros, es decir, aproximadamente 91 personas.

3. RESULTADOS

La propuesta aquí presentada formó parte de un Trabajo Fin de Máster de la Especialidad de Matemáticas en el Máster Universitario de Profesor de Secundaria

Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca, presentado en el curso 2019-2020.

Inicialmente las propuestas se diseñaron con la intención de desarrollarlas en el aula durante el periodo de prácticas, sin embargo, debido al estado de alarma declarado en España el 15 de marzo, la educación dejó de ser presencial y las prácticas se realizaron online. Esto imposibilitó la realización de estas propuestas de aula, porque los alumnos no están habituados a realizar problemas abiertos y también a las limitaciones técnicas de las plataformas de enseñanza virtual.

Tabla 1.

Rúbrica de evaluación de problemas.

	Criterios	3	2	1
Resolución de problemas	Conocimiento de los contenidos	Demuestra un conocimiento profundo y general	Demuestra un conocimiento superficial	No demuestra conocimientos suficientes
	Claridad y organización del procedimiento	El procedimiento de resolución es claro y coherente	La mayor parte del procedimiento es claro y coherente, pero presenta algunas incongruencias	El procedimiento no es claro ni coherente
	Explicación del procedimiento seguido	Está presentada de forma clara, organizada y con lenguaje matemático correcto	Presenta algún error matemático	Está incompleta o presenta graves errores matemáticos
	Variedad de procedimientos	Desarrolla varios procesos de resolución	Desarrolla un único proceso de resolución	No desarrolla ningún proceso de resolución
	Coherencia del resultado final	El resultado final es coherente y bastante aproximado a la solución real	El resultado obtenido es coherente, pero se aleja de la solución real	El resultado no es coherente
	Aspectos formales (claridad, limpieza, ortografía, etc)	La presentación el trabajo es correcta	La presentación del trabajo presenta alguna deficiencia en aspectos formales	Es deficiente
Trabajo en equipo	Planificación de la ejecución del problema	Los alumnos se han organizado y distribuido el trabajo de manera productiva	Han organizado y distribuido el trabajo correctamente, pero no han aprovechado el tiempo	No se han organizado ni planificado correctamente
	Cooperación y responsabilidad	Realiza el trabajo con responsabilidad y buscando el bien del grupo	Ha cooperado por debajo de sus posibilidades	No ha cooperado ni realizado su trabajo
	Tomo de decisiones de manera grupal	Se han tomado consensuadamente entre todos los componentes del grupo	No participa en la toma de decisiones	Toma decisiones de forma independiente, sin consultar con los compañeros

El proyecto incluía una rúbrica de evaluación, para facilitar su realización (Tabla I, donde un significa 3 conseguido; un 2, en desarrollo y un 1, no conseguido). Como se ha comentado anteriormente, los alumnos tendrían que entregar un documento donde se explique el proceso de resolución seguido. En la rúbrica planteada se valoran tanto los aspectos de la resolución del problema como los aspectos del trabajo en equipo. Respecto a la resolución del problema se tendrán en cuenta: el conocimiento de los contenidos que poseen los alumnos, la explicación realizada del procedimiento seguido en su resolución, la posible variedad de procedimientos, la coherencia del resultado final y los aspectos formales (ortografía, rigor en el lenguaje matemático, limpieza y orden). Respecto al trabajo en equipo se tendrá en cuenta: la planificación de las tareas a realizar por parte del grupo, la cooperación y la responsabilidad de los integrantes del grupo y la toma de decisiones de manera grupal.

4. DISCUSIÓN

En este trabajo se han presentado varias propuestas de aula haciendo uso de problemas de estimación. Estos problemas permiten desarrollar la creatividad del alumnado, así como favorecer el trabajo colaborativo. Al tratarse de problemas atípicos, el que los alumnos tengan que enfrentarse a su resolución, supone un reto y una fuente de motivación. Además, debido a la falta de datos en el enunciado y con el fin de resolver el problema, los alumnos necesitarán hacer un razonamiento previo. También, en alguna propuesta es conveniente el uso de medios tecnológicos para buscar los datos necesarios. Es por ello por lo que, incluirlos en la programación, puede aportar grandes beneficios al alumnado. En las diferentes propuestas se han trabajado contenidos de diversos niveles educativos mediante el uso de problemas de estimación. Además, estos problemas están basados en situaciones realistas y, por tanto, nos permitirá acercar situaciones del mundo real al alumnado.

Como línea de trabajo futuro pensamos llevar al aula las propuestas realizadas y realizar un estudio de campo analizando la resolución de las mismas por los alumnos.

REFERENCIAS

- Albarracín, L., y Gorgorió, N. (2013). Problemas de estimación de grandes cantidades: modelización e influencia del contexto. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16(3), 289-315.
- Arleback, J. (2009). On the Use of Realistic Fermi Problems for Introducing Mathematical Modelling in School. *The Mathematics Enthusiast*, 6(3), 331-364.
- Arleback, J. y Bergsten, C. (2010). *On the Use of Realistic Fermi Problems in Introducing Mathematical Modelling in Upper Secondary Mathematics*. En R. Lesh et al. (Eds). *Modelling Students? Mathematical Modelling Competencies*, ICTMA13, 597-609. New York, US: Springer.
- Clayton, J. (1996). A Criterion for Estimation Tasks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 27(1), 87-102.
- Cockcroft, W. H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan: Informe Cockcroft*. Ministerio de Educación.
- Efthimiou, C. J. y Llewellyn, R. A. (2007). Cinema, Fermi problems and general education. *Physics Education*, 42(3), 253-261.
- García, J. M. (2013). Problemas de Fermi. Suposición, estimación y aproximación. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"*, 30(2), 57-68.
- Hildreth, D. J. (1980). Estimation strategy uses in length and area measurement tasks by fifth and seventh grade students. (Tesis Doctoral). Universidad del estado de Ohio.
- Levine, D. R. (1982). Strategy Use and Estimation Ability of College Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(5) 350-359.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática. Sevilla. SAEM THALES.
- National Council of Teachers of Mathematics (1980). *An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980 S*. National Council of Teachers of Mathematics.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL, 86, de 8 de mayo de 2015, 32051-32480.

ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL, 86, de 8 de mayo de 2015, 32481-32984.

Peter-Koop, A. (2009). *Teaching and understanding mathematical modelling through Fermi-problems*. En B., Clarke et al. (Eds), *Tasks in primary mathematics teacher education*, pp. 131-146. Boston, MA: Springer.

Segovia, I., y Castro, E. (2009). La estimación en el cálculo y en la medida: fundamentación curricular e investigaciones desarrolladas en el Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 499-536.

Siegel, A. W., Goldsmith, L. T. y Madson, C. R. (1982). Skill in Estimation Problems of Extent and Numerosity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13(3), 211-232.

Sriraman, B. y Knott, L. (2009). The Mathematics of Estimation: Possibilities for Interdisciplinary Pedagogy and Social Consciousness. *Interchange*, 40(2), 205-223.

CAPÍTULO 34

LA HUELLA DE LA PANDEMIA: ANÁLISIS DE MDD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

María Isabel Vidal Esteve, M. Isabel Pardo Baldoví, Diana Marín Suelves y María López Marí

1. INTRODUCCIÓN

Los avances en tecnología han producido cambios organizativos y metodológicos importantes en el sistema educativo, que se ha visto obligado a responder a las necesidades de un nuevo contexto social cada vez más digitalizado (Gallardo, San Nicolás y Cores, 2019). Este fenómeno suscita el interés de distintos sectores y agentes, por lo que, en los últimos tiempos, mucho se ha escrito sobre el proceso de integración de las tecnologías y las plataformas digitales en educación (Martínez-Serano, 2019), la digitalización de los contenidos curriculares (Marín, Pardo y Vidal, 2019) o la importancia de la formación del profesorado para la renovación y el cambio (Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018).

Entre todos estos ámbitos y elementos se destacan los materiales didácticos, que en las últimas décadas han experimentado importantes transformaciones, tanto de formato y soporte como en su tipología y objetivos. Para tratar de dar respuestas, son muchas las clasificaciones que han surgido últimamente, entre ellas destacamos la de Area (2017) por considerar que ilustra significativamente la diversidad de recursos disponibles, diferenciando entre: entornos didácticos digitales, libros de texto digitales, objetos digitales, objetos digitales de aprendizaje, materiales didácticos tangibles; apps, herramientas y plataformas online; entornos inteligentes de aprendizaje adaptativo y materiales digitales para la docencia. Entre los rasgos característicos de todos ellos, destaca el uso del lenguaje audiovisual que facilita un aprendizaje multimodal, la interactividad entre los agentes educativos y los dispositivos digitales, o la supresión de la condición física del material didáctico. La reflexión en torno a la transformación de los materiales didácticos debería tener su reflejo en la docencia universitaria, y más concretamente en la formación inicial del profesorado, en este caso de los Grados de

Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, porque ellos serán quienes, más pronto que tarde, tendrán que seleccionar, adaptar y/o crear materiales didácticos (Peirats, Gabaldón y Marín, 2018). Además de actuar a modo de facilitadores en esta transformación digital de la educación (Mirete, 2016).

Precisamente este es el objeto de estudio de la presente investigación: el análisis de los Materiales Didácticos Digitales (MDD). Ámbito que ha ido cobrando importancia de manera progresiva y que se ha acelerado recientemente a causa de la irrupción de la pandemia por COVID-19 y la transición abrupta del sistema de formación presencial al *online*. Los MDD creados para tal fin y compartidos en una muestra de solidaridad sin precedentes, constituyen un interesante escenario para el estudio y la reflexión, desde una perspectiva pedagógica.

Para dar respuesta a esta necesidad se plantea un proyecto de innovación educativa (ref. SFPIE_PID-1351076) sobre la selección y análisis de una muestra de MDD surgidos a raíz de la pandemia, con una triple finalidad. En primer lugar, la investigación mediante la selección y análisis de MDD. En segundo lugar, constituye una experiencia de formación, al facilitar el trabajo de contenidos del programa de las asignaturas desde un enfoque práctico. Y, finalmente, se convierte también en una oportunidad para la reflexión personal y compartida, al permitir a los futuros docentes cuestionar el escenario educativo en el que próximamente desarrollarán su trabajo.

2. MÉTODO

La presente investigación ha sido desarrollada en la formación inicial de docentes, en asignaturas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar centradas en la comprensión y reflexión sobre la escuela y el trabajo pedagógico. Partiendo de este enfoque, en la sociedad actual en la que el sistema educativo avanza hacia la digitalización (Gros, 2015), resulta fundamental desarrollar experiencias en los Grados de Magisterio que permitan a los futuros docentes analizar el impacto que las tecnologías están ejerciendo en la escuela. Ya que solo así podrán adquirir las herramientas necesarias para introducirlas desde una perspectiva crítica y fundamentada.

El estudio descriptivo-comparativo realizado, se centra en la selección de MDD para su posterior descripción, analizando tanto las características compartidas como los elementos diferenciadores con el objetivo de reflexionar sobre sus posibilidades y limitaciones de aplicación en el aula.

2.1. Instrumentos

La investigación no solo se dirigía al estudio y análisis de los MDD disponibles en la red, sino que también pretendía suscitar la reflexión de los participantes para proporcionarles experiencias de aprendizaje significativo. Para ello, el profesorado construyó un instrumento *ad hoc* que permitiese atender a los distintos objetivos. El instrumento consiste en un cuestionario creado con la aplicación de Google, con un total de 9 ítems, siendo 5 de ellos de respuesta múltiple y los 4 restantes de carácter abierto.

Los ítems de respuesta múltiple exploraban: la etapa educativa a la que se dirige el material, la tipología de MDD siguiendo la clasificación propuesta por Area (2017), el enfoque de aprendizaje subyacente, y el grado de accesibilidad y de atención a la diversidad. Este grupo de ítems de respuesta múltiple se dirigía a identificar y contextualizar el material seleccionado, permitiendo al alumnado una aproximación inicial para abordar posteriormente aspectos analíticos más complejos mediante los ítems de respuesta abierta, que profundizaban en la materia y el contenido abordado, su posible conexión con la innovación docente, y el análisis de los elementos icónicos.

Los participantes seleccionaron tres MDD disponibles en abierto en la red y cumplieron un cuestionario de análisis para cada uno de ellos, de manera que finalmente se recibieron un total de 310 cuestionarios. Tras su recepción, las respuestas del cuestionario fueron volcadas en una matriz comparativa para su descripción e interpretación por parte de las docentes involucradas, obteniendo una muestra formada por 52 MDD, que fueron analizados en base a los aspectos que se ofrecen en el epígrafe de resultados.

2.2. Participantes

Los participantes del proyecto de investigación fueron 266 estudiantes de tres asignaturas de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria: Necesidades Educativas Especiales, Didáctica General y Organización y Dirección de Centros. Los grupos los forman mayoritariamente mujeres (82,7%) con una edad media de 20,88 años, que se distribuyen en un total de seis grupos.

De entre ellos, en este estudio únicamente participan 135 estudiantes: 107 mujeres y 28 hombres, distribuidos en tres grupos de 44, 46 (Necesidades Educativas Especiales) y 45 discentes (Didáctica General).

2.3. Procedimiento

Este estudio se dividió en 3 fases: a) búsqueda y selección de MDD disponibles en la red centrados en el coronavirus como contenido, sin añadir ninguna otra condición b) justificación de su elección, entre la oferta disponible en abierto; para lo que se empleó una entrada específica creada en el blog de aula, y c) análisis de tres de los MDD compartidos por los compañeros utilizando el instrumento elaborado *ad hoc*.

3. RESULTADOS

La muestra de 52 MDD obtenida es muy diversa, tanto por lo que respecta a la tipología como a sus características. Los MDD seleccionados abordan distintos aspectos relacionados con la pandemia de COVID-19 como: los hábitos de higiene y las medidas de seguridad, la cuarentena, o el impacto emocional de la situación; pero los enfoques de aprendizaje subyacentes son variados. La mayoría de MDD responden al modelo tradicional y potencian el aprendizaje receptivo-memorístico (50,3%), frente a los que fomentan el aprendizaje manipulativo (31,9%) o el complejo (17,7%). No obstante, cabe tener en cuenta que esta valoración responde a un análisis inicial de los MDD, sin acompañarlos de ninguna estrategia didáctica concreta.

Respecto a la tipología encontramos presentes en la muestra todos los tipos propuestos por Area (2017), si bien la mayoría son objetos digitales de aprendizaje (37,4%), seguidos por objetos digitales (21,9%) y libros de texto digitales (14,5%).

Finalmente, encontramos MDD destinados a distintas etapas educativas. El 14,8% eran específicos para la etapa de E. Infantil y el 24,5% para Primaria, mientras que el 52,6% podría utilizarse en cualquiera de ambas indistintamente. Finalmente, un porcentaje reducido (el 8,1%) no especificaba ninguna etapa o se dirigía a otras distintas a las de Infantil y Primaria.

A continuación, se presenta un análisis detallado en base a tres categorías: la innovación, la accesibilidad y la representación de la diversidad en el contenido icónico.

3.1. La innovación que introducen los materiales

Para comenzar este apartado, es necesario señalar qué entendemos por innovación, apoyándonos en la definición formulada por Martínez Bonafé (2008) la consideramos como:

El deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas (p. 79).

En general, la mayoría de las respuestas proporcionadas por el alumnado consideran que los materiales seleccionados son innovadores ya que, en mayor o menor medida, contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y se adaptan a la realidad generada por la COVID-19. No obstante, también hay opiniones ambiguas o contrarias que consideran que algunos recursos ya se utilizaban previamente y, por tanto, no producen cambios significativos en el proceso formativo. Y es que muchas de las valoraciones proporcionadas están centradas en el soporte utilizado. Es de destacar que, cuando lo más llamativo del recurso era lo digital, como en los eBooks o audiocuentos, o lo manipulativo, mediante títeres o Playmobils, la tendencia mayoritaria era a considerarlos como novedosos. Mientras que si estaban basados en cuentos o libros de texto se catalogaban más fácilmente como tradicionales. Este hecho se debe a que los MDD permitían, desde el punto de vista de los encuestados, presentar el contenido de una manera más llamativa, atractiva, creativa, original o motivadora, que conseguía captar más fácilmente el interés del alumnado.

Sin embargo, se observa que la innovación no reside tanto en los materiales como en las estrategias metodológicas utilizadas. Concretamente, el alumnado destaca el uso de metodologías lúdicas o vivenciales como aspecto necesario en circunstancias como la actual. Asimismo, tienen en cuenta el contexto de uso ya que muchos se podían trabajar desde casa y eran accesibles tanto para el profesorado como para las familias.

Por último, se destaca como aspecto innovador las ventajas que ofrece crear un banco de recursos variado, que contenga materiales reutilizables que se adecuen a las individualidades del alumnado. Pues muchos de los materiales están adaptados para alumnado con necesidades educativas especiales, o persiguen ser más comprensibles a través de apoyos visuales (pictogramas), hablando en primera persona o con la inclusión de explicaciones durante la actividad. Todo ello, con el propósito de facilitar el

conocimiento teórico y práctico de un tema tan desconocido y complejo como el que se trata en este artículo.

3.2. La accesibilidad en los materiales seleccionados

Podemos definir la accesibilidad como la característica que permite que todas las personas, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas, su cultura y su género, puedan utilizar sin ninguna limitación los entornos, los productos y los servicios, consiguiendo de forma plena los objetivos para los que fueron diseñados. Así pues, un entorno accesible, según *The European Concept for Accessibility* (Aragall et al., 2003), debe ser respetuoso, seguro, saludable, funcional, comprensible y estético.

De acuerdo con Aragall (2010), con más frecuencia de la que deberían, los materiales y los entornos educativos no cuentan con la suficiente adecuación y, en ocasiones, la falta de formación en atención a la diversidad por parte de quienes los diseñan conlleva desigualdades a la hora de acceder a la oferta educativa. En este sentido, se hace referencia a todos los recursos humanos y materiales, contenidos, programas y procesos de aprendizaje y evaluación necesarios para llevar a cabo una educación de calidad; y que deben estar preparados para favorecer la accesibilidad y la participación de todos los usuarios.

Concretamente, las personas con diversidad funcional son las principales afectadas por estas barreras ya que, en algunas ocasiones, impiden su acceso, su comprensión o el uso autónomo de los recursos. Así pues, partiendo de la perspectiva que no considera la discapacidad como un rasgo invariable de la persona, sino como una limitación en la interacción entre la persona y el entorno, los apoyos desempeñan un papel clave para la mejora del funcionamiento individual y la calidad de vida (Schalock, 2013).

Así pues, a continuación, se presentan los resultados obtenidos por el alumnado participante en este estudio, en cuanto a las barreras para la interacción con el material que suponen al usuario. El 78,07% de sus respuestas considera accesibles los materiales, mientras que un 21,93% no. Cabe destacar, entre los materiales valorados como accesibles; *El juego del coronavirus* o *Rosa contra el virus* por haber sido más veces considerados positivamente, con 31 y 20 votos a favor respectivamente. Sin embargo, todos los materiales no reciben la misma consideración por parte de los distintos evaluadores, ya que, materiales como *Coronavirus no es un príncipe (ni una princesa)* obtienen valoraciones muy contradictorias por parte del alumnado (14 votos positivos, 5

negativos y 7 dudosos) lo que puede atribuirse a interpretaciones diversas o a una falta de conocimientos sobre el concepto en cuestión.

3.3. Representación de la diversidad en las imágenes

En este apartado se muestran los resultados, en base a la diversidad representada en las imágenes de los MDD. Se entiende que la diversidad tiene un valor positivo, de enriquecimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje, de todos los agentes implicados y de la escuela y la educación en su conjunto, tal y como queda recogido en el artículo 3 del Decreto 104/2018. Se puede diferenciar la diversidad sexual, la diversidad cultural o étnica y la diversidad funcional como categorías de análisis. En primer lugar, la diversidad sexual se manifiesta a través de la presencia de ambos sexos, alejados de los roles de género, identidades de género y en la aparición de diferentes o familia. En segundo lugar, la diversidad cultural o étnica se manifiesta a través de la religión, la etnia o la procedencia geográfica. Por último, la diversidad funcional se refiere a las características biofísicas que implican una manera distinta de hacer, diferenciando según la normativa legal actual (LOMCE, 2013) a las personas con discapacidad sensorial, física o intelectual, Trastorno del Espectro Autista, trastornos de conducta, altas capacidades, TDAH o necesidades específicas de aprendizaje, lo que puede resultar imperceptible en una imagen.

Tras el análisis de la valoración realizada por el alumnado, en primer lugar, destaca que en un 25.43% de los materiales analizados el alumnado afirma que en las imágenes no queda contemplado ningún tipo de diversidad. Ejemplo de estos materiales son el cuento *Rosa contra el virus* o *El juego del coronavirus*. Se observa, por tanto, que la diversidad no se vincula a la tipología de materiales didácticos digitales.

En segundo lugar, existe cierta discrepancia entre los futuros docentes en cuanto a la valoración de la presencia de la diversidad en alguno de los materiales. Este es el caso de materiales como el cuento *Coronavirus no es un príncipe (ni una princesa)* o el vídeo *Robert explica el coronavirus a los niños* de Playmobil, ya que, en los últimos años empresas de juguetes como Playmobil o Imaginarium han dado grandes muestras de valoración y respeto de la diversidad, a través de la creación de muñecos de diferentes etnias o con diversidad funcional que reflejan la diversidad existente en la sociedad del siglo XXI. En este sentido, se valora la visibilidad de la diversidad como prerequisite para alcanzar la igualdad.

En tercer y último lugar, desde el punto de vista del alumnado participante es más frecuente la representación de la diversidad etaria, lo que refleja que son los adultos los que siguen apareciendo para dar explicaciones a niños y niñas para que entiendan la situación y aprendan las medidas de prevención del contagio. Pero también se contemplan ambos sexos en muchos de los materiales, tanto en la narración, como afirma una de las alumnas participantes en esta cita: “La chica siempre incluye en sus oraciones ambos sexos, masculino y femenino, porque dice durante todo el vídeo “los niños y las niñas”.” (A61), como en los personajes que aparecen. Muestra de ello es el material titulado: *¿Qué es el coronavirus? Explicación y consejos para niños: 4 pasos para lavarse las manos.*

Uno de los materiales que se ha considerado más completo en cuanto a la representación de la diversidad es *Hablando sobre el Coronavirus-19 con los niños y niñas más pequeños*, ya que, una alumna afirma que “Hay representadas personas diversas: niños y niñas, hombres y mujeres con colores de piel diferentes, un hombre y una mujer científicos, una niña en silla de ruedas, un niño con gafas, etc.” (A170, traducido del original).

4. DISCUSIÓN

Bien es sabido que la escuela, junto con la familia, es el principal agente de socialización en los primeros años de vida, llegando a tener un gran impacto en el desarrollo personal y social de los más pequeños, tal y como queda recogido en los fines generales de la educación en nuestro país, estableciendo como meta el desarrollo integral del niño.

Los recursos digitales están adquiriendo cada vez mayor importancia en el ámbito educativo, especialmente condicionado por los cambios en el contexto social. Por esta razón, se consideró fundamental desde la formación inicial del profesorado evaluar MDD diversos, a propósito de la COVID-19, desde la vertiente tanto textual como icónica para analizar cuestiones pedagógicas de impacto como la innovación, la accesibilidad y la diversidad.

Por lo que respecta al análisis de la innovación, este es un asunto complejo que requiere de un estudio más pormenorizado que no solo contemple los MDD, sino también las estrategias didácticas que los acompañan, las prácticas educativas reales que se están generando. Puesto que, en realidad, el carácter innovador reside más en los aspectos

metodológicos que en los materiales en sí mismos, como apuntan estudios previos (Cepeda, et ál., 2017).

Por su parte, las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, si no garantizan la accesibilidad a sus recursos y contenidos, están impidiendo la participación plena de muchas personas. Así pues, y de forma similar a estudios previos como el de Vargas (2019), se observa que la falta de accesibilidad, aunque no es mayoritaria, es latente en algunos MDD, lo que supone un factor de exclusión social y educativa además de un rezago tecnológico, que requiere de mayor formación al respecto.

Por último, en los MDD se combina el lenguaje textual con el icónico para ejemplificar, detallar, profundizar en los contenidos, pero también transmitir valores y creencias. Las imágenes son un instrumento que perpetúa los sesgos, reproduce estereotipos y sostiene los prejuicios a través del tiempo, sustentando un discurso que evidencia el peso del currículo oculto (Torres, 1998), bien sea por presencia, u omisión, de elementos clave para la vida en sociedad (Terrón y Cobano, 2009). En estudios previos se han analizado los estereotipos corporales (Menescardi et al 2017), no así la discapacidad (Moya-Mata et al 2017), ni la perspectiva de género (Ruiz-Rabadán y Moya-Mata, 2020), aunque la tendencia parece positiva en cuanto a la representación de la mujer. En este trabajo aparecen estereotipos de sexo y raza (Moya, et ál., 2013) y, como en estudios previos, se concluye que la representación de la diversidad social en los MDD es pobre (Rego-Agraso, et ál., 2018).

5. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente desarrollado surge de la voluntad de vincular la teoría y la práctica, la docencia y la investigación, y dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado que ejercerá su profesión en la escuela digital, caracterizada por el uso nuevos materiales y estrategias que exigen ser cuestionados desde los Grados de Magisterio. Más todavía en un momento de crisis y emergencia sanitaria como la vivida, en el que la creación, a contrarreloj, de MDD para hacer frente a las necesidades educativas y poder explicar la situación sobrevenida se ha convertido en un elemento fundamental.

Esta investigación ha evidenciado que tanto por la urgencia como por las propias características y narrativas que suelen acompañar a los MDD, todavía es necesario seguir optimizando su proceso de creación. Por lo que iniciativas como la aquí desarrollada

centradas en la reflexión de los futuros docentes, constituyen una experiencia formativa necesaria.

Pero también se desprende que la pandemia ha permitido avanzar significativamente en el proceso, tanto por lo que respecta a la adaptabilidad y diversidad de los MDD como a su accesibilidad. Ya que la gran mayoría han sido compartidos por editoriales, asociaciones, colegios profesionales del ámbito de la salud y del profesorado, entre otros (Rodríguez, et ál., 2020), de forma gratuita y altruista. Lo que supone una muestra más de que una sociedad justa, solidaria, diversa y democrática es posible, y necesitamos continuar sumando esfuerzos para avanzar hacia tal objetivo. Sin duda, la pandemia nos plantea muchos retos e interrogantes, pero ella misma y las huellas que va dejando nos señalan también el camino a seguir. Un camino en el que la colaboración ciudadana, la investigación y la educación son las mejores brújulas para llegar a un buen destino.

REFERENCIAS

- Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros educativos. Editorial Cinca.
- Aragall, F. et al. (2003). The European Concept for Accessibility. Technical Assistance Manual. Ministry of Family, Social Solidarity and Youth.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC*, 16(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Cepeda, O., Gallardo, I. M. y Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *RELATEC*, 16(2), 79-95. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79>
- Gallardo, I. M., San Nicolás, M. B., y Cores, A. (2019). Visiones del profesorado de primaria sobre materiales didácticos digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 47-62.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Marín, D., Pardo, I. y Vidal, I. (2019). Digitalización de contenidos curriculares. Un análisis bibliométrico. In Conference Proceedings *EDUNOVATIC* (p. 215). Adaya Press.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, (375), 78-82.

- Martínez-Serrano, M. C. (2019). Percepción de la Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estudio de Profesores y Estudiantes de Educación Primaria. *Información tecnológica*, 30(1), 237-246.
- Menescardi, C., Estevan Torres, I., Ros, C., y Moya-Mata, I. (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 55-76. <https://doi.org/10.6018/j/286221>
- Mirete, A.B. (2016). El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su competencia digital. *Ensayos*, 31(1), 133-147.
- Moreno, M.D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Moya-Mata, I., Martín, J., Ruiz-Sanchis, L., y Ros, C. (2017). SAIMEF: una herramienta de análisis de imágenes. II Jornadas Tecnologías de la desregulación de los contenidos curriculares.
- Moya, I., Ros C., Bastida, A. y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos*, 23, 14-18.
- Pardo, M. I., Marín, D. & Vidal, M. I. (2020). The use of EduBlog in initial teachers training: an experience of a teaching innovation project. En J. Domènech, P. Merello, E. de la Poza y R. Peña-Ortiz (Eds.) HEAd'20. Editorial Universitat Politècnica de València, 75-83. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd20.2020.10983>
- Peirats, J., Gabaldón, D., y Marín, D. (2018). Percepciones sobre materiales didácticos y la formación en competencia digital. *@tic*, 20, 54-62.
- Rego-Agraso, L., Barreira Cerquerias, E. M. & Mariño Fernández, R. (2018) La representación de la diversidad social en los materiales didácticos digitales. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 20, 63-71. <https://doi.org/10.7203/attic.20.12118>
- Rodríguez, J., López, S., Marín, D. y Castro, M. M. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Ruiz Rabadán, S., y Moya-Mata, I. (2020). Las deportistas olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado? *Retos*, 38, 229-234.

- Schalock, R. L. (2013). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Siglo Cero*, 40(1), 22-39.
- Terrón, M. T., y Cobano-Delgado, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 231-248.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Vargas, D. I. (2019). Diagnóstico de accesibilidad en materiales didácticos digitales para Personas con Discapacidad en educación básica: el caso de la Plataforma @prende 2.0 y una propuesta de mejoramiento. *Revista interiorgráfico*, 19(11).

CAPÍTULO 35

IMPACTO DE LA DEPRESIÓN SOBRE LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

David Aparisi Sierra, José Ramón Rodríguez Triviño, Beatriz Delgado Doménech y
María C. Martínez Monteagudo

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) describe la depresión como un desorden en la mente que se suele dar con frecuencia y tiene unas características concretas como es la pérdida de interés por lo que se está haciendo, la tristeza, tener un sentimiento de culpabilidad junto con una falta de autoestima, en referencia con los estudiantes, destaca, además, la falta de sueño, de apetito, cansancio y poca concentración en las tareas.

La OMS (2017) publicó que los estudiantes que tenían una autoestima baja pueden llegar a tener depresión que, si persiste, puede hacerse crónica y dificultar el desarrollo de los estudios universitarios junto con su vida cotidiana. No obstante, esta publicación también destacaba, que la depresión es un trastorno que se diagnostica de manera fiable y de esta manera se puede tratar por especialistas.

Teniendo en cuenta lo afirmado por la OMS y diversos estudios que hablan de la depresión, podemos encontrar varios niveles de síntomas depresivos en los alumnos de universidad a nivel mundial. Por ejemplo, en un estudio realizado por Tomoda, et ál., (2000), en Japón es de un 20,7%; en otro estudio que realizaron Adewuya et al. (2006), concluyeron que en Nigeria era del 8,3% y Garlow et al. (2007), destacaron que en Estados Unidos era del 6,6%. Por tanto, el porcentaje más alto se encontró en Japón, pero sobre todo en estudiantes que se encontraban en el primer curso académico de universidad, destacando que en este país existe un nivel bastante elevado de exigencia para poder cursar las diferentes carreras que se ofrecen. Esto pudo ser la causa de que, en este periodo, existiesen grandes niveles de estrés y aparecieran problemas de ansiedad junto con depresión.

Por lo que, considerando los estudios anteriores, podemos hablar de que la depresión puede afectar a que los estudiantes se adapten a la universidad. Por otro lado, hay

investigadores que inciden en que el acceso a la universidad a una edad temprana, hace que las universidades deban dar a los estudiantes herramientas suficientes para que los jóvenes puedan alcanzar un nivel académico óptimo. Además, tienen en cuenta que el proceso de adaptación no es sencillo, ya que como se ha esclarecido en la mayoría de ocasiones, la edad y otros agentes influyen en que los jóvenes abandonen los estudios. Este estudio destaca también que es normal que en los dos primeros trimestres exista un alto nivel de abandono asociado a varios factores como la ansiedad, depresión, problemas económicos, bajo rendimiento y problemas familiares (Poczwadowski, et ál., 2003).

Por otra parte, según Ramírez-Herrera (2002), existen otras variables demográficas que se asocian a la adaptación de los estudiantes al sistema universitario como son el cambio de entorno, raza del estudiante, cambio del plan educativo, cambio geográfico, género y economía familiar. Este enfoque fue adaptado por Martin (2002), quien aparte de las variables anteriores, incluía el rendimiento escolar que había tenido el estudiante en Educación Secundaria, la satisfacción con la titulación elegida y sus habilidades sociales. Además de lo anterior, Carrobles, et ál., (2003) y García y Adrogué (2015) reportaron que entre las variables de ajuste también se encontraba la capacidad del estudiante de adaptarse a diferentes tipos de situaciones de estrés, una buena percepción de capacidad personal. Además, retomaron lo que decían Belló, et ál., (2005) y Vargas, et ál., (2018), que para que un estudiante tuviese un óptimo rendimiento académico y supiese sobreponerse a situaciones de estrés, deben tener un buen historial académico y saber afrontar de manera positiva los problemas.

En este punto, debemos tener en cuenta que el paso del instituto a la universidad es una experiencia emocionante para algunos estudiantes, pero es una experiencia abrumadora y estresante para otros (Sennett, et ál., 2003). Entrar a una carrera universitaria crea un ambiente estresante que, a menudo, lleva a un rendimiento académico bajo, problemas psicológicos, físicos y de ajuste (Sherina, et ál., 2004).

Los estudiantes universitarios exhiben altos niveles de inadaptación y esto es un problema importante que conduce a los estudiantes a interrumpir sus programas universitarios en la mayoría de los países (Toews y Yazedjian, 2007). Los estudiantes se enfrentan comúnmente a situaciones angustiosas durante su primer año de universidad (Smith, et ál., 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo una misma línea, diversos estudios se centraron en el ámbito universitario concluyendo que existía un gran número de

estudiantes que tenían ansiedad y depresión y, que estas variables tenían efecto en el abandono de los estudios, rendimiento académico y el equilibrio emocional (Balanza, et ál., 2009).

Por estos motivos, según Arrivillaga, et ál., (2003), debemos ocuparnos de los factores que desencadenan la depresión en estudiantes universitarios de primer año. Además, estos autores indican que existen diferentes variables individuales que están relacionadas con la depresión en este tipo de alumnado como puede ser las dificultades académicas que encuentren, sus antecedentes familiares, divorcio de los padres, la economía, consumo de sustancias alcohólicas y otras sustancias estupefacientes. Asimismo, estos autores establecen que la separación de los progenitores puede ser una variable importante en la manifestación de la depresión, pero, además, la depresión también podría estar relacionada con las dificultades académicas provocando una situación de desinterés que provocaría un rendimiento académico bajo.

Actualmente, el contexto en el que vivimos es el de una crisis económica en la que el desempleo juvenil está aumentado y estudiantes que acaban su titulación académica no encuentran trabajo en lo que se han formado, no obstante, los estudiantes que acaban la universidad, tienen mejores expectativas a la hora de encontrar trabajo (Tuero, et ál., 2018). Además del desafío amenazante del desempleo, existen otras situaciones que pueden generar un malestar psicológico y, por tanto, crear depresión en los estudiantes, ya que la universidad tiene una organización y unas exigencias diferentes a la educación secundaria en la que se encontraban anteriormente. Estas situaciones generan una situación de estrés que se convierte en depresión si los jóvenes no consiguen adaptarse adecuadamente a este nuevo reto. La transición a la universidad, al igual que la transición del colegio al instituto, se podría etiquetar como un capítulo clave en el desarrollo del alumnado. Según Pérez et al. (2011), el entorno de la educación universitaria es muy exigente para los nuevos alumnos, lo que posiblemente afecte a la salud mental y al rendimiento académico que estos tengan. En definitiva, es una nueva experiencia en la que el estudiante debe poner en marcha muchas habilidades y competencias que antes no había hecho.

Por tanto, teniendo en cuenta todo lo visto hasta ahora, cuando explicamos la ansiedad crónica en los estudiantes no podemos olvidarnos que la universidad conlleva un esfuerzo y sacrificio que, si se compara con su economía y su situación personal, podemos deducir que los jóvenes que compaginan estudio y trabajo tienen más

posibilidades de tener síntomas depresivos. Pero, además, la ansiedad puede aparecer en distintos ambientes y hay estudios que la ubican junto a las siguientes variables: rendimiento académico, inteligencia emocional, autoeficacia, situaciones de exámenes y estrategias de aprendizaje.

En función de los estudios anteriores y del estado actual del tema de estudio el objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el rendimiento académico, la adaptación a la universidad y la depresión de los estudiantes universitarios de primer curso. De acuerdo a los estudios revisados que señalan que la sintomatología depresiva se relaciona negativa y significativamente con el rendimiento académico y la adaptación a la universidad, se espera encontrar una:

- Relación negativa y significativa de la sintomatología depresiva relacionada con la adaptación a la universidad (hipótesis 1).
- Relación negativa y significativa de la sintomatología depresiva relacionada con el rendimiento académico (hipótesis 2).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El estudio se realizó en la Universidad de Alicante durante dos cursos académicos en los Grados de Maestro de Educación Primaria y Grado de Maestro de Educación Infantil. Cada grado estuvo representado por una media de 6 aulas. Una vez determinadas las aulas, se evaluaron a 50 sujetos aproximadamente por aula, computándose aproximadamente 290 alumnos por grado.

El total de muestra reclutada fue de 590 alumnos de 1º de los grados de Maestro de Educación Primaria e Infantil, de los que 17 (2,9%) se excluyeron por omisiones o errores en las respuestas que dieron. Es decir, la muestra final se constituyó de 573 sujetos (147 hombres y 426 mujeres), con edades que comprendían entre los 17 y 51 años ($M = 20,49$; $DT = 4,19$).

La prueba Chi- cuadrado de semejanza que distribuye las frecuencias indicó que no se hallaban diferencias estadísticas y significativas entre los diferentes grupos de la muestra por Sexo x Edad ($\chi^2 = 1,56$; $p = 0,46$).

2.2. Instrumentos

Beck Depression Inventory-Second Edition (BDI-II; Beck, Steer, y Brown, 1996). El BDI-II es una herramienta de autoinforme compuesta por 21 ítems y diseñada para establecer la dificultad de los síntomas de depresión en personas adultas y adolescentes, pudiéndose administrar a jóvenes a partir de 13 años. En cada ítem, la persona a la que se le administra tiene que elegir una respuesta alternativa entre cuatro propuestas ordenadas de menos a más gravedad, describiéndose la frase que más se adecuó a su estado de ánimo en las última dos semanas. A la hora de corregir este instrumento, cada ítem es valorado de 0 a 3 puntos dependiendo de la opción que ha escogido la persona. Una vez sumadas todas las puntuaciones se obtiene una puntuación global. Beck et al. (1996) comprobaron que existía una solidez interna del instrumento BDI-II con un coeficiente alfa de 0,92. Dicho instrumento obtuvo puntuaciones altas de consistencia interna en muestras de población global, estudiantes universitarios y personas con trastornos psicopatológicos. La consistencia interna del cuestionario BDI-II en este estudio fue óptima siendo el valor del alfa de Cronbach de 0,86.

Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ; Baker y Siriryk, 1989). El cuestionario de adaptación a la universidad (SACQ) es un autoinforme de 67 ítems establecidos para medir la eficiencia de adaptación del alumnado en el entorno universitario (Baker y Siriryk, 1989). Los participantes que realizan este cuestionario, son evaluados con una escala de 9 puntos de tipo *Likert* donde se establecen desde 1 (“*No se adapta a mí de ninguna forma*”) a 9 (“*Se adapta perfectamente a mí*”). La prueba permite medir el éxito de un estudiante en hacer frente a las diversas demandas educativas referente a la experiencia que el estudiante tiene en la universidad, la eficacia ante demandas sociales interpersonales en la universidad, los sentimientos sobre su estado físico y psicológico, y la valoración de la experiencia en la universidad en general y con la universidad a la que el estudiante asiste. De la suma de las escalas se obtiene una puntuación, que corresponde al índice de ajuste general al sistema universitario. Este indicador es el que se utilizó en la investigación.

Baker y Siriryk (1989) ofrecen una fiabilidad satisfactoria de la subescala. La consistencia interna del cuestionario SACQ fue adecuada en el estudio realizado siendo el valor del alfa de Cronbach de 0,72.

Rendimiento académico. La variable se estableció mediante las calificaciones autoinformadas por los alumnos sobre las últimas calificaciones del curso académico. Las

calificaciones son las siguientes: de 0 a 4,9: Suspenso (S), de 5 a 6,9: Aprobado (AP), de 7 a 8,9: Notable (NT), de 9 a 10: Sobresaliente (SB). Para poder realizar los análisis estadísticos, el rendimiento académico fueron dicotomizadas en dos categorías: (a) rendimiento académico alto: se fijó que los alumnos con rendimiento académico alto serían los que tuviesen una puntuación en las calificaciones de 7 o más puntos en el rendimiento académico general; (b) rendimiento académico bajo: los estudiantes que tuviesen una calificación de suspenso o aprobado en el rendimiento académico general.

2.3. Procedimiento

Tras obtener la autorización de la institución y el permiso informado de los alumnos para poder realizar el pase de cuestionarios, se reclutó al alumnado de la Universidad de Alicante que se encontraban en primer curso, en concreto de la Facultad de Educación de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Tras planificar con el profesorado y coordinadores de asignaturas, se procedió a la realización de los cuestionarios de manera global y anónima dentro del aula. La realización de los cuestionarios por parte de los estudiantes en el estudio fue de manera voluntaria, además, los datos registrados se almacenaron y se trataron de manera confidencial. Los estudiantes respondieron a la batería de pruebas en una media de 15 minutos.

2.4. Análisis estadísticos

En primer lugar, se hallaron las medias y las desviaciones típicas tanto del rendimiento académico y de la adaptación a la universidad y se calcularon las diferencias de medias por sexo, edad y por otras características socioeducativas. Para poder realizarlo, se utilizaron los análisis de varianzas (ANOVA) y para establecer entre qué grupos de edad/grupos socioeducativos se establecían las diferencias más significativas se realizaron pruebas *post hoc* (Prueba Scheffé).

Posteriormente, y para valorar la relación que existe entre las variables de adaptación a la universidad, el rendimiento académico y las variables psicosociales (depresión, ansiedad, inteligencia emocional, apoyo social y autoeficacia académica) se realizó el estudio de diferencia de medias y de análisis de varianzas. Para ello, se calcularon las pruebas *t* de student en función de los grupos de estudiantes con baja o alta adaptación a

la universidad y los ANOVAS para analizar las variables psicosociales teniendo en cuenta el rendimiento académico de los alumnos.

Para controlar la influencia del tamaño muestra en las diferencias estadísticas más significativas se realizó el análisis del tamaño del efecto. Para realizarlo, se utilizó el índice d planteado por Cohen (1988) que da la posibilidad de estimar la magnitud de las diferencias encontradas, siendo su explicación la siguiente: estimaciones $< 0,20$ establecen un tamaño muy pequeño del efecto, establecidas entre 0,20 y 0,49 establecen un tamaño pequeño, establecidas entre 0,50 y 0,80 establecen un tamaño moderado y, estimaciones $> 0,80$ un tamaño grande del efecto.

Finalmente, se realizó el análisis predictivo mediante el estudio de regresiones logísticas mediante el proceso de regresión por pasos hacia delante fundamentado en el análisis estadístico de Wald. La valoración de la aparición de un hecho probable se llevó a cabo mediante las Odds Ratio (OR). Así, valores de la OR mayores que 1 establecen que la probabilidad de suceso es mayor que la de no suceso, y valores de 0 a 0,99 indican que la posibilidad de suceso es inferior a la probabilidad de no suceso.

3. RESULTADOS

3.1. Adaptación a la universidad y depresión

La Tabla 1 reúne la media de las puntuaciones de depresión, además de la estadística significativa y las diferencias tipificadas de medias del resultado estadísticamente significativo.

Los resultados señalan que el alumnado con alta adaptación a la universidad mantiene puntuaciones significativamente inferiores en síntomas de depresión que el alumnado con baja adaptación al sistema universitario. Por tanto, los alumnos que se adaptan mejor al sistema universitario, tienen menos síntomas depresivos. La diferencia hallada fue de magnitud moderada ($d = 0,53$).

Tabla 1.

Diferencias de depresión en estudiantes con alta y baja adaptación a la universidad.

Alta adaptación a la universidad	Baja adaptación a la universidad	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
<i>M (D.T.)</i>	<i>M (D.T.)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>

Depresión	28,30 (5,35)	31,72 (7,30)	39,443	,000	0,53

Tras analizar la muestra fue posible la creación de un modelo predictivo para la adaptación a la universidad, donde la depresión fue incluida como variable explicativa en el modelo (véase Tabla 2).

El modelo para la adaptación a la universidad clasifica de manera correcta el 60,2% de los casos ($\chi^2 = 39,55$; $p = ,000$). El valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue ,090. La OR del modelo indica que los alumnos de universidad tienen un 8% menos de posibilidad de adaptarse adecuadamente al sistema universitario conforme la puntuación de depresión aumenta una unidad.

Tabla 2.

Modelo de regresión logística para la probabilidad de presentar alta adaptación en la universidad a partir de la depresión.

VD	VI	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Adaptación a la universidad	Depresión	-0,87	,015	33,87	,000	0,92	0,89-0,94
	Constante	2,471	,450	30,14	,000	11,83	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%

3.2. Rendimiento académico y depresión

La Tabla 3 indica la media de puntuaciones de depresión, además de la significación estadística entre los distintos grupos de calificaciones académicas.

Los datos señalan que los estudiantes bajo rendimiento académico (suspense o aprobado), sacan puntuaciones más altas de manera significativa en depresión que los alumnos que han obtenido un resultado académico de sobresaliente ($p < ,04$; $d = 0,51$), y notable ($p < ,002$; $d = 38$). Por tanto, los estudiantes que tienen un mayor rendimiento en la universidad, tienen menos síntomas depresivos.

Tabla 3.

Diferencias de depresión en estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico.

SB	NT	AP	S	Significación estadística	
M (D.T.)	M (D.T.)	M (D.T.)	M (D.T.)	F	p

Depresión	28,67 (6,50)	29,65 (6,48)	32,22 (6,99)	31,91 (9,46)	5,23	,001

Nota: SB = sobresaliente; NT = notable; AP = aprobado; S= suspenso.

A través de la muestra analizada se creó un modelo predictivo para el rendimiento académico, donde la depresión fue incluida como una variable explicativa en el modelo (véase Tabla 4). El modelo para el rendimiento académico clasifica de manera correcta el 77,7% de los casos ($\chi^2 = 13,86$; $p = ,000$). El valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue ,037. La OR del modelo indica que los sujetos tienen un 5% menos de probabilidad de alcanzar un rendimiento académico alto a medida que aumentan una unidad en depresión.

Tabla 4.

Modelo de regresión logística para la probabilidad de presentar alto rendimiento académico a partir de la depresión.

		B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Rendimiento	<i>Depresión</i>	-,053	,014	14,07	,000	0,95	0,92-0,97
Académico	Constante	2,90	,456	40,53	,000	18,21	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con la primera hipótesis, se comprobó que los estudiantes que se adaptan peor en la universidad presentan más síntomas depresivos en si los comparamos con alumnos universitarios de primer curso que se adaptan mejor a la universidad, siendo la diferencia hallada de magnitud moderada ($d = 0,53$). Además, los análisis de regresión corroboran que la adaptación a la universidad es menos probable en los estudiantes a medida que aumentan los síntomas depresivos. Por otra parte, los resultados de este estudio también confirmaron la segunda hipótesis, ya que se halló que los estudiantes con rendimiento académico bajo presentan más síntomas depresivos respecto a los alumnos que obtienen un rendimiento de notable o sobresaliente en su última evaluación, siendo la diferencia hallada de moderada. Igualmente, se identificó que era menos probable obtener alto rendimiento académico (sobresaliente y notable) a medida que síntomas depresivos aumentaban. Estos hallazgos están en la línea de lo obtenido en diversos estudios que hacen referencia a la adaptación a la universidad (Adewuya et al., 2006; Agudelo et al., 2007; Alonso et al., 2004; Balanza, Morales y Guerrero, 2009; Belló, Puentes-Rosas, Medina-Mora y Lozano, 2005; Beuke, Fischer, y McDowall, 2003; Bhave

y Nagpal, 2005; Brown et al., 2001; Garlow et al., 2007; Injuve, 2013; OMS, 2017; Pérez et al., 2011; Sandín y Chorot, 2008) que señalan que los síntomas depresivos que sufren los alumnos en su primer año académico, hacen que la adaptación no sea la correcta y, por consiguiente, el rendimiento que ellos esperaban tener no sea el adecuado y abandonen tempranamente los estudios universitarios. En resumen, la mayor parte de las investigaciones coinciden en que la depresión puede ser un condicionante emocional y personal para adaptarse negativamente a la universidad. Además, encontramos que un estudiante con síntomas de depresión, tendría un comportamiento poco adaptativo, ya que tendría sentimientos de tristeza, frustración en las tareas que realiza, pérdida de interés y autoestima baja. Por tanto, estos síntomas le llevarían a no poder relacionarse adecuadamente con los demás estudiantes y a encontrar la motivación en los estudios que está realizando. Además, no tendría un rendimiento adecuado en los estudios que realiza, tal y como ha constatado el presente estudio, ya que cuanto mayor son los síntomas de depresión, menos probabilidad tienen los estudiantes de adaptarse y tener un óptimo rendimiento en la universidad (García y Adrogué, 2015; Vargas, Talledo, Heredia, Quispe y Mejía, 2018).

Los resultados de la investigación, vienen a corroborar los hallazgos de Tomoda et al. (2000) que señalaba que los niveles altos de depresión en alumnos de primer curso universitario, viene dado por los niveles de exigencia del sistema educativo y las pruebas académicas que deben pasar los estudiantes para poder entrar en la carrera universitaria que desean. Además, estos resultados se ajustan al estudio de Dyrbye et al. (2006), el cual destaca que uno de los condicionantes del problema del abandono académico viene dado por los pocos recursos económicos destinados al estudio del problema de la depresión en estudiantes universitarios. Este mismo trabajo destaca que para mejorar los síntomas depresivos en los estudiantes, se debe orientar a los estudiantes para que, en los primeros meses de esta nueva etapa educativa, alcancen una orientación y apoyo social desde la universidad.

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir que los estudiantes que se adaptan mejor a la universidad presentan menores puntuaciones en síntomas de depresión, que los que se adaptan peor al contexto universitario. En este sentido, se ha comprobado que los estudiantes tienen un 8% menos

de probabilidad de adaptarse mejor la universidad conforme aumenta su puntuación en depresión.

Por otra parte, podemos afirmar que los estudiantes que disponen un alto rendimiento académico muestran menores puntuaciones en síntomas de depresión que los que tienen un rendimiento bajo. Así, los estudiantes tienen un 5% menos de probabilidad de obtener un alto rendimiento académico conforme aumenta su puntuación en depresión.

Estos resultados tienen una gran relevancia teórico-práctica, ya que si desde la universidad o desde cada una de las facultades se crease acciones de prevención de la depresión dentro de los Programa de Acción Tutorial o de orientación al alumnado en los primeros meses de universidad, la adaptación de los estudiantes a los nuevos estudios sería más adecuada y por tanto, su rendimiento académico sería mayor.

REFERENCIAS

- Adewuya, A. O., Ola, B. A., Aloba, O. O., Mapayi, B. M. y Oginni O. O. (2006). Depression amongst Nigerian university students. Prevalence and sociodemographic correlates. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 41, 674–678. <https://dx.doi.org/10.1007/s00127-006-0068-9>.
- Agudelo, D., Buela-Casal, G. y Spielberger, C. (2007). Ansiedad y depresión. El problema de la diferenciación a través de los síntomas. *Salud Mental*, 30(2), 33-41. <https://dx.doi.org/10.1086/382111>.
- Alonso, J., Angermayer, J. C., Bernert, S., Bruffaerst, T., Brugha, S. y Bryson, H. (2004). 12-Month comorbidity patterns and associated factors in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(420), 28-37.
- Arrivillaga, M., Cortés, C., Goicochea, J. y Lozano, T. (2003). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universitas Psicológica*, 3,17-26.
- Baker, R. E. y Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de Ansiedad y Depresión en una Población de Estudiantes Universitarios: Factores Académicos y Sociofamiliares Asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.
- Beck, A. T., Steer, R. A. y Brown, G. K. (1996). *BDI-II. Beck Depression Inventory-second edition. Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation

- Belló, M., Puentes-Rosas, E., Medina-Mora, M. y Lozano, R. (2005). Prevalencia y diagnóstico de depresión en población adulta en México. *Salud Pública de México*, 47(1), 4-11.
- Beuke, C., Fischer, R. y McDowall, J. (2003). Anxiety and depression: why and how measure their separate effects. *Clinical Psychology Review*, 23, 831-848. [https://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(03\)00074-6](https://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(03)00074-6).
- Bhave, S. y Nagpal, J. (2005). Trastornos de ansiedad y depresión en jóvenes universitarios. *Clínicas pediátricas de Norteamérica*, 52, 97-134. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.392>.
- Brown, T. A., Campbell, L., Lehman, C., Grishman, J. y Mancill, R. (2001). Current and lifetime comorbidity of the DSM-IV anxiety and mood disorders in a large clinical sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 585-599. <https://doi.org/10.1097/00005053-199807000-00005>.
- Carrobbles, J., Remor, E. y Rodríguez-Alzamora, L. (2003). Afrontamiento, apoyo social percibido en pacientes con estrés emocional. *Psicothema*, 15(3) 420-426. <https://dx.doi.org/10.3917/psye.521.0201>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dyrbye, L., Thomas M. y Shanafelt T. (2006). Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. *Academic Medicine* 81, 354-73.
- García, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos de la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. <https://dx.doi.org/10.12795/>.
- Garlow, S. J., Rosenberg, J., Moore, J. D., Haas, A. P. Koestner, B., Hendin, H. y Nemeroff, C. (2007). Depression, desperation and suicidal ideation in college students: results from the American foundation for suicide prevention college screening project at Emory University. *Depression and Anxiety*, 0, 1-7.
- Injuve (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf
- Martin, N. (2002). Feeling optimistic? *Psychologist*. 15(6), 309-321. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.019>.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). Campañas mundiales de salud pública de la OMS. *Boletín de la organización mundial de la salud*.
- Pérez, C., Bonnefoy, C., Cabrera, A., Peine, S., Muñoz, C., Baquedano, M. y Jiménez, J. (2011). Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 148-160.
- Poczwadowski, A., Grosshans, O. y Trunnell, E. (2003). Enthusiasm that maintains in the classroom: Strategies of reinvestment in the work. *American Journal of Health Behavior*, 27(4) 322-341.
- Ramírez-Herrera, C. (2002). Relación entre el optimismo disposicional y agresión en estudiantes. *Adicciones*, 14 (4), 503 – 520.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2014.12.009>.
- Sandín, B. y Chorot, P. (2008). *Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. Manual de Psicopatología*. Madrid: McGraw-Hill.
<https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sennett, J., Finchilescu, G., Gibson, K. y Strauss, R. (2003). Adjustment of black students at a historically white South African university. *Educational Psychology*, 23(1), 107-116. <https://dx.doi.org/10.28535/31-5-155>
- Sherina, M. S., Rampal, L. y Kaneson, N. (2004). Psychological stress among undergraduate medical students. *Medical Journal of Malaysia*, 59(2), 207-211.
- Smith, C. K., Peterson, D. F., Degenhardt, B. F. y Johnson, J. C. (2007). Depression, anxiety, and perceived hassles among entering medical students. *Psychology, Health y Medicine*, 12(1), 31-39. <https://doi.org/10.1177/0020764008090843>.
- Toews, M. L. y Yazedjian, A. (2007). College adjustment among freshmen: Predictors for white and hispanic males and females. *College Student Journal*, 41(4), 891-900.
<https://doi.org/10.4236/health.2012.430186,460>
- Tomoda, A., Mori, K., Kimura, M., Takahashi, T., y Kitamura, T. (2000). One-year prevalence and incidence of depression among first-year university students in Japan: A preliminary study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54, 583-588.
<https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2000.00757.x>.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación

del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154,
<https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>

Vargas, M., Talledo-Ulfe, L., Heredia, P., Quispe-Colquepisco, S. y Mejia, R. (2018).
Influencia de los hábitos en la depresión del estudiante de medicina peruano. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(1), 32-36. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.01.008>

CAPÍTULO 36

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO EN ESPAÑA

Susana Soto Iniesta, Carmen Carmona Rodríguez, Julián Bell Sebastián y Simran
Vazirani Mangnani

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha producido en España un gran aumento de la población extranjera. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2014, los inmigrantes residentes en España se situaban en 4.677.059, mientras que, en 2020, se ha llegado a alcanzar la cifra de 5.235.375 (INE, 2020). Del mismo modo, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), la inmigración ha generado un aumento del número de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo español. Así pues, se ha pasado de tener 762.420 estudiantes extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias en el curso 2009-2010 a 863.952 en el curso 2019-2020, lo cual convierte a España en uno de los países que más alumnado recibe en función de los movimientos migratorios.

Todo ello implica que exista diversidad cultural y que ésta sea una realidad en los centros escolares. Este nuevo escenario modifica de manera progresiva la fisonomía de los contextos educativos, siendo necesario plantearse y reflexionar sobre la formación en esta materia, de modo que permita reflejar y enriquecer la diversidad, debido a que la educación no puede ser entendida alejada del contexto socio-cultural en el que se desarrolla (Mikander, et ál., 2018). De este modo, en este nuevo contexto, la formación en competencias interculturales tiene un papel fundamental, ya que permite gestionar la diversidad, desarrollar acciones necesarias para innovar y promover la adaptación del alumnado en las aulas.

Como parte fundamental de la adaptación, la interculturalidad es una realidad que se está transformando y que es la base para la convivencia, la innovación y la participación ciudadana (Leiva, 2012). Esta mirada intercultural de innovación educativa, ya no es una mirada enfocada al alumnado inmigrante sino que es un trabajo diario en el contexto educativo, en experiencias de sensibilidad y conciencia intercultural, en dinámicas

cooperativas, y acciones con iniciativas que fomenten el intercambio y la participación del alumnado inmigrante y autóctono, de sus familiares y de la comunidad en general, donde el fin último sea la superación de cualquier tipo de prejuicios, estereotipos o xenofobia y el fomento de competencias interculturales (Leiva, 2019).

En consecuencia, el acento en la innovación radica en el enfoque intercultural que llevarán a cabo los futuros docentes a la práctica educativa resultado del inherente cambio de paradigma al que se enfrenta el sistema educativo actual. Por tanto, cabe preguntarse si el profesorado se encuentra preparado para hacer frente a esta diversidad cultural, ya que el aumento en los últimos años de la oferta formativa en materias de diversidad no ha mejorado la práctica docente (Duk, 2017) y a su vez tampoco ha significado una transformación de las prácticas educativas (Leiva, 2015). De este modo, la formación del profesorado en competencias interculturales continúa siendo un camino largo por recorrer (Essomba, 2015).

Estudios previos, como los llevados a cabo por Rubio, Martínez y Olmos (2019) indicaron que, actualmente, en España, escasean asignaturas relacionadas con la interculturalidad en el plan de estudios de los futuros docentes. También, se observó que no en todas las universidades se ofertan dichas materias y que, muchas de ellas, están sesgadas por la orientación optativa, por lo que no todo el alumnado recibe formación en esta materia. Esta idea puede verse respaldada por estudios sobre la formación inicial de los docentes en interculturalidad (Rodríguez-Izquierdo, 2009) o la evidencia de que estos planes de estudio no abordan explícitamente el desarrollo de dichas competencias (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2010).

Por otra parte, los resultados de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019), mostraron que el 35% de los docentes a nivel internacional reciben formación en competencias interculturales y solo el 26,5% de los docentes en España se sienten preparados para enseñar en contextos multiculturalmente diferentes. En esta línea, González y Fernández (2009) también afirman que el alumnado de magisterio percibe no tener herramientas suficientes en materia de interculturalidad, y las que presentan son confusas y difíciles de aplicar en el contexto del aula.

En este sentido, para que el futuro docente pueda hacer frente a esta nueva realidad, es necesario que la institución le dote de unas herramientas y le ofrezca la posibilidad de ponerlas en acción en un contexto intercultural. Según Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez

(2012) los contextos reales permiten intensificar este tipo de competencias, debido a que el estudiante debe desarrollar estrategias de adaptación, transformación y de ajuste sociocultural para hacer frente a otras realidades culturales. Del mismo modo, entienden que el contacto con personas pertenecientes a otras culturas promueve un cambio de perspectiva, favorece la sensibilidad cultural y la apertura mental.

Entre las diversas opciones, las prácticas profesionales pueden ser una opción para este acercamiento a la nueva realidad, ya que contribuyen a la orientación profesional e inserción laboral, pero también al desarrollo de una variedad de competencias (Rodríguez-Gómez, et ál., 2017) que pueden divergirse en función de las características y las personas que conforman el centro de prácticas. González y Fernández (2009) muestran en su estudio que el alumnado de magisterio manifiesta una preocupación inicial sobre el desafío de la interculturalidad en las aulas, preocupación que tras finalizar las prácticas se hace menos evidente en dicho estudio.

Asimismo, también las estancias en el extranjero permiten adquirir una serie de competencias necesarias a nivel socio-laboral en una esfera cada vez más interconectada e intercultural (Adalid, et ál., 2018; Vazirani et ál., 2019). El efecto de las estancias en el extranjero es positivo para los estudiantes ya que, les permite conocer sus comportamientos, progresar en las habilidades de la competencia comunicativa intercultural y generar una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido (Schartner, 2016).

En la actualidad, siguen existiendo actitudes de rechazo ante la diversidad cultural (de la Torre y Rodríguez, 2020). De este modo, la escuela asume un rol fundamental en la enseñanza de valores, en la educación intercultural y en el diseño de planes para fomentar la inclusión. Así pues, a través de la formación en una educación intercultural íntimamente relacionada con una educación inclusiva en los grados de Magisterio, se llevará a cabo un proceso de inclusión en las aulas de Educación Infantil y Primaria, abogando por los principios de equidad e igualdad.

A lo largo de este estudio, se hace referencia a tres tipos de competencias interculturales: la competencia intercultural cognitiva, la emotiva y la pedagógica, entendiéndose por competencias interculturales aquellas destrezas necesarias para hacer frente a un medio intercultural (Aguado, 2003). Por otro lado, Gil y Gómez (2018) explican las competencias interculturales cognitivas y emotivas como aquellas

capacidades para poseer un alto grado de autoconciencia y de gestión sobre los pensamientos internos hacia personas de otras culturas y la capacidad de dar respuesta a estas personas a partir de emociones positivas. Mientras que, para Gil, et ál., (2016), la competencia intercultural pedagógica se entiende como el conjunto de conocimientos sobre metodologías, recursos educativos y habilidades que capacitan a los profesores para hacer frente a diferentes contextos educativos.

Así pues, los docentes son los pilares fundamentales en la educación de los niños y las niñas. Son ellos, junto a las familias los que van a contribuir en el significado de respeto, justicia y pluralidad. Además, como indica Rubio et ál. (2019) a pesar de que los estudiantes de magisterio no sean quienes más formación reciban en este tipo de competencias, sí son los que en el día de mañana deberán gestionar y hacer frente a aulas diversas social y culturalmente. Por tanto, el papel del profesorado será transcendental en esta nueva configuración de escuela inclusiva e intercultural. En este sentido, se han llevado a cabo diferentes estudios que tratan la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Sabariego, 2002; Soriano, 2004).

Por último, la educación intercultural es una de las dimensiones de la educación que más exige ser deconstruida para volverse a construir (Essomba, 2015). Ésta es entendida como una respuesta cada vez más emergente para la innovación educativa y la mejora de la convivencia (Leiva, 2019). Así pues, el profesorado debe hacer frente a este desafío pedagógico planteándose nuevas actitudes y estrategias que permitan aproximar la interculturalidad a la práctica educativa, siendo fundamental en este proceso la propia reflexión que permita sustentar las innovaciones pedagógicas.

2. MÉTODO

Este trabajo se caracteriza por ser un estudio descriptivo de encuesta de tipo transversal donde se ha seleccionado una muestra aleatoria de sujetos a los que se les ha administrado un cuestionario específico. Para el desarrollo del presente estudio, se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa, puesto que a través de dicho cuestionario se han analizado la formación en competencias interculturales de los futuros docentes y las actitudes de estos hacia la interculturalidad.

2.1. Objetivos del estudio

El objetivo general de esta investigación es analizar la formación en competencias interculturales del alumnado universitario en las titulaciones de Magisterio en España, así como sus actitudes y estereotipos hacia el alumnado inmigrante en las aulas. Para ello se establecen los siguientes objetivos específicos: (1) Analizar el nivel de competencias interculturales del estudiantado de Magisterio; (2) Examinar las actitudes de estos hacia la interculturalidad; y (3) Identificar las estrategias pedagógicas que poseen para afrontar la diversidad.

2.2. Muestra

En lo que respecta a la muestra, este estudio se ha realizado entre alumnado que actualmente se encuentra cursando las titulaciones de Magisterio en diversas universidades de España. Se ha obtenido una muestra total de 136 sujetos, pertenecientes a la Comunidad de Madrid, Castilla-La Mancha, la Comunidad Valenciana, Galicia, Andalucía, las Islas Canarias y el País Vasco. La muestra se compone de estudiantes que se encuentran cursando las titulaciones de Magisterio de Educación Primaria (57,8%), Magisterio de Educación Infantil (34,1%) y la doble titulación de Educación Infantil y Primaria (8,1%). Además, la encuesta la realizaron estudiantes de los cuatro cursos académicos (19,1% del primer curso, 19,1% del segundo curso, 22,1% del tercer curso y 39,7% del cuarto curso). Participaron 22 hombres (16,20%) y 113 mujeres (83,10%) con una edad media de 22.05 años ($DT = 3.59$) y que, en su mayoría, poseen nacionalidad española (98,50%), a excepción de un estudiante que tiene nacionalidad portuguesa (0,75%) y otro que posee nacionalidad rumana (0,75%).

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes reconoce que su situación antes de la crisis del COVID-19 era de estudio y trabajo (56,6%) mientras que la del resto del alumnado era, únicamente, de estudio (43,4%). Igualmente, la mayoría del alumnado que trabajaba antes de la crisis (81,6%) desempeñaba su labor en un trabajo donde mantenía contacto con niños/as, al contrario del resto (18,4%) que tenía un empleo donde no estaban en contacto con niños/as. En cuanto a las prácticas docentes, el 61% de los estudiantes han podido realizar prácticas este curso, mientras que el 39 % del alumnado encuestado no ha tenido la oportunidad debido a la situación dada. No obstante, un elevado número de estudiantes (67,4%) indica haber realizado prácticas como maestro/a

en cursos anteriores, al contrario de más de una cuarta parte que no ha podido efectuarlas (32,6%).

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación fue el cuestionario de Gil et ál. (2016), para el análisis del desarrollo de la competencia intercultural en los futuros docentes, de la ausencia de prejuicios y estereotipos y del desarrollo de la competencia intercultural cognitiva, emotiva y pedagógica. El cuestionario consta de un total de 44 ítems, incluyendo los datos sociodemográficos. A tal efecto, estos ítems se encuentran agrupados en 5 dimensiones: *La formación de la competencia intercultural en los planes de estudios*, formada por 4 ítems ($\alpha = .90$); *Ausencia de prejuicios y estereotipos*, compuesta por 6 ítems ($\alpha = .65$); *Competencia intercultural cognitiva*, formada por 7 ítems ($\alpha = .63$); *Competencia intercultural emotiva*, compuesta por 3 ítems ($\alpha = .35$); y *Competencia intercultural pedagógica*, formada por 5 ítems ($\alpha = .82$). En su totalidad, el cuestionario tiene una consistencia interna de .81. Cada ítem se respondió haciendo uso de la escala de tipo Likert, con valoraciones del 0-6, siendo: 0. No responde, 1. Nada, 2. Poco, 3. Suficiente, 4. Bien, 5. Bastante y 6. Mucho.

2.4. Procedimiento

Se llevó a cabo una revisión bibliográfica de diferentes cuestionarios empleados en investigaciones referentes a materias de formación en competencias interculturales de alumnado universitario, siendo finalmente seleccionado el cuestionario de Gil et ál. (2016) por su adecuación a los objetivos propuestos. Posteriormente, se elaboró un formulario virtual para realizar la encuesta de manera telemática a causa de la crisis sanitaria durante los meses de abril y mayo del 2020. Para ampliar el alcance del cuestionario, se llevó a cabo una búsqueda de diferentes universidades españolas que ofertan estudios de Magisterio Infantil y Primaria, contactando a través de responsables y/o coordinadores con objeto de hacer llegar el cuestionario a los estudiantes. Asimismo, para ampliar la difusión del cuestionario se hizo uso de las *Mass Media*.

2.5. Análisis de datos

Para analizar los datos del cuestionario, se empleó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22. Se analizaron las respuestas mediante el empleo de pruebas descriptivas básicas, además de la prueba *T de Student* para muestras independientes y el *ANOVA*, ambas para analizar si existían diferencias entre las diferentes variables de estudio. Por último, mediante el coeficiente de *correlación de Pearson* se analizaron las correlaciones entre las variables objeto de estudio.

3. RESULTADOS

Tras analizar los datos, se obtuvieron diversos resultados del estudio. A nivel descriptivo, se obtuvo que el 77,8% de los sujetos encuestados afirmaron haber llevado a cabo las prácticas universitarias como docentes en centros con un contexto sociocultural diverso, frente al 22,2% de los participantes que niegan haber estado en centros de prácticas caracterizados por dicha tipología. Por otro lado, el 41% de los participantes reconocieron que mantienen contacto diariamente con personas de otras culturas, el 20,1% semanalmente y el 9% mensualmente. Sin embargo, un 27,6% de los estudiantes mantiene rara vez contacto con personas de otras culturas y el 2,2% no lo mantiene nunca. Entre los motivos más significativos por los que los estudiantes mantienen contacto con personas de otras culturas se encuentran los personales (19%), académicos (12,1%) y laborales (12,1%). Además, el 73,1% de los sujetos nunca han realizado una estancia en el extranjero en contraposición al 26,9% que sí lo han hecho.

Haciendo referencia a los resultados obtenidos en función de los objetivos del estudio, cabe destacar que existe una falta de formación en competencias interculturales en general ($M = 2.82$, $DT = .67$), siendo las dimensiones de competencia intercultural cognitiva ($M = 3.54$, $DT = .98$) y la competencia intercultural emotiva ($M = 3.09$, $DT = 1.21$), las que obtienen mejores puntuaciones. Esto indica que los sujetos de nuestra muestra poseen un suficiente grado de autoconciencia y gestión sobre los pensamientos internos hacia personas de otras culturas brindándoles respuesta a través de emociones positivas. No obstante, el alumnado considera que los planes de estudios no se adecúan lo suficiente para proporcionar una formación en competencias interculturales ($M = 2.57$, $DT = 1.26$), que existen prejuicios y estereotipos entre los estudiantes ($M = 2.23$, $DT =$

.93) y que poseen pocas estrategias pedagógicas para hacer frente a la diversidad cultural en las aulas ($M = 2.32$, $DT = .1.20$).

Para examinar las relaciones entre las dimensiones del cuestionario, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson (Tabla 1). Los resultados muestran una relación positiva estadísticamente significativa entre la formación intercultural general y las cinco dimensiones del cuestionario. Por lo tanto, se puede observar que cuanto mayor es la formación intercultural, mayor es la ausencia de prejuicios y estereotipos y mayores son las competencias interculturales cognitiva, emotiva y pedagógica. De igual manera, cuanto mayor es la formación en competencias interculturales en los planes de estudios, mayor será la competencia intercultural cognitiva y la pedagógica.

Tabla 1

Coeficientes de correlación de Pearson en las distintas dimensiones del cuestionario

	1	2	3	4	5	6
1. La formación de la competencia intercultural en los planes de estudios	-					
2. Ausencia de prejuicios y estereotipos	.13	-				
3. Competencia intercultural cognitiva	.24**	.27**	-			
4. Competencia intercultural emotiva	.00	.26**	.31**	-		
5. Competencia intercultural pedagógica	.53**	.126	.42**	.015	-	
6. Formación intercultural general	.64**	.53**	.70**	.36**	.77**	-

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). VARIABLES=1=La formación de la competencia intercultural en los planes de estudio; 2=Ausencia de prejuicios y estereotipos; 3=Competencia intercultural cognitiva; 4=Competencia intercultural emotiva; 5=Competencia intercultural pedagógica; 6=Formación intercultural general.

Para comparar si existían diferencias entre haber realizado prácticas en un centro localizado en un barrio con diversidad cultural o sin diversidad y las seis dimensiones de

competencias interculturales, se utilizó la prueba T de *Student* para muestras independientes. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre el conjunto de las seis dimensiones y aquellos estudiantes que habían realizado sus prácticas como docente en centros ubicados en entornos culturalmente diversos y aquellos que no. Asimismo, tampoco se obtuvieron diferencias significativas entre haber realizado una estancia en el extranjero o no haberla realizado, ni entre quienes tenían contacto con niños/as y quienes no la habían tenido, en ninguna de las seis dimensiones de competencias interculturales.

Por otra parte, para comparar medias entre más de dos grupos, se utilizó el análisis de ANOVA. Se obtuvieron diferencias significativas en la competencia intercultural pedagógica ($F = 3.90, p = .00$) existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que habían realizado prácticas durante dos cursos ($M = 2.60, DT = 1.20$) y tres cursos ($M = 2.74, DT = 1.17$) y los que no habían realizado nunca prácticas como docente ($M = 1.65, DT = .95$). Por lo que el alumnado con experiencia práctica en nuestro estudio, se muestra más competente interculturalmente que quienes no la tienen.

Otro factor a destacar en materia de competencias interculturales se trata del contacto con personas de otras culturas, mostrando una tendencia de aumento en la adquisición de competencias interculturales al mantener contacto con éstas. Así pues, al analizar las diferencias entre los tipos de contacto que mantenían los estudiantes con personas de otras culturas y las seis variables de estudio, se encontraron diferencias significativas en la formación intercultural general ($F = 2.67, p = .00$); en la competencia intercultural cognitiva ($F = 1.67, p = .05$) y en la competencia intercultural pedagógica ($F = 2.30, p = .00$). Por otro lado, no se obtuvieron diferencias significativas entre las estrategias para afrontar la diversidad cultural que habían observado los estudiantes de prácticas y las seis variables de estudio. De igual manera, no se encontraron diferencias entre los motivos de los estudiantes por los que realizaban una estancia en el extranjero.

4. DISCUSIÓN

En el presente estudio, se examinó la formación de los futuros docentes en competencias interculturales. Por un lado, los resultados muestran que los estudiantes perciben una falta de formación en competencias interculturales en general y, por lo tanto, no se sienten preparados para enseñar en contextos multiculturalmente diferentes (OECD, 2019). Por otro lado, se apoya el estudio de Rubio et ál. (2019), puesto que los resultados

confirman una disconformidad del estudiantado con los planes de estudio, reconociendo así que no se adecúan lo suficiente para proporcionar una formación en competencias interculturales.

Es relevante destacar que, los estudiantes consideran poseer pocas estrategias pedagógicas para hacer frente a la diversidad cultural en las aulas. Por otro lado, a pesar de que el estudiantado se siente autoconsciente y suficiente preparado para gestionar sus pensamientos internos hacia personas de otras culturas y responderles a partir de emociones positivas, aun percibe que les queda bastante o mucho por aprender. Por consiguiente, estos resultados concuerdan con el estudio de Gil et ál. (2016), y González y Fernández (2009). También, los resultados mostraron que cuanto mayor es la formación intercultural, mayor es la ausencia de prejuicios y estereotipos y mayores son las competencias interculturales cognitiva, emotiva y pedagógica. De esta forma, se confirma la necesidad de la formación intercultural para lograr la igualdad de oportunidades, erradicar el racismo y promover la adquisición de competencias interculturales (Aguado, 2004).

Asimismo, se obtuvieron diferencias entre los estudiantes que habían realizado prácticas como docente durante dos cursos y tres cursos y los que no las habían realizado todavía. Por lo tanto, se confirma que aquellos estudiantes que han realizado prácticas poseen mayor competencia intercultural pedagógica que los que no las han realizado todavía. Por tanto, este resultado destaca la idea de la necesidad de la realización de prácticas en los centros educativos, así como de diferentes metodologías de enseñanza para gestionar la diversidad en las aulas (Herrada, 2008). Por último, para futuras investigaciones sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal con el objetivo de conocer en detalle el efecto de la formación en competencias interculturales del futuro profesorado.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, los estudiantes perciben una falta de formación en competencias interculturales, en general. No obstante, estos resultados no se deben interpretar de forma negativa, sino que deben ser el primer paso para impulsar un cambio en el sistema de educación superior y fomentar la formación en educación intercultural. Cabe resaltar que, la diversidad cultural está cada vez más presente en los centros escolares y los futuros maestros serán quienes tendrán que aprender a gestionar aulas

culturalmente diversas (Rubio et ál., 2019). Por consiguiente, la formación en Educación Intercultural en las universidades debería ser un tema transversal para conseguir una educación inclusiva y de calidad en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J. y Benlloch, M.J. (2018). Competencias interculturales en educación superior: aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 97-114.
- Aguado, M. T. (2004). Pedagogía diferencial: diversidad y equidad. En C. Jiménez (Ed.), *La ilusión necesaria* (pp. 151-172). Pearson Educación.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- de la Torre, E. H. y Rodríguez, A. J. F. (2020). *Actitudes y prejuicios de jóvenes universitarios acerca de colectivos en situación de discriminación*. Octaedro.
- Duk, C. (2017). *Educación en la diversidad*. Material de formación docente.
- Essomba, M. À. (2015). *Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad*. Narcea.
- Gil, P. y Gómez, M. I. (2018). *La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas*. Instituto Cervantes.
- Gil, P., Gómez, I. y González, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 111-128.
- González, A. y Fernández, M. (2009). Análisis crítico del prácticum de magisterio en una facultad de formación de profesorado y educación. *Tendencias pedagógicas*, 14, 417-432.
- Herrada, R. I. (2008). Preparando a los futuros maestros contra el racismo: una experiencia formativa en la Universidad de Almería. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 1-9.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Cifras de población y Censos demográficos*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735572981

- Latorre-Medina, M. J. y Blanco-Encomienda, F. J. (2010). Competencias en la contribución de los proyectos de innovación docente a la mejora del prácticum. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 79-100.
- Leiva, J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.
- Leiva, J. (2019). *La educación intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social, España.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Aljibe.
- Mikander, P., Zilliacus, H. y Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y Cifras. Curso escolar 2020/2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- OECD (2019). *TALIS 2018. Results teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Pozo-Vicente, C. y Aguaded-Gómez, J. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2009). Imagen social de los inmigrantes de los estudiantes universitarios de magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 255-274.
- Rubio, M., Martínez, R. y Olmos, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 329-342.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Desclée de Brouwer.
- Schartner, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of multilingual and multicultural development*, 37(4), 402-418.

Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. La Muralla.

Vazirani, S., Carmona, C., Hernaiz, N. y Shuali, T. (2019). El impacto de las estancias interculturales en el desarrollo de competencias en estudiantes de doctorado y su transferencia en diversos contextos. *Publicaciones*, 49(1), 79-91.

CAPÍTULO 37

RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE ACTIVIDAD FÍSICA, AUTOESTIMA Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Gracia Cristina Villodres Bravo, Laura García Pérez y José Joaquín Muros

1. INTRODUCCIÓN

El periodo de la niñez se considera una etapa crítica debido a que, durante ella, se originan numerosas transformaciones a nivel físico, emocional, familiar y social (Meléndez et al., 2017) y por ello es esencial el desarrollo de hábitos y prácticas saludables que perduren a lo largo de toda la vida (Sánchez et al., 2014).

La actividad física (AF) se relaciona con diversos beneficios saludables tanto de forma física como mental, pero en general, los niños no ponen en práctica las recomendaciones nacionales de AF (Watson et al., 2017). En la última década, a nivel mundial, el nivel de sedentarismo llegó a ser del 81% en la adolescencia, siendo las chicas más inactivas que los chicos (Ministerio de Salud, 2017). En España, según la Encuesta Nacional de Salud (ENS), el 40% de la población adulta y el 12,1% de la población infantil se declaró sedentaria (Ministerio de Salud, 2017). Esta ausencia de AF aumenta la probabilidad de padecer enfermedades cardiovasculares, obesidad, cáncer, diabetes, llegando a ser uno de los principales factores de riesgo de muerte a nivel mundial (OMS, 2016). La hipocinesia no solo tiene unas consecuencias catastróficas para la salud a nivel físico, sino también mental, afectando a los procesos cognitivos como la memoria o la atención, trascendiendo con ello el aumento de niveles de ansiedad y baja autoestima, desembocando en trastornos mentales tales como la depresión (Padrón-Cabo y Romo-Pérez, 2012).

La calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) ha despertado un fuerte interés en el área de la salud pública debido a las dimensiones en las que se puede medir (Pinto et al., 2014); ya que es de vital importancia mantener un nivel de CVRS alto, para acrecentar la productividad de la sociedad (Malpica y Durgarte, 2015). Al medir la CVRS, se identifica el nivel de bienestar físico, socio-afectivo, cognitivo y conductual;

atendiendo al cuidado de la salud y las necesidades de la misma en niños o adolescentes (Orgilés et al., 2018; Degoy y Berra, 2018). El hecho de evaluarla en etapas tempranas y adolescencia, permite entender las diferencias que caracterizan a cada individuo (Muñoz y Losada, 2017) y avanzar en la comprensión del impacto que tiene la CVRS de forma multidimensional en la salud, de la misma forma, hace posible el hecho de planificar y ajustar actuaciones, además de prevenirlas, para paliar demandas y necesidades de los niños y adolescentes (Urzúa et al., 2010).

Realizar AF regular, presenta beneficios significativos en la CVRS (Ferrer-Cascales et al., 2019) y la salud mental (Muros et al., 2017). En etapas de niñez y adolescencia, son numerosas las variables que pueden repercutir en el bienestar total. La autoestima es un elemento muy importante para un desarrollo equilibrado (Esnaola et al., 2008) debido a los cambios cognitivos, físicos y sociales que la caracterizan (Esnaola, 2005b). Se trata de un factor a partir del cual se es capaz de precedir el estado mental y diferentes conductas de salud, como la depresión, ansiedad, problemas de alimentación, suicidio, etc. (McGee y Williams., 2000; Huntsinger y Luecken, 2004). En todo el mundo, entre el 10% y el 20% de los niños padecen problemas de salud mental (Kieling et al., 2011). En España, 1 de cada 100 niños padece un problema de salud mental. En la población infantil de entre 0 y 14 años, la prevalencia de trastornos de salud mental, es de un 0,6 % (Ministerio de Salud, 2017). El bajo nivel de autoestima en niños y adolescentes, llega a ser un factor que permite predecir situaciones futuras en la adultez, como mala salud, comportamientos de delincuencia o economía limitada. Por ello, es relevante atender a factores importantes como son la autoestima, determinando importantes intervenciones efectivas, desde la edad temprana (Trzesniewski et al., 2006). Un nivel de autoestima alto se relaciona directamente con una adquisición de conductas alimenticias saludables y un rendimiento en ámbito académico y deportivo (Guillén y Ramírez, 2011; Slutzky y Simpkins, 2009). Por el contrario, un nivel de autoestima bajo es más fácil frecuentar una dieta inadecuada, adquiriendo incluso drogas o alcohol, desembocando en enfermedades como la obesidad o trastornos mentales como depresión (Esnaola, 2005).

Por lo anteriormente mencionado, el objetivo del estudio fue estudiar la relación entre el grado de AF, la autoestima y la CVRS en escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la capital de Granada.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Participantes

Se diseñó un estudio transversal con una muestra de 112 escolares de 5º (87 alumnos) y 6º grado (25 alumnos) de la capital de Granada; correspondiendo a un rango de edad entre los 10 y 12 años ($11,10 \pm 0,56$). El proceso de selección de la muestra se realizó por conveniencia en tres colegios de la capital, siendo invitados a participar todos los escolares de 5º y 6º grado. Todos los cuestionarios fueron realizados de forma correcta, por lo que ninguno fue invalidado. La investigación se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2020. Todos los alumnos participaron de manera voluntaria y respetando el acuerdo sobre ética de investigación de Helsinki con el consentimiento informado de los padres o tutores legales. El Comité Ético de la Universidad de Granada aprobó este estudio.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Actividad física

Para evaluar la práctica física se utilizó el cuestionario Physical Activity Questionnaire for older Children (PAQ-C), utilizando su adaptación al castellano, traducción, adaptación transcultural y su validación (Martínez-Gómez et al., 2009).

Se trata de un cuestionario diseñado para niños entre 8 y 14 años. Se lleva a cabo de manera autoadministrada, y está diseñado para medir actividad física moderada y vigorosa realizada en los últimos 7 días, considerando las horas de educación física, actividades extraescolares y tiempo de ocio, tanto durante la semana como el fin de semana. Está formado por 10 ítems, de los que 9 de ellos se utilizan para calcular el nivel de actividad. Cada uno de los ítems tiene una puntuación del 1 al 5, considerando los 9 primeros ítems para el cálculo del resultado global del test, mediante una media aritmética de las puntuaciones obtenidas (Manchola - González et al., 2017). El ítem 10 tiene como objetivo constatar si el niño encuestado ha estado enfermo o ha tenido algún impedimento personal para no realizar su actividad física regular en la última semana. La puntuación final es el resultado de la media aritmética de los primeros nueve ítems. Una puntuación de 1 indica un bajo nivel de actividad física, mientras que una puntuación de 5 indica un alto nivel de actividad física. Ningún alumno manifestó haber estado enfermo o no haber

realizado una actividad física similar a su actividad regular. Para el análisis estadístico la muestra se dividió en terciles, clasificándolos en alto, medio y bajo.

2.2.2. Autoestima

Para evaluar la autoestima personal, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, traducida y validada al castellano. Esta escala, cuenta con 10 ítems puntuables entre 1 (muy desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo), 5 de ellos están enunciados de forma positiva y, los 5 restantes, de manera negativa, con el objetivo de controlar el efecto de la aquiescencia autoadministrada.

La puntuación total del cuestionario se obtiene, al sumar la puntuación de cada uno de los ítems, pudiéndose obtener una puntuación máxima de 40 puntos y una puntuación mínima de 10 puntos. En función de los valores obtenidos se clasifica como: 30-40 puntos: autoestima elevada (autoestima normal); 26-29 puntos: autoestima media (conviene mejorarla, pero no presenta problemas graves de autoestima) e igual o menor de 25 puntos: autoestima baja (existen problemas significativos de autoestima). Este instrumento ha sido adaptado y validado al español (Cronbach alpha= 0,8-0,85) (Martín-Albo et al., 2007).

2.2.3. Calidad de vida relacionada con la salud

Para evaluar la CVRS se utilizó el cuestionario KIDSCREEN-27. Este instrumento sirve para medir la CVRS en una población entre 8 y 18 años. Fue validado en una población de niños y adolescentes de habla hispana (Quintero et al., 2011; Urzúa et al., 2009).

Este cuestionario consta de un total de 27 ítems y 5 dimensiones totalmente diferenciadas: el bienestar físico que valora el nivel de actividad física, así como la energía y estado físico del niño; bienestar psicológico, el cual incluye emociones del escolar y su satisfacción con la vida; autonomía y relación con los padres, explorando la calidad de relación con sus padres, el entorno familiar y la autonomía que tiene bajo su percepción; el apoyo social, donde se expone la interacción entre el niño y sus padres; y por último, el entorno escolar, donde se percibe las sensaciones del discente respecto a su situación en la escuela (Molina et al., 2014). La consistencia interna de las subescalas fue entre 0,81 y 0,84, y la fiabilidad de la prueba osciló entre 0,61 y 0,74 (The KIDSCREEN

Group Europe, 2006). Las puntuaciones más altas indicarán un nivel de CVRS más alto (Robitail et al., 2007).

2.3. Análisis estadístico

Las variables cuantitativas se presentan con la media y la desviación estándar. La normalidad de los datos fue analizada utilizando el test de Kolmogorov-Smirnov. Tras comprobar que las variables seguían una distribución no normal se analizaron los datos mediante las pruebas de U de Mann-Whitney para la comparación de dos grupos y Kruskal Wallis en el caso de comparar más de dos grupos. Las correlaciones se realizaron a través del test de Spearman. Para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS en su versión 25.0. Se programó el nivel de significación en 0,05.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los datos referentes al sexo y autoestima. Del alumnado encuestado, 112 alumnos, un 57,1% fueron niños y un 41,9% niñas. El 19,6% obtuvo una puntuación de autoestima baja, el 16,1% autoestima media y el 64,3% restante, autoestima alta.

Tabla 1.

Características de la muestra según sexo y autoestima.

n = 112	Sexo		Autoestima		
	Niños	Niñas	Baja	Media	Alta
	64 (57,1%)	48 (41,9%)	22 (19,6%)	18 (16,1%)	72 (64,3%)

La Tabla 2 muestra los valores de AF, autoestima y CVRS según el sexo. En cuanto a los niveles de actividad física, los niños obtuvieron puntuaciones más altas en el PAQ-C que las niñas ($2,75 \pm 0,63$ vs $2,31 \pm 0,54$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,001$). Referente a la autoestima no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo, aunque los niños mostraron puntuaciones ligeramente superiores. Respecto a la CVRS, no se encontraron diferencias significativas en la puntuación global del test, sin embargo, se observaron puntuaciones superiores para los chicos en las dimensiones de bienestar físico ($p=0,026$) y entorno escolar ($p=0,045$)

Tabla 2.*Características de la muestra según el sexo.*

	PAQ-C	Autoestima	CVRS					Total
			BF	BPS	AYRP	ASYC	EE	
Total	2,56±0,63	31,33±6,28	19,41±3,19	28,21±3,99	28,46±4,52	16,84±2,73	15,93±2,87	108,86±11,87
Niños	2,75±0,63	31,95±6,00	19,98±3,10	28,64±3,56	28,09±4,66	17,17±2,39	16,30±3,12	110,19±12,04
Niñas	2,31±0,54	30,50±6,60	18,65±3,17	27,65±4,48	28,96±4,31	16,40±3,09	15,44±2,44	107,08±11,52
p.valor	0,001	0,192	0,026	0,254	0,323	0,228	0,045	0,198

CVRS: Calidad de vida relacionada con la salud; BF: Bienestar físico; BPS: Bienestar psicológico; AYRP: Apoyo y relación con los padres; ASYC: Apoyo social y compañeros; EE: Entorno escolar.

La Tabla 3 muestra los valores de autoestima y CVRS según el nivel de AF realizada.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la variable de la autoestima ($p=0,019$), observando como el alumnado perteneciente al tercil más alto de AF obtuvo una mayor puntuación en el test de autoestima, disminuyendo esta puntuación conforme decrece el nivel de AF realizada ($33,03\pm5,30$ frente a $31,92\pm5,45$ y $29,11\pm7,28$). Además, en relación a la CVRS, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la puntuación total ($p=0,001$), así como para sus dimensiones de bienestar físico ($p=0,002$) y bienestar psicológico ($p=0,001$), observando que el alumnado perteneciente al tercil más alto de AF obtuvo puntuaciones más elevadas en ambas dimensiones, así como en la puntuación global en comparación con sus coetáneos clasificados en el tercil medio y bajo de AF.

Tabla 3.*Características de la muestra según el nivel de AF realizada.*

	Autoestima	CVRS					Total
		BF	BPS	AYRP	ASYC	EE	
Total	31,33±6,28	19,41±3,19	28,21±3,99	28,46±4,51	16,84±2,72	15,93±2,87	108,86±11,87
Tercil bajo	29,11±7,28	18,34±3,43	26,68±4,80	27,63±5,20	16,13±3,19	15,34±2,94	104,13±12,94
Tercil medio	31,92±5,45	19,08±3,06	27,86±3,68	28,65±4,08	16,92±2,31	15,84±2,68	108,35±10,46
Tercil alto	33,03±5,30	20,84±2,54	30,14±2,35	29,14±4,15	17,49±2,48	16,62±2,91	114,22±9,96
p. Valor	0,019	0,002	0,001	0,341	0,096	0,152	0,001

CVRS: Calidad de vida relacionada con la salud; BF: Bienestar físico; BPS: Bienestar psicológico; AYRP: Apoyo y relación con los padres; ASYC: Apoyo social y compañeros; EE: Entorno escolar.

La Tabla 4 muestra los valores de AF y CVRS según el nivel de autoestima. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la variable de la AF

($p=0,007$), observándose como las puntuaciones referentes a la AF decrecen conforme los niveles de autoestima bajan ($2,69\pm0,60$ frente a $2,45\pm0,65$ y $2,23\pm0,62$).

Por otro lado, en relación a la CVRS, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el total de su puntuación ($p=0,005$), así como para la dimensión de bienestar psicológico ($p=0,000$), siendo los alumnos con un mayor grado de autoestima los que presentaron mayores puntuaciones de CVRS.

Tabla 4.

Características de la muestra según el nivel de Autoestima.

	PAQ-C	CVRS					Total
		BF	BPS	AYRP	ASYC	EE	
Total	2,56 $\pm$ 0,63	19,41 $\pm$ 3,19	28,21 $\pm$ 3,99	28,46 $\pm$ 4,51	16,84 $\pm$ 2,72	15,93 $\pm$ 2,87	108,86 $\pm$ 11,87
Baja	2,23 $\pm$ 0,62	19,27 $\pm$ 3,63	24,09 $\pm$ 4,71	28,55 $\pm$ 3,31	16,95 $\pm$ 2,34	15,45 $\pm$ 2,72	104,32 $\pm$ 12,24
Media	2,45 $\pm$ 0,65	18,00 $\pm$ 2,74	27,17 $\pm$ 3,22	27,11 $\pm$ 4,51	16,39 $\pm$ 2,33	15,11 $\pm$ 1,74	103,78 $\pm$ 9,69
Alta	2,69 $\pm$ 0,60	19,81 $\pm$ 3,09	29,74 $\pm$ 3,83	28,78 $\pm$ 4,81	16,92 $\pm$ 2,94	16,28 $\pm$ 3,10	111,51 $\pm$ 11,54
p.	0,007	0,096	0,000	0,377	0,748	0,211	0,005
Valor							

CVRS: Calidad de vida relacionada con la salud; BF: Bienestar físico; BPS: Bienestar psicológico; AYRP: Apoyo y relación con los padres; ASYC: Apoyo social y compañeros; EE: Entorno escolar

Las correlaciones entre variables se recogen en la Tabla 5. La puntuación obtenida en el PAQ-C correlacionó de manera positiva con la variable de autoestima ($r=0,274$) especialmente en los chicos ($r=0,247$). En cuanto a la CVRS, la puntuación obtenida en el PAQ-C y en el test de autoestima, correlacionó positivamente con su puntuación total ($r=0,366$) y ($r=0,378$), tanto en los niños ($r=0,395$) y ($r=0,327$) como en las niñas ($r=0,315$) y ($r=0,412$), respectivamente.

Tabla 5.

Coefficientes de correlación entre las variables de estudio.

SEXO		Autoestima	CVRS					Total
			BF	BPS	AYRP	ASYC	EE	
NIÑOS	PAQ-C	0,247*	0,221	0,390**	0,279*	0,365**	0,166	0,395**
	Autoestima		0,060	0,474**	0,171	0,312*	0,267	0,327**
							*	
	CVRS	BF		0,332**	0,390*	0,153	0,232	0,542**
					*			

Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible

NIÑAS	PAQ-C								
	Autoestima								
CVRS									
TOTAL	PAQ-C								
	Autoestima								
CVRS									

*, $p < 0,05$; **, $p > 0,01$. CVRS: Calidad de vida relacionada con la salud; BF: Bienestar físico; BPS: Bienestar psicológico; AYRP: Apoyo y relación con los padres; ASYC: Apoyo social y compañeros; EE: Entorno escolar.

4. DISCUSIÓN

En este estudio se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de AF y sexo, siendo mayor el nivel de práctica física en chicos que en chicas, coincidiendo estos resultados con estudios como el de Telford et al. (2016) en una muestra de 555 niños y niñas australianos o el de Arriscado et al. (2015) en una muestra representativa de escolares de Logroño. Tendencias similares se han visto reflejadas en diferentes países europeos (McMahon et al., 2017). La obtención de estos datos, suelen ser habituales en nuestra sociedad, influida mayoritariamente por el poco compromiso de ofertar actividades deportivas que lleguen a ser motivantes para la mujer y contar con escaso apoyo social en las expectativas femeninas enfocadas al deporte (Luque y Del Villar, 2019).

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a los niveles de autoestima según el sexo. Sin embargo, se observaron puntuaciones más bajas en chicas siendo superiores que en los chicos, coincidiendo estos resultados con el estudio llevado a cabo por Chae et al. (2017), en estudiantes coreanos de entre 15 y 18 años. En este estudio, las niñas mostraron tener un nivel más bajo de autoestima que los niños quienes, además, mostraron niveles significativamente más altos de AF. Nuestro estudio mostró una correlación inversa entre la práctica de AF y la autoestima coincidiendo con el estudio de Hume et al. (2011) que observó que las prácticas sedentarias conllevan a la presencia de una baja autoestima, lo que puede desembocar en la aparición de trastornos de salud mental, concretamente en las chicas, que practicaban menos AF. Además, entre la muestra de 155 adolescentes, las chicas mostraron el doble de probabilidades de padecer algún trastorno de salud mental (37,6% vs 19,4%) que los chicos, lo que se relacionó directamente con una reducción de AF. La realización de práctica deportiva por parte de las chicas, aún sigue mediatizada por roles y estereotipos de género. Estos motivos, sociales y culturales, las alejan de esta práctica privándolas de obtener beneficios en su salud física y mental (Julve y Segovia, 2018), lo que puede que haya afectado también a las chicas de nuestra población de estudio, al estar inmersas en la sociedad influida. En lo que respecta a las dimensiones de la CVRS según sexo, no se encontraron diferencias significativas en la puntuación de la CVRS total. Sin embargo, se encontraron diferencias para la dimensión de bienestar físico y el entorno escolar, obteniendo los niños puntuaciones más altas. Estos datos coinciden con los reportados por Knox y Muros (2017), quienes no encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones

de la CVRS según sexo entre los niños de 8 y 11 años. En cambio, en los primeros cursos de secundaria, sí percibieron puntuaciones inferiores del sexo femenino en el bienestar físico y psicológico. Acorde con nuestros resultados, estos pueden deberse a la edad que comprende nuestra muestra, ya que es en edades superiores más cercanas a la adolescencia cuando se comienzan a dar diferencias en términos de sexo (Michel et al., 2009).

La realización de AF se correlaciona de forma positiva con la CVRS (Muros et al., 2017; Boberska et al., 2018; Marker et al., 2018), coincidiendo esto con nuestros resultados. Esto confirma la correlación positiva entre la AF y la CVRS junto a sus dimensiones, entre las que se encuentra el bienestar físico y psicológico. También coincidimos con el estudio de Salvini et al. (2017) sobre una muestra de 832 escolares 8 y 12 años, en el que se observó que los niños y niñas más activos presentan una mejor CVRS, incluyendo una mejora de puntuaciones obtenidas en relación al entorno escolar.

Del mismo modo, se encontró una correlación positiva entre la autoestima y la puntuación total de CVRS, así como para sus dimensiones de bienestar físico y entorno escolar, independientemente del sexo. Coincidiendo con el estudio de Reyes-Soto et al. (2019) sobre una muestra de 252 escolares de la ciudad de Temuco (Chile), observaron que los niños y niñas que realizaban AF diaria, en este caso a través de la danza, tenían una mayor autoestima global, presentando una mayor satisfacción por la imagen corporal, y una mayor CVRS que aquellos compañeros que no realizaban AF. Esta práctica se consideró terapia positiva para la mejora de su autoestima (Sivvas, G. et al., 2015) y estuvo directamente correlacionado con la mejora de su CVRS, concretamente con las dimensiones del bienestar físico y psicológico en general (Lykesas, G. et al., 2017). Esto puede deberse a que la realización de AF, además de segregar hormonas responsables de incrementar sensaciones de bienestar, suele estar unido a una adecuada alimentación, lo que mejora la imagen corporal influyendo positivamente en el nivel de autoestima y el bienestar total (Julve y Segovia, 2018).

5. CONCLUSIÓN

5.1. Conclusiones

Los resultados de este estudio proporcionan evidencias de que los escolares que realizan AF, indistintamente del tipo, presentan un nivel más alto de autoestima y una

mejor CVRS. Se observa que los chicos, que realizan una mayor AF que las chicas, muestran un nivel más alto de autoestima, al igual que obtienen puntuaciones superiores en algunas dimensiones de la CVRS, como el bienestar físico y bienestar relacionado con el entorno escolar. En cambio, no se encontraron diferencias significativas según el sexo, en la puntuación global de la CVRS, debido a que es en edades posteriores, más cercanas a la adolescencia, cuando se comienzan a dar diferencias entre ambos sexos. Los alumnos que manifiestan practicar más AF denotan una mejor puntuación en el nivel de CVRS, y en todas sus variables, a excepción de la dimensión de autonomía y relación con los padres. Una alta autoestima se correlaciona con unas mejores puntuaciones de CVRS, concretamente con las dimensiones del bienestar psicológico, apoyo y relación con los padres y el entorno escolar.

En consecuencia, es necesario que desde el ámbito educativo se le otorgue importancia a realizar intervenciones destinadas a la mejora de factores como la autoestima y las dimensiones de la CVRS, a través de la realización de AF. A lo sumo, tanto los datos obtenidos en nuestro estudio como la comparación con otras investigaciones, confirman la diferencia de práctica deportiva entre chicos y chicas, siendo las chicas las que realizaban menos actividad física y presentaban un nivel más bajo de autoestima, exponiendo a estas a una mayor vulnerabilidad ante posibles futuros trastornos de salud física y mental.

5.2. Limitaciones de estudio

Nuestro estudio contó con una serie de limitaciones. Principalmente, el tamaño de la muestra que no es representativo de la población de escolares de Granada. De igual modo, el diseño transversal de esta investigación, no permite establecer relaciones causa-efecto entre las variables. Igualmente, el uso de cuestionarios para medir las variables, aumenta el error de medición, a pesar de que tanto el cuestionario PAQ-C y Rosenberg como el KIDSCREEN-27, tienen la suficiente fiabilidad y validez para ser aplicados en este tipo de población.

REFERENCIAS

Arriscado, D., Muros J.J, Zabala, M y Dalmau, J.M. (2015). Hábitos de práctica física en escolares: factores influyentes y relaciones con la condición física. *Nutrición Hospitalaria*, 31(3), 1232-1239. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.3.8186>

- Boberska, M., Szczuka, Z., Kruk, M., Knoll, N., Keller, J., Hohl, D.H. y Luszczynska, A. (2018). Sedentary behaviours and health-related quality of life. A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 12(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/17437199.2017.1396191>
- Chae, S. M., Kang, H. S. y Ra, J. S. (2017). Body esteem is a mediator of the association between physical activity and depression in Korean adolescents. *Applied Nursing Research*, 33, 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2016.10.001>
- Degoy, E., Berra, S. (2018) Differences in health-related quality of life by academic performance in children of the city of Cordoba-Argentina. *Quality of Life Research*, 27, 1463–1471. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1849-9>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Farinola, M. (2011). Actividad Física y Calidad de Vida. *Calidad de Vida UFLO*, 6(1), 3-12. <https://doi.org/cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1530>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Ruiz-Robledillo, N., Clement-Carbonell, V., Sánchez-SanSegundo, M. y Zaragoza-Martí, A. (2019). Higher Adherence to the Mediterranean Diet is Related to More Subjective Happiness in Adolescents: The Role of Health-Related Quality of Life. *Nutrients*, 11(3), 698. <https://doi.org/10.3390/nu11030698>
- Guillén, F., y Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119302005>
- Hume, C., Timperio, A., Veitch, J., Salmon, J., Crawford, D. y Ball, K. (2011). Physical activity, sedentary behavior, and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(2), 152-156. <http://doi.org/10.1123/jpah.8.2.152>
- Huntsinger, E. T. y Luecken, L. J. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology & Health*, 19(4), 515-526. <http://doi.org/10.1080/0887044042000196728>
- Julve, M. y Segovia, J. (2018). Mujer y La salud como meta. *Consejo Superior de Deportes*, 28-32.

- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O. y Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525. [http://doi.org/10.1016/S01406736\(11\)60827-1](http://doi.org/10.1016/S01406736(11)60827-1)
- Knox, E.C.L y Muros, J.J. (2017). Gender and school-stage associations with health-related behaviours and health-related quality of life in Spanish children. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(5), 278-288. <https://doi.org/10.1080/14623730.2017.1345689>
- Luque Casado, A., y del Villar Álvarez, F. (2019). Mujer joven y actividad física. *Fundación Mapfre*, 49-66. www.fundaciónmapfre.org.
- Lykesas G, Giosos I, Theocharidou O, Chatzopoulos D, y Koutsouba M. (2017). The Effect of a Traditional Dance Program on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *J Educ Train Stud*, 6(1), 96-103. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i1.2878>
- Malpica, A. y Durgarte A. (2015). Salud integral y calidad de vida de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. *Revista multidisciplinaria Dialógica*, 12(2), 49-79.
- Marker, A.M, Steele, R.G. y Noser, A.E. (2018). Physical activity and health-related quality of life in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Health Psychologic*, 37(10), 893-903. <https://doi.org/10.1037/hea0000653>
- Martín-Albo, J., L. Núñez, J., G. Navarro, J. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Gregory J. W., Villagra. A., Calle M. E., Marcos A. y Veiga, O.L. (2009). Reliability and validity of the PAQ-A questionnaire to assess physical activity in spanish adolescents. *Revista Española Salud Publica*, 83(3), 427-439. <http://doi.org/10.1590/S1135-57272009000300008>
- Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C. y Girabent-Farrés, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 17 (65), 139-152. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.010>
- McGee, R. O. B. y Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents? *Journal of adolescence*, 23(5), 569-582. <http://doi.org/10.1006/jado.2000.0344>

- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, C., Hadlacky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D., Hring, C., Iosue, M., Kaess, M., Jahn, J. P., ... Wasserman, D. (2016). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(1), 111–122. <http://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>
- Ministerio de Salud. (2017). Encuesta Nacional de Salud España 2017. Informe monográfico de Salud Mental. *Ens 2017-2018*, 21–25.
- Molina, T., Montaña, R., González, E., Hildalgo-Rasmussen, C., Martínez, V., Molina, R. y George, M. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario de calidad de vida relacionada con la salud KIDSCREEN-27 en adolescentes chilenos. *Revista médica de Chile*, 142(11), 1415-1421. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872014001100008>
- Muñoz C., J.M. y Losada P., L. (2017). Calidad de vida en adolescentes: Evaluación de necesidades basada en factores personales. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11), 6-11. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2113>
- Muros, J.J., Cofre, C., Arriscado, D., Zurita, F. y Knox, E. (2017). Mediterranean diet adherence is associated with lifestyle, physical fitness, and mental wellness among 10-y-olds in Chile. *Nutrition*, 35, 87-92. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2016.11.002>
- Muros, J.J., Salvador, F., Zurita, F., Gámez, V.M. y Knox, E. (2017). The association between healthy lifestyle behaviors and health-related quality of life among adolescents. *Jornal de Pediatria*, 93(4), 406. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2016.10.005>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Caring for children and adolescents with mental disorders*. Geneva. <http://www.who.int/mentalhealth/media/en/785>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Orgilés, M., Melero, S., Penosa, P., Espada, J.P. y Morales, A. (2018). Parent-reported health-related quality of life in Spanish pre-schoolers: Psychometric properties of the Kiddy-KINDL-R. *Anales de Pediatria*, 90(5), 263-271. <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2018.04.005>
- Padrón-Cabo, A. y Romo-Pérez, V (2012). Recomendaciones sobre actividad física para la salud: una categorización temporal de las guías. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2):7. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/177781>

- Pinto, D., Villagra, H.A, Moya, J.M., del Campo, J., Marcelo, P. y Pires, R. (2014) Calidad de vida relacionada con la salud de adolescentes latinoamericanos. *Panam Salud Pública*, 35(1), 46-52.
- Quintero, A., Lugo, L., García, H., y Sánchez A. (2011). Validación del cuestionario KIDSCREEN-27 de calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescents de Medellín, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 470-487. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60141-4](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60141-4)
- Reyes-Soto, D., Delgado-Floody, P., Martínez-Salazar, C., García-Pinillos, F. (2019). Calidad de vida relacionada con la salud, variables psicosociales y rendimiento académico en mujeres de edad escolar practicantes de danza. Un estudio comparativo. *Nutr Hosp* 36(6), 1368-1374. <http://doi.org/10.20960/nh.02639>
- Robitail, S., Ravens-Sieberer, U., Simeoni, M.C., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagguist, C., Kilroe, J. y Auquier, P. (2007). Testing the structural and cross-cultural validity of 9 the KIDSCREEN-27 quality of life questionnaire. *Quality of Life Research*, 16(8), 1335-1345. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9241-1>
- Robles-Espinosa, A.I., Rubio-Jurado, B., De la Rosa-Galvan, E.V. y Navas-Zabala, A.H. (2016). Generalidades y conceptos de calidad de vida en relación con los cuidados de salud. *El Residente*, 11(3), 120-125.
- Salvini, M., Gall, S., Müller, I., Walter, C., Du Randt, R., Steinmann, P., Utzinger, J., Pühse, U. y Gerber, M. (2017). Physical activity and health-related quality of life among schoolchildren from disadvantaged neighbourhoods in Port Elizabeth, South Africa. *Quality of Life Reserach*, 27(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1707-1>
- Sánchez, R., Reyes, H., y González, M.A. (2014). Preferencias alimentarias y estado de nutrición en niños escolares de la Ciudad de México. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 71(6), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2014.12.002>
- Sivvas, G., Batsiou, S., Vasoglou, Z., Filippou, D. (2015) Dance contribution in health promotion. *Journal of Physical Education and Sport* 15(3), 484.
- The KIDSCREEN Group Europe. (2006) The KIDSCREEN Questionnaires- Quality of life questionnaires for children and adolescents. *Pabst Sciencie*.
- Telford, R.M., Telford, R.D., Olive, L.S., Cochrane, T. y Davey, R. (2016). Why are girl less physically active than boys? Findings from the look longitudinal study. *Plos One*, 11(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150041>

- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R. y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology*, 42(2), 381-390. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- Urzúa, A., Cortés, E., Vega S., Prieto, L. y Tapia, K. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario de auto reporte de la Calidad de Vida KIDSCREEN-27 en adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 27(1), 83-93. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000100008>
- Urzúa, A., Méndez, F., Acuña, C. y Astudillo, J. (2010). Calidad de Vida Relacionada con la Salud en Edad Preescolar. *Revista chilena de pediatría*, 81(2), 129-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000200005>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. y Hesketh, KD (2017). Efecto de las intervenciones de actividad física en el aula sobre los resultados académicos y de actividad física: una revisión sistemática y un metanálisis. *Revista internacional de nutrición conductual y actividad física*, 14(1), 114.

CAPÍTULO 38

USO DE NORMAS PARA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS EN PREGRADO: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DESDE LA ÉTICA INVESTIGATIVA

Isaac Clemente Nieto Mendoza y Gloria Esther Gutiérrez de De La Cruz

1. INTRODUCCIÓN

La revisión y análisis de la producción académica en los entornos universitarios, constituye un aporte hacia la búsqueda de mejorar los procesos de generación de conocimiento para la obtención de mayor calidad e impacto en dichos contextos (Cortés-Trujillo, 2015; Escorcia-Otálora, 2008; Pérez-Jiménez et al., 2020; Pérez-Saavedra et al., 2008; Reguera, 2008; Roig-Villa et al., 2016; García et al., 2015; Riggio, 2017).

Es evidente, según Pérez-Jiménez et al. (2020) en la realización de trabajos de grado, el desconocimiento sobre la metodología de investigación a seleccionar, debido a los sesgos existentes en materia de enseñanza de los distintos diseños de investigación. Es por eso que este autor manifiesta una problemática imperante, especialmente en ciencias humanas sobre cómo explicar el proceder metodológico de su proyecto de grado, por lo cual, optan por omitirlo y resulta difícil una lectura certera de la investigación.

También, de acuerdo con Cisneros- Estupiñán (2012), una de las mayores dificultades en la producción de trabajos de grado en los entornos universitarios latinoamericanos está asociada con la reproducción de conocimientos de autores especializados, debido a la incapacidad de interpretar, codificar y expresar lo entendido a través de un determinado estudio a expertos en la materia que se aborda. Esto se debe, además, según Venegas, Zamora y Galdames (2016), al desconocimiento de las normas establecidas por las universidades para la presentación de trabajos, concordando estos estudios en que las normas de mayor aceptación han sido las normas establecidas por la American Psychological Association (APA).

Las falencias en cuanto al análisis y comprensión de textos y el desconocimiento de la forma adecuada de referenciación, ha conllevado al estudiante de pregrado a la exposición de ideas de autores sin tener en cuenta el respeto por la propiedad intelectual, al igual que desconocer —dentro del texto— la fuente de la que fue obtenida y

referenciarla debidamente. Esta falencia, según Hernández-Islas (2016), es muy común en la presentación de trabajos por parte de universitarios, apropiándose de la propiedad intelectual ajena y asumiéndola como suya, de manera involuntaria y, en la mayoría de casos, voluntaria.

Por otra parte, el uso indebido de propiedad intelectual en entornos universitarios está relacionado con el desconocimiento de las normativas para presentación de trabajos, además que muchos docentes desconocen los softwares para identificar los niveles de similitud y la originalidad de la investigación realizada por el estudiante (Muñoz y Suárez, 2012; Merelles, 2017; Murillo, 2011; Ronda-Pérez, et al., 2016; Torres, González y Valvilona, 2013; Timal y Sánchez, 2017; Flores y León, 2012; Toller, 2011; Ruipérez y García, 2016; Miranda, 2013; Cevallos, Guijarro y Domínguez, 2016). Por tanto, las universidades deberán preocuparse por generar estrategias de alto impacto que induzcan a la profesionalización de la investigación y la educación. En Colombia, según la Corte Suprema de Justicia de Colombia (2010, citada en Sanabria, 2014), el plagio puede ser clasificado de la siguiente manera:

(...) uno, cuando el actor se atribuye la obra de otro, tal y como ha sido creada por el autor; y dos, cuando el actor se atribuye la obra de otro, no reproduciéndola idénticamente, sino imitándola en sus extremos esenciales (...). (p. 88)

Los aspectos antes mencionados resultan un punto de partida para realizar esta investigación, la cual tiene como objetivo caracterizar la producción académica de pregrado en el programa de una universidad de la ciudad de Barranquilla en los últimos 5 años, teniendo en cuenta aspectos básicos relacionados con la corriente de estudio, la modalidad o tipología de trabajo de grado y aspectos de profundidad como la metodología de la investigación, el uso de normas para presentación de trabajos establecidas por la American Psychological Association (APA), la cantidad de referencias bibliográficas y los niveles de plagio. Esto se hace con el fin de conocer cómo se ha llevado a cabo la producción de proyectos de grado en el programa de pregrado que se analizó, a fin de servir a los tomadores de decisiones de la Facultad donde se encuentra adscrita la misma para el fortalecimiento de la cátedra Trabajo de grado.

2. MÉTODO

Estudio bibliométrico realizado con 50 trabajos de grado en un programa de pregrado de una universidad de la ciudad de Barranquilla, Colombia, entre los años 2015 y 2020 y

que reposan en la biblioteca del contexto universitario mencionado, por lo que son de acceso abierto; asimismo, se realizó una revisión documental de los textos entre el mes de marzo de 2019 y abril del 2020, excluyéndose aquellas tesis de otras instituciones afiliadas a la universidad. La información fue presentada por medio del enfoque cuantitativo y el tipo descriptivo.

2.1. Procedimiento e instrumento

Para la recolección de la información, se siguieron los lineamientos establecidos en el formato de evaluación para trabajos de grado de la universidad estudiada y el Reglamento de Trabajo de Grado del programa sobre el que se basó la investigación. Los criterios a tener en cuenta en la revisión de los trabajos de grado fueron los siguientes:

Número de tesis por año: se identificaron las tesis y artículos que se encontraban entre el rango de años 2015-2020 que fueron aprobadas por el Comité de Consejo Académico del programa estudiado, y que reposaban en la biblioteca de la misma con acceso abierto.

Tipología o modalidad de trabajo de grado: son las opciones de trabajo de grado del programa, aceptados como requisito para finalización de la carrera y son, monografía, ensayo, revisión bibliográfica, traducción y artículo publicado y aprobado para publicación.

Metodología de la investigación: el diseño metodológico, enfoque y fases de la investigación seleccionadas para llevar a cabo el trabajo de grado.

Uso de normas APA: se tiene en cuenta el uso de la normativa APA de la edición correspondiente a los años de los trabajos de grado revisados; los aspectos evaluados son, formato de las referencias, estructura de los párrafos y citación dentro del texto.

Número de referencias bibliográficas: cantidad de fuentes presentadas en la lista de referencias.

Nivel de similitud/plagio: porcentajes de similitud/plagio obtenidos a través del programa Turnitin®, realizando además un análisis de los textos que presentaban similitud con niveles superiores al 15% de similitud/plagio.

2.2. Análisis de la información

El análisis estadístico de los resultados se efectuó por medio del programa IBM SPSS V. 23 para Windows 10. La interpretación de los datos se hizo por medio del análisis univariado, midiendo las variables en escala nominal y describiendo los datos mediante frecuencia y porcentaje, mostrando la información en tablas y figuras.

2.3. Consideraciones éticas

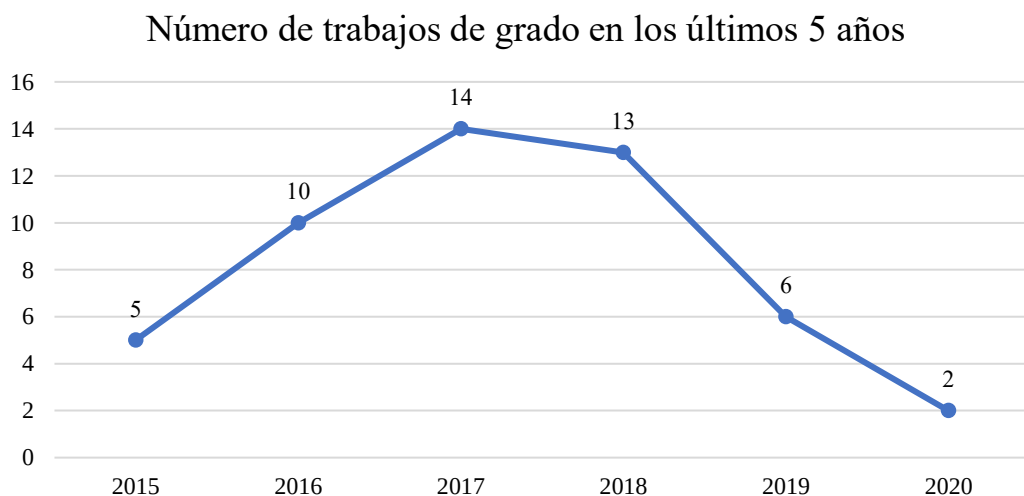
Esta investigación fue puesta en consideración ante la coordinación del programa estudiado en el año 2020; asimismo, teniendo en cuenta la calidad de acceso abierto de los trabajos de grado, no se requirió de permiso alguno por parte del comité de ética de la universidad en que se realizó el estudio. Se tuvieron en cuenta los aspectos legales establecidos en el Decreto 1377 (2013), referentes a la protección de la identidad y el tratamiento de datos.

3. RESULTADOS

De acuerdo con la Figura 1, el número de trabajos de grado producidos en los últimos 5 años (2015-2020), 14 de ellas corresponden al año 2017; se evidencia que la mayor producción de proyectos de grado en el programa se presentó desde el año 2016 al 2018, disminuyendo en el año 2019 hasta 2020.

Figura 1

Número de trabajos de grado en los últimos 5 años



Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 1, con relación a la tipología de proyectos de grado, se han realizado mayormente monografías (64%) y en menor proporción artículos científicos (2%); en lo que corresponde a la metodología de la investigación, los estudiantes en el desarrollo de su trabajo, no especifican el diseño metodológico ni presentan las fases de abordaje del estudio (76%), lo que sucede igualmente con la especificación dentro de los trabajos sobre la línea de investigación en que se enmarca el mismo (100%). Con respecto al uso de las normas establecidas por la American Psychological Association (APA) para el desarrollo de trabajos, son incumplidas por el 86% de los estudiantes del programa. Además, en cuanto al número de referencias bibliográficas utilizadas en la justificación de su trabajo de grado, se evidencia un uso de menos de veinticinco (25) con un 74% y niveles de plagio —en su mayoría— entre el 10 y el 15 por ciento (44%).

Tabla 1.

Criterios generales de análisis para los trabajos de grado

Criterios de análisis		Valores	
		n	%
Tipología/modalidad de trabajo de grado	Monografía	32	64
	Ensayo	10	20
	Revisión bibliográfica	7	14
	Artículo científico	1	2
Líneas de investigación	Explicita la línea de estudio	-	-
	No da cuenta de la línea de estudio	50	100
Metodología de la investigación	Describe el componente metodológico de su estudio	12	24
	No la explica	38	76
Uso de Normas APA	Si	7	14
	No	43	86
Número de referencias bibliográficas	<25	37	74
	25 – 50	6	12
	51-75	5	10

		>75	2	4
		<5%	8	16
Nivel	de	5% - 10%	6	12
similitud/plagio		11% - 15%	22	44
		>15%	14	28

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

La prevalencia de modalidad o tipología de trabajo de grado monografía (64%), resulta un dato interesante, ya que, al hacer un estudio minucioso de los proyectos de grado y, teniendo en cuenta lo establecido en el Reglamento de Trabajo de Grado del Programa de pregrado que se estudió, con respecto a la modalidad en mención, su estructura se adapta a los criterios establecidos para ensayo, puesto que la totalidad de las monografías revisadas no presenta apartados como “planteamiento del problema, justificación, objetivos, marco histórico, marco teórico, estado del arte, metodología, discusión o resultados y conclusiones y propuestas” (Reglamento de Trabajo de Grado del Programa, pp. 2-3), que son componentes obligatorios establecidos por el programa de pregrado estudiado.

De los resultados obtenidos, es preciso resaltar la tendencia de los trabajos de grado realizados en el programa en los últimos 5 años hacia niveles de similitud/plagio considerables, evidenciando la asunción por parte de los autores de conceptos ajenos como producción intelectual propia, lo cual concuerda con lo manifestado por Cisneros-Estupiñán (2012), considerando común la reproducción por parte de universitarios latinoamericanos de ideas que son propiedad de autores especializados; asimismo, concuerda con lo establecido por Hernández-Islas (2016), quien concibe las prácticas de plagio como comunes en los contextos universitarios, haciendo uso de la propiedad intelectual de otros y presentándola como suya.

A pesar de encontrarse la mayoría de trabajos de grado en un rango aceptable de plagio (10% - 15%) de acuerdo con Valderrama (2016), es posible apreciar la prevalencia de trabajos de grado aceptados con niveles representativos de plagio superiores al 15%, lo cual discrepa con lo establecido en el Reglamento de Trabajo de Grado del Programa (2016), donde se indica que, la presencia de plagio en un trabajo de grado deberá ser notificada por los evaluadores asignados para la revisión de dicho trabajo y que, de ser

notificado el uso de propiedad intelectual “total o parcial, voluntaria o involuntaria” (p.7) será pretexto para la cancelación o establecer sanciones respectivas del trabajo presentado.

Lo anterior da cuenta de la falta de rigurosidad en la revisión de los trabajos de grado realizados en el programa, puesto que es deber de los docentes evaluadores del trabajo de grado asignado, informar con pruebas las faltas del estudiante relacionadas con el uso de la propiedad intelectual ajena; no obstante, la prevalencia de los modelos tradicionalistas de revisión de proyectos de grado, han conllevado a la reproducción de tesis de grado con alto contenido de plagio, desconociendo el uso de softwares especializados para la identificación de este (Ronda-Pérez, et al., 2016; Murillo, 2011; Torres, González y Valvilona, 2013; Merelles, 2017), lo cual se ve reflejado en el programa en mención, puesto que, a pesar de disponer de softwares anti-plagio como Turnitin, no han recibido la capacitación respectiva sobre su uso.

Otro hallazgo importante fue el referente al uso de las normas para presentación de trabajos (APA), donde el 86% de los trabajos realizados y aprobados entre 2015 y 2020 no aplican debidamente dicha norma, lo cual discrepa de lo establecido en el Reglamento de Trabajo de Grado del Programa (2016), donde se especifica que, aquellos trabajos de grado que no sean presentados según las Normas APA, no serán aceptados; esto concuerda con lo afirmado por Venegas, Zamora y Galdames (2016) y Hernández-Islas (2016), quienes atribuyen al alto nivel de plagio en los trabajos de grado por parte de los universitarios al desconocimiento y poca instrucción en el uso de normas APA.

Si bien, el plagio puede ser involuntario (Corte Suprema de Justicia, 2010), y relacionarse con la falta de rigurosidad en el uso de las normas para presentación de trabajos (Venegas, Zamora y Galdames, 2016; Hernández-Islas, 2016), el Reglamento de Trabajo de Grado del Programa (2016), “no es argumento el desconocimiento de la aplicación de la norma, pues es deber del estudiante revisar la parte metodológica del trabajo” (p. 7), lo cual es distinto a lo que se hace evidente en los proyectos de grado evaluados entre los años 2015 y 2020, ya que estos documentos cuentan con el aval docente a pesar de violar la cláusula mencionada.

Es de resaltar también el porcentaje alto de trabajos de grado que presentan un número menor a 25 referencias (74%), lo que permite aseverar, al revisar de manera exhaustiva los documentos, la presencia de bibliografía incompleta, es decir, referencias citadas dentro del texto pero que no son mencionadas en la lista de referencias; esto puede

estar asociado al desconocimiento y falta de uso de las normas para presentación de trabajos APA.

5. CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos, es posible afirmar las grandes dificultades que se hacen evidentes en materia de desarrollo de trabajos de grado en el programa de pregrado estudiado, donde se aprecia falta de rigor por parte de los evaluadores de trabajos de grado, especialmente en materia de distinguir propiedad intelectual del estudiante y plagio, infringiendo lo establecido en los reglamentos institucionales referente a la revisión exhaustiva y manifestación de inconsistencias para el establecimiento de sanciones.

Es preciso que los coordinadores de los programas velen por la producción académica de calidad e inducir esta cultura investigativa en los universitarios, induciéndolos a seguir lineamientos preestablecidos sobre la presentación de trabajos de grado, el uso de normas APA y la búsqueda de bibliografía en base de datos, a fin de alimentar sus proyectos con referentes teóricos acordes con su temática; por tanto, es pertinente que se dicten cátedras relacionadas con el uso de las normas para presentación de trabajos y metodología de la investigación, a fin de que los universitarios tengan los conocimientos sobre cómo realizar un proyecto de grado.

Con lo anterior, resulta una necesidad fundamental la socialización de los lineamientos establecidos en el reglamento para presentación de trabajo de grado, puesto que, el estudiante, al desconocer la estructura, opta por realizar su proyecto de manera experimental, lo que dificulta su revisión por parte de los evaluadores e implica una demora en la culminación del mismo; esto se ve reflejado en la baja producción de trabajos de grado que se ha presentado en los últimos 5 años en comparación con otros programas académicos de la universidad estudiada.

Finalmente, es importante que los docentes del programa y, en general, los académicos de la facultad a la que está adscrito el mismo, se capaciten en el uso de softwares para la detección de plagio, a fin de realizar revisiones preliminares del trabajo de grado e inducir al estudiante a realizar los correctivos correspondientes relacionados con el respeto de la propiedad intelectual ajena, además de agilizar y facilitar la revisión de los mismos.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., López, W., Barreto, I., Rodríguez, C., y Vargas, E. (2007). Análisis bibliométrico de los trabajos de grado del área organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. *Diversitas*, 3(2). <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2007.0002.11>
- Cevallos, L., Guijarro, A., y Domínguez, L. (2016). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*(4), 57-74.
- Cisneros-Estupiñán, M. (2012). *¿Cómo elaborar trabajos de grado?* (Segunda ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Cortés-Trujillo, J. (2015). Dificultades de la escritura de informes de investigación formativa en la educación superior en facultades de ingeniería. *Revista Polisemia*, 8(14), 12-23. doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.14.2012.12-23>
- Decreto 1377. (27 de 06 de 2013). por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012. *Presidencia de la República*. Bogotá, Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1276081>
- Escorcia-Otálora, T. (2008). El análisis bibliométrico como herramienta para el seguimiento de publicaciones científicas, tesis y trabajos de grado. *Tesis de Pregrado*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/ciencias/tesis209.pdf>
- Flores, A., y León, B. (2012). Estudio de las técnicas de detección de plagio textual y análisis de sinonimia en ensayos y desarrollo de un sistema prototipo. *Trabajo de Pregrado*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2079/15/UPS-CT002382.pdf>
- García, M., Aguilar, M., Payan, E., y Forero, D. (2015). Investigación bibliométrica de los trabajos de grado sobre liderazgo en las facultades de psicología de la ciudad de Bogotá (Colombia). *Universidad y Empresa*, 17(28). <https://revistas.urosario.edu.co/xml/1872/187243060008/html/index.html>
- Hernández-Islas, M. (2016). El plagio académico en la investigación científica: consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel. *Perfiles Educativos*, 38(153), 120-135. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00120.pdf>

- Merelles, M. (2017). El uso de recursos abiertos como apoyo en la implementación de las Normas APA. *Tesis de Pregrado*. México D.F.: Tecnológico de Monterrey.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética en la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016>.
- Murillo, J. (2011). *Recomendaciones para escribir un ensayo: Normas APA*. Bogotá: Colegio de Estudios Superiores de Administración. <http://hdl.handle.net/10726/301>.
- Pérez-Jiménez, C., Cruz, O., García, G., Ocaña, J., y Hernández, S. (2020). Consideraciones en la enseñanza de la metodología de la investigación en las Ciencias Humanas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y gestión Educativa*, 7(13), 1-17. <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/829/1216>
- Pérez-Saavedra, V., Zárate, M., R., G., y Ampuero, E. (2008). Caracterización de las tesis de pregrado de la facultad de Enfermería de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. *Revista Enfermería Herediana*, 1(1), 48-56. <https://pdfs.semanticscholar.org/3329/bea0c8e7c46f58e4efc9961f5187a114e934.pdf>
- Reglamento de Trabajo de Grado. (2016). Por medio del cual se modifica el Reglamento de Trabajo de Grado del Programa. Barranquilla, Colombia.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura*. Córdoba, Argentina : Brujas .
- Riggio, G. (2017). Indicadores bibliométricos de la actividad científica de la República Dominicana. *Tesis Doctoral*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid. http://eprints.rclis.org/31698/1/TesisPhD_GRiggio%20%281-5-17%29.pdf
- Roig-Villa, R., Blasco, J., Lledó, A., y Pellín, N. (2016). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ronda-Pérez, E., Seguí, M., Cayuela, A., Tauste, A., y Esteve, J. (2016). *Plagio académico en el alumnado académico de máster en la universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ruipérez, G., y García, J. (2016). Plagio e integridad académica en Alemania. *Comunicar*(48), 9-17. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15846325001.pdf>
- Sanabria, L. (2014). Conceptualización jurídica del plagio en Colombia. *Revista Colombiana de Cirugía*, 29(2), 88-97. http://www.scielo.org.co/pdf/rcci/v29n2/v29n2a2.pdf?fbclid=IwAR0QzrYAFUt0gBk3W4_Pqm0J2fLN6yZSyTsgcGKljIgOApuoTevQCh4CWv0

- Suárez, M., y Muñoz, O. (2012). Análisis bibliométrico de los trabajos de grado de la facultad de Psicología de la Universidad San Buenaventura de Bogotá. *Trabajo de Pregrado*. Bogotá: Universidad San Buenaventura. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/73414.pdf>
- Timal, S., y Sánchez, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Tla-melaua*, 11(42), 48-66. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v11n42/1870-6916-tla-11-42-00048.pdf>
- Toller, F. (2011). propiedad intelectual y plagio en trabajos académicos y profesionales. *Revista La Propiedad Inmaterial*(15), 85. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/revpropin14ydiv=8yid=y&page=>
- Torres, S., González, A., y Vavilona, I. (2013). *La cita y referencia bibliográfica: guía basada en las Normas APA* (Tercera ed.). Buenos Aires: Biblioteca UCES. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/2450/3/citasAPA.pdf>
- Valderrama, J. (2016). ¿Cuánto debo plagiar para no ser acusado de plagiador? *Formación Universitaria*, 9(4), 1-2. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art01.pdf>
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(1), 247-279. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art12.pdf>

CAPÍTULO 39

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REVISTA PEDAGÓGICA *ESCUELAS DE ESPAÑA* (1929-1936)

Rosa Ortiz de Santos y Luis Torrego Egidio

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial y permanente del profesorado es una línea de investigación diversa y extensa, en continua evolución, que ha motivado centenares de publicaciones en revistas científicas de diferentes países del mundo. La formación del profesorado ha sido, además, objeto de interés en la prensa pedagógica profesional a lo largo de la historia. La prensa pedagógica forma parte de nuestro patrimonio histórico-educativo, pues como explica Hernández (2013) es la “expresión viva y directa de todo lo que germina y aflora en el amplio campo de la educación, que es extraordinariamente rico y diverso, tanto como lo son las sociedades en el pasado...” (p. 28).

El primer tercio del siglo XX en España, tiempo y espacio en el que se encuadra esta propuesta, fue un periodo álgido de publicación de títulos de prensa pedagógica (Checa, 2002), muchos de los cuales tenían entre sus temas más recurrentes la formación del profesorado, por su incidencia directa en la mejora de la educación y, como consecuencia, en la regeneración del país. Un título de gran relevancia en el tema que nos ocupa fue la *Revista de Escuelas Normales* (1923-1936), hoy *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Localizamos investigaciones cuya finalidad es analizar cómo se trata la formación del profesorado dentro de títulos de prensa pedagógica de esta etapa. Gutiérrez (1980) analiza este aspecto en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* (1922-1936). Rodríguez, et ál., (1997) abordan la psicología en la formación de los maestros a través de la revista de la Mancomunidad de Catalunya, *Quaderns d'estudi* (1915-1924). Montes (1998), por su parte, realiza un estudio en *La Escuela Moderna* (1891-1934) sobre la Universidad y la formación del profesorado. Por último, Carreño y Rabazas (2011) analizan el contenido de *La Segunda Enseñanza* (1922-1928), revista publicada por los docentes del instituto madrileño San Isidro. En la aportación se incide en la formación pedagógica y en las orientaciones didácticas del profesorado.

En esta ocasión nos vamos a centrar en *Escuelas de España* (1929-1936), una revista creada, dirigida y mantenida por tres maestros de escuelas rurales: Norberto Hernanz Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón Carretero. La obra pedagógica, compuesta por un total de 44 ejemplares, se fundó en la provincia de Segovia, donde estuvo editándose hasta abril de 1931. En este momento, los maestros fundadores obtuvieron una plaza en el Patronato Escolar de Barcelona, por lo que la revista comenzó a editarse en la ciudad condal hasta enero de 1932. Tras un periodo de inactividad, *Escuelas de España* reapareció en enero de 1934, esta vez desde Madrid, donde se estuvo publicando hasta julio de 1936. Entre sus características principales destaca su naturaleza aldeana, su carácter reformista y su idiosincrasia renovadora (Ortiz y Torrego, 2018). Analizamos el tratamiento que se dio desde la publicación pedagógica a la formación inicial y permanente del profesorado, desde las postrimerías de la Dictadura de Primo de Rivera hasta el inicio de la Guerra Civil.

2. MÉTODO

El modelo de investigación que ha orientado este estudio es el histórico-educativo (Ruiz, 1976 y 1997; Tiana, 1988), a través de las siguientes fases:

- Planteamiento de la investigación: el objetivo del trabajo consiste en analizar cómo se aborda la formación inicial y permanente del profesorado desde la revista *Escuelas de España*.
- Heurística: se han analizado los 44 ejemplares que conforman la publicación, lo que supone un total de 247 artículos y de 204 notas.
- Crítica histórico-pedagógica: la validez y la fiabilidad de *Escuelas de España* se garantiza mediante procedimientos de crítica interna y de crítica externa que ya se han presentado en otros estudios sobre la revista (Ortiz, 2017; Ortiz y Torrego, 2019).
- Explicación histórico-pedagógica: la técnica de investigación utilizada ha sido el análisis de contenido cualitativo. El proceso seguido ha consistido en: 1) lectura de *Escuelas de España*, 2) creación de una tabla-resumen con información sobre cada aportación, 3) creación del sistema de categorías, 4) codificación de los artículos con ATLAS.ti y creación de una matriz de datos de análisis, 5) interpretación y redacción de los resultados. En esta aportación presentamos dos

categorías relacionadas con la formación del profesorado, denominadas “Formación inicial” y “Formación permanente”.

- Narración histórica: el análisis de las unidades de registro obtenidas y la discusión de los resultados es la parte central del trabajo, dado que a partir de ella podremos comprobar cómo se aborda la formación inicial y permanente del profesorado de primera enseñanza en *Escuelas de España*.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Formación inicial

La reforma de las Normales y de la preparación inicial del profesorado es una preocupación presente en la revista pedagógica. Los docentes, con Norberto Hernanz a la cabeza, diseñaron un profundo y detallado plan sobre los aspectos que debían garantizarse en una reforma de este tipo, bajo la convicción de que la formación de los maestros y de las maestras debía ser universitaria. La herencia de la ILE se deja notar en esta convicción, dado que “los institucionistas defendieron siempre una formación universitaria del profesorado” (Ruiz, 1993, p. 232), en la que se combinase la práctica profesional con la teoría pedagógica y que garantizase la formación cultural de los maestros y maestras. Vamos a encontrar, en este sentido, numerosas coincidencias entre este planteamiento y el de Escuelas de España.

Tabla 1.

Número de ejemplares y aportaciones de Escuelas de España de las que se han localizado unidades de registro para la categoría “Formación inicial”.

N.º Ejemplares	18	1ª etapa = 9
		2ª etapa = 9
N.º Aportaciones	26	Artículos = 16
		Notas = 10

Fuente: elaboración propia.

3.1.1. La formación de los maestros y de las maestras debe ser universitaria

Como avanzábamos, hemos de conceder el protagonismo a uno de los fundadores de la revista: Norberto Hernanz, quien afirma: “siempre fue para mí una de las preocupaciones más vivas y persistentes mi capacitación cultural y profesional” (AGA, 32/10767, p. 12). Desde el primer número reivindica que los estudios del magisterio deben ser universitarios: “no puede haber formación del maestro amplia y sólida, según exigen las circunstancias actuales y de nuestro país, sin que sea universitaria” (Hernanz, enero, 1929, p. 8). Esto tendría como consecuencia la supresión de las Escuelas Normales. Hernanz (enero, 1929) opina que tanto las Normales como la Superior del Magisterio “son la negación más escandalosa de la pedagogía” (p. 15), y añade:

Es formar educadores ineducados, transtornados [sic.], de espíritu fragmentado y disperso por tanto ir y venir por los diferentes campos del saber sin detenerse en ninguno el tiempo suficiente para penetrar a fondo en su contenido... (p. 16)

Así definen los fundadores de la revista (Escuelas de España, octubre, 1930) el plan de formación del profesorado, que en ese momento era el Real Decreto de 30 de agosto de 1914: “plan de estudios de las Normales, pésimo, absurdo, la negación más escandalosa de los principios educadores” (p. 78), y denuncian que el profesorado de las Normales está “mal retribuido y peor dotado de medios” (p. 78). Gervasio Ramos (julio, 1930, p. 51), por añadir otro ejemplo clarificador, explica que

... los estudios actuales del Magisterio son [...] deficientes, incompletos, sin ese algo pedagógico que debiera caracterizarlos, sin nada que forme la verdadera personalidad del educador moderno. Por eso sucede que, en concepto del vulgo [...] para maestro sirve cualquiera, y por eso mismo, para nuestro mal, abundan los enseñadores, los curanderos de la Pedagogía.

Coincide en la necesidad de transformar los estudios del magisterio para que sean universitarios. Fundamenta esta idea en la pedagogía de personalidades de prestigio, entre los que destaca a Bartolomé Cossío y a Giner de los Ríos; del último reproduce la siguiente cita: “un hombre superior —y esto ha de ser el maestro de hoy— solo se puede formar en contacto con un medio también superior” (p. 52). Hernanz (enero, 1929) enumera cuatro razones por las que la formación del profesorado debe ser universitaria:

1. El profesorado será mejor, “de mayor altura científica y pedagógica” (p. 17).
2. Los medios serán más numerosos y de mayor calidad. Se refiere, entre otros, a las “bibliotecas, museos, conferencias, cursos, laboratorios, gabinetes, material, revistas, organizaciones escolares modelos, etc.” (p. 17).

3. El propio ambiente del contexto universitario, mucho más rico que el que puede existir en las Normales, supone “el contacto inmediato con las más elevadas cimas de la ciencia y del arte” (p. 17).
4. Contenidos mejor seleccionados, con un carácter más científico y educador.

3.1.2. La formación del profesorado en el III Congreso Pedagógico Segoviano

Todos los razonamientos para la mejora de la formación inicial seguían un mismo objetivo: la formación del magisterio debe ser universitaria. Así lo creían las maestras y los maestros segovianos quienes, en el III Congreso Pedagógico Segoviano, debatieron ampliamente sobre ello (Escuelas de España, enero, 1930). En este encuentro profesional, el maestro Mariano Domínguez, de acuerdo con la idea, indicó que la transformación debía ser paulatina y transitoria: “hay que ir a la formación universitaria, pero hagámoslo con prudencia. Vayamos gradualmente y asegurando los pasos de avance” (Escuelas de España, enero, 1930, p. 86). Algunos de los asistentes planteaban preguntas y preocupaciones en esta empresa pedagógica como:

¿Quién iba a estudiar la carrera del Magisterio con esas exigencias de preparación? [...] ¿Están preparadas las Universidades para esa empresa? [...] ¿Qué licenciado en pedagogía iba a resignarse luego a vivir en una aldea? [...] ¿No es conveniente que existan estos Centros medios de cultura, como las Normales, que faciliten a la gente humilde una carrera y estén cerca de las escuelas para intensificar y orientar su vida? (p. 86)

El debate fue intenso y productivo, pues se plantearon tanto las fortalezas como las debilidades del objetivo que perseguían. El ponente, que fue Hernanz, dio respuesta a estas preguntas. Con respecto a la primera, evidenció que las exigencias de preparación del momento eran peores que las que se proponían, pues suponían “nueve años de tortura, capaces de deformar al más resistente. Nueve años en que no hay tiempo para otra cosa que para coger y dejar textos de las más dispares materias” (Escuelas de España, enero, 1930, p. 87). Su propuesta exigía 10 años: seis de bachillerato y cuatro de universidad, pero suprimía las oposiciones, lo que conllevaba que un maestro pudiese comenzar a ejercer a los 18 años. El profesorado sería el mismo que el que ejerce en las Normales.

Reconoce, sin embargo, que “el problema de la aldea” existe, pero no es solo cuestión del docente ni de su procedencia, ni siquiera de sus ambiciones, sino un problema mucho más complejo que engloba todos los ámbitos de la vida. Defiende, además, que los centros medios de cultura deberían ser los Institutos de Segunda Enseñanza, una vez reformados.

En este contexto formativo, Rubén Landa planteó que lo más importante era procurar la selección de los mejores maestros y maestras. Esto no se podría valorar en las facultades, sino que se ponía a prueba en la propia práctica escolar. En definitiva, “las prácticas escolares deben ocupar lugar preferente en la formación de maestros” (p. 90). Y esto lo tiene en cuenta *Escuelas de España* en su propuesta, que detalla en mayor grado en julio de 1931, en la que se aprecia una maduración de las ideas presentadas antes.

3.3.3. La propuesta de *Escuelas de España*

Escuelas de España (julio, 1931) defiende que han de existir dos tipos de materias en el periodo de preparación inicial; uno de los tipos se refiere a la formación cultural general, que se habría de desarrollar en la escuela primaria y en el bachillerato; añaden que este nivel debería ser obligatorio para todo aquel que pretendiese ser maestro de escuela. El otro tipo está relacionado con la formación profesional o técnica, que es la que debía tener lugar en el contexto universitario. Dentro de esta segunda etapa, tendrían que existir, a su vez, dos clases de actividades; por un lado, actividades prácticas para las que era necesario establecer una escuela aneja a cada centro de estudios, así como escuelas modelo en la que pudiesen vivir experiencias prácticas los futuros profesionales de la educación (Ruiz, julio, 1930). Por otro lado estaban las actividades de orden teórico, “mediante las cuales pueda informarse de los principios, de los fines y de los modos fundamentales de la educación. Todo el plan de estudios deberá girar hacia la pedagogía” (p. 91). Se defiende en *Escuelas de España*, además, un sistema de becas, de modo que la formación universitaria no estuviese dirigida únicamente a las familias más pudientes.

La preparación de los profesionales que se encargarían de formar a los futuros docentes es otro tema de interés. No solo se precisa que estén formados, sino que deberían tener experiencia de trabajo en las escuelas. El Comité cree que “es totalmente inconcebible la pretensión de querer formar un centro de preparación para la enseñanza primaria con personas que nunca se pusieron ante los niños para enseñar” (*Escuelas de España*, enero, 1934, p. 38).

3.3.4. El Plan Profesional de 1931

El Plan Profesional de 1931 supuso un importante avance en la mejora de la formación del profesorado. Según Escolano (1982), esta reforma “ha quedado registrada como el primer intento en la historia de las normales de insertar la formación de los

maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica” (p. 71). *Escuelas de España* aplaude los avances que la Segunda República está consiguiendo en materia educativa. Celebra, en particular, la reforma citada, cuyos preceptos principales coinciden con lo que ellos, desde la revista, vienen defendiendo durante muchos años.

Se comprenderá el regocijo de ESCUELAS DE ESPAÑA cuando se advierta que han sido sus páginas las que con más detalle e insistencia defendieron el plan que se decreta, tanto en la formación del Magisterio como en las Misiones pedagógicas, las cuales son como el remate y afianzamiento de aquella formación. Cuando nuestros ideales están próximos a realizar o cuando vemos que encuentran interés en las autoridades, natural es que nos regocijemos. Primero porque se realizan y después porque sirven de desengaño y de mentís a los timoratos que nos trataron de utopistas. (*Escuelas de España*, octubre, 1931, p. 80)

En la segunda etapa de *Escuelas de España*, los redactores analizan la reforma y la califican como un “indiscutible acierto” (*Escuelas de España*, mayo, 1934, p. 43). Destacan como aspectos positivos la exigencia hacia los futuros maestros y maestras de escuela de una cultura general básica, además de la creación y organización de una institución que tenga como finalidad única la formación del magisterio. Señalan como aspectos negativos, en primer lugar, la manifiesta división que se hace entre la “formación profesional” y la “formación en la práctica docente” y opinan que, de mantenerse esta división, mejor sería que se comenzase por la segunda de las opciones para, a partir de la práctica, poder construir la teoría. En segundo lugar, hacen referencia a la falta de formación de los profesionales que se encargan de la formación y a la limitada conexión que existe entre los centros de formación del profesorado y los maestros y maestras.

3.2. Formación permanente

Si la formación inicial del profesorado era fundamental para los protagonistas de *Escuelas de España*, también lo era la formación permanente y los procesos de perfeccionamiento docente.

Tabla 2.

Número de ejemplares y aportaciones de Escuelas de España de las que se han localizado unidades de registro para la categoría “Formación permanente”.

N.º Ejemplares	17	1ª etapa = 12
		2ª etapa = 5
N.º Aportaciones	26	Artículos = 17
		Notas = 9

Fuente: elaboración propia.

3.2.1. El profesorado principiante

David Bayón (enero, 1931) refleja en su escrito lo que sentían muchos maestros y maestras después de abandonar la Escuela Normal y comenzar sus primeras experiencias profesionales:

... al llegar a nuestra primera escuela, nos encontramos con que ésta funciona. Marcha con una organización y unos métodos de trabajo más o menos arcaicos; pero marcha. Y como nosotros no conocemos de una manera definida una organización más racional de la labor de la escuela, en este primer vehículo que encontramos a mano nos embarcamos. Después el tiempo y el examen sereno de nuestra labor nos van haciendo comprender sus grandes deficiencias. Quisiéramos entonces reformarnos; pero la tarea no es empeño fácil. (p. 47)

Bayón considera que en el docente español pervive “una cierta insatisfacción y un animoso anhelo de superación como profesional y como hombre de cultura general” (p. 65). La formación del maestro no termina cuando se abandona la Escuela Normal; este momento, a juicio de los fundadores de *Escuelas de España*, es determinante, y es imprescindible que el docente principiante esté acompañado:

... es medida de alta prudencia no dejar solo al maestro con la brusquedad y la crueldad de ahora, sino colocarle en condiciones de que pueda hacer su experiencia inicial en la vida profesional con las mayores garantías de éxito. [...] siempre que sea posible habrá de colocársele entre personas competentes, bajo la dirección de buenos maestros que guíen sus primeros pasos en la función docente. (Escuelas de España, julio, 1931, p. 94)

Norberto Hernanz (enero, 1929) profundiza en esta idea exponiendo que

... dejar al maestro solo constituye la mayor de las imprudencias. Entonces, tanto o más que antes, necesita de una inteligencia superior que frene de vez en cuando sus ímpetus, que le conforte en sus fracasos. (p. 26)

La propuesta de Hernanz consiste en destinar al nuevo docente en una escuela graduada, con la totalidad del sueldo, y donde esté dirigido por “maestros experimentados, de gran cultura y de mérito pedagógico reconocidos” (p. 26) durante, al menos, dos años. Si superase estos dos años satisfactoriamente, tendrían que destinarle

en propiedad en otra escuela y su sueldo debería verse incrementado. De lo contrario, continuarían provisionalmente con un límite prefijado. Como tanto defendieron, todo este proceso supondría la eliminación y/o transformación del sistema de oposiciones libres y restringidas.

La atención del profesorado principiante es importante, según explica el maestro segoviano en otro de sus trabajos, porque “la intervención en estos años ha de ser más fecunda, dadas la juvenil plasticidad de ellos y su pureza espiritual; la segunda, consecuentemente, porque es en ellos cuando los peligros son mayores” (Hernanz, abril, 1929, p. 76). Plantea, además, que el sistema de contratos debería instaurarse a todo el funcionariado público, para evitar que se caiga en la holgazanería de quien mira al Estado “como una gran Sociedad de Seguros” (p. 76).

El docente se encuentra, en ese momento, en el periodo de perfeccionamiento técnico y cultural. En este momento ha de cultivar el deseo de superarse, pero no puede caminar solo. Norberto Hernanz considera, por una parte, los apoyos económicos, que han de satisfacer las administraciones locales, regionales y nacionales. El Estado debe actuar en dos sentidos: la concesión de subvenciones orientadas al enriquecimiento cultural y profesional de los docentes (congresos, pensiones de viajes de estudio, becas de formación, etc.) y la movilización de medios científicos que contribuyan a la capacitación docente. Por otro lado, habría de contar con apoyos técnicos y culturales, entre los que destacan los centros de todos los niveles educativos. Conceden una gran atención a la comunicación del profesorado con otros compañeros de profesión. Según los redactores de la revista, los libros y la prensa pedagógica son un excelente medio de formación del profesorado, pero no “está en los libros lo mejor de la cultura. Un poco más que en los libros está en las personas, y los maestros no suelen tener ocasión de entrar en contacto con las personas que vierten cultura” (Escuelas de España, enero, 1936, p. 38).

3.2.2. La formación permanente: responsabilidad y compromiso docente

Precisamente, fue el objetivo de la comunicación y de romper el aislamiento de los maestros y de las maestras de la escuela rural uno de los motivos más significativos por los que se crearon los Centros de Colaboración Pedagógica. Su relevancia en los procesos de perfeccionamiento docente fue notable. A juicio de Hernanz (abril, 1931), “el Centro de colaboración pedagógica significa, en lo técnico, un medio seguro de perfeccionamiento del Magisterio” (p. 23). Otra de las iniciativas que contribuían al

perfeccionamiento docente era la celebración de congresos; Gervasio Ramos (octubre, 1929) explica cuál era la finalidad de estos eventos: “nutrirnos de una sólida cultura formativa, que acreciente nuestra personalidad de maestros y ciudadanos” (p. 39). Una provincia en la que acontecieran estas iniciativas, era una provincia concienciada, comprometida y preocupada por su escuela, y demostraba, precisamente, el interés y el deseo que muchos docentes tenían de mejorar su formación. Los redactores de *Escuelas de España* explican que

... no es solo ambición profesional. Es que se siente la responsabilidad de la profesión, de la función educadora que se nos confía. Y esta responsabilidad no se siente ante el Estado, que poco puede exigir cuando tan poco da, ni ante la sociedad, ni ante la familia. Se siente ante sí, y sobre todo, ante las posibilidades que le ofrece el niño. (*Escuelas de España*, enero, 1930, pp. 90-91)

En otro de sus trabajos manifiestan que “cuando los maestros de una provincia tienen decisión para dedicar unos días en la capital a los problemas de la escuela, se puede confiar en ellos” (*Escuelas de España*, julio, 1929, p. 104). Por esta razón, según Luis Vega (enero, 1931), los docentes deben acudir a estos eventos por el propio compromiso que sienten con la labor que realizan, es decir, “...ha de nacer de una convicción entre los mismos maestros; ir a ello por gusto y deseo sentido, [...] y no ir por mandato oficial” (p. 105). No podemos dejar de señalar otras iniciativas como las Escuelas de Verano o las pensiones para los viajes de estudio que, sin duda, fueron un importante canal de perfeccionamiento de los maestros y de las maestras que tuvieron la oportunidad de disfrutarlos.

Escuelas de España concede un importante valor a la inspección de primera enseñanza, a la que la revista dedica amplios espacios, en los procesos de perfeccionamiento docente. En el propio acto de compartir experiencias de perfeccionamiento, *Escuelas de España* puede ser el punto de arranque de inspiración para otros docentes.

5. CONCLUSIONES

En nuestro estudio se ha puesto de manifiesto la importancia central que se concede en la revista a la formación del profesorado, así como las notas esenciales de la misma, que, sin duda, reciben la influencia de los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza.

Desde *Escuelas de España* se defiende el carácter universitario que habían de tener los estudios de Magisterio y se aboga por una radical reforma de las Escuelas Normales. Sus propuestas para la formación inicial se basan en una sólida formación cultural general y una capacitación profesional o didáctica que aúne la teoría y la práctica.

Aparecen en las páginas de la revista recursos formativos e instituciones de los que se explica y defiende su utilidad: los congresos, las escuelas de verano, las pensiones con las que realizar viajes de estudios, las revistas profesionales, los centros de colaboración pedagógica, que ellos mismos contribuyen a crear, y, en particular, el contacto con colegas, particularmente relevante en la inmersión del maestro novel. Muchas de estas iniciativas cristalizaron en la política educativa de la Segunda República, de ahí su apoyo decidido, por ejemplo, al Plan Profesional de 1931.

Interesa destacar que las páginas que abordan la formación inicial y permanente del profesorado parten de una idea básica: el profesorado visto, a partir de su dignificación social, profesional y económica, como una fuerza de cambio, como un agente, podríamos asegurar que el principal, del progreso de su contexto, particularmente del medio rural, preocupación muy relevante para sus directores.

Las aportaciones analizadas muestran no solo el avanzado carácter pedagógico o científico de las propuestas, sino también la fuerza ética que las sustenta, pues muestran un compromiso profundo y vital con la educación, con su profesión y con la sociedad de la que forman parte.

REFERENCIAS

- Archivo General de la Administración [AGA], Educación, 32/10767: Expediente de oposición a director de escuelas graduadas de Norberto Hernanz Hernanz (1933).
- Bayón, D. (enero, 1931). La escuela francesa - Escuelas españolas. *Escuelas de España, primera época*, 9, 47-70.
- Carreño, M, y Rabazas, T. (2011). Una publicación comprometida con la formación del profesorado de enseñanza secundaria: *La Segunda Enseñanza*. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(749), 485-400. doi: 10.3989/arbor.2011.749n3003
- Escuelas de España. (julio, 1929). Los "círculos pedagógicos" y el primer Congreso de Cáceres. *Escuelas de España, primera época*, 3, 103-104.
- Escuelas de España. (enero, 1930). El III Congreso Pedagógico Segoviano. *Escuelas de España, primera época*, 5, 80-99.

- Escuelas de España. (octubre, 1930). La crisis del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 8, 78-80.
- Escuelas de España (julio, 1931). Bases para una reforma de la enseñanza. *Escuelas de España, primera época*, 11, 63-99.
- Escuelas de España. (octubre, 1931). Las reformas anunciadas sobre la preparación del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 12, 80-82.
- Escuelas de España. (enero, 1934). La enseñanza en la República: Marcelino Domingo. *Escuelas de España, segunda época*, 1, 36-39.
- Escuelas de España. (abril, 1934). Los procedimientos de excepción: regencias y escuelas agregadas a institutos. *Escuelas de España, segunda época*, 4, 39-41.
- Escuelas de España. (mayo, 1934). La reforma de las Normales. *Escuelas de España, segunda época*, 5, 43-45.
- Escuelas de España. (junio, 1934). Un pleito que necesita mediador. *Escuelas de España, segunda época*, 6, 40.
- Escuelas de España. (enero, 1936). Poner la cultura de cara a la escuela. *Escuelas de España, segunda época*, 25, 38-39.
- Gutiérrez, I. (1980). La formación de profesores en el boletín de la institución libre de enseñanza. En *El profesor: formación y perfeccionamiento. VII Congreso Nacional de Pedagogía* (pp. 87-92). Granada.
- Hernández, J. M. (2013). Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo en España. Conceptualización y géneros textuales. En J. M. Hernández (Ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa Mediterránea e Iberoamericana* (pp. 15-32). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernanz, N. (enero, 1929). Formación del magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 1, 6-27.
- Hernanz, N. (abril, 1929). Formación del magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 2, 74-99.
- Hernanz, N. (abril, 1931). Los Centros de Colaboración. *Escuelas de España, primera época*, 10, 7-32.
- Montes, S. (1998). La Universidad y la formación del profesorado en la Escuela Moderna (1891-1943). *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica. X Coloquio de Historia de la Educación*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.

- Ortiz, R., y Torrego, L. (2018). La prensa pedagógica en la reconstrucción del pasado educativo: el caso de la revista Escuelas de España (1929-1936). *Història da Educação*, 22(56), 80-105. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/78399>
- Ortiz, R., y Torrego, L. (2019). Manuel Bartolomé Cossío en la revista pedagógica Escuelas de España (1929-1936). *Bordón*, 71(1), 63-77.
- Ramos, G. (julio, 1930). La preparación del Magisterio. *Escuelas de España, primera época*, 7, 49-60.
- Ramos, G. (octubre, 1929). Proyectos y realidades. Ante el I Congreso pedagógico del Magisterio Asturiano. *Escuelas de España, primera época*, 4, 36-44.
- Rodríguez, I., Valldeneu, A., y Sainz, M. (1997). La Psicología en la formación dels Mestres durant l'exercici del Consell de Pedagogia a partir de la revista Quaderns d'estudi. En *La formación inicial i permanent dels mestres: actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (pp. 431-444). Vic.
- Ruiz, E. (julio, 1930). I Congreso Pedagógico del Magisterio Asturiano. Conclusiones aprobadas. *Escuelas de España, primera época*, 7, 78-83.
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao, y M. Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vega, L. (enero, 1931). Inquietudes. *Escuelas de España, primera época*, 9, 103-105.

CAPÍTULO 40
REPENSANDO LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN DOCENTE
INICIAL.

María Matarranz García

1. INTRODUCCIÓN

Existe, en la formación docente inicial, un debate que desde hace tiempo posiciona a docentes y estudiantes en diversas perspectivas; por un lado nos encontramos con aquellos que defienden que “la práctica hace al maestro”, bajo esta premisa se localizan quienes opinan que se aprende a través de la praxis y que, por tanto, en el periodo de formación inicial cuando más se aprende es en el periodo de prácticas curriculares siendo la formación teórica poco útil para su posterior desempeño profesional docente, así pues desde esta perspectiva lo deseable en la formación de las futuras y futuros maestros es que se amplíe el tiempo de prácticas, pues estas se consideran más valiosas en su periodo formativo que el resto de aprendizajes. Por otro lado, nos encontramos con quienes anteponen el saber al hacer y ponen en valor la capacidad reflexiva y el conocimiento pedagógico de los docentes que, lejos de surgir de manera espontánea, son competencias que han de ser entrenadas. Bajo esta perspectiva el pensamiento y la acción pedagógica del docente requiere, innegablemente, de una base teórica sólida en la formación inicial, la cual, constituye el cimiento de su posterior desempeño profesional.

Esta dicotomía no es nueva, de hecho, este debate ha sido abordado por numerosos autores; Zeichner (1998) planteaba esta cuestión en los siguientes términos: “existe una separación entre la teoría y la práctica que debe superarse de algún modo: las teorías sólo existen en las universidades y la práctica sólo se desarrolla en las escuelas”, Schön (1998), por su parte, afirmaba que la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica situada en el centro del proceso de aprendizaje, Moreno Bayardo (2002) defiende que la transformación de la práctica educativa no se identifica únicamente con el mundo “de las ideas de la reflexión o de la teoría” pero sí se sustenta en él (p.74).

Tanto la acción educativa del docente como la reflexión que se suscita en medio de la práctica ponen en escena a “un sujeto con capacidad de improvisación, pero no proveniente del azar, sino de su experiencia, de su interacción con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas desarrolladas en contextos particulares, lo cual demanda una mejor articulación de todas sus potencialidades” (López y Basto, 2009, p.282).

Por su parte Dewey (1989) trató de dar respuesta a esta cuestión definiendo la acción docente reflexiva como “la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce”. Han pasado varias décadas desde que Dewey propuso esta figura del docente reflexivo y sin embargo sigue siendo una necesidad actual, en esta misma línea Mata, Hernández y Centeno (2018) defienden la llamada imperante “de nuevos modelos que favorezcan el cambio en las creencias y concepciones pedagógicas de los profesores impulsando el análisis de su propio proceder en el aula y promover nuevas prácticas pedagógicas” (p.42).

Vemos que esta cuestión es tremendamente compleja de abordar, y que ha puesto en diálogo a numerosos académicos y docentes a lo largo del tiempo. La cuestión clave en la que sí hay consenso desde la perspectiva teórica es la innegable importancia del prácticum en la formación del profesorado, por un lado, porque genera ese asentamiento de conocimientos imprescindibles para el desarrollo profesional docente, la práctica es la integración de los sistemas explícitos e implícitos de representación, por otro lado para poner en marcha aprendizajes que están vinculados exclusivamente al desempeño, a la vida real “ser profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en determinado trabajo” (Imbernón, 2008, p. 15); y que difícilmente se adquirirían sin esa formación práctica.

2. MÉTODO

Este estudio se enmarca dentro del Proyecto I+D+i denominado “La iniciación en el Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales”¹, entre los objetivos del

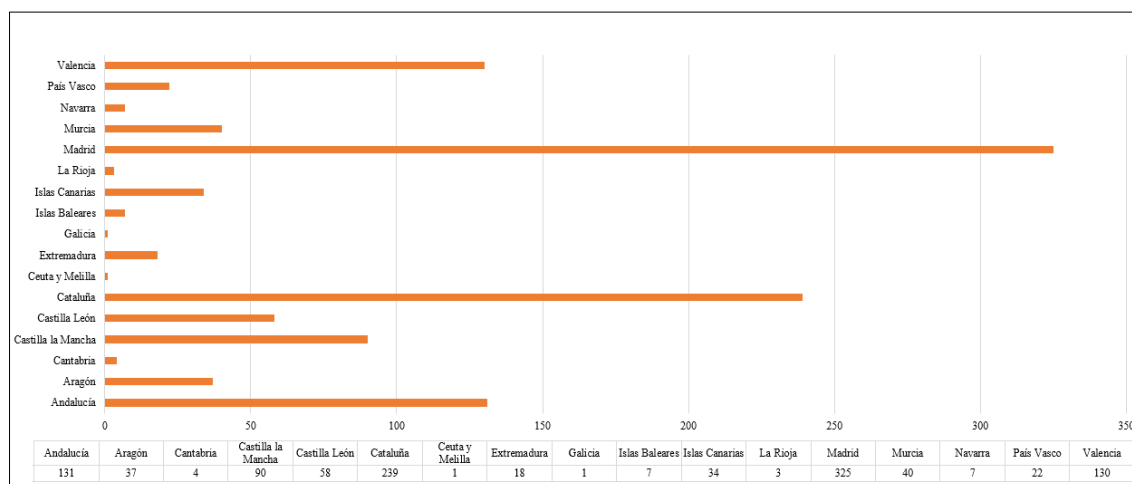
¹ Proyecto I+D “La iniciación en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” (EDU-2015-65743-P), concedido y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2016-2019).

proyecto uno de ellos plantea “Identificar las relaciones que existen entre la Formación Docente Inicial (en adelante FDI), la iniciación profesional y el buen desempeño del docente novel”, para dar alcance a este objetivo se atendieron tres subobjetivos: (a) Explotar las bases de datos actualmente disponibles sobre elementos y variables que relacionan procesos de DPD y resultados académicos, (b) Identificar las percepciones de los profesores (noveles y expertos) españoles de Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria sobre la FDI recibida para la iniciación al DPD y (c) Valorar los procesos de iniciación profesional docente a través de las percepciones que manifiestan los profesores (noveles y expertos) españoles de Primaria y Secundaria.

Para ello se elaboró un cuestionario compuesto por 25 ítems más una pregunta abierta de carácter cualitativa. Una vez finalizado el proceso de validación del cuestionario, se hizo un envío del cuestionario a todos los centros educativos de España a través de sus correos electrónicos institucionales. En el periodo de tiempo comprendido entre el 15 de enero y el 19 de marzo de 2019 se obtuvieron un total de 1148 respuestas de docentes en activo de centros públicos, concertados y privados, más concretamente:

- Docentes de Educación Primaria Obligatoria, cuya formación inicial requerida para el acceso a la profesión es la diplomatura en magisterio (3 años) o el grado en educación primaria (4 años).
- Docentes de Educación Secundaria Obligatoria, cuya formación inicial requerida para el acceso a la profesión es: licenciatura (5 años) o grado (4 años) de su especialidad, y el máster universitario de formación del profesorado (1 año).

En la Figura 1 podemos observar los datos de participación de docentes por Comunidades Autónomas.

Figura 1.*Docentes participantes por Comunidades Autónomas.*

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como vemos, las Comunidades Autónomas con mayor representación en nuestro estudio son la Comunidad de Madrid y Cataluña, seguidas de Andalucía y Valencia. Por su parte las que menos representación tienen son Ceuta y Melilla, Galicia y La Rioja.

En el ítem 14 del cuestionario se abordaron las percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre su formación inicial en los siguientes términos:

“Indica el grado en que crees que tu formación inicial te preparó en los siguientes aspectos (escala Likert siendo 1 la puntuación mínima y 6 la puntuación máxima):

- (1) El contenido curricular.
- (2) Realización de programaciones didácticas.
- (3) La evaluación.
- (4) Tutoría y orientación de estudiantes.
- (5) Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- (6) Atención al desarrollo integral de los estudiantes.
- (7) La promoción, organización y participación en actividades del centro.
- (8) Construcción de un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad.
- (9) Colaboración con las familias.
- (10) Innovación educativa.”

El análisis de las respuestas dadas a este ítem nos permitirá acercarnos al sentir del profesorado sobre esta cuestión tan relevante, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente, y, al mismo tiempo, tomar el pulso a este debate que no ha perdido vigencia a lo largo del tiempo.

3. RESULTADOS

Abordaremos a continuación los resultados obtenidos en las respuestas dadas por los docentes en el ítem indicado que, como decíamos, centraba la atención en las percepciones sobre su formación inicial. La Tabla 1 muestra el análisis de las respuestas realizado por el programa SPSS.

Tabla 1.

Estadísticos de contraste del ítem 14

Estadísticos de contraste ^a										
	[El contenido curricular.]	[Realización de programaciones didácticas.]	[La evaluación.]	[Tutoría y orientación de estudiantes.]	[Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.]	[Atención al desarrollo integral de los estudiantes.]	[La promoción, organización y participación en actividades del centro.]	[Construcción de un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad.]	[Colaboración con las familias.]	[Innovación educativa.]
U de Mann-Whitney	154046,500	127039,500	149801,000	143029,500	121296,500	122749,500	128857,500	141144,500	140259,000	155995,000
W de Wilcoxon	270449,500	373792,500	396554,000	389782,500	368049,500	369502,500	375810,500	387897,500	387012,000	402748,000
Z	-2,658	-7,463	-3,446	-4,724	-8,780	-8,345	-7,249	-4,959	-5,256	-2,358
Sig. asintót. (bilateral)	,008	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,018

a. Variable de agrupación: Etapa educativa

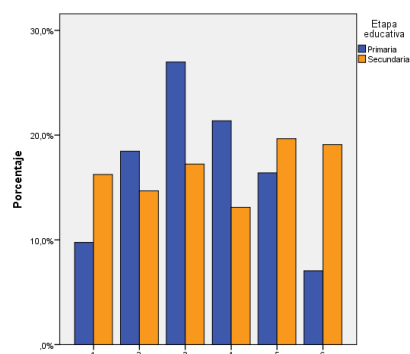
Fuente: SPSS

Como vemos en la tabla de estadísticos de contraste, todos los ítems han dado diferencias significativas, esto es, las percepciones de la formación docente del profesorado de educación primaria no coinciden con las del profesorado de secundaria, veamos los resultados detenidamente.

Comenzaremos abordando las percepciones con respecto al contenido curricular que, como podemos ver en la Figura 2, muestra discrepancias entre las percepciones del profesorado de educación primaria y el de secundaria.

Figura 2.

El contenido curricular

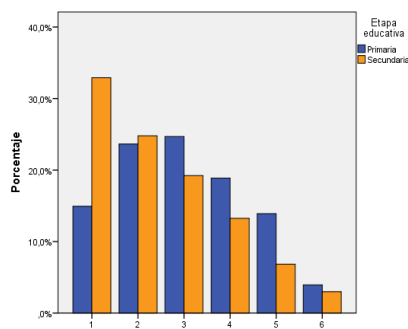


Fuente: Elaboración propia.

Mientras que el profesorado de educación primaria se posiciona mayoritariamente en los valores intermedios, vemos que no hay consenso entre los profesores de educación secundaria pues todos los grados de la escala Likert han sido señalados por un porcentaje de docentes similar: como puede observarse en la Figura 2 todas tienen entre el 15 y 20%, esto quiere decir que el reparto es equitativo en las percepciones del profesorado de secundaria quedando este aspecto poco claro, pues no se puede concluir si el profesorado de secundaria, en líneas generales, considera adecuada o no su formación inicial con respecto al contenido curricular

Figura 3.

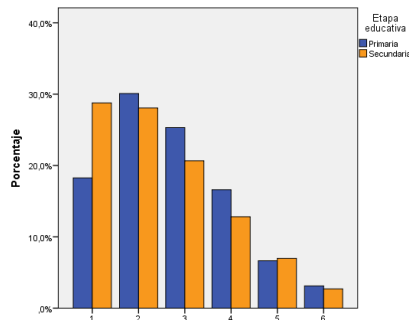
Realización de programaciones didácticas



Fuente: Elaboración propia

Figura 4.

La evaluación



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la realización de programaciones didácticas (Figura 3) y a la evaluación del alumnado (Figura 4) los resultados son similares entre sí: el grueso del profesorado tanto de primaria como de secundaria coinciden en su valoración negativa de la formación recibida, tanto de cara a la elaboración de programaciones didácticas, como de cara a la evaluación de sus estudiantes. Siendo más evidente la mala percepción que el profesorado de secundaria tiene sobre estas cuestiones en su formación: más del 50% del

profesorado de secundaria señalaron las puntuaciones mínimas (1 y 2) en ambos aspectos de su formación.

Figura 5.

Tutoría y orientación de estudiantes

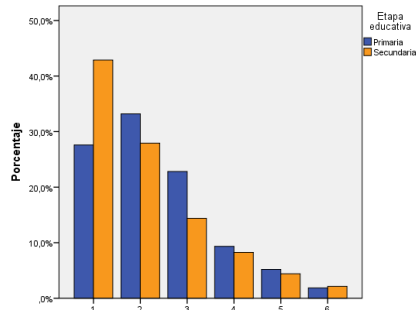
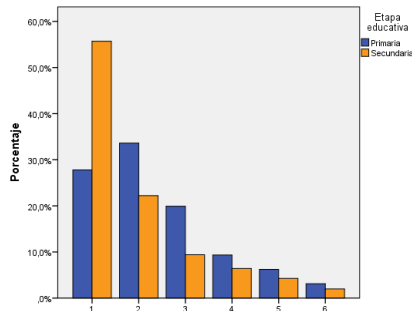


Figura 6.

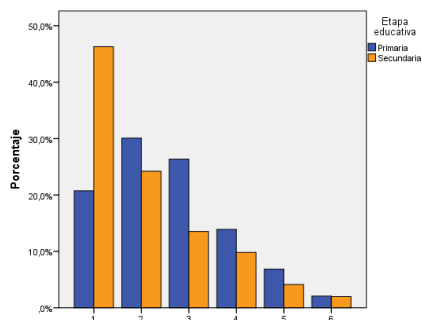
Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales



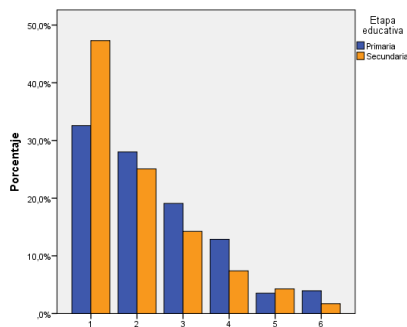
Fuente: Elaboración propia.

Figura 7.

Atención al desarrollo integral de estudiantes

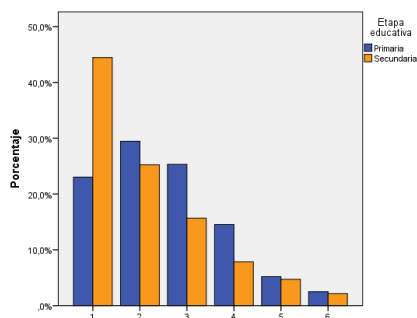


Fuente: Elaboración propia.

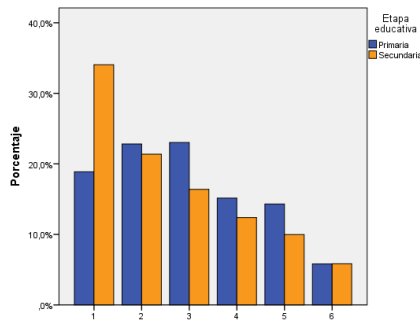
Figura 8.*Colaboración con las familias.*

Fuente: Elaboración propia

En las cuestiones relativas a la tutoría y orientación de estudiantes (Figura 5), la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (Figura 6), la atención al desarrollo integral del estudiante (Figura 7) e incluso la relación y colaboración con las familias (Figura 8), las percepciones del profesorado también son llamativamente bajas sobre todo (y de nuevo) las de los docentes de secundaria que, en ninguno de los casos, desciende del 40% de docentes que conceden la puntuación mínima en la escala Likert a estos aspectos de su formación, siendo en este bloque la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales la que se lleva la peor parte con casi el 60% de docentes que considera insuficiente (1 en la escala Likert) su formación inicial. Cabe señalar también, aunque en menor medida y de manera más moderada, que las percepciones del profesorado de educación primaria son mayoritariamente malas.

Figura 9.*La promoción, organización y participación en actividades del centro.*

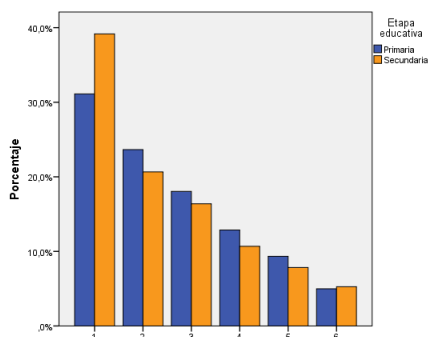
Fuente: Elaboración propia.

Figura 10.*Construcción de un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad.*

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los aspectos vinculados a la participación y la convivencia escolar como son: (Figura 9) la promoción, organización y participación en actividades del centro y (Figura 10) la construcción de un clima de respeto tolerancia, participación y libertad, la tendencia se repite de igual forma que en los aspectos formativos vistos anteriormente, destacando las bajas valoraciones del profesorado de secundaria que clara y mayoritariamente se sigue posicionando en las puntuaciones más bajas y el maestro de educación primaria que, tímidamente, también muestra su descontento pero, de nuevo, de manera más moderada y con las valoraciones más repartidas sobre todo con respecto a la formación recibida para la construcción de un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad.

Finalmente, con respecto a las percepciones del profesorado sobre su formación inicial en innovación educativa vemos que los resultados en líneas generales también tienen un balance negativo.

Figura 11.*Innovación educativa*

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como vemos en la Figura 11 la tendencia, tanto de docentes de primaria como de secundaria, se sitúa en torno a las posiciones inferiores, siendo los menos los docentes

que consideran buena o muy buena su formación inicial en innovación educativa. En este caso el 60% de los docentes de educación secundaria y el 50% de los docentes de educación primaria han asignado las puntuaciones inferiores (1 y 2 en la escala Likert).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como hemos visto en el apartado de resultados, las percepciones del profesorado de educación primaria obligatoria y de educación secundaria obligatoria con respecto a su formación docente inicial no es, en líneas generales, positiva en ninguno de sus aspectos. Según las respuestas dadas a las preguntas el profesorado participante en la encuesta no ha recibido una formación docente inicial que le prepare adecuadamente para enfrentarse a las tareas y necesidades del aula.

Las maestras y maestros de la etapa de educación primaria concentran sus puntuaciones en las valoraciones 1, 2 y 3 de la escala Likert, en todos los casos excepto en contenido curricular (Figura 2) más del 60% del profesorado de primaria se aglutina en dichas valoraciones. Lo cual da a entender que maestras y maestros, como decíamos consideran mejorable su formación inicial.

Con respecto a las/os docentes de la etapa de educación secundaria muestran mayor claridad en sus respuestas pues concentran mayoritariamente sus puntuaciones en la valoración 1 de la escala Likert en todos los casos excepto en contenido curricular (Figura 2). En algunos aspectos muestran esta formación insuficiente de manera más contundente, como vemos por ejemplo en la formación en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (Figura 6) con un 60%; en otros de manera más moderada, como vemos por ejemplo en la evaluación (Figura 4) con casi un 30%.

Tras la puesta en marcha y la realización de la presente investigación y a la luz de los resultados obtenidos, cabe ofrecer al lector algunas reflexiones finales acerca de las percepciones del profesorado sobre su formación docente inicial.

En primer lugar, reconocemos que la muestra con la que se ha contado no llega a representar a la totalidad del profesorado de la etapa de educación obligatoria de los centros educativos de España, no obstante, y dada la alta participación de docentes en algunas de las Comunidades Autónomas (como son la Comunidad de Madrid y Cataluña) consideramos que los resultados obtenidos sí son un reflejo de las percepciones reales del conjunto del profesorado de la etapa obligatoria.

El profesorado de la etapa de escolarización obligatoria considera haber recibido una formación insuficiente para su desempeño docente en el aula. En esta percepción coinciden tanto los docentes de primaria como de secundaria: ambos consideran que su formación inicial no les preparó suficientemente en realización de programaciones didácticas, en la evaluación del alumnado, en tutoría y orientación de estudiantes, en atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, en atención al desarrollo integral de los estudiantes, en la promoción, organización y participación en actividades del centro, en la construcción de un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad, en la colaboración con las familias y en innovación educativa, para enfrentarse a la profesión docente.

Por su parte, el profesorado de educación secundaria considera haber recibido peor formación inicial que el profesorado de educación primaria. Como se ha visto en los resultados, las valoraciones del profesorado de secundaria son, en todos los casos, inferiores respecto a las del profesorado de primaria o, por decirlo de otro modo, mayor porcentaje de docentes de secundaria valoran negativamente los diferentes aspectos sobre su formación inicial. Cabe señalar que en el contenido curricular (Figura 2) el profesorado de secundaria ha mostrado menor descontento con respecto a su formación inicial, esto puede explicarse en parte porque el profesorado de esta etapa educativa ha tenido que obtener el grado (o licenciatura) en su especialidad previa a su formación docente.

Llegados a este punto es preciso rescatar algunas de las ideas planteadas al inicio del texto en que se planteaba la cuestión de la formación teórica y la formación práctica del futuro docente. Ciertamente los resultados planteados muestran ese descontento que ya el estudiante de magisterio muestra a lo largo del grado, no resulta extraño oír a estudiantes por los pasillos de la facultad o incluso comentarlo con sus profesores: los estudiantes de grado tienen, en muchas ocasiones, una percepción negativa sobre las asignaturas teóricas y la imposibilidad de aterrizarlas en la vida del aula, afirman muchas veces que las asignaturas teóricas no les enseñan cómo dar (el día de mañana) una clase, se quejan también sobre lo tarde que comienzan sus prácticas curriculares o sobre los pocos créditos que hay de prácticas a lo largo del grado, siendo su principal interés pasar el mayor tiempo de prácticas para aprender más... ¿En qué lugar dejan los estudiantes de grado al conocimiento teórico? ¿Qué sentido tiene aprender a hacer cosas sin entender a las cosas mismas?

Por otro lado, sería interesante conocer las percepciones del estudiante egresado (de otras áreas de conocimiento) recién terminada la carrera universitaria sobre sus

competencias profesionales, a fin de saber si esta percepción negativa sobre la formación recibida es exclusiva del docente por ser pedagógicamente exigente, o es una cuestión que afecta a todo estudiante al término de la carrera.

Difícilmente un arquitecto se pondrá a diseñar, construir o renovar un edificio al día siguiente de terminar la carrera, necesitará práctica, necesitará entrenamiento, pero ese *know how* que adquirirá en sus primeros años de desarrollo profesional tendrá que reposar sobre los cimientos teóricos que ha aprendido en el periodo de formación inicial. De igual modo el desarrollo profesional docente requiere una serie de hitos formativos, difícilmente una maestra o una docente en su primer día de clase sentirá que lo tiene todo aprendido y dominado.

La formación docente inicial es, como su nombre indica, el comienzo de la formación. Puede mejorarse, sin duda, es necesario optimizar los planes de estudio, podemos y debemos plantearnos una formación competencial para el futuro docente, pero no olvidemos que el estudiante egresado está al comienzo de su desarrollo profesional y aunque de ella/él se espere que tiene mucho que enseñar, sin duda también tiene (todavía) mucho que aprender. El conocimiento es la base de la reflexión pedagógica, al mismo tiempo la reflexión pedagógica se anticipa a la praxis, esta cadena es una manera de afrontar y dar respuesta a los problemas del aula, es, en definitiva, una manera de ser docente.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1989). (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- López, B., y Basto, S. (2009). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y educadores*, 2(13), 275-291.
- Moreno Bayardo, G. (2002). Innovación en los posgrados en educación, ¿Sólo un caso particular de lo posible? *Revista de Educación Superior*, 124(31), 73-84.
- Mata Pérez, A. M., Hernández Sánchez, P., y Centeno Noriega, G. E. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 36-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>

- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid, España: Paidós.
- Zeichner, K. M. (1998). Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos)

CAPÍTULO 41

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LA MUERTE A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: UN ESTUDIO DE CASO

Ignacio Úbeda-Sánchez, Álvaro Manuel Úbeda-Sánchez, Daniel Álvarez-Ferrándiz
y José Álvarez-Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

El motivo por el que hemos decidido realizar este trabajo sobre la presencia –o no– de la muerte en los centros escolares es debido a que “nadie nos enseña un sentido aséptico, significativo y sobre todo autodidáctico, a la muerte” (Herrán y Cortina, 2007a, p.129). Como posible solución a este problema vamos a proponer la literatura como recurso para incluir el tópico de la muerte en la Educación Primaria. Para ello seleccionaremos el corpus apropiado para los escolares de esta etapa educativa y trataremos de verificar si la formación que recibieron los maestros de un centro educativo con respecto a la incorporación en el aula y tratamiento con los estudiantes de un tema tan incómodo es el adecuado en el caso de haber obtenido ese tipo de aprendizaje.

Por esta razón, dado que un tema tan delicado como la muerte está presente en muchos aspectos de la vida, creemos que este asunto debería llevarse al aula para que los alumnos puedan elaborarse un pensamiento propio de cómo afrontar la pérdida de un ser querido y que cada alumno asimile y acepte que el fin de la vida forma parte de la misma. Pero para que esto pueda ser posible creemos necesaria la formación pertinente por parte del profesorado para poder afrontar en su aula de manera natural el fin de la vida.

1.1. Educación emocional

La educación emocional podría definirse como aquel “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.22). Dentro de este tipo de educación podemos encontrar diferentes contenidos. Según Bisquerra (2003) lo primero

que se debe conocer son los fenómenos afectivos como el sentimiento, el afecto, el estado de ánimo o el propio concepto de emoción. También hace referencia al tipo de emociones –positivas y negativas, por ejemplo– y sus características. Por tanto, debido a que la educación emocional trata de fomentar el desarrollo de las emociones, es en el siguiente apartado donde vamos a situar el tratamiento de la muerte, que podemos relacionarlo en un principio como un sentimiento negativo que provoca en la persona miedo y tristeza. Para ello hablaremos de Didáctica de la muerte en el siguiente apartado.

1.1.1. Didáctica de la muerte

En Educación Primaria es muy posible que la temática de la muerte sea una de las cuestiones más abandonadas por parte de la figura del maestro porque “es un tema que intentamos evitar, ya sea por las dificultades propias del concepto o por los sentimientos que nos genera” (Esquerda, 2012, p.25). Por esto motivo el maestro debe ser la figura principal que sirva de ayuda para que poco a poco el alumnado vaya adquiriendo y asimilando el significado de la muerte. En este momento es cuando podemos hablar de la educación para la muerte. Según Herrán y Cortina (2007b), la educación para la muerte se define como:

un ámbito y un proceso basado en la comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa y la formación de educadores para contribuir desde su desarrollo a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas (p.11).

Por este motivo, si pretendemos elaborar una propuesta pedagógica en relación a la muerte, debemos hablar de didáctica para la muerte, es decir, poner en práctica la enseñanza de la muerte en Educación Primaria. En este contexto Herrán y Cortina (2007b) entiende por didáctica de la muerte a:

la aplicación de la “educación para la muerte” al conocimiento y la comunicación desarrollados en contextos educativos, contemplados desde la perspectiva de la planificación y el currículum, la metodología didáctica, los recursos didácticos, la evaluación, la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la (trans)formación del profesorado, etc. La “didáctica de la Muerte” se orientaría a fundamentar el enseñar, el aprender, el desaprender y el reaprender en función de la (auto)formación de alumnos y profesores (p.12).

Teniendo en cuenta esta descripción podemos reivindicar que el tópico de la muerte debería contemplarse en el currículum de Educación Primaria, tal y como se hace con muchos otros temas como la higiene y la salud, el uso de las Tecnologías de la

Información y Comunicación (TIC) o la educación vial. Todos estos temas que hemos puesto de ejemplo están presentes en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Por ello, ya que en la anterior definición de “didáctica de la muerte” se comentaba que para trabajar dicho tema el maestro puede ayudarse de recursos didácticos, vamos a contemplar la Literatura Infantil y Juvenil como medio para introducir a los alumnos el tópico de la muerte. Así pues, intentaremos averiguar si los maestros conocen y utilizan obras literarias para esa misión.

1.2. Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

Debido a que vamos a tratar el tópico de la muerte en el aula de Educación Primaria, lo vamos a llevar a cabo a través de la LIJ aunque, como bien afirma Colomer (2010), esta no es la única literatura que el maestro trabaja con sus alumnos, sino que también se pueden tratar poemas, relatos y fragmentos de obras literarias dirigidas a los adultos. Sin embargo, el corpus literario al que debemos prestar una mayor atención es aquel que está destinado a los niños. Para adentrarnos al concepto la LIJ podemos decir que, generalmente, ha habido dos tendencias en la búsqueda de su definición. Así pues podemos hablar de una LIJ asimilativa o, por el contrario, restrictiva. La primera es defendida por Cervera (1989) y apoya que la LIJ es toda aquella literatura que les interesa a los niños y que cumple una doble función: las palabras se aplican de manera artística o creativa y el niño es el receptor. Por tanto, puede decirse que se trata de una definición amplia que reúne una gran cantidad de obras literarias. En el otro extremo nos encontramos con una visión más restrictiva nacida del estructuralismo y que manifiesta que la LIJ no es todo aquello que les interesa a los niños, sino aquella literatura que está construida de una determinada manera pensada para los niños (Rienda, 2007).

Ante estas dos posiciones nos vamos a inclinar por la primera, ya que no importa por qué vía haya llegado –adaptación, aceptación, creación propia, etc., – un texto literario a las manos del alumnado, pues lo importante es que se haya interesado en su lectura. Así, podemos mencionar los tres tipos de LIJ que Cervera (1989) propone. Hablamos de literatura ganada para referirnos a aquellas producciones que no estaban destinadas a los niños pero que pasados los años los más jóvenes se los han ido apropiando, independientemente de haber sido o no adaptadas. Por otro lado está la literatura creada para los niños que, como indica su nombre, son obras que están destinadas a ser leídas por ellos. Por último, se habla de literatura instrumentalizada, que son aquellos libros

dirigidos a las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en los que “los objetivos didácticos están por encima de los literarios” y que, por tanto, en este caso se debería hablar más de libros que de literatura.

A continuación, se plantean para este trabajo una serie de objetivos que indagan varios ámbitos y aspectos concretos relativos al profesorado y el tópico de la muerte dentro del aula.

- Conocer la formación académica que han recibido los maestros de Educación Primaria en torno a la Educación para la muerte.

- Saber el grado de interés que poseen los maestros de Educación Primaria para formarse en Educación para la muerte.

- Conocer si el docente se ha visto obligado a tratar la muerte en el aula a lo largo de su carrera profesional.

- Indagar sobre el grado de importancia que los maestros de Educación Primaria dan al tratamiento de la muerte en el aula.

- Saber si los maestros de Educación Primaria utilizan Literatura Infantil y Juvenil para trabajar con los alumnos la muerte.

- Averiguar el nivel de conocimiento que tienen los maestros de Educación Primaria con respecto a la existencia de Literatura Infantil y Juvenil que introduzcan la muerte.

2. MÉTODO

Para el presente trabajo se decidió realizar un estudio de caso como método de investigación a la hora de indagar en un tema tan complejo como es la muerte dentro del aula de Educación Primaria. Para Yin (1989) un estudio de caso consiste principalmente en la descripción y análisis de unidades sociales o entidades educativas únicas. Por otro lado, se puede decir que un estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11).

Tal y como indica la obra de Bisquerra (2009), es esencial tener en cuenta que un estudio de casos se desarrolla a través de cinco fases que tendremos que prestar atención a lo largo de nuestro estudio: 1) selección y definición del caso; 2) elaboración de una lista de preguntas; 3) localización de fuentes de datos; 4) análisis e interpretación y; 5) elaboración del informe. Llegados a este punto existen una gran cantidad de formas para desarrollar un estudio de caso y para esta ocasión se empleará la técnica de la encuesta.

2.1. La encuesta

Para el desarrollo de este trabajo se decidió realizar el estudio de caso mediante encuestas dirigidas al profesorado de Educación Primaria de un centro educativo concreto de la provincia de Granada el cual nos aportará información sobre su formación académica y para saber si hace uso de la LIJ para abordar la muerte durante sus clases.

Con la intención de conocer si los maestros de Educación Primaria han obtenido una buena formación académica para abordar el tópico de la muerte a través de la LIJ, vamos a tratar de recopilar toda la información posible para que nos permita realizar posteriormente un análisis cuantitativo que nos ofrezca conclusiones sobre este aspecto. Para ello trataremos de desarrollar nuestro estudio utilizando la técnica más adecuada que nos posibilite reunir toda la información necesaria para llegar a nuestro propósito. Existen muchos métodos para recopilar información, pero nosotros nos hemos decantado por el uso de la encuesta. Según Martínez González (2007), existen dos técnicas de encuesta: la entrevista y el cuestionario. Ambos métodos consisten en la formulación de preguntas por parte del investigador y sus respectivas respuestas por parte de los individuos que participan en la investigación. Así pues, la misma autora comenta que con la técnica de la encuesta se quiere conocer las opiniones y vivencias personales de las personas sobre un asunto concreto. En nuestro caso intentaremos compilar información sobre la formación académica recibida, experiencia y visión de los docentes con respecto al tópico de la muerte. A continuación, hablaremos más en profundidad la técnica que finalmente se ha aplicado para este trabajo: el cuestionario.

2.2.1. El cuestionario

Con el fin de obtener una mayor cantidad de información con respecto a la formación académica de los maestros y su experiencia para tratar en sus clases la muerte, se decidió por la elaboración de un cuestionario.

Siguiendo el criterio de Alvira (2004), para que nuestra investigación a través del uso de la encuesta se lleve a cabo de manera satisfactoria, hemos de seguir “una fase de programación y un planteamiento de la misma y luego un desarrollo o aplicación de dicha programación siguiendo una serie de pasos”. Estos pasos se agrupan en cinco fases:

- *Diseño del cuestionario.* Se necesita ante todo la definición de los objetivos, hipótesis, metodología, etc., por parte del investigador. Así pues, las preguntas

formuladas en el cuestionario estarán directamente relacionadas con los objetivos marcados. En esta fase nos aseguraremos de incluir todos los temas necesarios para el desarrollo de nuestro estudio, que las preguntas estén correctamente formuladas y verificar que tanto el orden de las preguntas como el formato del cuestionario son adecuados².

- *Selección de la muestra.* Son las personas que van a responder a los cuestionarios.
- *Desarrollo del trabajo de campo.* Se trata de recoger la información mediante el empleo del cuestionario a los individuos, es decir, a la muestra.
- *Preparación de la información.* Es la validación de las respuestas del cuestionario que nos ha aportado la muestra.
- *Análisis de la información.* Es el momento en el que el investigador debe estudiar la información de los cuestionarios para llegar a las conclusiones del estudio.

Una vez elegido el modo para recoger información, escribimos cuidadosamente una serie de preguntas teniendo en cuenta todos nuestros objetivos para que no quedara ningún cabo suelto. Acto seguido seleccionamos las preguntas que consideramos más relevantes para nuestra investigación y que se incluirían en el cuestionario que posteriormente íbamos a utilizar. Por tanto, el cuestionario final cuenta con varias preguntas abiertas – como el año de titulación del maestro y su especialidad– y preguntas cerradas que tratan directamente sobre el tema de nuestro estudio. Estas preguntas cerradas las hemos dividido en cuatro bloques: 1. Formación académica; 2. Experiencia del docente; 3. Visión del docente, y 4. La Literatura Infantil y Juvenil como recurso.

Una vez establecidas las preguntas, añadimos otras que hacían referencia a otros temas como el acoso escolar y la educación sexual, presentando nuestra encuesta como un documento para recopilar información sobre la educación en valores. Esta elección está sustentada en la idea preconcebida que hemos desarrollado cuando hemos hablado sobre el «diseño del cuestionario». Por otro lado, el cuestionario posee una introducción en donde se indica que se trata de un cuestionario anónimo y en el que se explica cómo contestar a las distintas preguntas.

² Indicamos en esta parte que se añadieron una serie de preguntas complementarias o periféricas en el cuestionario para evitar ciertos sesgos en las respuestas ante la hipotética carencia de formación si únicamente se les preguntaba por el tópico de la muerte y su tratamiento en el aula.

Una vez diseñado el cuestionario es el momento de administrarlo a cada uno de los docentes del centro educativo situado en una localidad de la vega de la provincia de Granada. La población de docentes pertenecientes a la etapa de Educación Primaria consta de 25 maestros los cuales cinco de ellos declinaron responder al cuestionario por lo que la muestra operante de nuestro estudio consta de 20 docente. Por tanto la muestra fue seleccionada mediante el empleo de un muestreo no probabilístico, de carácter censal de tipo deliberado (McMillan y Schumacher, 2005).

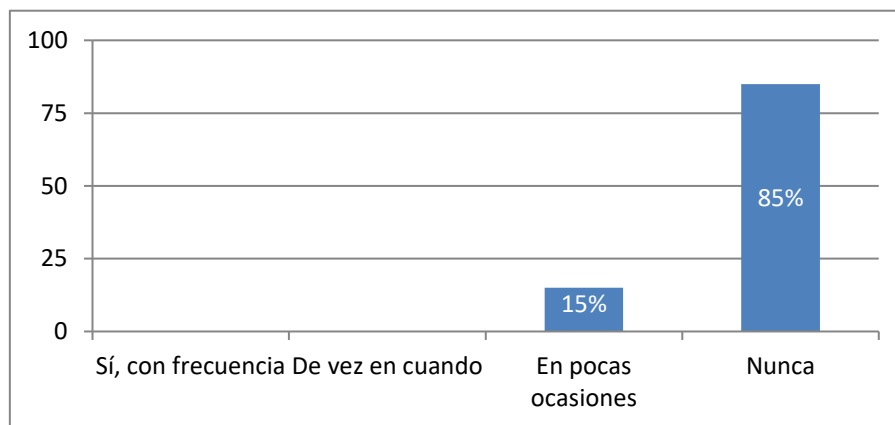
3. RESULTADOS

Los datos e información que hemos obtenido de los cuestionarios lo hemos volcado a un soporte informático, utilizando la hoja de cálculo de “Microsoft Office Excel versión 2010” como recurso de almacenamiento y posterior análisis de los datos.

En primer lugar, vamos a presentar en la siguiente Figura 1 si los maestros de Educación Primaria recibieron formación académica sobre “Educación para la muerte” durante sus estudios universitarios.

Figura 1.

Presencia de la formación sobre “Educación para la muerte”



La representación anterior nos muestra que un 85% de los maestros de Educación Primaria no ha recibido formación académica para tratar la muerte en el aula. A esto podemos añadir que no es significativo el hecho de formarse en una especialidad u otra, pues ese desconocimiento de la materia abarca todas las especialidades, aunque hay que decir que los encuestados que respondieron “en pocas ocasiones” pertenecen a la especialidad de Primaria. Además, los encuestados estudiaron en épocas dispares –desde el primer titulado en 1977 al último en 2010–, por lo que podemos decir que la institución

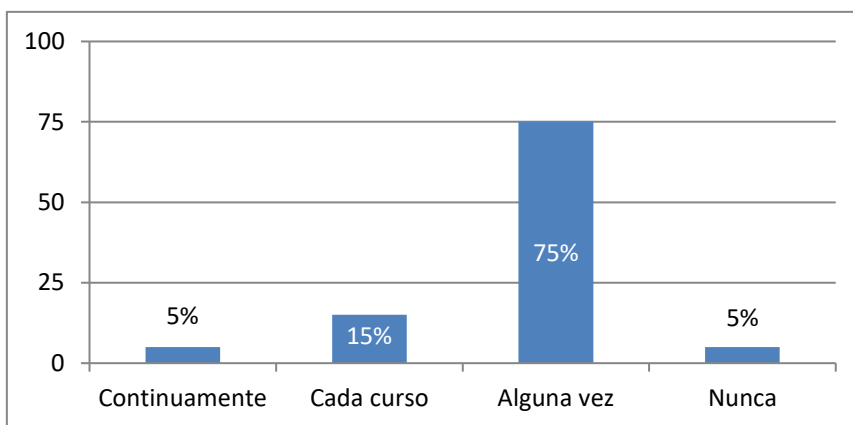
universitaria no ha considerado formar a los futuros maestros en “Educación para la muerte” para que estos sepan abordarla en clase como un tópico más a tratar.

En segundo lugar, una gran parte de los maestros de Educación Primaria tampoco se ha preocupado en buscar formación por su cuenta para tratar en el aula la muerte, pues doce de los encuestados –el 55%– afirma no haberse interesado en este asunto. El 40% restante se reparte entre los que “de vez en cuando” –15%– y “en pocas ocasiones –30%– buscan información sobre el tratamiento de la muerte en el aula.

En tercer lugar, casi la totalidad de los maestros de Educación Primaria han tenido que tratar alguna vez en su clase el tema de la muerte tras conocer una experiencia de un caso concreto. En la siguiente Figura 2 podemos ver que este asunto puede estar presente en el aula de Educación Primaria.

Figura 2.

Nivel de presencia de la muerte y su tratamiento en el aula

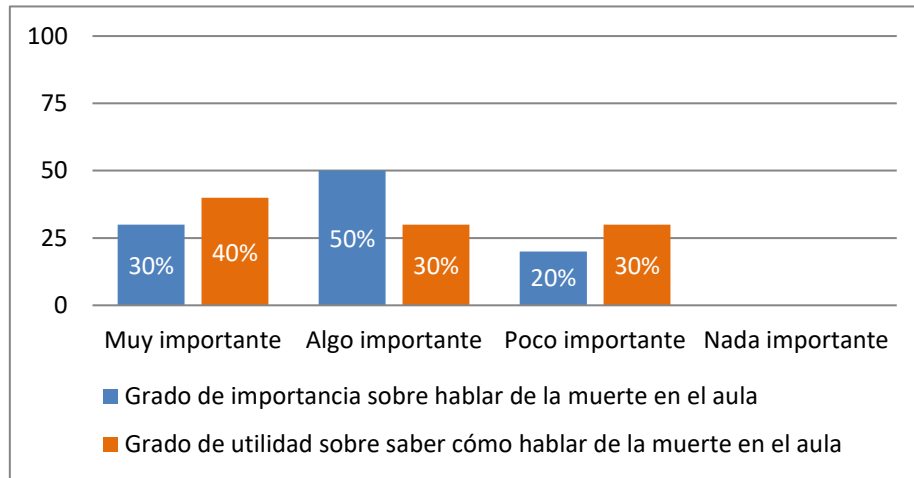


El 75% de los maestros afirman haber tenido que hablar “alguna vez de la muerte en el aula, mientras que tan solo un 5% “nunca” lo ha hecho. Es decir, que el 95% –si incluimos a los maestros que hablan del tema “continuamente” y “cada curso– ha tratado en clase el asunto de la muerte como consecuencia de una experiencia en el aula como pudiera ser el fallecimiento de un familiar, un compañero de clase, etc.

Otra cuestión interesante a analizar es la visión que tienen los docentes con respecto a hablar con los alumnos en clase de la muerte. Por ello, les hemos preguntado sobre si consideran importante tratar en clase este tema y si ellos sienten necesidad de saber cómo abordar esta cuestión con los niños. Para ello vamos a comparar las respuestas de estos dos interrogantes.

Figura 3.

Comparación entre la importancia de hablar y la utilidad de saber cómo hacerlo con respecto a la muerte según los docentes

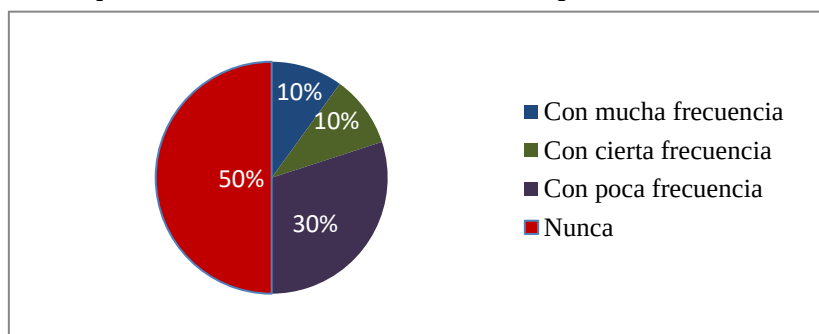


Lo primero que podemos decir es que ningún docente niega su relativa importancia y utilidad, independientemente de que consideren este tema más o menos importante. El 80% de los maestros apoyan que hablar de la muerte en un aula de Educación Primaria posee un considerable grado de importancia. De hecho, los docentes piensan que es “muy importante” –30%– o “algo importante” –50%–, por lo que queda reflejado que se trata de un tema a considerar por los maestros. Pero una cosa es la relevancia de hablar de este tópico y otra muy distinta es la utilidad que sienten los docentes de saber cómo hablar de la muerte, es decir, de saber “didáctica de muerte”. Así pues, un 40% lo considera “muy importante”, mientras que el 60% restante se distribuye a partes iguales entre los que piensan que es “algo importante” y “poco importante”.

A continuación, analizaremos el papel que le conceden los maestros a la LIJ como recurso para introducir la muerte y el conocimiento que poseen los docentes sobre la existencia de LIJ que incluya la muerte como parte de su contenido. Ambos aspectos se representan en las siguientes Figuras 4 y 5.

Figura 4.

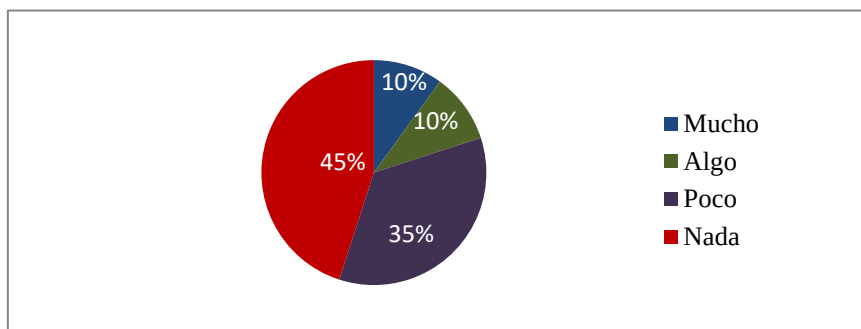
Frecuencia con la que es utilizada la LIJ como recurso para introducir la muerte



Con los datos de la anterior gráfica podemos observar que la mitad de los docentes no han utilizado jamás la LIJ como recurso para hablar del fin de la vida. Del 50% restante un 30% emplea la LIJ “con poca frecuencia” para introducir la muerte. Así pues tan solo nos queda un pequeño porcentaje de maestros que sí se ayudan de LIJ “con cierta frecuencia” y “con mucha frecuencia”, en concreto, un 10% para cada grupo.

Figura 5.

Grado de conocimiento sobre la existencia de LIJ que introduzca la muerte



Por último, nueve de los maestros encuestados –que representan el 45% de los docentes– ha reconocido su desconocimiento de LIJ que hablen sobre la muerte, mientras que un 35% cree saber recomendar «Poco» sobre LIJ que traten nuestro tema. Por su parte, un 10% afirma conocer «Algo» y, otro 10%, «Mucho» de estas obras literarias.

4. DISCUSIÓN

Analizados los datos que hemos recopilado a lo largo de nuestro estudio, podemos llegar a la conclusión de que a lo largo de la formación académica de los maestros encuestados, estos no han sido formados para aplicar la práctica de la enseñanza de la “educación para la muerte”, pues la institución universitaria no ha contribuido para que el docente del presente sea capaz de saber comunicar el concepto de muerte para que los alumnos puedan interiorizarlo, independientemente de la especialidad. Teniendo en cuenta que, según los resultados obtenidos, la gran mayoría de los maestros de nuestro centro se ha visto obligado a hablar de la muerte para tratar un caso concreto en el aula, podemos decir que dicho tópico es un tema a considerar por la figura del maestro, pues en la escuela puede surgir –como nos han comunicado los docentes– algún acontecimiento que requiera de nuestro conocimiento didáctico para contribuir a la formación del alumnado en esta materia.

Por otro lado, resulta curioso saber que un gran porcentaje de los maestros hayan considerado “muy importante” –30%– y “algo importante” –50%– hablar sobre la muerte y que sientan que es “muy importante” –40%– y “algo importante” –30%– la necesidad de saber abordar el tema en el aula, ya que observamos que, a pesar de estas afirmaciones, el 55% de los maestros no se han interesado en buscar formación complementaria para estar preparados a la hora de abordar el tema de la muerte. Además, otro aspecto que nos parece llamativo es que un 45% de los docentes no sabría recomendar un libro de LIJ que hable sobre la muerte. Por tanto, este dato puede ser el motivo de que uno de cada dos maestros no utilice la LIJ como recurso para trabajar el fin de la vida.

En conclusión, nuestro estudio demuestra que los maestros de este centro educativo en concreto no están capacitados para abordar el tópico de la muerte a través de la LIJ dentro del aula de Educación Primaria, pues además de no haber recibido la formación apropiada durante su etapa universitaria, tampoco han asistido, generalmente, a ningún curso formativo para aprender a tratar este tema ante su alumnado. Y a esto debemos añadir el extendido desconocimiento de un elevado porcentaje de docentes de la existencia de LIJ que introduzca la muerte.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación encontramos que la principal limitación de este estudio se basa en que no se puede generalizar que la formación de los maestros de Educación Primaria con respecto a la capacitación de saber tratar en el aula la muerte a través de la LIJ no es la adecuada. Se trata de una primera aproximación al tópico estudiado a través del recurso de la LIJ en un centro educativo concreto a modo de sondear el terreno. Un estudio con una muestra mayor y un cuestionario con un número mayor de ítems y unos índices de fiabilidad mayores serían lo idóneo y recomendado en futuros estudios que prosigan el trabajado que aquí se ha comenzado.

Por otro lado, este estudio podría ser la premisa para una investigación más rigurosa donde se podría indagar en profundidad sobre distintos asuntos relevantes como, por ejemplo, averiguar si la institución universitaria favorece la formación en “didáctica de la muerte” hacia los futuros maestros de Educación Primaria. O bien, cabría la posibilidad de conocer la formación –o no– en “didáctica de la muerte” de un considerable número de maestros y si estos utilizan LIJ como recurso para trabajar en sus clases la muerte.

REFERENCIAS

- Alvira, F. (2004). La encuesta: una perspectiva general metodológica. C.I.S.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/21795/file_1.pdf?sequence=1
- Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Síntesis.
- Esquerda, M. y Agustí, A. (2012). *El niño ante la muerte*. Milenio.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007a). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Revista Contexto y Educação*, 22(78), 215-235. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.215-235>
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007b). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4122475>
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2014, 28 de febrero). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado.
- Rienda, J. (2007). *El sueño legible: disertaciones sobre educación y literatura infantil*. Academia de Buenas Letras de Granada.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: design and methods (applied social research methods)*. Sage.

CAPÍTULO 42

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

Vanessa Ortega-Quevedo y Cristina Gil Puente

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, caracterizada por el progreso y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), pone en manifiesto la necesidad de que los ciudadanos desarrollen nuevas competencias que les permitan participar activamente en dicha sociedad de forma autónoma. Estas competencias conocidas como “del siglo XXI” se definen como los conocimientos transferibles al mundo actual, en el ámbito privado y laboral que se ponen en práctica de forma crítica y consciente, y se pueden agrupar en competencias de alta habilidad, como el Pensamiento Crítico (PC) y las competencias en TIC (Almerich et al., 2020). En consecuencia, desde las universidades y, en coherencia con El proceso de Convergencia Europea, se debe trabajar el desarrollo de estas competencias transversales relacionadas con la formación integral de los estudiantes, de forma que los egresados puedan ingresar en el mercado laboral.

En el presente estudio se comparten estas preocupaciones y se apuesta por desarrollar el PC en el ámbito universitario entendido como un constructo multidimensional conformado por un componente cognitivo y otro disposicional, los cuales a su vez se componen de distintas habilidades y actitudes. Estas habilidades y disposiciones se recogen en las distintas taxonomías publicadas por los principales autores en el campo (Ennis, 1996; Facione, 1990; Halpern 2014; Lipman, 1991; Paul, 2005).

En concreto, el desarrollo del PC se fomenta desde la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales, por lo que su inclusión se ve justificada por la relación entre el pensamiento científico y el PC. En la Tabla 1 se pueden observar las destrezas de PC asociadas al pensamiento científico (Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2018). Tras su lectura es inevitable apreciar las semejanzas entre el PC y el pensamiento científico y de este modo entender cómo, desde la enseñanza de las ciencias, el desarrollo de esta

competencia no es solo un componente transversal, sino que forma parte de los objetivos del área.

Tabla 1.

Desarrollo de los aspectos del pensamiento científico y sus destrezas específicas asociadas

Aspectos	Destrezas asociadas al pensamiento científico
1) Observar con los sentidos	Observar. Recoger datos. Recopilar información. Describir; Historiar.
2) Categorizar lo observado	Definir supuestos, conceptos y problemas. Clasificar, organizar, ordenar, entes. Analizar, comparar, contrastar
3) Reconocer patrones en objetos y sucesos	Identificar datos probatorios. Cuantificar medidas. Descubrir regularidades. Sintetizar. Generalizar empíricamente.
4) Crear y comprobar hipótesis	Formular preguntas. Identificar problemas y supuestos. Formular hipótesis. Planificar y desarrollar investigaciones. Aplicar análisis estadísticos. Usar adecuadamente la tecnología. Aplicar pensamiento matemático y computacional.
5) Pensar en causas y efectos	Controlar efectos de múltiples variables. Atribuir causalidad. Usar la lógica. Dar interpretaciones válidas y fiables. Resaltar datos sorprendentes o contradictorios. Plantear problemas prácticos.
6) Apoyar eficazmente la teoría con pruebas	Emitir juicios críticos. Sacar conclusiones. Aceptar y rechazar teorías. Utilizar pruebas. Justificar y validar conocimientos. Argumentar. Sugerir solución o comparación. Construir explicaciones y teorías coherentes.
7) Visualizar el pensamiento científico	Crear e imaginar investigaciones y experimentos. Simular modelos y datos en figuras, diagramas y gráficos. Construir tablas. Desarrollar tecnologías. Afrontar necesidades y problemas sociales. Informar políticas científicas.
8) Ser consciente y controlar el pensamiento propio (meta-procesos)	Pensar correctamente. Tener una actitud escéptica. Mostrar apertura de mente. Desafiar el conocimiento con alternativas. Evaluar suposiciones. Predecir. Buscar con creatividad e imaginación nuevas ideas y conocimientos.
9) Usar metáforas y analogías	Crear modelos, analogías y teorías. Resolver problemas. Buscar bases para el conocimiento. Replicar teorías. modelos, conocimientos.

10) Usar la heurística Explorar literatura, hipótesis. Deducir conclusiones. Inferir de “confirmar rápido, conclusiones. Tomar decisiones. Abducir conclusiones. revocar después”

11) Comunicar, Comunicar y compartir conocimiento. Publicar descubrimientos. evaluar, compartir, Trabajar en equipo cooperativamente. Participar en congresos. colaborar y pensar la Debatir con los colegas teorías y soluciones. Evaluar comunicaciones información de otros para publicar. Asumir responsabilidades (personal y social).

Nota: Elaborada por Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2018, p.314).

En esta línea, se presenta la taxonomía de Ennis (2011) como referente teórico del componente cognitivo del PC.

1. Centrarse en una pregunta: (a) Identificar o formular una pregunta. (b) Identificar o formular criterios para evaluar las posibles respuestas.
2. Analizar argumentos: (a) Identificar conclusiones, razones y supuestos simples. Identificar y evaluar las irrelevancias.
3. Plantear y responder preguntas de clarificación y desafío, como: (a) ¿Por qué? (b) ¿Cuál es el objetivo principal? (c) ¿Qué quieres decir con...? Etc.
4. Juzgar la credibilidad de una fuente. (a) Acuerdo (b) Conflicto de intereses
5. Hacer y juzgar observaciones/consideraciones importantes. (a) Inferencia. (b) Realizar un informe de observación tras la observación. Etc.
6. Deducir y juzgar deducciones. (a) Lógica de clases. (b) Lógica condicional. (c) Interpretación de enunciados. (d) Razonamiento deducido cualificado.
7. Hacer inferencias materiales. Inducir. (a) Generalizar cuestiones. (b) Explicar y formular hipótesis.
8. Hacer juicios de valor: (a) Información sobre el contexto. (b) Consecuencias de acciones propuestas. (c) Considerar alternativas. Etc.
9. Definir términos y juzgar definiciones. (a) Formar la definición (b) Estrategia de definición y contexto. (c) Contenido de la definición.
10. Atribución de supuestos no declarados. Conocimiento peyorativo: presuposiciones, supuestos necesarios, premisas utilizadas.
11. Considerar y razonar desde las, razones, posiciones... con las que no están de acuerdo, sin permitir al desacuerdo interferir con el pensamiento.
12. Integrar las disposiciones y otras habilidades en la toma de decisiones.
13. Proceder de una forma adecuada a la situación: (a) Seguir pasos claros en la resolución de problemas. (b) Controlar y evaluar el propio pensamiento.

14. Ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa.
15. Emplear una retórica apropiada.

Por último, se establece que el objeto de estudio es la evolución en la aplicación de capacidades de PC en las prácticas propuestas en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales, bien sea al identificar estas capacidades en elementos didácticos o tener en cuenta su desarrollo en actividades programadas por los estudiantes.

2. CONTEXTO

La asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales pertenece al ámbito de las ciencias sociales en educación. En su desarrollo e implementación se pretende generar conocimiento didáctico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza a través de la generación y difusión de propuestas alternativas al sistema tradicional de la enseñanza (transmisión-recepción). La asignatura se imparte en tercer curso del Grado de Educación Primaria y del Programa de Estudios Conjuntos en Educación Infantil y Primaria,

El estudio se lleva a cabo concretamente en las actividades prácticas que se organizan a lo largo del semestre en actividades colectivas, de pequeño grupo e individuales con una periodicidad quincenal tanto en su realización, como para la entrega de informes. Se incluyen prácticas de laboratorio, visitas a museos, salidas al entorno, análisis de documentos científicos, mesas redondas, realización de experimentos, etc.

En relación con la naturaleza de las actividades y teniendo en cuenta que se defiende un aprendizaje estratégico que tenga que ver con la metacognición, se potencia el uso de actividades que involucren al estudiante de una forma activa y responsable, en las que su intervención sea imprescindible en su proceso formativo.

2.1. Descripción de las actividades

Para estudiar la evolución en la aplicación de capacidades de PC por parte de los alumnos se comienza con la impartición de un taller en el que se les muestra las bases principales sobre las que se sustenta el PC: su definición, capacidades y disposiciones según la taxonomía de Ennis (2011), proceso de enseñanza, integración del PC en una actividad, cómo evaluarlo y ejercicios prácticos de identificación de capacidades de PC en procesos de enseñanza-aprendizaje. Una vez que los estudiantes han adquirido esta

serie de conceptos, se analizan las capacidades de PC que los alumnos aplican en las actividades prácticas e identifican en la programación de actividades de ciencias experimentales.

A continuación, se presentan las actividades prácticas (Tabla 2) y los objetivos principales de cada una de ellas.

Tabla 2.

Actividades prácticas y objetivos

Prácticas (orden cronológico)	Objetivos principales
	Buscar información a través de diversas fuentes.
Historia y Paradigmas en la Enseñanza y Aprendizaje de la Ciencia	Elaborar un documento/póster interactivo que implique realizar un juego o una actividad para aprender los contenidos.
	Exponer a los demás el trabajo y cómo se puede tratar en el aula de Primaria.
Análisis de Libros de Texto	Adquirir la capacidad de analizar, modificar o ampliar la información que presenta el libro de texto.
Geología Activa en el aula de Educación Primaria	Acercar la geología a los alumnos de Educación Primaria a través de diferentes actividades.
	Valorar la importancia que tienen las actividades de campo para el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en general.
Los Huertos como recursos didácticos	Conocer cuáles son las aportaciones específicas de este tipo de actividades.
	Conocer algunos rasgos significativos del entorno natural
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT)	Destacar la importancia la ciencia y el pensamiento científico a través de la organización, programación y evaluación de una actividad relacionada con la enseñanza de las ciencias en Educación Primaria.

Cabe destacar que el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) se plantea a comienzo de curso y se desarrolla a lo largo del semestre, tiene un peso importante en la evaluación y calificación de la asignatura. Este tipo de actividad constituye una práctica frecuente en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, que comenzó como un proyecto de innovación docente hace ya más de una década. El PAT es una herramienta

metodológica basada en el Aprendizaje Orientado por Proyectos (OAP) y como tal, subraya la conexión entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de manera autónoma. Al igual que otras metodologías del marco constructivista, el PAT tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo y facilita el trabajo interdisciplinar, por lo que resulta idóneo en el proceso de formación de futuros docentes de Educación Primaria. Una de las claves de su éxito es posibilitar el desarrollo de una evaluación formativa y compartida (Barba, Martínez y Torrego, 2012). Destacan como logros de los PAT el aprendizaje deliberativo, el desarrollo de la capacidad crítica, la creación de liderazgo y las mejoras en la capacidad de comunicación y la auto-eficacia del alumnado.

3. MÉTODO DE ESTUDIO

El diseño del estudio toma su base en el análisis de las producciones de los estudiantes de los grados de Educación Primaria y el Programa de Estudios Conjuntos (PEC) que incluye los grados de Educación Infantil y Primaria. En concreto se analizan las prácticas de 14 grupos de Educación primaria y de 9 grupos de PEC que en conjunto suman 96 estudiantes.

La técnica empleada es el análisis de contenido cualitativo, cuyo objetivo es interpretar los elementos de un texto que no son percibidos en una lectura inmediata, a través de un examen sistemático y objetivo (Amado, Costa y Crusoé, 2014). Esta técnica se complementa con una lista de control (véase Tabla 3), sistema que nos permiten registrar si se ha observado un determinado hecho o conducta por parte de alguno de los participantes (Nieto, 2010) y que en este caso nos va a servir como registro del contenido analizado.

Tabla 3.

Lista de control para cada práctica.

	EP Grupo 1	EP Grupo 2	...
Centrarse en una pregunta			
Analizar argumentos			
Plantear y responder preguntas de clarificación y desafío			
Juzgar la credibilidad de una fuente			
Hacer y juzgar observaciones/consideraciones importantes			
Deducir y juzgar deducciones			
Hacer inferencias materiales. Inducir			
Hacer juicios de valor			

Definir términos y juzgar definiciones			
Atribución de supuestos no declarados. Conocimiento peyorativo			
Considerar y razonar desde las, razones, posiciones... con las que no están de acuerdo			
Integrar las disposiciones y otras habilidades en la toma de decisiones			
Proceder de una forma adecuada a la situación			
Ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa			
Emplear una retórica apropiada			

4. RESULTADOS

La práctica cuatro es la primera que los estudiantes elaboraron tras el taller de PC, por lo que era la primera vez que se enfrentaban a realizar una programación sin supervisión directa que incluía el desarrollo de capacidades de PC de forma explícita. En este contexto, el análisis de contenido muestra que en el grado en Educación primaria el mínimo de capacidades trabajadas por grupo ha sido de dos, siendo lo más común que se contemplase el desarrollo de entre tres y cuatro. En esta línea destaca el grupo EP11 por el trabajo de siete capacidades. Las habilidades en las que más se han centrado los estudiantes han sido: centrarse en una pregunta (ocho grupos); ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa (nueve grupos) y resolver preguntas de clarificación o desafío (10 grupos).

Por otra parte, los estudiantes del PEC han aplicado más capacidades en sus diseños trabajando todos los grupos entre cuatro y cinco capacidades con la excepción del grupo PEC6 que contempla el desarrollo de dos y del grupo PEC7 que tiene en cuenta siete capacidades. En este contexto las habilidades elegidas para su fomento por los estudiantes han sido más variado, por lo que en conjunto las únicas habilidades que no se han trabajado han sido cinco de las 15 (hacer inferencias materiales, atribución de supuestos no declarados, razonar desde posiciones en las que no se está de acuerdo, proceder de una forma adecuada a una situación y emplear retórica). En concreto, la habilidad más escogida ha sido la de ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa (siete grupos), seguida por deducir y juzgar deducciones y por plantear preguntas de clarificación o desafío con (cinco grupos).

En relación con la práctica cinco de la materia hay que destacar que, a pesar de que no se les exigía hacer mención al PC ocho de los 14 grupos del grado en Educación

Primaria tuvieron en cuenta el PC como criterio a la hora de valorar los libros de texto. En el PEC se mantiene esta tendencia y son cinco de los nueve grupos los que hacen referencia al PC. En este contexto los comentarios no se realizan sobre habilidades concretas del PC, sino que los estudiantes reflexionan sobre si los materiales propuestos por las editoriales que estaban comparando propiciaban el desarrollo de esta competencia o no.

La práctica seis consistía en la selección y análisis de actividades relacionadas con contenidos geológicos. En esta línea se puede observar cómo los estudiantes del grado de Educación Primaria seleccionan actividades que si implementasen les permitirían trabajar entre tres y cinco capacidades de PC, siendo solo el grupo seis cuya selección de actividades permitiría el trabajo de solo dos capacidades de PC. En este caso las capacidades más escogidas para su desarrollo han sido de nuevo, ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa (nueve grupos), seguida por preguntas de clarificación y desafío (10 grupos) a las que se le añade hacer y juzgar observaciones (13 grupos).

Asimismo, en el PEC lo usual es que los estudiantes seleccionen actividades que les permiten trabajar tres capacidades de PC. En esta línea destacamos los grupos PEC1 y PEC2 por seleccionar actividades que solo permiten el desarrollo de dos capacidades de PC y los grupos PEC5 y PEC5 por trabajar cinco y seis capacidades respectivamente. En cuanto a las habilidades más apreciadas en las actividades se mantiene la tendencia de que el conjunto del grupo seleccione diferentes habilidades contemplando, en este caso, el trabajo de 11 de las 15. Las que mantienen más incidencia son preguntas de clarificación y desafío, nuevamente (cinco grupos); y centrarse en una pregunta y hacer inferencias materiales (cuatro grupos).

La última práctica realizada en la asignatura es la siete. Esta consiste en el diseño de actividades teniendo como eje el uso del huerto didáctico, donde no se quiere de forma obligatoria el desarrollo del PC. El análisis en este caso se centra en observar el desarrollo de qué capacidades de PC se desarrollan con las actividades propuestas por los distintos grupos de estudiantes. En el contexto del grado de educación primaria se observa que todos los grupos incluyen en sus diseños el fomento de cuatro o cinco capacidades de PC, con las excepciones del grupo EP11 que incluye dos y el EP10 que incluye 6. La diversidad en las habilidades seleccionadas es elevada pues en conjunto se trabajan 12 de las 15. No obstante, todos los grupos seleccionan las habilidades de integrar las disposiciones y otras habilidades en la toma de decisiones; y ser sensible a los

sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa. También se resalta la incidencia en la habilidad de hacer y juzgar observaciones (10 grupos).

Por otro lado, el PEC incluye el fomento de gran cantidad de habilidades de PC en sus programaciones. Algunos grupos como PEC3, PEC4, PEC, 5 y PEC6 incluyen el trabajo de entre nueve y 11 capacidades, mientras el resto se centra en el trabajo de entre cuatro y siete. En este caso el conjunto de grupos ha tenido en cuenta el desarrollo de todas las capacidades menos dos definir términos y juzgar definiciones y emplear la retórica. Esta última es la única capacidad que ningún grupo de estudiantes ha seleccionado para su desarrollo en ninguna de las prácticas. Asimismo, la habilidad con más representación en las programaciones de los grupos de PEC es hacer y juzgar definiciones (siete grupos).

Finalmente, se recogen los resultados del análisis del PAT donde sí se requería la inclusión del desarrollo de habilidades de PC en sus programaciones. En este caso los estudiantes del grado de Educación Primaria incluyen en sus programaciones el fomento de entre cuatro y seis capacidades de PC, destacando el grupo EP7 y EP10 con el desarrollo del 10 y nueve respectivamente y el grupo EP2 con el desarrollo de dos. El trabajo del conjunto de los grupos fomenta todas las capacidades menos proceder de una forma adecuada a la situación y emplear una retórica apropiada. Como contrapunto las que más veces se identifican en las programaciones de los estudiantes son: centrarse en una pregunta (10 grupos), centrarse en una pregunta (10 grupos), ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa (11 grupos).

En el PEC los grupos de estudiantes incluyen el desarrollo de entre seis y 10 habilidades de PC en sus programaciones con la excepción del grupo PEC8 que incluye 12. El conjunto de los grupos tiene en cuenta todas las capacidades de PC con la excepción de atribución de supuestos no declarados, proceder de una forma adecuada a la situación y emplear una retórica apropiada. Por el contrario, las capacidades más trabajadas son: juzgar la credibilidad de una fuente; y ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa (nueve grupos).

5. DISCUSIÓN

En las primeras prácticas los estudiantes han seleccionado para sus programaciones o identificado actividades que contenían la habilidad de resolver preguntas de clarificación o desafío. Esta habilidad inicialmente según exponen (Ortega-Quevedo et al, 2020) no se reconoce como capacidad de PC, probablemente debido a que normalmente este tipo de preguntas suelen estar incluidas en actividades didácticas cotidianas, aunque el desarrollo de estas actividades no contemple un trabajo explícito del PC. Sin embargo, es de las habilidades que nuestros estudiantes más incluyen en sus programaciones iniciales o en selecciones de actividades que tienen en cuenta el desarrollo del PC. Esto se debe a que para trabajar esta capacidad específicamente se parte de lo conocido y se implementa un esfuerzo mínimo al enfatizar el porqué de esas preguntas y en reconocer la evaluación del proceso de pensamiento al realizar las mismas.

La segunda habilidad, ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento del resto de personas con las que se interactúa, se mantiene a lo largo de las prácticas como una de las favoritas a trabajar por los distintos grupos. Esto se debe a que durante su formación los futuros docentes identifican el aprendizaje cooperativo como una forma de fomentar: el desarrollo de habilidades comunicativas, la responsabilidad individual y un clima afectivo basado en el respeto entre iguales (Basantes-Arias, Escobar, Rodríguez-Arellano, 2020) y, ahora, lo relacionan también con la habilidad propuesta por Ennis. Así pues, los grupos incluyen el trabajo de esta habilidad cuando programan o seleccionan actividades que requieren interacción en pequeños grupos.

Hacia el final de las prácticas y, sobre todo, en el PAT los futuros formadores ya no coinciden tanto en la selección de habilidades de PC que pretenden trabajar en sus programaciones, sino que se observa que cada uno escoge las habilidades más afines con los contenidos a trabajar propiciando una infusión entre el desarrollo del pensamiento y los contenidos curriculares. A Juicio de autores como Swartz (2012) esta es una metodología de trabajo eficaz para fomentar el desarrollo del pensamiento.

Cambe también destacar que la habilidad emplear una retórica apropiada, no se ha seleccionado ninguna vez para su trabajo por los estudiantes, lo cual determina que no es una capacidad que los futuros docentes tengan en cuenta en sus programaciones. Esto coincide con el estudio de Ortega-Quevedo et al. (2020), quienes indican que los estudiantes no reconocen esta capacidad como parte del PC inicialmente. Es decir, en un principio los estudiantes no entienden el empleo de una retórica adecuada como parte del

desarrollo del PC y, después del trabajo en la asignatura, los futuros docentes tampoco incluyen esta habilidad en el desarrollo de sus programaciones. Este mismo patrón se mantiene con la habilidad de atribución de supuestos no declarados, pues inicialmente pocos estudiantes la reconocen como parte del PC (Ortega-Quevedo et al, 2020) y tras el trabajo durante el desarrollo de la asignatura solamente un grupo contempla su fomento en el desarrollo de sus programaciones.

No ocurre lo mismo con la habilidad de proceder de una forma adecuada a la situación, que es una habilidad que sí que reconocían inicialmente el 45% de los estudiantes del estudio de (Ortega-Quevedo et al, 2020) y que en esta ocasión pocos incluyen en sus programaciones. En consecuencia, se entiende que hay capacidades que los docentes reconocen como parte del PC inicialmente y otras que no, pero los futuros docentes deciden qué habilidades promover en sus programaciones conforme a la afinidad de estas con el planteamiento didáctico que quieren dar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, en el inicio del proceso los futuros docentes seleccionan o programan actividades en las que se trabajan competencias que les resultan más familiares en su labor docente. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la asignatura muestran sentirse más cómodos con el diseño y selección de actividades que contribuyen al desarrollo de distintas habilidades de PC, puesto que la selección que hacen se conecta mejor con los contenidos curriculares y es más amplia. Asimismo, los estudiantes muestran criterio para seleccionar las habilidades más afines a sus planteamientos didácticos infundando el desarrollo de estas habilidades con los contenidos curriculares que trabajan.

En consecuencia, el objetivo de conseguir que los futuros docentes sean capaces de reconocer y programar actividades que promuevan el desarrollo de distintas habilidades de PC se ha conseguido a lo largo del desarrollo de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

REFERENCIAS

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores

- personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74.
<https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Amado, J., Costa, A. P. y Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. En J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-352). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barba J.J., Martínez S. y Torrego L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de docencia Universitaria* 10(1), 123-144.
- Basantes-Arias, E. A., Escobar, M. G., y Rodríguez-Arellano, N. G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Pol. Con.* 5(3), 36-50. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1321>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ennis, R. H. (2011): The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Trabajo presentado en la Sexta Conferencia Internacional de Pensamiento Crítico, Cambridge.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary “The Delphi Report”.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto, S. (ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Swartz, R. J. (2012). Infusing Instruction In Thinking Into Content Instruction: What Do We Know About Its Success? *Sri Lanka Journal of Educational Research*, 1-39.
- Ortega-Quevedo V., Gil Puente, C, López-Luengo M.A. y Vallés C. (2020, junio 15-21). *Pensamiento Crítico y actividades de ciencias en la formación docente* [Comunicación]. V Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias SIEC 2020. (en prensa).
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges, Summer 2005*, 27-38.
- Vázquez-Alonso, A., y Manassero-Mas, M. A. (2018). Más allá de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 309-336.

CAPÍTULO 43

PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE IMPARTIR MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS. UNA PROPUESTA A PARTIR DE UNA MATRIZ DAFO

Coral I. Hunt-Gómez

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la formación de futuros docentes de Inglés como segunda lengua se suele incluir un repaso de los distintos métodos que, a lo largo de la historia, se han venido aplicando para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible. De este modo, se pretende ofrecer a los futuros docentes una panorámica de enfoques, técnicas y métodos de enseñanza que les permita tener una visión de conjunto y, en teoría, ser capaces de elegir lo mejor de cada una de las opciones para aplicarlo a sus clases una vez que comience su andadura profesional.

La primera pregunta que se plantea es cómo enseñar estos métodos. Siguiendo las directrices fijadas en el análisis propuesto por Hall (2016), los métodos para la enseñanza de segundas lenguas se pueden plantear de tres maneras. Una opción es hacerlo de manera cronológica, adoptando un enfoque en el que cada nueva metodología mejora la anterior en algún aspecto. Otra opción es hacerlo a partir de las críticas que recibe cada método y analizando la manera en la que se superan los aspectos negativos. Por último, se plantean los métodos como elementos de control y como herramientas para mantener el poder establecido.

Como primer elemento, resulta fundamental establecer cuáles son los métodos de enseñanza de segundas lenguas que se van a incluir en el programa de estudios. De la mano de esta cuestión viene la determinación de la etapa cronológica que se estudia.

En este sentido, a pesar de que existen pruebas y documentación que muestran que antes del final del siglo XIX ya existían procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, es habitual que se fije esta fecha como punto de partida para el estudio de los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Desde aquí se exploran los motivos para establecer el final del siglo XIX como punto de partida para el estudio de los métodos de

enseñanza de segundas lenguas. Una vez establecidos los motivos para circunscribir los métodos de enseñanza a los dos últimos siglos, se pasa a examinar las tres perspectivas de enseñanza propuestas por Hall (2016) aplicando el sistema de análisis de matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). A modo de conclusión, se incluirán algunas reflexiones sobre la enseñanza de metodologías y su importancia en la formación de futuros docentes de segundas lenguas

2. DEFINICIÓN DEL ESPACIO TEMPORAL

El primer aspecto que se debe definir a la hora de establecer los límites para estudiar los métodos de enseñanza de segundas lenguas es el temporal, es decir, se debe fijar una fecha en la que se considera que se empiezan a estudiar segundas lenguas. De manera tradicional, se ha establecido como objeto de estudio el periodo comprendido desde finales del siglo XIX hasta la actualidad.

Algunos autores como Kelly (1969) sostienen que antes del periodo establecido ya se estudiaban segundas lenguas y que, por tanto, el objeto de estudio es incorrecto, ya que no se están creando métodos nuevos, sino aplicando algunos ya creados y olvidados. A pesar de que la crítica está fundada consistentemente, por motivos pragmáticos y de frecuencia de uso, en este trabajo se va a seguir, en líneas generales, la primera propuesta, es decir, se va a circunscribir el estudio de los métodos de enseñanza de segundas lenguas al periodo antes señalado.

3. PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE ENFOCAR LA CLASE DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el formador de formadores es la categorización de los distintos métodos de enseñanzas de segundas lenguas, es decir, determinar qué son enfoques pedagógicos, qué son métodos y qué son técnicas o metodologías de enseñanza. Aunque, en principio, esto parezca fácil, en muchas ocasiones las categorizaciones no son claras y la línea que se establece entre ellos es difusa. Como ejemplo de esta falta de consenso se puede contrastar el número de métodos que se establecen en dos de los manuales de referencia con mayor difusión en el campo. Por su parte, Larsen-Freeman y Anderson (2011) establecen 11 métodos para la enseñanza de lenguas, mientras que, tres años más tarde, Richards y Rogers (2014)

establecen 16. Por tanto, no existe una lista exhaustiva que defina lo que son métodos y lo que no dentro de la literatura de enseñanza de segundas lenguas.

Estas diferencias en la categorización de los métodos pueden estar influenciadas por la perspectiva que se aplique a la hora de analizarlos. Para tener una visión más amplia de este fenómeno, a continuación, se examinarán las tres perspectivas propuestas por Hall (2016): una visión progresiva mejorada de la historia de los métodos, una visión de progreso basada en la crítica y, por último, la aplicación de métodos de enseñanza como mecanismo para mantener las estructuras de poder.

3.1. Perspectiva de mejora progresiva

Esta visión de la enseñanza de segundas lenguas se fundamenta que en todo método de enseñanza de segundas lenguas ha sido sustituido por uno mejor (Pennycook, 1989: 597). Así pues, se pasa del método Gramática-Traducción, a finales del siglo XVIII, en el que los estudiantes tenían que traducir frases escritas y memorizar reglas gramaticales, al método directo, a principios del siglo XX. Esto supuso un giro hacia los aspectos orales y una consideración de la lengua más allá de las frases y orientada hacia textos. Otra mejora fue la introducción de preguntas y respuestas y el uso de material de apoyo para proporcionar explicaciones al alumnado sobre la segunda lenguas (Howatt & Widdowson, 2004). Igualmente, el enfoque propuesto por Berlitz fue muy beneficioso en aulas con pocos alumnos y atención personalizada.

En los años 1920 y 1930, el Método Oral otorgó un lugar prominente a las destrezas orales y se basó en la selección previa de contenido y en la graduación del mismo. En los años 40 surge el Método Audiolingual en Estados Unidos, que retoma el enfoque estructuralista de la Gramática-Traducción y lo incorpora al Método Directo. Así, Fries (1945) ayuda a sistematizar el estudio de la lengua. Por otra parte, desde el ámbito de la psicología conductista, Skinner (1957), introduce el concepto de estímulo-reacción-refuerzo para la creación de buenos hábitos entre los alumnos. No obstante, es en los años 1950 y 1960 cuando el Método Oral alcanza su mayor difusión, puesto que se combina con su aplicación en situaciones comunicativas concretas. Es decir, es una versión contextualizada y más cercana a los aspectos comunicativos que el Método Oral.

Otro avance importante vino de la mano de la gramática generativista (Chomsky, 1966). Así pues, se aparcen los procesos conductivos y se aboga por pensar que la capacidad de aprender idiomas es innata y que el aprendizaje de segundas lenguas no se basa únicamente en la repetición sino que contiene aspectos creativos. A raíz de este

enfoque, se comienzan a estudiar fenómenos tan importantes para el aprendizaje de segundas lenguas como la transferencia o la interlingua.

En los años 1960 y 1970 surgen una serie de métodos que se han denominado tradicionalmente humanísticos. Estos métodos son muy importantes en lo que se refiere a la consideración de los estudiantes como personas completas y en atención a todas sus capacidades. Algunos autores como Hall (2016) no consideran que hayan tenido demasiada transcendencia en la evolución de la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XX, sin embargo, se puede decir que tanto *The Silent Way* (Gattegno, 1972), como *Community Language Learning* (Curran, 1972) y *Dessugestopeadia* (Lozanov, 1978), supusieron importantes avances en la consideración de aspectos psicológicos que, como se ha venido demostrando, son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Simultáneamente, y basándose en la teoría generativista de Chomsky (1966) aparecen los enfoques comprensivos. Por su parte, Asher (1977) desarrolla el método *Respuesta Física Total*, mientras que Krashen y Terrell (1983) se centran en el enfoque natural. Estas dos aproximaciones sirvieron para poner en valor la importancia de la exposición a gran cantidad de input en la lengua que se está aprendiendo. También tuvieron gran importancia en cuanto a la consideración de los sentimientos de los alumnos en el aula y en el refuerzo de la enseñanza centrada en el alumno y en su independencia y autonomía (Hall, 2016).

También en torno a los años 1960 y 1970, surge lo que se denominó como la “revolución comunicativa” (Boliho et al., 1983), el Método Comunicativo. La mayor aportación de este método es la base en las funciones de la lengua y el establecimiento como criterio de la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Con el Método Comunicativo se cambia el paradigma de lo que es la lengua a lo que hace la lengua, cómo funciona (Thornsbury, 2011). Con la entrada del siglo XXI y dentro de este paradigma metodológico, el método comunicativo se fragmenta en dos métodos con indicaciones y estrategias más precisas: el Aprendizaje Basado en Tareas y el método CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), dentro de los enfoques basados en el contenido.

Como se ha podido observar, esta manera de presentar los métodos de enseñanza de segundas lenguas se basa en las sucesivas mejoras que se establecen a medida que un método se superpone a otro, partiendo de la base de que los cambios surgen con el objetivo de mejorar la enseñanza.

3.2. Perspectiva de mejora a través de la crítica

Otro punto de vista que es contrario al que se propone en el apartado anterior consiste en pensar que la aplicación de los distintos métodos de enseñanza se basa en ciclos. Hace más de 70 años, Kelly (1969) apuntó que no somos capaces de saber qué método es nuevo y cuál se ha utilizado con anterioridad y señala que los investigadores en el ámbito de la enseñanza de lenguas se han centrado en redescubrir lo que se había olvidado, más que en inventar nuevos métodos de enseñanza.

Desde esta perspectiva cíclica y de mejora a través de la crítica se estudian los métodos como una reacción al contexto histórico y social en el que suceden. Desde esta perspectiva, los factores que crean el contexto en el que se desarrolla el método resultan fundamentales y, de ahí se explica el surgimiento de un método tras otro. Adamson (2004) recoge que no existen métodos mejores que otros, sino métodos mejores que otros para situaciones y contextos históricos y sociales determinados.

Así pues, el método Gramática-Traducción se considera el más adecuado para el momento en el que surgió, en el que únicamente un porcentaje ínfimo de la población estudiaba segundas lenguas y cuyo objetivo no iba más allá de poder leer en la lengua original y mejorar las capacidades intelectuales de los discentes (Richard & Rogers, 2014).

En el caso del Método Directo, que surge a principios del siglo XX, este surge como reacción al método previo y en línea con el interés que se despierta en el aprendizaje natural como reacción frente al autoritarismo que se deriva del método Gramática-Traducción. Desde esta perspectiva, se puede explicar el método Audiolingual desde el ámbito de la psicología conductista junto con una reacción estructuralista, de ahí que se llegara a conocer como el Método Militar y que se expandiera durante el final de la Segunda Guerra mundial.

Otra muestra de la importancia del contexto en la manera de enseñar es que precisamente en los años 1960 y 1970 es cuando surgen los métodos llamados Humanistas. De la misma manera, la facilidad para viajar y el aumento de los movimientos entre países hicieron que el conocimiento de idiomas fuera considerado como una necesidad dentro del mercado laboral, esto explica que surja el Método Comunicativo en los años 1960 y 1970 y que se basara en el funcionalismo.

Así pues, a lo largo de este recorrido se puede concluir que los métodos reflejan las ideas y prácticas contemporáneas, que no siempre coinciden con las mejores (Hall, 2016).

3.3. Perspectiva de los métodos como estrategia de control

La tercera perspectiva que se examina es la que se engloba dentro de la narrativa crítica. Que sostiene que los métodos de enseñanza de segundas lenguas sirven para mantener el poder y el control.

Penycook (1989) sostiene que el conocimiento que se imparte es el reflejo de las perspectivas políticas de cómo debería organizarse la sociedad y que los métodos sirven para crear o mantener intereses particulares que sirven a unos grupos en detrimento de otros. De esta manera, los métodos y su puesta en práctica han creado desigualdades entre los académicos y teóricos y las profesoras en las aulas.

Más recientemente, se ha hablado de la descolonización de la educación, para poder reflejar perspectivas diferentes a la occidental y blanca, ampliando así el enfoque de los métodos de enseñanzas de segundas lenguas que se desarrolla en todo el mundo.

4. METODOLOGÍA

En este estudio se aplica una matriz DAFO. La matriz DAFO (por las iniciales de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es una herramienta que, por lo general, se aplica al mundo de la empresa para realizar un análisis y tomar decisiones adecuadas en el futuro. En este caso se aplica a la toma de decisiones dentro de un proceso docente. El análisis DAFO se divide en dos partes: un análisis interno (fortalezas y debilidades) y un análisis externo (amenazas y oportunidades). En la primera parte se expone la situación del proyecto considerando sus fortalezas y debilidades y en la segunda parte se realiza el análisis pero teniendo en cuenta elementos externos. Una vez realizado el análisis se define una estrategia que lleve a potencia las fortalezas, superar las debilidades, controlar las amenazas y beneficiarse de las oportunidades (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2020).

5. RESULTADOS

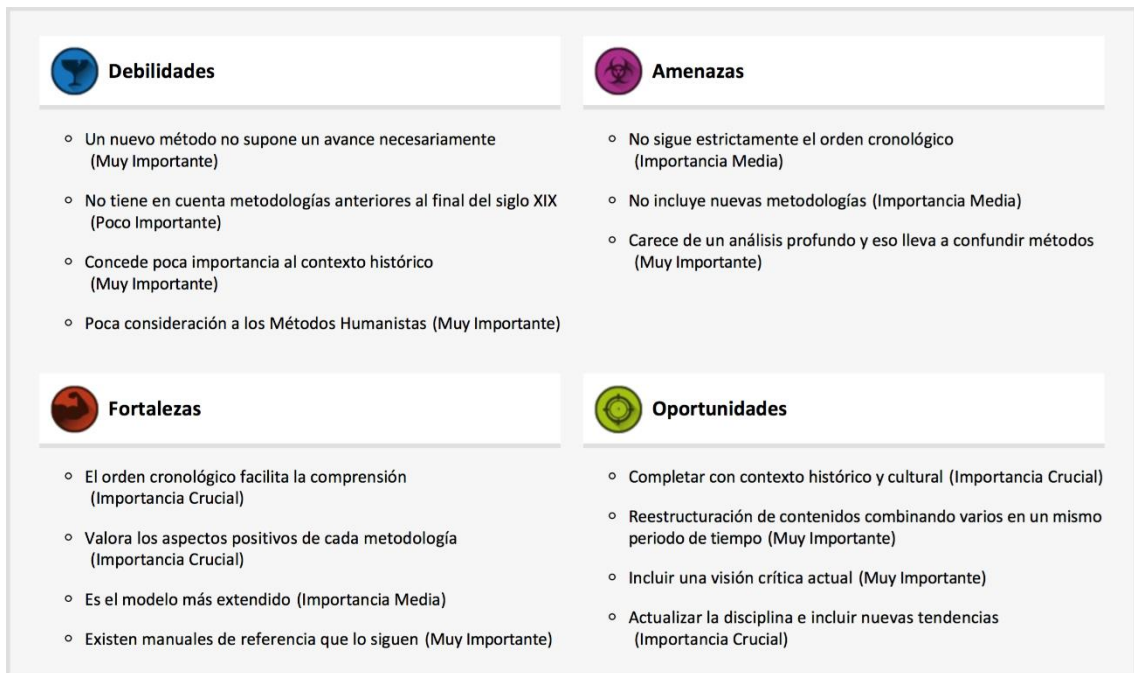
Una vez realizada la matriz de factores a través de la aplicación del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (2020) se exponen los resultados generados por el programa. En primer lugar se exponen en los resultados de la matriz DAFO en los que

cada elemento se integra en una categoría determinada y se le asigna una importancia concreta (Figura 1).

Como muy importante se han fijado aquellos elementos que afectan a la comprensión lógica del desarrollo de los métodos dentro de las perspectivas aplicadas. Los elementos que han sido definidos como cruciales son los relacionados con el orden cronológico y la actualización de la disciplina.

Figura 1.

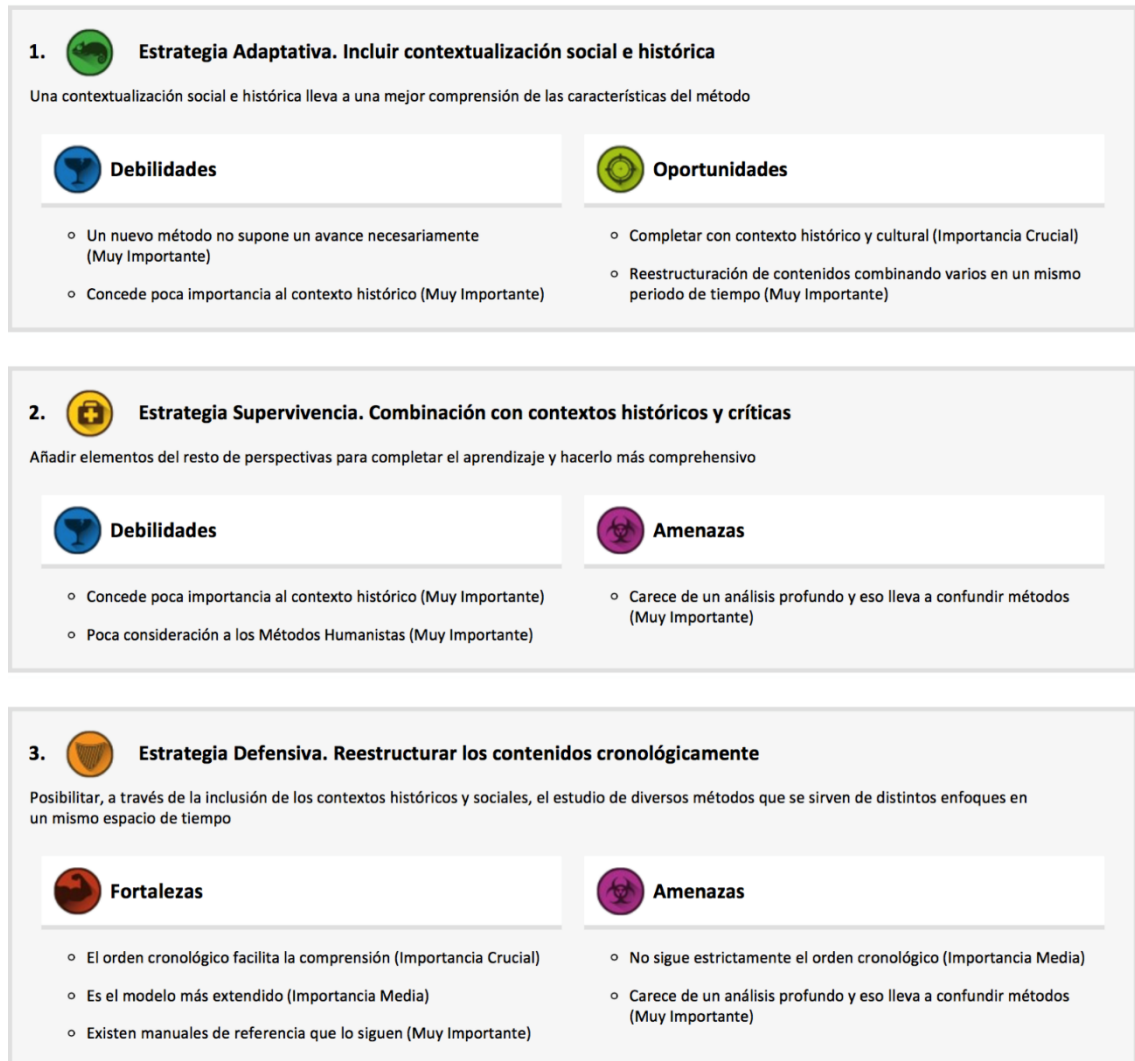
Análisis de la matriz DAFO



En segundo lugar, se exponen las estrategias para resolver los problemas que se plantean desde las diferentes perspectivas (Figura 2). Las estrategias están ordenadas por prioridad y de acuerdo a la matriz de factores. El orden está relacionado con los factores DAFO asociados a cada estrategia. El programa de análisis DAFO del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, los ordena de acuerdo a los factores determinados y al grado de importancia que se le ha concedido a cada uno.

Figura 2.

Estrategias propuestas.



Los resultados muestran que la estrategia que necesita más atención es la estrategia adaptativa. Así pues, en este sentido sería conveniente incluir en la perspectiva de mejora progresiva elementos contextualizadores y de críticas, que pertenecen a las otras dos perspectivas de estudio. De esta manera se alcanzaría una mayor profundidad y comprensión del método, dentro de un contexto social e histórico. De la misma manera, esta estrategia fomenta la reestructuración de los contenidos, permitiendo escapar de un orden lineal y volviendo a retomar elementos de métodos situados antes en el tiempo. Igualmente, si se ampliara la perspectiva, se podrían incluir dos métodos en el mismo espacio temporal, ya que junto con una situación espacio-temporal y contextual sería fácilmente comprensible.

6. CONCLUSIONES

El estudio de los métodos de enseñanza de segundas lenguas resulta fundamental en la formación de futuros docentes. Sin embargo, en la actualidad, no se dispone de una lista concreta de los métodos que se deben incluir en el saber del docente de segundas lenguas, ni de una clasificación en concreto. Ni siquiera se tiene una noción clara de desde qué fecha se puede comenzar a considerar que empieza la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Este trabajo ofrece un recorrido por los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera basándose en tres perspectivas distintas que se centran en la constante mejora de los métodos, en la reacción al método anterior y en la conceptualización de los métodos de enseñanza de segundas lenguas como herramientas para mantener el poder. Una vez planteadas las tres perspectivas, se crea una matriz DAFO a partir de la cual se ofrecen soluciones para los principales problemas que surgen de cada una de las perspectivas. Los resultados recopilados llevan a la conclusión de que la combinación de las tres perspectivas sería la más beneficiosa para el alumnado. Esta nueva perspectiva múltiple se basaría en un sistema cronológico más flexible, basado en la comprensión del contexto histórico y sociocultural que envuelve al método, y que también está fundamentado en la crítica y en las razones que se aducen para implementar un método u otro.

REFERENCIAS

- Adamson, B. (2004). Fashions in language teaching methodologies. En: Davis, A. y Elder, C. (eds). *The handbook of applied linguistics*. (pp. 604-622). Blackwell.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Bolitho, R., Grower, R., Johnson, K., Murison-Bowie, S. y White, R. (1983). Talking shop: the communicative teaching of English in non-English –speaking countries. *ELT Journal* 37(3), 235-242. <https://doi.org/10.1093/elt/37.3.235>
- Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. En: Allen, J. y Van Buren, P. (eds). *Chomsky: selected readings*. (pp. 152-159). Oxford University Press.
- Currant, C. (1972). *Counselling-learning: a whole person model for education*. Grune and Stratton.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.

- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreing languages in schools: the silent way* (2^a ed.). Educational solutions.
- Hall, G. (2016). Method, methods and methodology. En: Hall, G. (ed). *The Routledge handbook of English language teaching*. (pp. 209-223). Routledge.
- Howatt, A. y Widdowson, H. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching*. Newbury House.
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (2020). *Análisis DAFO*. <https://dafo.ipyme.org/Home>
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles of language teaching* (3^aed). Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quaterly*, 23(4), 589-618. DOI: <http://doi.org/10.2307/3587534>
- Richards, J. y Rogers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3^aed.). Oxford University Press.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behaviour*. Appelton-Century-Crofts.
- Thornbury, S. (2011). Language teaching methodology. En: Simpson, J. (ed). *The Routledge handbook for applied linguistics*. (185-199). Routledge.

CAPÍTULO 44

DESAFÍOS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

M^a del Carmen Pegalajar Palomino, Marta Medina García y Lina Higuera
Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye un derecho humano fundamental para todos los ciudadanos, jugando un papel estratégico en las modificaciones sociales y culturales de nuestra sociedad (Carrascal, et ál., 2019). Partiendo de esta perspectiva social que supone y lleva implícita la educación en términos generales, es evidente que las universidades también se hacen eco de estas circunstancias y desempeñan un papel fundamental como motor de la sociedad dada su importancia e impacto en distintas esferas o el bienestar social (Doña, 2014).

Ante este contexto, la Educación Superior está inmersa en un importante proceso de cambio que exige su modernización, adaptación y superación de retos económicos, académicos o sociales como el Espacio Europeo de Educación Superior (Doña, 2014). Además, la universidad contribuye a la creación y transmisión del conocimiento y a su posible aplicación en la sociedad. Es por ello que el conocimiento es clave no sólo para el crecimiento económico, sino también para el crecimiento de otra clase de bienes intangibles como la cohesión social, la sostenibilidad etc. (Mora, 2004).

El proceso de Bolonia, iniciado hace 20 años en el sistema universitario, ha permitido la puesta en práctica de importantes cambios para la Educación Superior no sólo de Europa sino en todo el mundo (Dienel, 2019). En total, son 48 los estados integrados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que facilita el diseño de un sistema de cooperación educativa a nivel internacional (Klemenčič, 2019) mediante la permuta académica e investigadora entre países (Oosterlinck, 2013).

Esta reforma tiene implicaciones significativas para los planes de estudios de las universidades, que afecta a la organización a nivel de las titulaciones, asignaturas y el diseño de un nuevo modelo pedagógico (Galán, et ál., 2012). Todo esto ha provocado un

aumento de la ratio de las aulas universitarias que buscan un aprendizaje menos tradicional y que esté enfocado “a lo largo de la vida” (Amber e Inés, 2016).

También, ha cambiado su concepción sobre la enseñanza y la construcción de identidad del docente (Zabalza, 2016). Se ha dejado atrás el tradicional modelo de enseñanza caracterizado por el control del docente para la gestión de contenidos y la toma de decisiones en el aprendizaje del estudiante (Tezci, 2017), a un nuevo enfoque fundamentado en el papel activo y responsable del alumno en su proceso de aprendizaje (Vallet-Bellmunt, et ál., 2017). Además, adquiere importancia el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje desde distintos contextos, manteniendo espacios de colaboración entre el ámbito laboral y el investigador (Vazirani, et ál., 2019). Dicho cambio metodológico ha supuesto una mejora de las calificaciones en el estudiante, así como un aumento de su motivación para el aprendizaje, la interacción entre iguales y el compromiso hacia el estudio (Mingorance, et ál., 2019).

Dentro del contexto español, se ha comprobado que hay una escasez de investigaciones relacionadas con esta temática, aunque hay que resaltar algunas investigaciones que revelan la percepción favorable del estudiante hacia la reforma planteada gracias al Espacio Europeo en Educación Superior (Castaño, et ál., 2007; Otero, et ál., 2012). El estudiante sostiene cómo el nuevo modelo educativo ha permitido la inclusión de nuevas metodologías y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando una mayor interacción entre iguales (Ariza, et ál., 2013; Quevedo, et ál., 2015). Además, considera que se favorece el trabajo autónomo en el estudiante, el desarrollo de un aprendizaje basado en competencias, la modificación del sistema de evaluación, la disminución de la ratio profesor-alumno, así como el desarrollo de una atención personalizada a través de herramientas como la tutoría académica (Rodríguez, 2013). En definitiva, se trata de la puesta en práctica de un nuevo modelo que permite implantar cambios para una mayor y mejor orientación académica y profesional en el estudiante (Rodicio, 2010). Ello contradice otras investigaciones que demuestran la valoración negativa del estudiante hacia la adaptación de la Educación Superior al proceso europeo (Coterón, et ál., 2012; Expósito, et ál., 2012).

Por ello, y dado que el Espacio Europeo de Educación Superior exige a las instituciones de Educación Superior la valoración de la calidad en los procesos formativos, esta investigación pretende “*analizar la percepción del estudiante universitario de Educación acerca de las implicaciones del proceso de convergencia europea para su formación inicial*”. Se trata de favorecer la reflexión del estudiante sobre

el sentido y alcance de esta reforma en la educación universitaria, para lograr una mayor optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

Esta investigación presenta un diseño metodológico cuantitativo, de carácter descriptivo y no experimental, dado que su objetivo es observar las implicaciones y desafíos que la convergencia europea presenta para la formación inicial del docente. Para ello, utiliza como técnica de recogida de datos la encuesta a partir del diseño y validación de un cuestionario “ad hoc”.

2.1. Muestra

La población objeto de estudio de esta investigación comprende a estudiantes universitarios de Educación; más concretamente, estudiantes de 4º curso del Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Jaén (de carácter público) y la Universidad Católica de Murcia (de titularidad privada).

La selección de la muestra se ha realizado a partir de un muestreo de tipo incidental o casual, de modo que han formado parte de la misma los estudiantes que han aceptado cumplimentar el cuestionario facilitado (n=682). La muestra final reúne criterios de representatividad, al utilizarse la fórmula para poblaciones inferiores a 100.000 sujetos, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 4%. La Tabla 1 expone los principales datos sociodemográficos de la muestra objeto de estudio:

Tabla 1.

Datos sociodemográficos de la muestra (Fuente: Elaboración propia).

<i>Datos sociodemográficos</i>		<i>Frecuencia (%)</i>
Género	Hombre	40,2
	Mujer	59,8
Edad	Menos de 20 años	3,0
	20-25 años	65,8
	26-30 años	18,3
	Más de 31 años	12,9

Estudios	Grado en Educación Primaria	37,3
	Grado en Educación Infantil	36,2
	Máster en Educación Secundaria	26,5
Especialidad Máster	Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa	32,7
	Ciencia y Tecnología	27,5
	Actividad Física y del Deporte	20,3
	Filología e Idiomas	17,5
	Artes	2,0

2.2. Instrumento

La recogida de datos se ha realizado a partir del instrumento *“Escala sobre las actitudes del alumnado universitario hacia el Espacio Europeo de Educación Superior”*. Se trata de una escala tipo Likert con respuestas múltiples cerradas (que oscilan entre 1=totalmente en desacuerdo y 5=plenamente de acuerdo). Pretende evaluar las percepciones del estudiante universitario hacia el proceso de convergencia europea según seis dimensiones relacionadas con el análisis del estudiante hacia la nueva reestructuración académica de la titulación que cursan, planificación docente, proceso de cambio europeo en las nuevas titulaciones, organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, información académica y posibilidades de especialización del estudiante.

Dicho instrumento reúne criterios de fiabilidad y validez de calidad (Pegalajar, 2016). La escala ha sido validada por un grupo de expertos en Didáctica y Organización Escolar, concretamente diez profesores universitarios con dilatada experiencia para la evaluación de cuestionarios. Teniendo en cuenta las consideraciones de los expertos sobre la versión inicial de la escala, se ha realizado una prueba piloto aplicando el instrumento a un grupo de estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (n=50), no siendo sus resultados incluidos en la muestra final.

El test de esfericidad de Barlett muestra un valor de ji-cuadrado=2149,940 ($p=,000$), demostrándose que la matriz de datos obtenida es apta para realizar el análisis factorial de la escala. Además, el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,72, lo que confirma la adecuación de los datos recogidos para el análisis factorial. Dicho análisis revela, a partir de la rotación Varimax, la disposición de los ítems de la escala

según seis factores que explican el 52,44% de la varianza, obteniendo los ítems valores apropiados situados entre ,625 y ,838.

En cuanto al análisis de fiabilidad de la escala, se confirma la alta consistencia interna del instrumento, obtenido a partir del coeficiente Alfa de Cronbach (,934). Además, el método de las dos mitades obtiene para la primera parte un valor de ,884, y para la segunda un valor de ,910 lo que confirma los resultados obtenidos anteriormente.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario ha sido cumplimentado por la muestra una vez el equipo investigador ha informado del objetivo de la investigación a cada uno de los participantes, así como de las instrucciones para la adecuada cumplimentación del instrumento. El equipo investigador ha asegurado la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos.

Para el análisis estadístico de los datos recogidos se ha utilizado el paquete Statistical Package for the Social Sciences (versión 25). Así pues, se ha realizado un análisis descriptivo de los datos, así como la prueba de diferencia de medias (prueba t de Student) para identificar la existencia o no de diferencias de medias entre los ítems de la escala y la variable categórica: estudiantes de Grado o Máster. Dicho análisis se ha calculado con un nivel de confianza del 95%.

3. RESULTADOS

El análisis descriptivo realizado revela cómo los ítems con un valor de media más alta se centran en cuestiones vinculadas a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se expone en la tabla 2.

Así pues, cabe destacar la valoración favorable del estudiante hacia la figura del tutor de Prácticum, realzando su labor de coordinación entre el centro educativo y la institución universitaria. De igual modo, valora la coherencia implantada en las distintas asignaturas entre el desarrollo de los contenidos teóricos y los de tipo práctico. A su vez, el estudiante encuestado apuesta por favorecer su participación como medio para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos también revelan cómo el estudiante se muestra convencido de que el Prácticum supone una asignatura que complementa la formación inicial recibida en sus estudios de Grado y Máster. Además, destaca la opinión favorable del estudiante al cuestionar la utilización, por parte del profesorado, de espacios virtuales para la difusión de materiales y el fomento de la enseñanza virtual.

Tabla 2.*Ítems con mayor puntuación de la escala*

Ítem	M	SD
El Prácticum complementa mi formación académica	3,94	1,202
Considero fundamental la figura del tutor de Prácticum para que haya una conexión entre el centro educativo y la universidad	3,91	1.269
El profesorado utiliza de manera adecuada los espacios virtuales para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual	3,81	1,013
En general, existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas	3,60	1.020
La participación del alumnado contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje	3,70	.984

Sin embargo, el análisis descriptivo también arroja resultados negativos, , vinculados con aquellos ítems en los que las puntuaciones medias son más bajas y demuestran la indiferencia o el desacuerdo del estudiante hacia las proposiciones planteadas tal y como se expone en la tabla 3.

En este caso, la mayor parte de las cuestiones están vinculadas con el conocimiento del estudiante hacia la titulación que se encuentra cursando. El estudiante muestra su indiferencia al cuestionar si ha recibido información sobre los nuevos planes de estudio en Educación Superior tanto por medios ajenos a la universidad como por parte de la propia institución universitaria. Además, el estudiante se muestra disconforme ante el desarrollo de asignaturas impartidas por varios profesores, cuestionando sus posibilidades de especialización para la titulación que están cursando. No se muestra muy convencido al valorar su grado de conocimiento hacia el nuevo sistema de créditos implantado en la Educación Superior. De igual modo, cuestiona que la organización de las titulaciones universitarias suponga una mejora para su formación en competencias, así como para la calidad de la Educación Superior.

Tabla 3.*Ítems con menor puntuación de la escala*

Ítem	M	SD
Las asignaturas impartidas entre varios profesores facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje	2,76	1,257

He recibido informaciones acerca de los nuevos planes de estudio de la Educación Superior por cualquier medio ajeno a la universidad	2,82	1,194
Los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización en mi titulación	2,83	1,183
Conozco íntegramente el nuevo sistema de créditos (ECTS)	2,85	1,216
Desde la Universidad, se me ha informado acerca de los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para mis estudios	2,91	1,202
Los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario	2,96	1,023
La nueva reestructuración de las titulaciones en Grado y Máster mejora la calidad de la educación universitaria	2,97	1,134

En último lugar, el análisis de diferencias de medias determina la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre determinados ítems de la escala y la variable categórica: estudiante de Grado o Máster. Así pues, la prueba *t* de Student confirma la existencia de percepciones más favorables entre el estudiante que cursa estudios de Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, frente al que realiza estudios de Grado en Educación Infantil o Educación Primaria.

El estudiante del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria se muestra más favorable al considerar cómo la nueva normativa europea fomenta la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje ($t_{(478)}=-1,395$, $p=,008$). De igual modo, valora el plan de estudios del título que está cursando ($t_{(479)}=-9,652$, $p=,002$), disponiendo de mayor información sobre sus aspectos académicos ($t_{(479)}=-7,263$, $p=,039$). Respecto al calendario académico, el estudiante de Máster se muestra más satisfecho, al considerar que éste facilita su aprendizaje ($t_{(478)}=-10,621$, $p=,000$); sostiene que el calendario de exámenes responde a sus necesidades académicas ($t_{(478)}=-8,891$, $p=,000$), siendo suficiente el número de convocatorias establecido ($t_{(479)}=-,883$, $p=,006$).

Además, el estudiante de Posgrado se muestra más convencido de que las guías docentes permiten un mayor conocimiento de las asignaturas ($t_{(475)}=-5,017$, $p=,000$) así como el hecho de que las asignaturas impartidas por varios profesores facilita su aprendizaje ($t_{(479)}=11,827$, $p=,000$). De igual forma, afirma ser conocedor de las competencias propias del título que cursa ($t_{(480)}=-5,928$, $p=,023$) a la vez que sostiene la importancia del Prácticum como complemento para su formación académica ($t_{(475)}=-1,605$, $p=,000$) y la figura del tutor de Prácticum ($t_{(478)}=-2,340$, $p=,000$). Además, piensa

que el proceso de convergencia europea ha supuesto una reestructuración en los planes de estudio capaz de ampliar sus posibilidades de especialización ($t_{(480)}=-12,502$, $p=,000$).

En líneas generales, el alumnado del Máster muestra una valoración más positiva acerca de la universidad ($t_{(478)}=-9,817$, $p=,000$) y, de manera más concreta y respecto al profesorado, hacia el uso de referencias bibliográficas de actualidad y fácil acceso ($t_{(478)}=-7,362$, $p=,002$) y de espacios virtuales ($t_{(480)}=-,905$, $p=,027$), considerando que existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas del título que está cursando ($t_{(480)}=-5,231$, $p=,002$).

4. DISCUSIÓN

Este trabajo analiza percepción del estudiante universitario adscrito a los Grados de educación, concretamente de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sobre el proceso de convergencia europea y la implantación del Espacio Europeo en Educación Superior. Según señala Zabalza (2016), ello ha supuesto una serie de cambios en la forma de entender la enseñanza en el ámbito superior Universitario. Por ello, esta investigación se convierte en un trabajo relevante para reflexionar sobre cómo se ha producido el desarrollo del Espacio Europeo en la Educación Superior en España; es posible identificar los indicadores que señalan los estudiantes como principales obstáculos o impedimentos de este proceso (Radulović, et ál., 2019).

En este sentido y teniendo en cuenta este marco de acción, cobra especial relevancia el análisis y la percepción que ofrecen los estudiantes al respecto como futuros docentes. Como ya se señalaba anteriormente, este trabajo favorece el proceso de reflexión del estudiante acerca de qué supone esta cuestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es necesario examinar las condiciones en las que se produce el proceso de formación docente, ya que este aspecto es clave para el Desarrollo social futuro (Lüdke y Scott, 2018).

Los resultados de esta investigación exponen la satisfacción del alumnado hacia el practicum, valorándolo como la asignatura que completa su formación académica recibida. Y en este sentido, destaca la función del tutor como enlace facilitador de las relaciones de coordinación entre el centro educativo y la universidad. Asimismo, subraya el uso de herramientas didácticas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, permitiendo el intercambio y divulgación de información y materiales

entre profesor y alumno, así como un mayor grado de interacción entre iguales (Ariza et al., 2013; Quevedo et al., 2015).

En términos generales, estos resultados coinciden con los aportados por Castaño et al. (2007) y Otero et al. (2012) al revelar percepciones favorables de los estudiantes hacia las novedades introducidas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Y es que, tales son las virtudes manifiestas sobre esta cuestión que ha supuesto el desarrollo de un nuevo modelo educativo capaz de promover la orientación y guía del estudiante en el ámbito académico y profesional (Rodicio, 2010) tomando como referencia el trabajo autónomo, la atención personalizada a través de la tutoría académica, así como la evaluación continua o la disminución de la ratio profesor-alumno, entre otros (Rodríguez, 2013).

No obstante, el alumnado también muestra algunos aspectos de disconformidad sobre las implicaciones que el proceso europeo ha tenido en la Educación Superior. En primer lugar, señala indiferencia hacia aquellas materias impartidas de forma conjunta por varios profesores, un aspecto que perciben con falta de coordinación. Por otro lado, manifiesta la escasa información recibida sobre el espacio europeo, lo que supone conocer realmente los cambios que esta cuestión ha supuesto en la Educación Superior. Además, esta falta de información provoca una percepción negativa sobre aspectos como el Sistema de créditos ECTS, la formación en competencias o la mejora de la calidad educativa en términos generales.

Por otro lado, se destaca una percepción más positiva sobre el proceso de convergencia europea en los estudiantes del Máster de Educación Secundaria, frente a los de Grado, valorando forma satisfactoria aspectos relacionados con la reestructuración académica, planificación y organización docente, así como la información académica de los nuevos planes de estudio. Estos datos se respaldan con el trabajo de Cohen (2012), quién concluye que la satisfacción del estudiante tiene impacto sobre la persistencia universitaria. Algo opuesto a la investigación de Hernández y Carrasco (2012), que reflejan la insatisfacción de los estudiantes de Máster en Formación del Profesorado hacia cuestiones como la temporalización de la formación didáctica, la desvinculación entre contenido teórico y práctico y la descoordinación presente entre el profesorado.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, se destaca cómo el uso exclusivo de una escala como instrumento de recogida de datos puede suponer inconvenientes como deseabilidad social y sinceridad en los encuestados. Un aspecto a considerar en futuros trabajos en los que se pretende ampliar la muestra con otras titulaciones, así como con

otros agentes educativos implicados en el ámbito universitario y, de esta manera, relacionar las percepciones y demandas de toda la comunidad educativa en general.

Por último, se subraya la transferencia práctica de los resultados obtenidos que suponen para las administraciones y gestores educativos unos indicadores del estado de la situación, así como una información valiosa para implementar cambios en la estructura y organización de cara al logro de un sistema educativo universitario de calidad.

REFERENCIAS

- Amber, D. e Inés, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación educativa* 18(3), 51-64. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Ariza, T., Quevedo, R., Bermúdez, M. P. y Buela, G. (2013). Analysis of postgraduate programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 197-219. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5511>
- Carrascal, S., Ceballos, I. y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Revista Prisma Social*, 25, 424-438.
- Castaño, E., Benito, A., Portela, A. y Rodríguez, R.M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista complutense de Educación*, 18(1), 199-216.
- Cohen, K. (2012). *Persistence of master's students in the United States: Development and testinf of a conceptual model*. Tesis Doctoral. New York University. <https://search.proquest.com/docview/1220694051>
- Coterón, J., Franco, E., y Gil, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 191-206. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39109
- Dienel, C. (2019). Bologna-a utopy of harmony for European higher education. *Innovation: The European Journal of Social Sciences Research*, 32(4), 403-405. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1674131>
- Doña, L. (2014). *Marketing y universidad análisis desde la perspectiva del egresado*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Expósito, M., Tomás, J., y Torres, G. (2012). Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios de Administración y Dirección de Empresas sobre el

- Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 265-283. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39114
- Galán, A., Amilburu, M. y Muñoz, I. (2012). Els efectes de la implantació de l'EEES en l'avaluació de la competència docent a Espanya. *Revista catalana de dret públic*, 44, 349-370.
- Hernández, M.J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Klemenčič, M. (2019). 20 Years of the Bologna Process in a Global Setting: the external dimension of the Bologna Process revisited. *European Journal of Higher Education*, 9(1), 2-6. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1570670>
- Lüdke, M. y Scott, D. (2018). O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educação & Sociedade*, 39(142), 109-125.
- Mingorance, A., Granda, J., Rojas, G. y Alemany, I. (2019). Flipped Classroom to improve University Student centered learning and academic performance. *Social Sciences*, 8, 315. <https://doi.org/10.3390/socsci8110315>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 13-37.
- Oosterlinck, A. (2013). *Accountability, the Magna Charta Universitatum and the Bologna Declaration*. Porland: Press Limited.
- Otero, C., Ferro, C. y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: revista educativa digital*, 12, 35-42.
- Pegalajar, M.C. (2016). Evaluación del proceso de convergencia europea desde la perspectiva de estudiantes del Máster de Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 65-80. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.2.004>
- Quevedo, R., Ariza, T. y Buela, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 18(1), 45-70. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12311>
- Radulović, B., Gajic, O., Spanovic, S. y Lungulov, B. (2019). Challenges of initial teacher education in the context of higher education reform in Serbia. *Education and Self Development*, 14(3), 34-39. <http://dx.doi.org/10.26907/esd14.3.04>
- Rodicio, M.L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 23-43.

- Rodríguez, R. (2013). Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 226-242.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R Scale to Turkish Samples: Validity and Reliability Analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
<https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p67>
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera, P., Vallet-Bellmunt, I. y Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación XX1*, 20(1), 277-297.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17512>
- Vazirani, S., Carmona, C., Hernaiz, N. y Shuali, T. (2019). El impacto de las estancias internacionales en el desarrollo de competencias en estudiantes de doctorado y su transferencia en diversos contextos. *Publicaciones*, 49(1), 79-91.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9854>
- Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.

CAPÍTULO 45

REPERCUSIÓN DE LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN LA EDUCACIÓN DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.

M^a Inés Martín García, Antonio Cebrián Martínez, Ramón García Perales y
Ascensión Palomares Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

La orientación educativa debe ser algo fundamental en la labor de todos los maestros y profesores en sus grupos de alumnos, también en la enseñanza universitaria. En el caso de los alumnos con altas capacidades, los maestros deben poseer una especial sensibilidad, donde la empatía y la innovación pedagógica adopten otro sentido.

Ya en la Antigua Grecia, los maestros trabajaban para sacar lo mejor de sus alumnos de modo intrínseco, es decir, de dentro hacia fuera de los estudiantes. Ya entonces se concebía la enseñanza como una forma de transmisión de conocimientos individualizada, intentando adaptarse a las necesidades y virtudes de cada alumno. Con el paso de los siglos, parece que esta tradición se ha ido perdiendo en la idea de lo que se denomina “enseñanza tradicional”, donde el profesor únicamente ha compartido sus conocimientos sobre una materia de forma magistral, sin que los alumnos formaran parte activa de su propio proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación que se presenta a continuación es una forma de valorar las variables personalidad situacional en los alumnos del Grado en Magisterio de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), con la finalidad de conocer si están preparados para enfrentarse a las necesidades a un alumnado con capacidades diversas y qué mejoras podemos realizar en su formación para alcanzar este objetivo. Se ha realizado un estudio cuantitativo de varias de ellas teniendo en cuenta que, según Anaya (2002), se puede afirmar que, si la personalidad se entiende como el conjunto de disposiciones, dimensiones o rasgos de una persona, la personalidad es un producto de las relaciones sociales y es un constructo que sirve para categorizar, ante todo, la conducta social.

Como formadores de formadores, la evolución hacia el conocimiento del alumnado universitario del Grado en Maestro (Tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria) de los docentes universitarios tiene la finalidad de facilitar la transición del alumnado hacia la inclusión educativa, consiguiendo así la excelencia en la calidad educativa.

2. MÉTODO

La investigación que se desarrolla a continuación ha sido realizada en la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), para conocer la situación actual del alumnado en cuanto a personalidad situacional (orientada en este caso a la predisposición de los futuros Maestros a la respuesta educativa del alumnado con capacidades diferentes), a la vez que se desarrolla una labor de orientación profesional, ya que, según Sebastián et al. (2003) la orientación profesional se concibe como una estrategia para facilitar la transición de ciertos grupos hacia el mercado laboral y contribuir a la inclusión social, así como para favorecer, dentro de las organizaciones, el desarrollo del potencial profesional de sus recursos humanos, de acuerdo con los nuevos requerimientos.

Se han tenido en cuenta las consideraciones desde una perspectiva global, como explica Del Río (2008): ante cualquier formulación o propuesta de investigación en el campo de la educación y en el psicopedagógico es muy aconsejable proceder de una manera ordenada y sistemática, saber en todo momento las tareas a realizar en la investigación y la manera de efectuarlas, en cada momento de su ejecución, conocer el punto en que nos encontramos y, por último, saber los medios humanos, materiales, temporales y económicos que precisaremos para concluir el trabajo con éxito.

Se ha utilizado una muestra de 204 participantes del Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria en diversas especialidades.

Una vez analizados los rasgos más consistentes y las tendencias comportamentales de los sujetos en las distintas situaciones de la vida a través del Cuestionario de Personalidad Situacional (CPS), se han elegido aquellos que se consideran más importantes para el objetivo propuesto. Así, Fernández et al. (4) exponen que, el CPS es un cuestionario elaborado en un contexto nacional, con unos determinados contenidos comportamentales y tipificado originalmente en muestras españolas. Así pues, se ha

intentado analizar el peso de la generalidad intrapsíquica, que a veces no es tanta, y la especificidad comportamental.

Esta prueba estandarizada consta de 15 variables de personalidad (estabilidad emocional, ansiedad, autoconcepto, eficacia, confianza/seguridad en sí mismo, independencia, dominancia, control cognitivo, sociabilidad, ajuste social, agresividad, tolerancia, inteligencia social, integridad/honestidad y liderazgo) y tres medidas de validez de las respuestas (sinceridad, deseabilidad social y control de respuestas). De todas ellas, las elegidas son explicadas por Fernández et al. (2006):

- *Eficacia* (Efi): mide la competencia y la eficacia en la realización de distintas conductas.
- *Control cognitivo* (Ccg): evalúa el manejo de los procesos y habilidades de autocontrol cognitivo ante distintas situaciones.
- *Integridad - honestidad* (Inh): analiza la capacidad para actuar como una persona responsable, seria y cumplidora en su deber, de sus obligaciones y de su trabajo.

En palabras de Repetto (2008), el objetivo del análisis del contexto y el diagnóstico de los sujetos reside en evaluar las necesidades de orientación existentes en el contexto y en los sujetos potenciales del programa. Siguiendo a diversos autores, este análisis nos va a documentar sobre las lagunas existentes entre los resultados actuales y los que se desea alcanzar, estableciendo una priorización de las necesidades y seleccionando las que se van a satisfacer con el programa que se va a diseñar e introducir en un determinado contexto.

Para realizar una valoración e interpretación de los resultados lo más objetiva posible, a través de 233 ítems referentes a diferentes comportamientos, el CPS de Fernández et al. (2006) muestra una definición de las variables escogidas describiendo a las personas (por ello aparece en género femenino) que se encuentran en los extremos del espectro que componen cada escala. Cada variable aporta una serie de descripciones conductuales a lo largo del espectro de puntuaciones:

- En relación a la Eficacia (Efic), se explican las diferencias en los resultados de las puntuaciones según se acercan a los límites (bajo-alto) del espectro ofrecido: puntuaciones altas significan una muestra competente, eficiente y emprendedora, con iniciativas propias y lanzada a la actividad, segura, confiada en sí misma y eficaz y que acepta la responsabilidad. Puntuaciones

bajas explican una muestra poco segura de sí misma, que presenta limitaciones y tiene dudas, sentimientos de inferioridad e inseguridad ante las situaciones sociales.

- Respecto al Control cognitivo (Ccg), una puntuación alta significa una personalidad calculadora, precavida y organizada, con control verbal y de las acciones, buen control cognitivo, analítica y reflexiva, atribución real y lugar de control interno, pone el esfuerzo en sí misma, analiza los distintos puntos de vista, demora las respuestas y procura solucionar los problemas por sí misma; una puntuación baja simboliza impulsividad en lo verbal y en sus respuestas, pobre control cognitivo, consideración de que el destino está en el azar y en la suerte y control y atribución externos.
- En último lugar, se presentan los rasgos de la personalidad situacional en los extremos del espectro de la variable Integridad - honestidad (Inh). Puntuaciones altas explican una población adaptada al trabajo, que acepta bien las normas, reglas y obligaciones, también cumple con el deber que asume, adaptada al trabajo, responsable, formal, seria y disciplinada.

Para realizar el contraste estadístico, se ha procedido a la selección de un instrumento informático estadístico mediante el cual se han obtenido los resultados de forma objetiva dada las características de los datos y, conociendo los modelos disponibles, se han examinado minuciosamente los supuestos y limitaciones del proyecto.

Dado que el cuestionario es una prueba estandarizada, cumple rigurosamente con los criterios de fiabilidad y validez necesarios.

3. RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos de la muestra seleccionada, se han realizado las medias aritméticas de los resultados en cada una de las variables de la personalidad situacional seleccionada. Para proceder al análisis de las puntuaciones, se catalogan como altas aquellas mayores de 70 y como bajas las de menos de 30.

En la Tabla 1 los resultados obtenidos en el estudio de la variable Eficacia muestran que la media es de 69,02; la cual se acerca mucho a la catalogación de alta.

Tabla 1*Resultados obtenidos para la variable Eficacia.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviac estándar
Eficacia	204	9	97	69,02	19,882
N válido (por lista)	204				

Esto significa que los alumnos de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) tienen unos niveles de Eficacia aptos para poder atender con éxito a sus futuros alumnos con capacidades diferentes, a través de actitudes competentes, eficientes y emprendedoras, entre otras.

Las Figuras 1 y 2 muestran estos resultados de un modo más gráfico y visual.

Figura 1

Gráfico de líneas simple que muestra las puntuaciones de la muestra en la variable Eficacia.

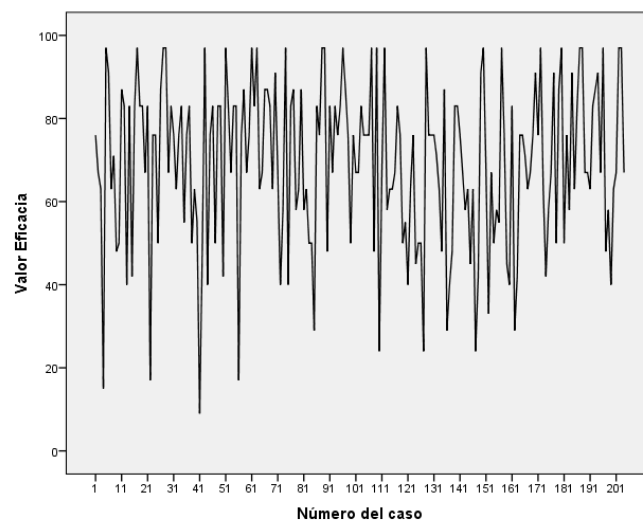
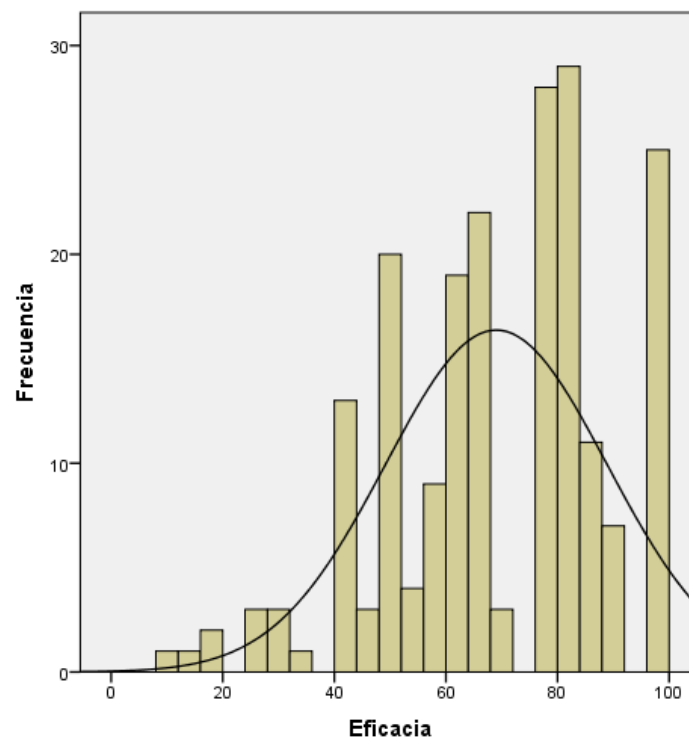


Figura 2

Gráfico de barras con curva normal que muestra las puntuaciones de la muestra en la variable Eficacia.



En cuanto al Control cognitivo, la Tabla 2 nos muestra los resultados obtenidos en esta variable, donde la media es 67,82. Al igual que en el caso de la variable Eficacia, se acerca mucho a 70, por lo que se considerará una puntuación media-alta.

Tabla 2

Resultados obtenidos para la variable Control cognitivo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviac estándar
Eficacia	204	15	97	67,82	17,515
N válido (por lista)	204				

Estos datos revelan que la muestra tiene unos niveles de Control cognitivo que les permiten el realizar su trabajo como futuros Maestros desde unas actitudes basadas en, entre otros, analizar los distintos puntos de vista y solucionar los problemas por sí misma.

Las Figuras 3 y 4 que aparecen a continuación interpretan los datos gráficamente:

Figura 3

Gráfico de líneas simple que muestra las puntuaciones de la muestra en la variable Control cognitivo.

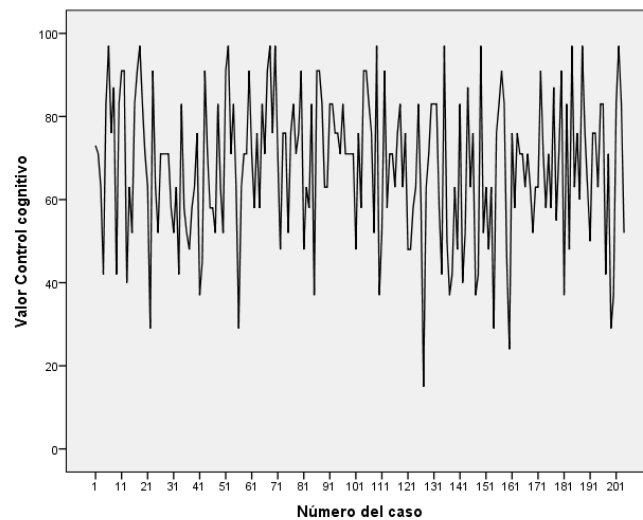
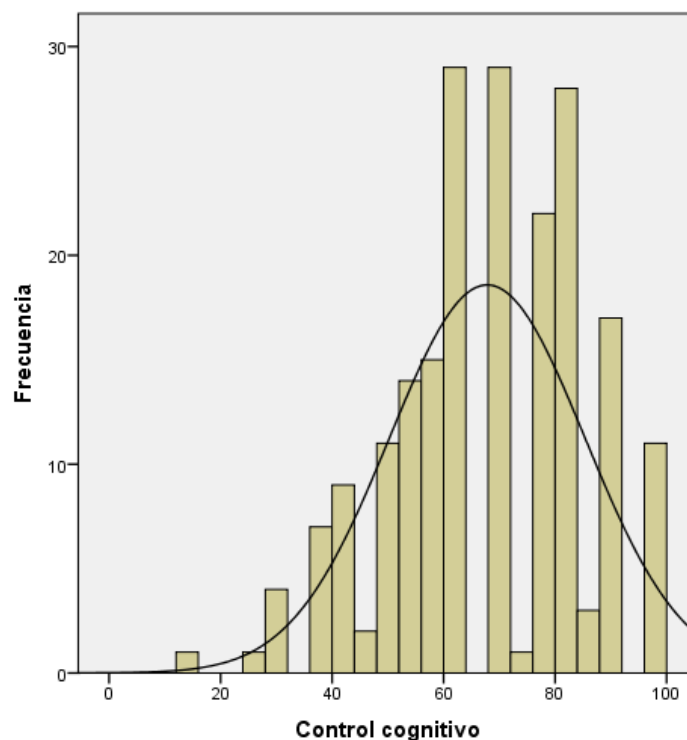


Figura 4

Gráfico de barras con curva normal que muestra las puntuaciones de la muestra en la variable Control cognitivo.



Para finalizar, en la Tabla 3 aparecen los resultados cuantitativos de la variable Integridad-honestidad nos muestra los resultados obtenidos en la misma, donde la media es 69,18. Como se puede comprobar, es un resultado cercano a 70 (cifra que marca el límite entre una puntuación media y alta).

Tabla 3*Resultados obtenidos para la variable Integridad-honestidad.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviac estándar
Eficacia	204	24	97	69,18	13,515
N válido (por lista)	204				

Con estos datos, se puede afirmar que casi la mayoría de los futuros maestros de la Facultad pertenecientes a la muestra tienen una personalidad que, entre otros aspectos, acepta bien las normas, reglas y obligaciones, que cumple con el deber que asume, responsable, seria y disciplinada.

A continuación, se muestran las Figuras 5 y 6, las cuales suponen un apoyo a la hora de interpretar los datos de un modo más esquemático:

Figura 5

Gráfico de líneas simple que muestra las puntuaciones de la muestra en la variable Integridad-honestidad.

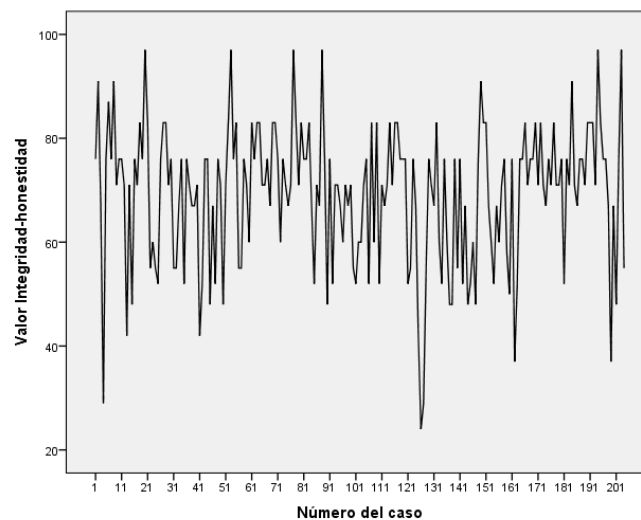
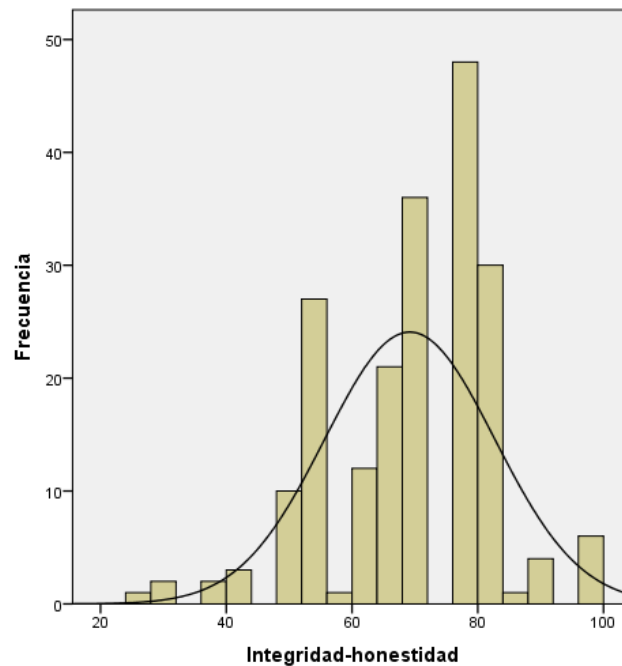


Figura 6

Gráfico de barras con curva normal que muestra las puntuaciones de la muestra en la variable Integridad-honestidad.



Todo lo anteriormente expuesto se tendrá en consideración para la elaboración de los contenidos y herramientas que recibirán los alumnos del Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM). De este modo, además de estar incrementando la calidad pedagógica de la Universidad, se estará preparando a los futuros docentes en inclusión educativa.

4. DISCUSIÓN

Actualmente, hemos comprobado que la forma tradicional de hacer que los alumnos aprendan es tediosa y carente de significatividad. Los contenidos quedan como algo que no vuelve a usarse en el futuro, que únicamente deben memorizarse para superar con éxito una evaluación final. Por ello, haciendo una revisión de los modelos de Orientación en la Universidad Española, debemos volver a aquellos modelos donde el discente era el centro de la enseñanza adaptando esa idea principal al presente, con las novedades y herramientas que ello nos ofrece. Según Tourón (2019), de este modo las capacidades, no solo las cognitivas, se entienden en proceso de desarrollo si se dan las circunstancias oportunas, la intervención educativa adecuada. Hoy en día se promueve la importancia de identificar las necesidades educativas de cada escolar para poder ofrecerle la

respuesta educativa oportuna, que haga que sus capacidades potenciales se conviertan en rendimiento.

El estudio de los factores de la personalidad situacional tiene su importancia en el hecho de que la muestra seleccionada serán los Maestros de generaciones de alumnos, los cuales se escolarizarán con una serie de individualidades que tendrán que ser capaces de atender. Entre esta diversidad, se encuentran los alumnos con altas capacidades, los cuales ven en la inteligencia emocional de sus maestros una herramienta de prevención y resolución de mucha de la problemática que pueden desarrollar. En palabras de Dueñas (2011), el profesor ejerce un papel muy importante tanto en el conjunto del centro escolar como en el alumno a través de diversas variables vinculadas a su propia persona y su propio modo de hacer, y a las que siempre se les ha concedido gran importancia, y muy especialmente en el concepto de lo que se ha ido denominando educación emocional. Entre ellas la personalidad, las actitudes, la competencia del profesor y la metodología didáctica que utiliza.

5. CONCLUSIONES

Hoy en día contamos con infinidad de recursos para atender con éxito a los estudiantes teniendo en cuenta sus características individuales; se trata de emplearlos de una forma innovadora para que se produzca una mejora de la calidad educativa. En este sentido, Repetto (2008) explica que la orientación para el desarrollo personal estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje socio-personal y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, modifican en los clientes, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales, y contribuyen a su desarrollo personal, a lo largo de la vida, y al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general.

En el perpetuo proceso de mejora que debe ser la educación universitaria, la potenciación cognitiva y meta-cognitiva del alumnado será fundamental, pero nunca se debe olvidar la parte emocional y psicopedagógica que contribuye al éxito tanto académico como en el resto de los contextos vitales. De este modo, la investigación e innovación se convierten en un continuo que no debe abandonarse nunca, retroalimentándose de sus propios resultados para realizar las mejoras pertinentes que harán evolucionar hacia el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Del Río, D. (2008). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dueñas, M.^a. L. (2011). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández Seara, J. L., Seisdedos, N. y Mielgo, M. (2016). *CPS, Cuestionario de Personalidad Situacional* (4.^a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Repetto, E. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1. Marco conceptual metodológico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

CAPÍTULO 46

DESEMPEÑO DOCENTE EN FUNCIÓN DE LA ANTIGÜEDAD ACADÉMICA. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Hortensia Hickman Rodríguez, María Leticia Bautista Díaz, Martha E. Alarcón
Armendáriz y Ma. Luisa Cepeda Islas

1. INTRODUCCIÓN

El desempeño docente al ser un trabajo tan particular y diverso dificulta precisar de manera clara sus elementos constitutivos, los rasgos que definen al buen profesor, así como los criterios adecuados para su evaluación.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2020) la acción de desempeñar implica *ejercer las obligaciones inherentes a una profesión u oficio*, pero ¿cuáles son esas obligaciones?, ¿son las mismas para todos los académicos al margen de nivel educativo, o la disciplina que imparten?, ¿cumplir con las obligaciones nos hace de facto buen docente? Evidentemente el tema se complejiza cuando nos acercamos a él.

Aunque las funciones de los académicos son diversas: enseñanza, investigación, integración y aplicación del conocimiento (Galáz y Vilorio, 2014; Rueda, 2019), la relativa al desempeño es una de las que más controversias ha generado, tanto para su estudio como para su evaluación, debido a las características mismas de esta práctica, restringida, mayoritariamente, a los espacios aúlicos (Pérez, et al., 2012). Rueda y Luna (2011), definen al desempeño docente como “las interacciones del profesor con sus estudiantes en distintas situaciones de enseñanza” (pp. 11). Por su parte, Tejedor y García-Valcárcel (2010), conciben al docente como un profesional experto en los procesos de enseñanza aprendizaje “con capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas” (441). Mientras que, Benítez, et al., (2017), sostienen que el desempeño docente es una práctica pedagógica observable,

expresada en sus competencias y el producto son el logro de los aprendizajes esperados, dichas competencias se asocian a la calidad y formación inicial de los docentes.

De acuerdo con estos autores, en el desempeño docente se entrecruzan saberes, habilidades, actitudes y valores que se van acumulando a lo largo del tiempo, lo que permitiría un mejoramiento de su práctica profesional y, por ende, una enseñanza de mayor calidad. Esta es la premisa que guía el presente trabajo, ya que estamos interesadas en evaluar la relación entre la antigüedad en la profesión docente, y la opinión que tienen estudiantes universitarios respecto al desempeño de esta función.

Aunque no existe un consenso claro respecto a los atributos y habilidades que integran al constructo buen desempeño docente, sí se han señalado algunos de los rasgos característicos de un desempeño efectivo, como por ejemplo el dominio de los conocimientos disciplinares y las estrategias de enseñanza; el conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje; la planificación de los programas de estudio, el empleo de sistemas de evaluación formativos más que sumativos y, cualidades personales (Carlos, 2009, 2011; Pérez Sarmiento y Zabalza, 2012; Tejedor, 2003; Tejedor y García-Valcárcel, 2010; Rueda, 2008). A estos factores habrá que agregarle las particularidades contextuales de los procesos socioculturales en las diferentes organizaciones universitarias (Boyer, 1997; Clark, 1992; Hamui, 2007) y, sin duda, las culturas, trayectorias y procesos de socialización en los que participan los académicos (Becher, 2001; Grediaga, 2002; Padilla, 2007).

Por otro lado, aún cuando los programas de evaluación de las instituciones educativas, en sus diversas modalidades, han ido instituyéndose en nuestro país en las últimas décadas (Buendía, et al., 2017), la del desempeño docente ha sido una de las menos sistemáticas al interno de las instituciones de educación superior (Rueda, 2019), centrándose mayoritariamente en la evaluación de la investigación. Entre las estrategias más socorridas para medir la efectividad del desempeño están los cuestionarios de opinión por los alumnos -CEDA- (Rueda, op.cit.). No obstante, y a pesar del avance logrado en los últimos años, existen pocos reportes empíricos, válidos y confiables, que usando como instrumento los cuestionarios de opinión, exploren la relación entre la efectividad del desempeño docente y otras variables tales como, tipo de disciplina -blandas o duras-; nombramiento -asignatura o de carrera-; tipo de dedicación -total o parcial-; sexo y antigüedad (Galáz y Vilorio, 2014; García,

2003), que pudieran ayudarnos a entender parte de la complejidad de la práctica docente y, por supuesto, de su impacto en la enseñanza de calidad.

Entre las variables asociadas a las características del profesor, los hallazgos reportan una mínima relación entre antigüedad docente, tipo de contrato, productividad y la efectividad en el desempeño (Feldman, 1977; Marsh, 2007); sin embargo, en algunos casos se ha encontrado que, a menor edad y experiencia, mayor efectividad docente (Feldman, 1983; como se citó en García, 2003). Se han reportado también, diferencias en la valoración del desempeño en función del área o disciplina. Por lo general los profesores de las ciencias sociales y humanidades puntúan más alto en los CEDA en comparación con las de ciencias duras e ingenierías (Cashin, 1990). Los estudios en nuestro país, indican que las variables relativas a características del profesor, de la disciplina o área de conocimiento y escolaridad, se encuentran entre las principales para valorar al desempeño docente (García 2003; Luna y Arámburo, 2013). En este sentido, el presente trabajo se propuso evaluar las diferencias del desempeño efectivo en función de la antigüedad docente a partir de la opinión de estudiantes de una universidad pública mexicana.

2. MÉTODO

Diseño: no experimental, transversal, de tipo prospectivo y con alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Coolican, 2005; Alto, López y Benavente, 2013).

2.1.Participantes

Con un muestreo no probabilístico de tipo intencional, participaron un total de 1219 estudiantes de los semestres 1º, 3º, 5º y 7º. El criterio de inclusión fue que estuvieran inscritos en la carrera de psicología de una universidad pública del Estado de México. Del total de estudiantes que aceptaron participar 848 fueron mujeres y 371 hombres, de ellos 783 estaban inscritos en el turno matutino y 436 en el vespertino.

2.2.Instrumentos

Se empleó como instrumento de recolección de datos el Cuestionario de Opinión de Estudiantes Sobre la Práctica Docente (COPDE) en su versión de lápiz y papel (Hickman

et al., 2019). Dicho instrumento es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1) nunca, menor acuerdo o no; hasta 5) siempre, mayor acuerdo o si. Cuenta con una alta confiabilidad ($Alfa = .982$) y una sólida validez de contenido, criterio y constructo (Aguirre 2018; Méndez, Hickman y Policarpo, 2019). El COPDE está integrado por 40 reactivos agrupados en tres factores: I) metodología docente (21 reactivos); II) cumplimiento y evaluación del programa (8 reactivos); III) actitud (5 reactivos), además posee una dimensión transversal de ética profesional (6 reactivos).

2.3.Procedimiento

De acuerdo con las normativas institucionales, se mantuvieron y especificaron los protocolos de consentimiento informado y confidencialidad de los datos para cada uno de los alumnos que accedieron a participar, señalándoles que estaban en libertad de retirarse en cualquier momento. Asimismo, previo a la aplicación del instrumento, se les dio una introducción sobre el proyecto de investigación y la forma en que debían responder al cuestionario. El cuestionario se respondió al interior de las aulas de clase de la institución en una sesión de aproximadamente 15 minutos como máximo. Se contó con personal capacitado con el fin de atender dudas y evitar sesgo en las respuestas.

2.4.Análisis de datos

Se construyó una base de datos en el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS, por sus siglas en inglés, versión 22) el cual se encuentra disponible en la red, que incluye entre sus variables el año de ingreso a la institución de los académicos de la carrera, lo que permitió analizar la antigüedad docente. Esta variable fue desagregada en rangos de 10 años, es decir, desde aquellos profesores noveles que tienen entre 1 a 10 años impartiendo cátedra, hasta aquellos longevos que cuentan ya con una experiencia docente de 40 años o más, pasando por una generación de jóvenes y maduros con rangos de entre 11 a 30 años de antigüedad.

Cabe hacer mención que los nombres de los profesores fueron eliminados de la base con el fin de cuidar la confidencialidad y privacidad de los datos. Los datos descriptivos se llevaron a cabo con frecuencias y porcentajes, mientras que para evaluar las diferencias entre los grupos por antigüedad docente se calcularon pruebas no paramétricas de *Kruskal Wallis*, debido a que las cuatro variables de estudio no se distribuyen normalmente ($Kolmogorov-Sminorv = .137, .181, .239, .266, p < .05$, respectivamente).

3. RESULTADOS

Los estudiantes respondieron en promedio entre dos y tres cuestionarios, que evaluaron el desempeño de dos o más profesores de las diversas asignaturas que los estudiantes cursaban en ese año escolar. Esto permitió recabar un total de 2797 cuestionarios con la posibilidad de evaluar el desempeño docente de aproximadamente 75% de los académicos de Psicología, es decir, se obtuvo la opinión de los estudiantes respecto a la actividad docente de 222 profesores de un total de 296 (Hickman et al., 2019).

En la Tabla 1 se muestran las frecuencias de número de cuestionarios recabados por rango de antigüedad y sus porcentajes. En general, se puede observar que no hay porcentajes extremos entre los diferentes rangos analizados. Sin embargo, sí se observa que aquellos profesores decanos, con una antigüedad docente de entre 31 a 40 años representan el grupo mayoritario, mientras que, el grupo de jóvenes con una experiencia de 11 a 20 años de docencia es el de menor predominio.

Tabla 1

Datos descriptivos de Frecuencia de cuestionarios recabados y su porcentaje, por rango de antigüedad docente

Antigüedad docente en rangos de 10 años		
Rangos	Frecuencia	Porcentaje
< a 10	504	18.0
11 a 20	343	12.3
21 a 30	642	23.0
31 a 40	842	30.1
≥ 41	466	16.7

Por otro lado, en la Tabla 2 se muestran las pruebas de contraste de acuerdo con la antigüedad docente respecto a variables de la práctica docente. Para ello se aplicó la prueba de *Kruskal Wallis* con ajuste de *Bonferroni* con el fin de explorar las posibles diferencias significativas entre los rangos de edad y las variables que integran el constructo de desempeño docente. Los resultados de estos análisis son sumamente sugerentes. Se evidencia que la opinión significativamente favorable de los estudiantes respecto a sus profesores, se decanta mayoritariamente hacia los académicos nóveles y

jóvenes, con rangos de antigüedad entre 1 y 20 años de experiencia docente, y en menor medida hacia los grupos etarios de mayor madurez. Este patrón se observa principalmente en aquellos factores relacionados de forma estrecha con los saberes y procesos pedagógicos -metodología y evaluación-, mientras que en aquellos factores de índole afectivo y de comportamiento ético, las diferencias significativas se concentran entre las generaciones con menos años de antigüedad y las longevas.

Tabla 2

Prueba de contraste de Kruskal Wallis de acuerdo con los rangos de antigüedad respecto a variables de la práctica docente

Variable	Grupos de acuerdo con la antigüedad docente en años					H	Comparaciones significativas
	≤ 10	11-20	21-30	31-40	≥41		
	n=504	n=343	n=642	n=842	n=466		
	A	B	C	D	E		
Rango promedio							
Metodología docente	161.76	146.65	143.09	128.60	127.28	186.7**, 331.5**, 344.8** 180.5*, 193.7* 144.8*, 158.0**	A > C, D, E B > D, E C > D, E
Evaluación	162.54	146.70	144.79	124.52	131.44	158.39*, 177.48*, 380.16**, 310.92** 221.76** 202.68**	A > B, C, D, E B > D C > D
Atributos personales	158.64	136.82	142.90	129.02	137.40	157.35*, 296.17**, 212.34** 138.81*	A > C, D, E C > D
Ética	149.54	138.48	145.63	129.80	140.85	197.46** 158.32**	A > D C > D

*p ≤ .05

**p ≤ .01

4. DISCUSIÓN

Es lugar común afirmar que la sola experiencia docente en las aulas, al margen de programas de formación en estrategias pedagógicas y didácticas, faculta a los profesores a comprender y regular de manera efectiva su actividad de enseñanza (Carlos, 2009). En este trabajo nos propusimos ahondar en este tema, evaluando las diferencias entre antigüedad docente y valoración de la calidad de la práctica a través de la opinión de estudiantes universitarios. Sin embargo, los hallazgos encontrados en este estudio ponen en entredicho la veracidad de las creencias recién mencionadas, pues las opiniones de los

estudiantes respecto al desempeño de sus docentes, favorecen a los profesores jóvenes con menos años de experiencia. Exploraremos algunas conjeturas al respecto.

Aunque de manera general, los datos no son del todo consistentes, reportes internacionales (Marsh, 2007; Marsh & Dunkin, 1997) indican que la experiencia docente no relaciona con valoraciones efectivas de desempeño; mientras que en otros (Luna & Arámburo, 2012), se reporta que a mayor experiencia docente mejor valoración. Por su parte, García (2003) sostiene que “hay diferencias en el desempeño de acuerdo con la edad, experiencia y categoría académica; los profesores más jóvenes *versus* los de más experiencia, edad y categoría académica superior, son evaluados de manera diferente” (46). O, como en nuestro caso, donde la opinión favorable respecto al desempeño se decanta a favor de las generaciones más jóvenes. En suma, lo que los datos respecto del tema evidencian, es que no hay consistencias sistemáticas en las diferentes variables asociadas a la efectividad del desempeño docente, incluida la antigüedad.

Por otro lado, algunos autores argumentan que el contexto pedagógico e institucional donde se concreta la actividad de enseñanza, podría ser un factor que impacte el comportamiento de los docentes y por ende, la valoración de los estudiantes respecto al desempeño efectivo (Clark, 1987; Becher, 2001; Murray, 2007).

En nuestro caso, el equivalente al 47% de los profesores de este estudio cuentan ya con una antigüedad > 30 años de ejercer la docencia, y casi todos ellos en la misma institución; cabría esperar que esta experiencia acumulada tuviera efectos positivos en la opinión de los estudiantes, sin embargo, este no fue el caso. Probablemente algunos aspectos socioculturales vinculados con el ingreso a la carrera docente de estas generaciones podrían ayudarnos a interpretar los datos. En relación con este tema Galáz y Vilorio (2014) y Gil Antón, et al. (2012) entre otros, describen que variables como edad y grado en la etapa de ingreso a la docencia han ido modificándose a lo largo de diferentes generaciones transformando los perfiles, trayectorias e identidades académicas.

Por ejemplo, Galáz y Vilorio (op. cit.) reportan que las generaciones decanas de su estudio contaban con una media de edad de 28 años y pregrado como máximo nivel de estudios al momento de ingreso a la docencia; en contraste con las generaciones jóvenes cuya media de edad al ingreso es de 37.5 años y con grado de maestría o doctorado. Estos datos concuerdan con los reportados por Hickman, Cabrera, Mares, Arizmendi, Juárez y López (2009), en donde se señala que las primeras generaciones docentes de esta universidad contaban al ingreso con un rango de edad de entre 25 y 30 años, siendo en su

mayoría estudiantes de la misma institución y, en no pocos casos, sin las credenciales que los avalaran como licenciados (Ribes et al., 1980).

Actualmente, para ser admitido a esta universidad, a las generaciones nóveles y jóvenes se les solicita como mínimo el grado de licenciado, y un buen número de ellos cuenta ya con posgrado. Adicionalmente, a diferencia del ingreso de los profesores con mayor antigüedad docente, se les demanda a los postulantes a la academia, inscribirse a cursos de inducción avalados institucionalmente y, adicional a ello, concursan de forma abierta por ocupar los interinatos disponibles. En estos concursos, operados por grupos de pares, se evalúa experiencia docente, grados obtenidos y actividades de investigación. No es aventurado suponer que estos movimientos han ido modificando los perfiles y trayectorias académicas al momento del ingreso, y también la formación en habilidades y competencias de enseñanza con las que inician la carrera académica.

No queremos decir con esto que los profesores con mayor experiencia carezcan de competencias docentes efectivas, sino que probablemente, las generaciones nóveles y jóvenes al ingresar a un espacio donde los programas de evaluación están, en su mayoría, institucionalizados, han interiorizado ya los criterios que dichos programas estipulan para reconocer y legitimar a las distintas funciones académicas. Adicional a ello, y como parte de los efectos de los sistemas de recompensas que privan actualmente, se premia de manera diferencial a la docencia de la investigación, con mayor peso a esta última. Esto ha dado como resultado la migración a los posgrados de una buena parte de los profesores de carrera, dejando a los profesores de asignatura y de tiempo parcial con el peso de la formación en los pregrados (Buendía et al., 2017).

En relación con la idea anterior, en este estudio el mayor porcentaje de profesores de asignatura se concentra en los primeros tres grupos etarios (71%), y de forma sorpresiva la generación de profesores maduros -21 a 30 años de experiencia-, son los de mayor número (33%). El patrón se invierte cuando analizamos a los profesores de carrera, esto es, más en las últimas dos generaciones (79%) disminuyendo en las primeras. Podría ser entonces, que los profesores de carrera tengan en los diferentes posgrados su principal fuente de ejercicio docente, y en este sentido, podría entenderse la preferencia hacia los profesores de asignatura. Súmesele a esto, que la carga docente de los profesores de carrera, en términos de horas frente a grupo, es mucho menor que la de los de asignatura cuya función única es la impartición de clases.

En general, al igual que en otras variables exploradas para evaluar efectividad del desempeño, los datos no son concluyentes. Por ejemplo, Pierce (1986) no encontró

correlación entre desempeño y tipo de nombramiento; Marsh (1987) por su parte, reporta que los asistentes de profesor son mejor evaluados en calidad de la interacción que los profesores titulares. En el caso mexicano, el estudio de García (2003), muestra diferencias significativas en la efectividad docente en favor de los profesores de tiempo completo y de carrera; mientras que el de Luna y Arámburo (2013), al igual que el nuestro, encontraron un vínculo entre el desempeño y los profesores de asignatura. Valdría la pena explorar con mayor detalle la condición contractual de los profesores de asignatura de nuestra universidad – de tiempo parcial o dedicación plena-, ya que, como lo señalan Rueda et al. (2016), se tiende a evaluar el desempeño del personal de tiempo completo más que el de tiempo parcial, aun cuando la formación de los estudiantes de pregrado recae mayoritariamente en estos últimos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En percepción de los alumnos, los docentes con menor antigüedad se apegan más a la metodología, al proceso de evaluación de aprendizaje, poseen mejores atributos personales y son más éticos, en comparación con los docentes de mayor antigüedad. Como se mencionó en el marco teórico, son insuficientes las investigaciones que indaguen estas variables, pero los hallazgos de este estudio sugieren que es necesaria una formación y actualización continua, haciendo foros de discusión donde el tema central sea revisar la propia práctica docente de una manera colectiva pero reflexiva.

Hoy, cuando la pandemia que vive el mundo por el SARS-CoV-2, ha destapado una caja de pandora en los ambientes educativos, ya que, el confinamiento para protección ha obligado a mudarse a una modalidad en línea, ha provocado, la actualización en tecnologías de la información y la comunicación, pero no sólo eso, sino que ha posicionado las condiciones para la auto-crítica sobre las estrategias y actividades que se adquirieron en sobre la marcha de la formación docente a través de los años, que sin duda muchas de ellas, tienen que renovarse para estar a tono con estudiantes que pertenecen a la era digital. Pensamos que es el momento oportuno para profundizar teórica y metodológicamente en los programas de evaluación y formación de profesores que inciden en un ejercicio docente de calidad, que coadyuven a la comprensión de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Alto, M., López, J., y Benvente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(39), 1038-1059
- Aguirre, L. (2018). *Confiabilidad y validez del cuestionario de opinión de estudiantes sobre la práctica docente (COPDE) en la carrera de Psicología*. Tesis para obtener el grado de licenciado en psicología. México: UNAM/FES-Iztacala.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La Indagación Intelectual y las Culturas de las Disciplinas*. España: Gedisa.
- Benítez, J. E. M., Cabay, L. C. C., y Encalada, V. D. G. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83-95.
https://emasf.webcindario.com/Formacion_inicial_del_docente_de_EF_y_su_desempen~o_profesional.pdf
- Buendía, A., García Salord, S., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Sociológica*, 32 (92), 309-326.
- Carlos, G.J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, XXXIII(211), 129-141.
- Carlos, J. (2009) ¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, XXXI(123), 8-26.
- Cashin, W. E. (1990). Student do rate different academic field differently. En M. Theall, y J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (pp. 113-122). New Directions for Teaching and Learning, San Francisco: Jossey Bass.
- Cashin, W. E. (1990). Student do rate different academic field differently. En M. Theall, y J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey Bass, (113-122).
- Clark, B. (1992). *El Sistema de Educación Superior México*. México: Nueva Imagen/UAM-X.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología* (3ª ed.). México: Manual Moderno.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En R. Perry Y J. Smart (Eds.). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. Nueva York: Agathon Press, 368-395.

- Galaz, J.F. y Vilorio, E. (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, 3(171), 37-65.
- García G.J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, XXV(100), 42-55.
- Gil A.M., Galaz, J.F., Padilla, G.L., Sevilla, G.J., Arcos, V.J., Martínez, S.J., Osorio, M.R. y Martínez, G.J. (2012). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación. En: N. Fernández y M. Marquina (coords.). *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, Buenos Aires: EDUNTREF, 104-125.
- Grediaga, K.R. (2002). *Profesión Académica. Disciplinas y Organizaciones*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hamui, S.M. (2007). *El proceso de identidad en el académico*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5 al 9 de noviembre.
- Hickman, H., Alarcón, M.E., Cepeda, M.L, Méndez, S., Torres, X. y Cabrera, R. (2019). Elaboración de un instrumento para la evaluación de prácticas docentes de profesores de Psicología. En: H. Hickman y M.E. Alarcón (coordinadoras). *La Evaluación en el Espacio Universitario*. México: UNAM/FES-Iztacala, 61-90.
- Hickman, H., Cabrera, R., Mares, G., Arizmendi, N., Juárez, A. y López, I. (2009). Trayectoria de los profesores de psicología Iztacala. Un acercamiento a sus perfiles académicos. En: H. Hickman (coord.), *Psicología Iztacala y sus Actores*. México: UNAM/FES-Iztacala.
- Luna, E. y Arámburo, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 21(1), 1-26.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. En R. Perry y J. Smart (Eds.). *The Scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (pp. 319-384). Dordrecht, Países Bajos:Springer.
- Marsh, H. W. y Dunkin, M. J. (1997). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En R. Perry y J. Smart (Eds.). *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 241-320). Nueva York: Agathon Press.

- Méndez, S., Hickman, H. y Policarpo, K. (2019). Revisión del Cuestionario de opinión de estudiantes sobre la práctica docente (COPDE): primera etapa del método de validación cruzada. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum*, 5(5), 1-14.
- Murray, H. (2007). Low-inference teaching behavior and college teaching effectiveness: recent developments and controversies. En: R. Perry y J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Países Bajos, Dordrecht: Springer, 145-183.
- Padilla, G.L. (2007). La socialización del personal académico: Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 87-100.
- Pérez, A. Sarmiento, J. y Zabalza, M. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.10 (1), 145-175.
- Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación en Psicología*. México: Trillas.
- Pierce, S. T. (1986), *A comparative analysis of part-time versus full-time community college faculty effectiveness*, tesis doctoral, North Carolina State University, resumen de: Dissertation Abstracts International, (47), 374-A.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/desempe%C3%B1a#CqRHuCK>
- Rueda, B.M. (2019). Un recorrido por la evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario. En: H. Hickman y M.E. Alarcón (coordinadoras). *La Evaluación en el Espacio Universitario*. México: UNAM/FES-Iztacala, 1-32.
- Rueda, M. y Luna, E. (2011). La valoración del desempeño docente en las universidades. En: M. Rueda (coord.). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del Desempeño Docente en las Universidades*. México: IISUE, UNAM/Bonilla Artigas Editores, 9-30.
- Rueda, M., Canales, A. y Leyva, Y. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En: M. Rueda (coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México: IISUE/UNAM. 15-69.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, (247), 439-459.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.

CAPÍTULO 47

TALLERES REFLEXIVOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

Armando Sofonías Muñoz Del Castillo, Gladys Patricia Torres y Juan Carlos
Salazar Losada

1. INTRODUCCIÓN

El término Pensamiento Computacional fue popularizado por Jeannette M. Wing en el 2006 citado por (Selby y Woollard, 2010); argumenta que: “la resolución de problemas, el diseño de los sistemas, y la comprensión de la conducta humana haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática” (s.p) sin embargo, para (Valverde, et ál., 2015).

El pensamiento computacional no es sinónimo programación, puesto que requiere pensar en diferentes niveles de abstracción y es independiente de los dispositivos, convirtiéndose en una competencia básica que todo ciudadano debería conocer para desenvolverse en la sociedad digital, pero no es una habilidad «rutinaria» o «mecánica», siendo una forma de resolver problemas de manera inteligente e imaginativa. (p.4)

En consecuencia, su enseñanza ha tomado especial importancia en el ámbito educativo, países como: Austria, Rusia, Estados Unidos, Canadá y Taiwán; existe la preocupación por enseñar programación de computadores desde temprana edad. La importancia de estos entornos, que facilitan la adquisición de habilidades de pensamiento computacional desde edades tempranas, ha captado la atención tanto de los investigadores Barr et ál., 2008 como de las propias administraciones e instituciones educativas, que se han esforzado para que formen parte de los currículos oficiales. Por otra parte, según (Basogain, et ál., 2015) plantean que: “En Inglaterra, por ejemplo, desde el curso académico 2014-2015, se ha incluido la programación de ordenadores y el pensamiento computacional en los planes de estudio de Educación Primaria y Secundaria a través de la asignatura denominada Computing”. Asimismo, en España, para (Sáez et ál., 2017) la “Comunidad de Madrid, siguiendo el modelo británico, también se ha incluido una

asignatura de libre configuración denominada Tecnología, Programación y Robótica desde el curso 2015-2016 en 1º y 3º de ESO”. En este sentido Singapur, también está avanzando en convertirse en una nación inteligente.

Por otra parte, a nivel nacional, se desatacan el proyecto: Pensamiento computacional en las escuelas de Colombia, (Basogain, et ál., 2017). También, se destaca el premio SCRACHT, otorgado por ICESI, así como a la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe desde 2012, el Programa Innobotica presentado por la organización Ruta N y La Secretaria de Educación de Medellín orientado a las instituciones educativas de Medellín, en 2015, demostrando un avance significativo en el tema.

Es importante resaltar que la implementación de estas y otras iniciativas, depende entre otros factores, de la formación docente. Sin embargo, para el MEN (2008) la formación de maestros, en el caso colombiano, es un proceso que implica también considerar el desarrollo de competencias digitales, dado que, a pesar de que existen políticas, planes y programas gubernamentales (p.14), no se evidencia en la labor diaria de los docentes la aplicación de estrategias de enseñanza con apoyo de TIC y mucho menos estrategias orientadas a incentivar en los estudiantes el pensamiento computacional, entendido este más allá de la codificación y la programación.

La Escuela Normal Superior de Pasto, como institución formadora de maestros, según el MEN, por el Decreto 4790 del 2008, contempla en su plan de estudios las unidades de formación: TIC en el aula I y II, las cuales pretenden desarrollar las competencias digitales en los futuros docentes y para tal fin se ha implementado un diseño curricular, sin embargo, este no considera el pensamiento computacional como parte esencial del proceso. ENSUP (2008)

De acuerdo con lo anterior, se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo incluir el estudio y desarrollo del pensamiento computacional en la formación inicial de maestros de básica primaria?

Para dar respuesta, se requiere construir una propuesta pedagógica, orientada al estudio y desarrollo del pensamiento computacional, que permita modificar el plan curricular de la formación inicial de maestros.

En este sentido, en este artículo se examina el avance en la primera fase de recolección de la información de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC), que permitió conocer su percepción acerca del problema planteado y la programación y ejecución de talleres reflexivos que permitieron establecer las bases para el diseño de la propuesta pedagógica.

2. MÉTODO

El proyecto precisa un proceso investigativo, de tipo cualitativo, que según Sandín (2003), se constituye en una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”, como debe ser la acción pedagógica auto reflexiva para la construcción de una propuesta curricular que oriente el desarrollo de las competencias del pensamiento computacional y que garantice su puesta en práctica en la acción profesional de los futuros maestros de básica primaria.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proyecto contempla la realización de talleres reflexivos previos a la construcción de una propuesta curricular. Los talleres surgen de la necesidad de solventar algunas necesidades evidenciadas en el diagnóstico del grupo poblacional seleccionado para el estudio. El grupo está conformado por 46 estudiantes del cuarto y quinto semestre del PFC que ofrece la ENS Pasto, de los 46 estudiantes 5 son de género masculino y 41 de género femenino, la edad promedio es de 20 años.

3.1. Encuesta de percepción

Dividida en dos partes, así: Primera parte contiene algunas preguntas relacionadas con la percepción acerca del concepto de pensamiento computacional, la importancia para los estudiantes, los docentes y la escuela y la segunda parte acerca de los elementos para tener en cuenta en el desarrollo del PC. Para determinar la percepción la encuesta presentó 20 ítem acordes a la escala de Likert, con las opciones: Muy favorable (MF), favorable (F), indiferente(I), poco favorable (PF) y Nada favorable (NF), se estableció la condición de que las respuestas deben ser solidas en el sentido de mostrar coherencia frente a los ítems tanto positivos como negativos, es decir si la respuesta a un ítem positivo es favorable, la respuesta en sentido negativo debe ser desfavorable. En tal sentido se optó por asignar un puntaje de 0 puntos a las respuestas cuyos valores son opuestos y por lo tanto incoherentes y el valor máximo de las evaluaciones en caso de que estén en el mismo

rango de favorabilidad o no. Para determinarla, se considera el porcentaje para cada factor:

El primer factor se refiere a la apropiación del concepto, y se tiene que la percepción acerca del concepto de pensamiento computacional que tienen los estudiantes, no representa un concepto sólido, dado que únicamente el 19.6% de las respuestas demuestran coherencia entre el ítem positivo y el ítem negativo. De dicho porcentaje 19.4% evidencian solidez en el concepto, 2.2% es indiferente y no se presentan respuestas desfavorables, sin embargo, el 80,4% de las respuestas son incoherentes.

Por su parte, el segundo factor, es sobre la Importancia para los estudiantes, y en este aspecto se consultó a través de los ítems 3 y 4, al respecto se obtuvo un 65.2% de respuestas válidas, 63.1% están en el rango de la favorabilidad y únicamente en el 2.2% en el desfavorable. A pesar de que no existe un concepto sólido sobre el PC si se lo reconoce como una de las habilidades para el siglo XXI.

El tercer factor, alude a la Importancia para los docentes, y se tiene que a través de los ítems 5 y 6, el porcentaje se estableció en un 73.9% de respuestas válidas y todas ellas apuntan al rango de favorabilidad. Es decir, se considera importante que los docentes adquieran esta competencia para asumir su enseñanza.

En el cuarto factor, sobre la responsabilidad de la escuela, los porcentajes corresponden a un 65.2% de respuestas válidas, de las cuales el 63.1% son favorables y únicamente 2.2% desfavorable, lo cual resalta el papel de la escuela en la formación de PC.

El quinto factor corresponde al Pensamiento crítico, el cual es soporte fundamental para el desarrollo del pensamiento computacional, específicamente en la comprensión del problema. Al respecto únicamente el 32.6% aportó con una respuesta sólida. De los cuales 19.5% en el rango de la favorabilidad, 10.9% indiferente y solo el 2.2% desfavorable.

Ahora, del sexto a noveno factor, se indagó acerca de los procesos básicos de la computación, los cuales hacen referencia a la descomposición, abstracción reconocimiento de patrones y algoritmos. Es de anotar que en estos cuatro aspectos las respuestas solidas no superan el 50% en cada uno de ellos. (47.9%,50}5, 45.7% y 50%). Lo cual hace pensar en el desconocimiento que existe de la relación de estas habilidades mentales con el desarrollo del PC. Sin embargo, de las respuestas solidas los porcentajes correspondientes al rango de favorabilidad corresponden a un porcentaje significativo. (39.2%, 39.1%, 32.6% y 41.3%).

Finalmente, el décimo factor, sobre solución de problemas, constituye el fin primordial del pensamiento computacional, en este aspecto solo el 46.7% aportó respuestas sólidas. De las cuales el rango favorable alcanza el 15.2%.

3.2. Talleres reflexivos

Una vez conocidos los resultados de la percepción, se procedió a diseñar y ejecutar cinco talleres orientados a un acercamiento a los conceptos y a generar espacios de diálogo y reflexión frente al tema. Los talleres se implementaron en Moodle, de la ENSUP de Pasto y su dirección web es: www.escuelanormalpasto.edu.co/campus, la estructura contempla una descripción del taller incluyendo la competencia a desarrollar, recursos educativos para abordar los temas y la realización de una o varias actividades para verificar la apropiación y fomentar el diálogo entre los participantes. La evaluación de cada taller se realizó a través de la aplicación de rúbricas, las cuales contemplaron tres niveles de apropiación: Superior (4.5 – 5.0), Alto (3.1 – 4.4) y Básico (1.0 – 3.0). Además, cada rúbrica considera los elementos específicos de cada tema a abordar.

3.2.1. Primer Taller: Concepto Pensamiento Computacional

Se pretende a través de este taller identificar y apropiar el concepto de pensamiento computacional, sus elementos, componentes o características y determinar la importancia que tiene este tipo de pensamiento en la formación de maestros. Se presenta a los estudiantes una serie de tres videos explicativos del concepto (Educar Portal, 2019), (Educar Portal, 2019) y (Ucorp 2018) luego se propone la elaboración de un producto mediado por herramientas TIC que permita representar el concepto de pensamiento computacional. Entre los productos construidos se encuentran mapas mentales, infografías, tiras cómicas, muro y presentación. Se obtuvo un promedio de 3.6, puntaje que se ubica entre básico y alto, lo cual significa que, si bien los estudiantes identifican con claridad los conceptos, aún no logran una apropiación y se basan en las ideas de los autores de los recursos.

Los productos presentados representan esas ideas, sin embargo, omiten información que presente en detalle tanto los conceptos como sus relaciones. En lo referente al foro, en el cual se planteó la pregunta: ¿El maestro debe desarrollar competencias de pensamiento computacional?, orientada a resaltar la importancia del PC en la formación

del maestro, las respuestas se ubican en la escala 4.9, indicando que se reconoce la importancia, pero los argumentos son débiles o en algunos casos inexistentes.

En términos generales, manifiestan Valverde, Fernández, & Garrido (2015) es de anotar que existe la percepción de que, el desarrollo del PC es importante y que la escuela y los maestros tienen que asumir el reto, como lo, pero frente a la apropiación del concepto, de sus componentes y de su objetivo fundamental se encuentran algunos vacíos que deben ser resueltos (pág. 2-10) situación que se corrobora con la participación en el taller No. 1. Sin embargo, solo se observa un leve proceso de apropiación del concepto, lo cual sugiere profundizar en el tema en el proceso de construcción de la propuesta curricular.

3.2.2. Segundo Taller: Concepto Pensamiento Crítico

Teniendo en cuenta los resultados de la percepción descrita en el quinto factor, se pretende a través de este taller identificar y apropiar el concepto de pensamiento crítico, sus elementos, componentes o características y determinar la importancia que tiene este tipo de pensamiento en la formación de maestros. La parte conceptual se aborda a través de un video explicativo (CriticaMente 2018), se suministra el material Kit para el desarrollo de los elementos de pensamiento crítico disponible en (Educar21.com 2006) y se sugiere la aplicación de este proceso de análisis a un texto (LaRendija.es 2020). En los resultados de este taller se observa que el promedio obtenido es igual a 4.1 ubicado en la escala alto.

La idea central está desarrollada de una manera clara, pero no abarca en su totalidad el tema general, dejando de lado algunos elementos del pensamiento crítico. Se observa la capacidad de adaptar el texto al contexto y realidad actual. La evaluación del taller se realiza mediante la aplicación de la rúbrica mostrada en la tabla No. 2. Se establece una relación entre el pensamiento crítico y el pensamiento computacional, como lo plantean (ISTE, NSF & CSTA 2012).

La pregunta del foro, ¿Considera usted que los elementos del pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias relacionadas con el mismo se están teniendo en cuenta en su proceso de formación como maestro? Los estudiantes reconocen la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en su formación como maestros, destacan la posibilidad que se adquiere de pensar y tomar decisiones con autonomía, solucionar problemas de la vida cotidiana y en el ámbito profesional. Mencionan varias unidades de formación en las

cuales se incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, destacando la investigación, matemáticas, práctica pedagógica y las relacionadas con la pedagogía, PEI ENSUP (2008). El promedio que se obtiene de acuerdo con la rúbrica de evaluación es de 4.8 que lo ubica en el concepto de reconocimiento del concepto y de su importancia, pero con argumentos un tanto débiles frente a la potencialidad del pensamiento crítico.

3.2.3. Tercer Taller: Procesos de la computación.

Del 6 al 9 factor de la encuesta de percepción trata demuestra el desconocimiento de la relación de estas operaciones mentales con el pensamiento computacional, situación que se trata de corregir mediante la aplicación del tercer taller. En este se describe en detalle el concepto de la descomposición, la abstracción, el reconocimiento de patrones y la construcción de algoritmos, acompañada de recursos educativos (El_profe_Jasson_Diaz 2020), (BBC News Mundo 2017), (Comunicaciones IDEP 2020), (Canal Block 6, 2019), (Educar Portal, 2019), ejemplos con varias preguntas de retroalimentación. Se plantea la realización de una tarea, en la cual se debe responder varias preguntas de orden conceptual y mencionar uno de los componentes que debe considerarse en la formación de maestros. Para la evaluación del taller, se tiene que el promedio de la puntuación obtenida corresponde a 4.2, aplicando la rúbrica, lo cual lo ubica en un rango donde el estudiante identifica uno de los cuatro componentes y su aplicación en el proceso de formación de docentes.

Esto indica que los procesos de la computación no son procesos específicos sino generales y que se vienen aplicando y desarrollando a lo largo de la formación de las personas, sin embargo, no hay una conciencia clara con relación a que estos procesos hacen parte de las habilidades esenciales dentro del desarrollo del pensamiento computacional como se manifiesta en (Educar Portal 2019). Se reconoce que este tipo de operaciones mentales se abordan desde las diferentes asignaturas en la formación de los niños en el nivel de básica primaria y que su didáctica se aborda en la formación como maestros. (ENSUP 2008). Dado que se solicita la elección de uno de los componentes, se observa una preferencia por la descomposición, abstracción, reconocimiento de patrones y algoritmos en su orden, sin embargo, algunos estudiantes consideran que todos son importantes.

3.2.4. Cuarto Taller: Solución de problemas

La percepción obtenida en el factor 10, muestra un valor bajo, frente a la importancia y relación entre el pensamiento computacional y la solución de problemas, de tal manera que el cuarto taller cobra importancia en subsanar esta situación, dado que, como afirma (Zapata-Ros, 2015) la solución de problemas es el fin del pensamiento computacional. Existe una estrecha relación entre los pasos para resolver un problema y los elementos del pensamiento crítico y los procesos de la computación. Es así como se relaciona la comprensión del problema con la aplicación de los elementos del pensamiento crítico, como lo es el identificar el propósito a través del uso de la información, tanto explícita como implícita, considerando diferentes puntos de vista y con la aplicación de la descomposición, el reconocimiento de patrones generar alternativas de solución, que se pueden implementar a través del diseño y ejecución de los algoritmos.

Se presenta un video como recurso educativo (Fernando Faundez 2016), una tarea de aplicación y un foro de discusión.

El promedio obtenido en la evaluación fue de 4,7 que lo ubica en el rango de identificar los elementos del pensamiento crítico, los procesos de la computación y relacionarlos con los pasos de la solución de problemas. La segunda parte del taller la constituye el foro de discusión, a través del cual se establece el reconocimiento de la posibilidad de aplicar el pensamiento computacional en la solución de situaciones problemas que se puedan presentar en las actividades de aula.

El puntaje obtenido después de aplicar la rúbrica fue de 4,5, que determina que el estudiante es capaz de reconocer los procesos de solución de problemas mediante la aplicación del pensamiento computacional, sin embargo, la argumentación en cada paso es débil. Situación que se debe mejorar a través de la propuesta curricular a diseñar.

3.2.4. Quinto Taller: Formulación de competencias.

Este taller tiene como propósito que los estudiantes, maestros en formación hagan un ejercicio auto reflexivo y propongan después de haberse acercado a los conceptos del pensamiento computacional, las posibles competencias que deben tenerse en cuenta en el proceso de su formación. Se expone la conceptualización de competencia a través de recursos educativos (Carlos Zarzar 2017), (Solano, S. M., Jiménez, O. H., 2017), en los cuales se establece el concepto de competencia y la estructura para su formulación.

La aplicación de la rúbrica de evaluación del taller muestra que los resultados obtenidos evidencian una buena aproximación a la identificación de competencias pertinentes a la formación en el tema del PC, obteniendo un resultado de 4.7 que se ubica en la escala superior. Las competencias planteadas abarcan todos los componentes del PC. Sin embargo, los resultados muestran dificultad frente a la estructura de las competencias, en el sentido que algunas de las formuladas no tienen todos los elementos que las constituyen. Esto requiere profundizar en el tema, situación que esta contemplada en los siguientes pasos de la construcción de la propuesta curricular.

4. CONCLUSIONES

El pensamiento computacional, se constituye en una competencia para el siglo XXI y es indispensable que la educación asuma el reto de su desarrollo. Por tanto, es la escuela la encargada de ejecutar el proceso y los maestros juegan un papel preponderante. De tal manera que, existe conciencia por parte de los maestros en formación sobre la incorporación de este elemento en su preparación para aplicarlo con solvencia en su desempeño profesional.

Si bien los talleres se constituyeron en una aproximación a la solución de la problemática, no fueron suficientes para alcanzar los logros, de tal manera que se hace indispensable continuar con el proceso de incluir en el plan de estudios una propuesta curricular para garantizar a los maestros en formación el acceso a esta área del conocimiento.

Por otra parte, es necesario resaltar que la elaboración de una propuesta didáctica requiere considerar varios aspectos entre los que se destaca la opinión de los actores que intervienen en el proceso, de tal manera que se necesita continuar con las siguientes acciones:

- Encuesta de percepción y talleres de sensibilización y con los maestros en ejercicio en el PFC de las escuelas normales.
- Conversatorio con grupo de expertos, conformado por docentes del programa de licenciatura en informática y docentes del programa de ingeniería de sistemas de instituciones de educación superior vinculadas al proyecto.
- Revisión documental acerca de otras propuestas desarrolladas en otras instituciones a nivel nacional e internacional.
- Análisis de información y elaboración de la propuesta didáctica.

Las anteriores acciones permitirán completar la primera fase del proyecto, la cual contempla el diseño de la propuesta didáctica e iniciar la segunda en la cual se implementará y evaluará.

REFERENCIAS

- Barr V. y Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: ¿what is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads* 2(1), 48-54.
- BBC News Mundo. (2017, abril 26). Qué significa el Guernica, la obra maestra de Pablo Picasso. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=uG15eEZa12Y&feature=youtu.be>
- Canal Block 6. (2019, noviembre 8). Patrones 1 – Qué es un Patrón – Ejemplos de Patrones – Canal Block 6. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-98FQIUVR84&feature=youtu.be>
- Comunicaciones IDEP. (2020, abril 25). Pensamiento Computacional: Descomposición. Parte 2. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=U-NQn45flbw&feature=youtu.be>
- CriticaMente. (2018, junio 25). Pensamiento crítico. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=TqT8WyJmvPc>
- Department for Education England. (2013). <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
- Educar21.com. (2006). KIT PARA DESARROLLAR LOS ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. Adaptado por Gesvin Romero del trabajo de Richard Paul y Linda Elder. <https://cuadrante21.educar21.com/wp/producto/kit-desarrollar-los-elementos-del-pensamiento-critico/>
- Educar Portal. (2019, mayo 9). Pensamiento computacional: alianza poderosa. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=uvdSjZY1HpU>
- Educar Portal. (2019, julio 11). Micro aprendizaje: ¿Qué es un algoritmo? [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=2tlOmfoVKe0&feature=youtu.be>
- El_profe_Jasson Diaz. (2020, abril 28). Pensamiento Computacional. Abstracción. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=KWRt-jtJSQo>
- Escuela Normal Superior De Pasto. (2008). Proyecto Educativo Institucional. Pasto.

- Faundez, F. (2016, abril 13). George Polya - Estrategias de Resolución de Problemas. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=odXMHOcmQA&feature=youtu.be>
- Fletcher, G. y Lu, J. (2009). Human computing skills: rethinking the K-12 experience. *Communications of the ACM*, 52(2), 23-25.
- Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. (2012). Eduteka - Inicio. <http://www.eduteka.org/>
- RutaN - Innobótica. (2015). <https://www.rutanmedellin.org/es/actualidad/noticias/item/innobotica-7>
- Grover, S. y Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher* 42(1), 38-43. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X12463051>
- Guzdial, M. (2008). Paving the way for computational thinking. *Communications of the*, 51(8), 25-27.
- LaRendija.es. (2020. Abril 16). Una ‘reflexión’ de Albert Einstein en estos momentos de ‘crisis’: “No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo”. <https://www.larendija.es/una-reflexion-de-albert-einstein-en-estos-momentos-de-crisis-no-pretendamos-que-las-cosas-cambien-si-siempre-hacemos-lo-mismo/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Apropriación de TIC en el desarrollo profesional docente. Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías.
- Palma Suárez, C. A., & Sarmiento Porras, R. E. (2015). Estado del arte sobre experiencias de enseñanza de programación a niños y jóvenes para el mejoramiento de las competencias matemáticas en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 607–641. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14035408013.pdf>.
- Programar2020. (2016, diciembre 16). Algoritmos aplicados a juegos. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Bv9GjhJjyeA&feature=youtu.be>
- Rico Lugo, M. J., y Bosagain Olabe X. (2018). Pensamiento computacional: rompiendo brechas digitales y educativas. *EDMETIC, Revista de Educación. Mediática y TIC*, 7(1), 26-42. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10039>
- Sáez López, J. M., y Cózar Gutiérrez, R. (2017). Pensamiento computacional y programación visual por bloques en el aula de Primaria. *EDUCAR*, 53(1), 129-146.
- Sandín Esteben, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Selby, C., y Woollard, J. (2010). Computational Thinking: The Developing Definition. *SIGCSE 2010*, 6–9.

- Solano, S. M., Jiménez, O. H, (2017). Secretaria Académica Capacitación Docente. Formulación de Competencias. <https://es.slideshare.net/hujiol/formulacin-de-competencias>
- Ucorp. (2018, diciembre 12). Pensamiento computacional. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=veXgaxaNICM>
- Valverde Berrocoso, J., Fernández Sánchez, M. R., y Garrido Arroyo, M. del C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. RED - *Revista de Educación a Distancia*, (46), 1–18. <https://doi.org/10.6018/red/46/3>
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. It represents a universally applicable attitude and skill set everyone, not just computer scientists, would be eager to learn and use. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*, 49(3). <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>
- Zarzar. C. (2017, noviembre 23). ¿Qué son las competencias? [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=cyMqEhIkWFc&feature=youtu.be>

CAPÍTULO 48

APRENDIENDO A ENSEÑAR. IMPLEMENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN EL MÁSTER PARA FUTUROS PROFESORES

Sonia Val Blasco, María Jesús Cardoso Moreno y Ana Rodríguez Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Los futuros profesores de enseñanza secundaria España están obligados desde el año 2009 a la realización de un Máster de especialización que les capacita para el ejercicio de la labor docente (RD 1834/2008) que se conoce comúnmente como Máster del Profesorado. Hay multitud de análisis y estudios sobre el nuevo papel que deben desempeñar los docentes como mediadores, guías o gestores del aprendizaje. Para alcanzarlo, es necesario cambios metodológicos y pedagógicos pero también es imprescindible que se sientan cómodos con las TIC y que sean capaces de crear materiales educativos adaptados a las necesidades del alumnado y sus asignaturas.

Para cualquier persona, la estructuración del pensamiento es importante en cualquier ámbito profesional, pero esto es especialmente determinante en el ámbito docente, puesto que una falta de secuenciación y organización de los contenidos que se desean transmitir puede ser catastrófico a la hora de impartir una clase. Por eso, esta habilidad es importante que sea adquirida por los futuros docentes, implementándola en el currículo de las asignaturas que tratan de aspectos didácticos.

En las asignaturas de didáctica de las especialidades del Máster de las ramas de ingeniería es muy utilizado el método de proyectos o el uso de casos prácticos para estructurar los contenidos y conocimientos relativos a una determinada área de conocimiento y ver las distintas formas de trabajarlos en la práctica docente (Sáez, 2018). De entre todas las formas que puede utilizarse esta metodología, una de las herramientas que se ha valorado como un sistema eficaz y claro para la transmisión de los conceptos, así como para estructurar actividades dirigidas a los alumnos, es el uso de los mapas conceptuales (Budd, 2010) como hilo conductor de los contenidos (Ontoria, 2017). Este sistema se está utilizando con éxito desde hace varios años en la enseñanza de asignaturas de la especialidad Procesos Industriales en la Universidad de Zaragoza. El objetivo de

esta experiencia es comprobar si los mapas conceptuales pueden servir como herramienta útil para el aprendizaje en el Máster del Profesorado.

2. MÉTODO

2.1. Punto de partida de los alumnos del Máster del Profesorado

En general, los profesores que no han recibido ninguna formación suelen reproducir los métodos de enseñanza que ellos conocieron como alumnos en sus clases. Los métodos tradicionales siguen siendo ampliamente utilizados por muchos profesores que no utilizan, bien por comodidad o bien por desconocimiento, las posibilidades que las nuevas tecnologías unidas a otros conceptos de enseñanza pueden aportar. La brecha que se produce entre los estilos de aprendizaje de los alumnos actuales y los estilos de enseñanza de los profesores pueden ocasionar unos bajos rendimientos en el proceso de enseñanza y el abandono de los estudiantes (Kovacic, 2004).

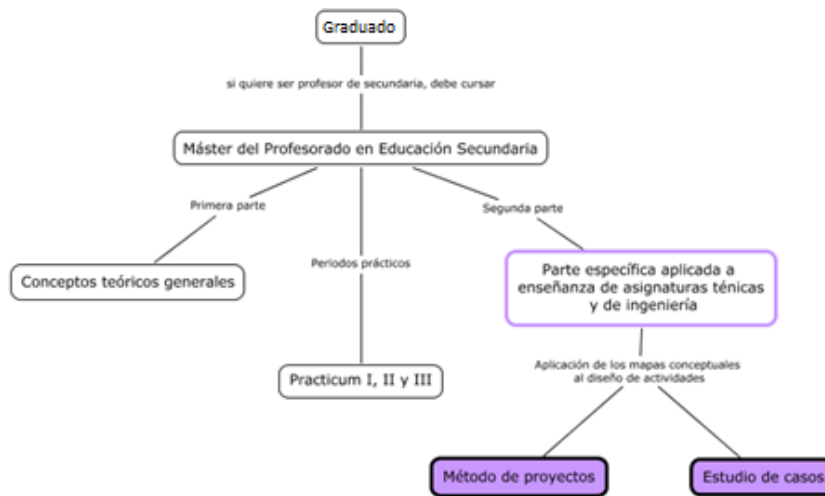
La obligatoriedad de cursar un Máster de tipo profesionalizante para graduados en ramas técnicas que quieren tener un futuro profesional como docentes permite incluir en el curriculum algunas técnicas de tipo general que pueden adaptarse para las actividades propias de la enseñanza de disciplinas técnicas.

El Máster del Profesorado para futuros profesores consta de tres partes diferenciadas: la primera parte comprende enseñanzas de tipo general dentro del contexto de la actividad docente, donde se adquieren conocimientos sobre la organización de un centro, dinámicas de grupo, metodologías de enseñanza-aprendizaje, resolución de conflictos, etc.; después, en el segundo cuatrimestre, los alumnos reciben formación sobre didáctica, innovación, etc. pero aplicada al ámbito específico de su profesión (en el caso, los alumnos de la especialidad de Procesos Industriales suelen ser ingenieros y arquitectos fundamentalmente). En esta segunda parte, se tiene como objetivo que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en la primera parte del Máster para diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje para asignaturas relacionadas con la técnica y la ingeniería/arquitectura. Paralelamente, distribuidos a lo largo del curso académico, los alumnos del máster realizan estancias en centros de enseñanza en las que están obligados a impartir periodos de docencia bajo la supervisión de un tutor.

El esquema general de la formación de los futuros docentes se muestra en la Figura 1.

Figura 1.

Visión general del Máster del Profesorado para futuros docentes.



En este contexto, la adquisición de habilidades y el conocimiento de herramientas para poder presentar los contenidos y materiales de forma ágil y atractiva es importante para la formación de los futuros docentes. Por eso, métodos como el de Aprendizaje basado en proyectos o Casos prácticos, son muy útiles en esta parte del programa ya que permiten estructurar los contenidos y conocimientos relativos a una determinada área de conocimiento.

2.2. Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales se basan en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y fueron diseñados por Novak en 1974. Son un método claro y preciso para transmitir información, pero a la vez, también para estructurar actividades. Se basan en la representación gráfica de los conceptos para organizar el conocimiento. Los diferentes conceptos están unidos por líneas que simbolizan las relaciones entre ellos y en cada uno de ellos pueden incluirse recursos como referencias a páginas web, documentos, figuras, otros mapas conceptuales, etc.

El uso de mapas conceptuales representa un viejo-nuevo concepto en la enseñanza (Cañas y Novak, 2005). Se basa en establecer un conjunto de conceptos relacionados con la idea principal que se desea transmitir. Una vez finalizada la lista, se procede a la relación entre ellos con líneas que muestren el flujo de relaciones. Aunque esto parece

algo sencillo, la selección del constructo o idea principal y los conceptos derivados, así como su interrelación y jerarquía, es complejo si se quiere hacer un desarrollo integral y construir un aprendizaje significativo. El uso de mapas conceptuales se ha revelado como un sistema eficaz y claro para la transmisión de los conceptos, así como para estructurar actividades dirigidas a los alumnos.

En las asignaturas de este Máster del Profesorado del segundo cuatrimestre, hemos usado esta herramienta para que los alumnos diseñen sus propios casos prácticos y proyectos para elaborar con los alumnos, utilizando un proceso de prueba y error en la concepción de la actividad. Para la realización de un buen mapa es necesario revisar, modificar y mejorar los conocimientos previos, estableciendo conexiones y relaciones nuevas que enriquecen el conocimiento (Cañas et al., 2001).

El programa escogido ha sido CMapTools debido a su simplicidad en el uso, a la gratuidad, a la cantidad de bibliografía sobre experiencias llevadas a cabo con él y a la flexibilidad que permite en la presentación de contenidos.

2.3. Ejemplo de actividad

Aunque la esencia del sistema de representación del conocimiento a través de mapas conceptuales es simple, la aplicación en las clases del mismo hace salir a la superficie dudas, problemas y errores de planteamiento que los futuros profesores tienen.

La actividad que se plantea a los alumnos es la siguiente: deben imaginarse como profesores y en un momento del curso tienen que impartir clase sobre un tema relacionado con el currículo de un curso de la rama técnica o tecnológica.

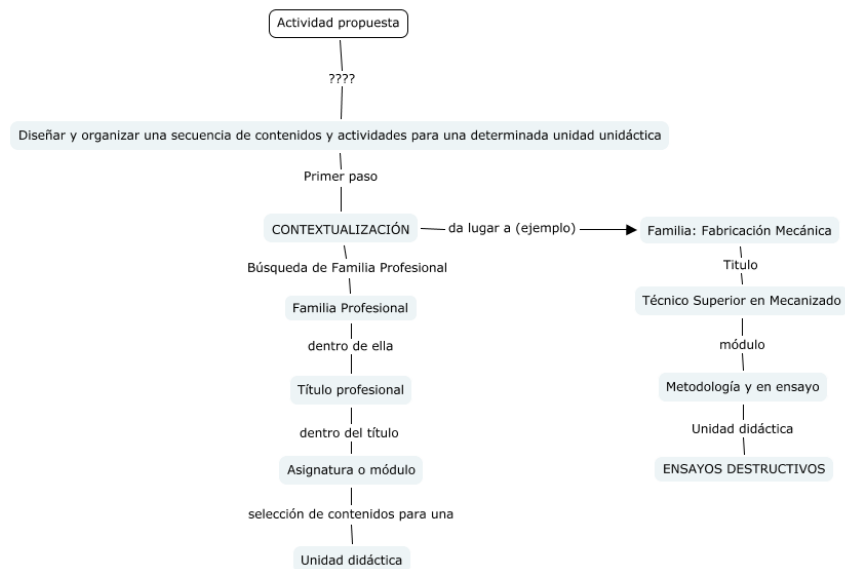
Para ello, se les indica cuál podría ser una posible secuencia de trabajo y se realizan en la clase diversos grupos de “brainstorming” para completar dicha secuencia. Los diferentes pasos se muestran a continuación:

1. Parte del currículo a desarrollar: planteamiento y selección de contenidos

La secuenciación que se propone para el primer paso de la actividad es la que aparece en el siguiente mapa conceptual. Para desarrollar el planteamiento de un proyecto, como paso previo se pide a los alumnos que escojan, dentro de las Familias Profesionales existentes en el catálogo un título profesional y, dentro de él, un módulo determinado del que deben seleccionar un bloque de contenidos con los que trabajarán la actividad. De forma esquemática, el proceso se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Paso 1: Planteamiento y selección de contenidos.



2. Planificación y metodología

Aunque para los profesionales de la enseñanza los métodos para transmitir contenidos y conceptos son conocidos/aprendidos/experimentados, para los profesores en proceso de formación o poco experimentados esto es un reto que, en ocasiones les parece inabordable e imposible.

El primer problema con el que nos encontramos cuando queremos transmitir la idea de la enseñanza por proyectos es que los futuros docentes no comprenden la necesidad de organizar actividades, tiempos y espacios, de modo que la planificación se convierte en la primera cuestión a tener en cuenta. En cualquier caso, deben aprender que esta planificación debe ser flexible para poder adaptarse al ritmo de los alumnos, permitiendo alcanzar los resultados obtenidos, pero sin “perder” a ninguno de ellos. La programación de actividades enfocadas a otros campos de su actividad profesional es algo conocido y utilizado sin problema, pero se observa que la necesidad de llevar a cabo estas mismas actividades en la docencia es un aspecto que les sorprende.

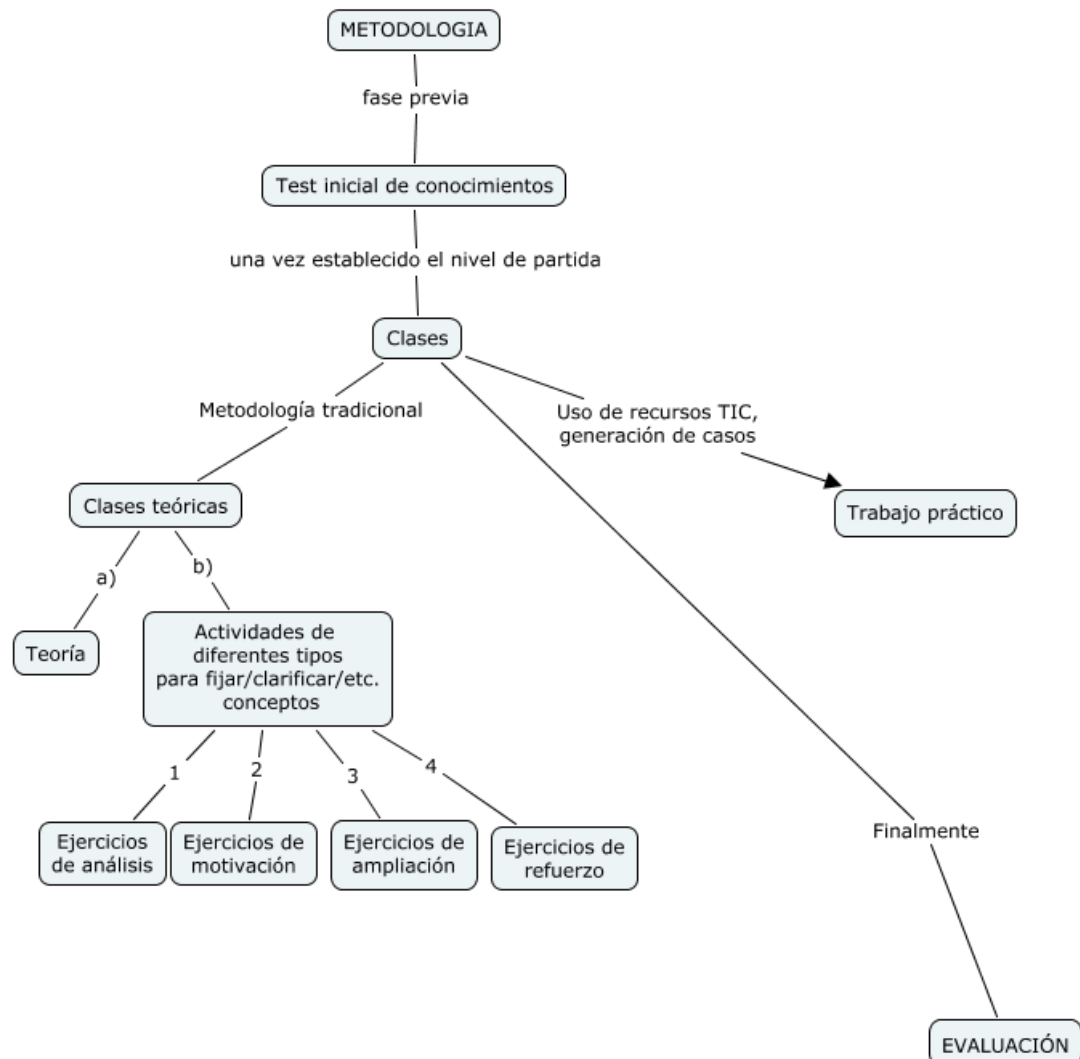
Por tanto, se inicia con ellos la programación de una actividad, de modo que puedan ir comprobando por sí mismos cuáles serían las necesidades, el orden de realización de cada una de las fases, las cuestiones a plantear a los alumnos y el momento de hacerlo, selección y secuenciación de contenidos, etc.

Según se van incluyendo cuestiones organizativas que requieren planificación para el desarrollo de la actividad, los alumnos comienzan a tener dudas y confusión, por lo que en la propia clase se utilizan los mapas conceptuales como herramienta para ir presentando las distintas fases de la actividad. Así, la presentación de conceptos en un mapa se revela como un potente sistema para organizarlos, ya que la propia jerarquía que debe establecerse obliga a una reflexión previa.

En la Figura 3 se plantea como ejemplo una metodología mixta, en la que se plantea utilizar tanto las clases teóricas tradicionales como la utilización de recursos TIC, planteamiento de casos, etc.

Figura 3.

Paso 2: planificación y metodología. Ejemplo de organización de una actividad docente.



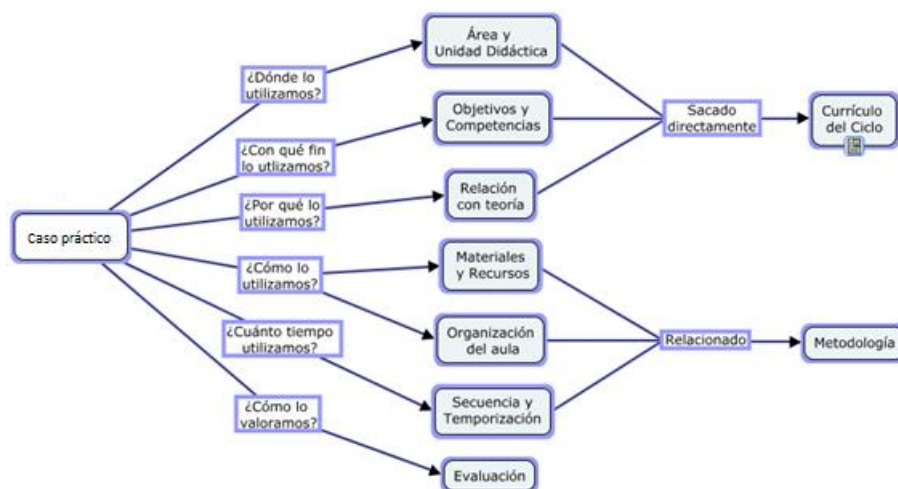
La mayor parte de las dificultades que encuentran los alumnos están en la programación de los contenidos: cuáles y con qué profundidad, objetivos a conseguir, orden de exposición, tiempo dedicado a cada uno, etc.

Por eso, a los alumnos del Máster se les pide que reflexionen sobre estas cuestiones por separado. Deben plantearse los objetivos tanto generales como específicos que se pretenden conseguir (de acuerdo con la normativa del título que se imparte) y los contenidos que harán que se consigan dichos objetivos.

Después, deben valorar cuál es el tiempo aproximado que ellos creen que tendrían que dedicar a cada apartado o unidad de subcontenidos. Para ellos es complicado saber cuál podría ser la duración aproximada, teniendo en cuenta además que desconocen factores importantes del supuesto alumnado (nivel de partida, actitud, etc.).

Figura 4.

Análisis de los diferentes aspectos relacionados con el planteamiento de un Caso práctico.

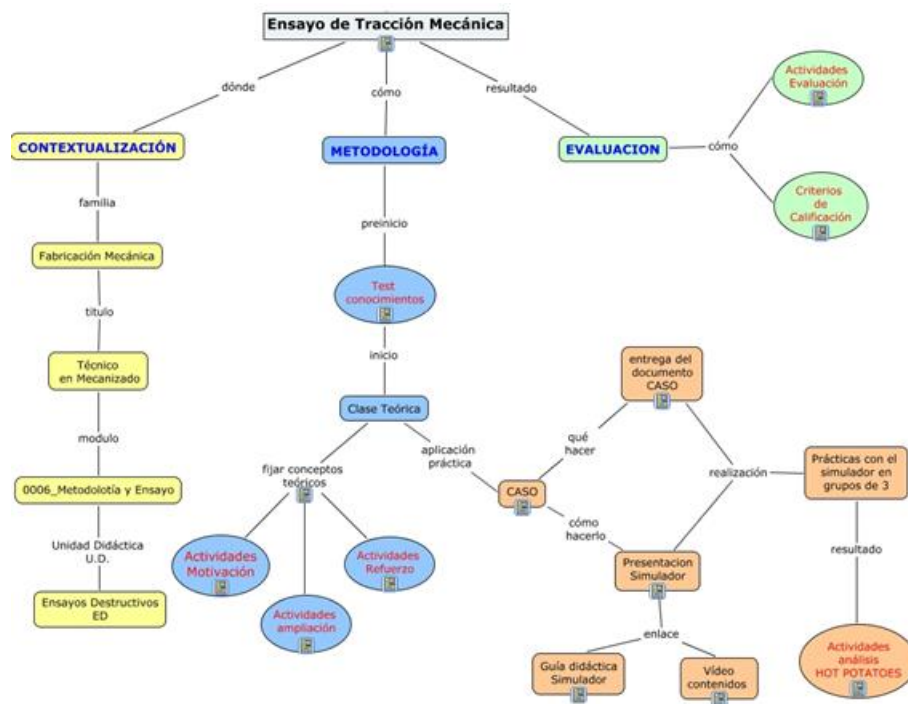


3. Evaluación

Finalmente, como último paso de la implementación, los alumnos deben realizar la evaluación de la actividad que, en función del tipo de trabajo se puede interrelacionar con otras fases de la actividad que no tienen que ser las que se realizan en último lugar, como ocurre con una parte de la evaluación en la actividad que se propone en la Figura 5.

Figura 5.

Visión general del planteamiento de una actividad completa desde su concepción hasta la implementación.



3. RESULTADOS

A lo largo de varios cursos académicos, hemos podido comprobar la eficacia de este planteamiento para que los futuros profesores comprendan bien tanto la esencia de la organización del propio contenido y las implicaciones que esto tiene, así como la forma de transmitirlo. Además, los propios alumnos han puesto en práctica la utilización de la herramienta en las clases que están obligados a impartir en el periodo de Practicum del Máster con éxito. En efecto, en los periodos de Practicum en los que deben impartir algunas sesiones de clase han observado cómo estas técnicas captaban la atención de grupos de alumnos desmotivados y con poco interés. Todos valoran la actividad como satisfactoria en su aplicación en un aula real.

4. DISCUSIÓN

La utilización de herramientas como los mapas conceptuales constituye un marco de enseñanza abierto y dinámico, permitiendo experimentar a los profesores y aprender a los alumnos de forma significativa (Lowery, 2001), siendo los auténticos protagonistas del proceso de aprendizaje.

Entre las ventajas de los mapas conceptuales (Günay, 2013) podemos distinguir entre profesor y alumno. Para el profesor, permite ser creativo a la vez que utiliza las nuevas tecnologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden adaptarse a cualquier contenido y presentar los contenidos de forma que el alumnado entienda las relaciones auténticas entre ellos. Para el alumnado, permiten el desarrollo de la capacidad de análisis y selección y la motivación por seguir el hilo conductor que vertebra la explicación, entre otros. En definitiva, es un recurso que hace dinámica la clase y que permite mejorar la autonomía del estudiante (Willis y Miertschin, 2006). Debemos, además, hacer especial mención a las posibilidades que esta técnica tiene para la enseñanza online (Anderson y Byrne, 2011), cada vez más presente y absolutamente fundamental en el desarrollo de la pandemia ocasionada por el COVID-19, por ejemplo.

Sin embargo, la brecha digital que existe en algunos centros y la falta de preparación de los docentes pueden ser un obstáculo a la hora de la implementación de este tipo de metodologías.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico, debe incluir cada vez más metodologías didácticas que permitan innovar, evolucionar para adaptarse al alumnado actual y permitir la adquisición de aprendizajes significativos que permita al alumnado estar activo en clase y dispuesto al aprendizaje. Como es lógico, para incorporar las diferentes metodologías es necesario valorar el perfil del alumnado, el clima del aula y otras circunstancias que influyen en el proceso, para impedir que se produzca el efecto contrario: distracciones, falta de concentración, etc.

Si el docente consigue llegar a este punto de equilibrio, con metodologías innovadoras no solamente logrará no solo motivar al alumnado, sino también al propio profesorado, cerrándose así un círculo que cada vez conlleva más mejoras y beneficios para ambas partes.

Por ello, es muy importante que los docentes estén formados en las nuevas metodologías, de modo que puedan utilizarlas con facilidad en las clases, adaptarlas a su alumnado y seleccionar las más adecuadas a los contenidos y actividades que vayan a tratarse.

Finalmente, aunque cada vez haya más cursos online o semipresenciales, la figura del profesor siempre será importante y necesaria y su aportación decisiva en el aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS

- Anderson, C. y Byrne, R. (2011). Online Mind Mapping. In McLeod, S. y Lehmann, C. (Eds.), *What School Leaders Need to Know About Digital Technologies and Social Media*. Wiley.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Ausubel, D.P (1976) *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Trillas. México.
- Budd, J.W. (2010). Mind Maps as Classrooms Exercises. *The Journal of Economic Education*, 35(1), 35-46. <https://doi.org/10.3200/JECE.35.1.35-46>.
- Cañas, A. J., Ford, K. M., Novak, J. D., Hayes, P., Reichherzer, T., y Suri, N. (2001). Online concept maps: Enhancing collaborative learning by using technology with concept maps. *The Science Teacher*, 68(4), 49-51.
- Cañas, A. J., y Novak, J. D. (2005). A concept map-centered learning environment. Paper presented at the Symposium at the 11th Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Cyprus.
- Günay, A. (2013) Use of technology-assisted techniques of mind mapping and concept mapping in science education: a constructivist study. *Irish Educational Studies*, 32(4), 437-456, <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.862907>
- Kovacic, Z. (2004). A Comparison of Learning and Teaching Styles-Self-Perception of IT Students. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 1, 793-804. <https://doi.org/10.28945/2826>.
- Lowery, S. (2001). Novak's Theory of Education: Human Constructivism and Meaningful Learning *Journal of Chemical Education*, 78 (8), 1107. <https://doi.org/10.1021/ed078p1107.6>.
- Ontoria, A. (2017). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Narcea Ediciones.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se

establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE 28/11/2008). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/08/1834>.

Sáez, J.M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela abierta*, 13, 37-44.

Sáez, J.M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. UNED.

Willis, C.L. y Miertschin, S.L. (2006). Mind maps as active learning tools. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(4).

CAPÍTULO 49

IMPLEMENTACIÓN DE INTERVENCIONES PRACTICAS STEM PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA ÓPTICA EN DOCENTES DE PRIMARIA EN FORMACIÓN

Guadalupe Martínez Borreguero, Francisco Luis Naranjo Correa y Milagros Mateos
Núñez

1. INTRODUCCIÓN

La falta de vocaciones científico-tecnológicas en los escolares está produciendo un notable descenso de profesionales especializados en estos campos de conocimiento, según indican diversos organismos internacionales (Jenkins y Pell, 2006; Rocard et al., 2007). Ante esta problemática, los docentes juegan un papel esencial a la hora de acercar la ciencia escolar al alumnado, pues son los encargados de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en materia científico-tecnológica (González-Tirado y González-Maura, 2007). Sin embargo, hay muchas investigaciones que han puesto en relieve la necesidad global de mejorar la formación del profesorado en estas áreas de conocimiento (Campos, 2012; Bozu e Imbernon, 2016). Se ha comprobado que, además de los escasos conocimientos en ciencias, presentan bajos niveles de autoeficacia docente y emociones y actitudes negativas hacia estas materias, relacionadas generalmente con las dificultades que presentan para el aprendizaje de los contenidos científicos (Mellado et al., 2014).

En el área de didáctica de la física en particular, algunos autores (Harding, 1996) indican que este campo científico es el que menos interés despierta en los estudiantes. Además, hay estudios que confirman la presencia de numerosas preconcepciones sobre contenidos de física, no sólo en los estudiantes de primaria y secundaria sino también en el futuro profesorado de estos niveles (Colin, Chauvet y Viennot, 2002; Uzun, Alev y Karal, 2013). Entre estas preconcepciones, cabe destacar las encontradas sobre nociones básicas de óptica como la luz y el color, y específicamente en el colectivo de profesorado en formación. Los resultados de algunos trabajos (Heywood, 2005) han mostrado que el

profesorado de educación primaria en formación presenta serias dificultades para articular explicaciones coherentes con respecto a ideas básicas sobre el concepto de luz. Goldberg y McDermott (1986) examinaron la comprensión de los estudiantes universitarios de las imágenes formadas con espejos planos y con lentes convergentes y espejos cóncavos, concluyendo que dicho colectivo presenta diversas dificultades para comprender estos contenidos. Huang y Hwang (1992) informaron sobre las ideas erróneas de los estudiantes universitarios sobre la formación de una simple sombra. Este bajo dominio de los conocimientos provoca inseguridad y ansiedad en los docentes, y ello deriva en una baja autoeficacia docente (Czerniak y Schriver, 1994).

Resulta evidente que la adquisición de conocimientos científicos por parte del docente es una condición necesaria para garantizar un aprendizaje de calidad a los estudiantes (Guisasola y Morentin, 2007), pero hay otros factores esenciales que han de ser adoptados por los docentes, entre los que se incluye un sólido conocimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Grossman, 1990). El profesorado debe desplegar nuevas habilidades y maneras de plantear las estrategias educativas (Molas y Roselló, 2010) que repercutan positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, será necesario proveer a los futuros profesores con materiales didácticos adecuados, que les permitan reflexionar en clase sobre los aspectos principales de la naturaleza de la ciencia y mediante los cuales puedan integrar en una estructura única los diferentes conocimientos de la materia a enseñar (González-Tirado y González-Maura, 2007; Guisasola y Morentin, 2007).

Los antecedentes anteriores ponen en evidencia la necesidad de desarrollar e implementar metodologías en el aula que potencien la adquisición de la competencia científica y didáctica del docente en formación, con el fin de mejorar la impartición de estos contenidos en el futuro alumnado de primaria. Por este motivo, en la presente investigación se han llevado a cabo intervenciones prácticas tomando como base el principio metodológico STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), principio basado en integrar todas las disciplinas científicas (National Research Council, 2014). Específicamente, se han seleccionado los conceptos de luz y color, pues, aunque se introducen en el currículo de educación desde las primeras etapas escolares, sobre ellos existen muchas preconcepciones y errores conceptuales que persisten hasta niveles educativos superiores (Martínez-Borreguero et al., 2013).

2. MÉTODO

El diseño de la investigación ha sido de tipo cuasiexperimental y carácter cuantitativo con pre-test, y dos post-tests, grupo de control (GC) y grupo experimental (GE). Se lleva a cabo un análisis de los datos tanto descriptivo como inferencial.

2.1. Objetivos

El estudio tiene como objetivo principal comparar la influencia de dos metodologías de enseñanza en el aprendizaje y en la autoeficacia docente del maestro en formación sobre contenidos de física relacionados con la luz y el color.

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

Objetivo Específico 1 (OE1): Validar desde un punto de vista didáctico la utilidad de las herramientas didácticas desarrolladas para el aprendizaje de los contenidos de óptica seleccionados.

Objetivo Específico 2(OE2): Verificar si los conceptos sobre luz y color aprendidos por el docente en formación mediante diferentes metodologías didácticas perdura o se olvida con el paso del tiempo.

Objetivo Específico 3 (OE3): Comprobar si los niveles de autoeficacia docente mejoran en función de las metodologías didácticas aplicadas con los docentes en formación.

2.2. Hipótesis

En base a los objetivos específicos, se han planteado las siguientes hipótesis de estudio.

Hipótesis 1 (H1): Las intervenciones prácticas STEM facilitan un aprendizaje significativo y a largo plazo en el profesorado en formación del grupo experimental en contraposición a la metodología tradicional aplicada con el grupo de control.

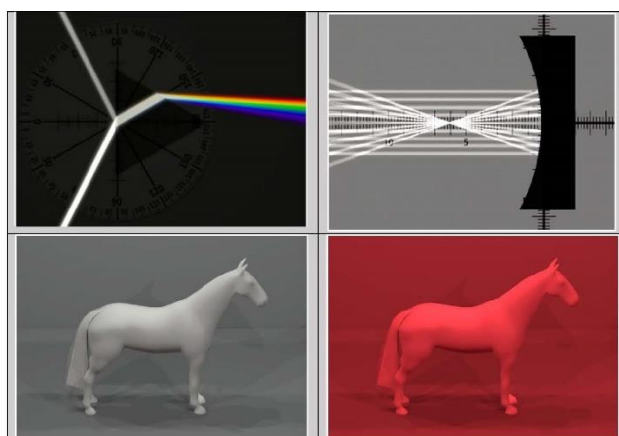
Hipótesis 2 (H2): El desarrollo y la implementación de intervenciones prácticas STEM produce una evolución positiva en la variable nivel de autoeficacia docente en el profesorado en formación.

2.3. Muestra

La muestra, elegida mediante muestreo no probabilístico, ha estado constituida por 173 docentes en formación de Educación Primaria. Los alumnos estaban divididos en dos grupos. Un grupo de control (GC) formado por 86 sujetos y un grupo experimental (GE) constituido por 87 alumnos. La metodología didáctica aplicada con el grupo de control estuvo basada en una enseñanza tradicional, utilizando como recursos de aprendizaje diferentes presentaciones y explicación teóricas sobre los contenidos STEM seleccionados. Con el grupo experimental, se llevaron a cabo sesiones prácticas basadas en experiencias STEM (Martínez-Borreguero, Mateos-Núñez y Naranjo-Correa, 2019) y en el uso de simulaciones hiperrealistas elaboradas por nuestro grupo (Martínez-Borreguero et al., 2011; Martínez-Borreguero et al., 2016). A modo de ejemplo, se muestran en la figura 1 algunas de las simulaciones utilizadas con el grupo experimental.

Figura 1.

Ejemplo de simulaciones hiperrealistas utilizadas en el GE



2.4. Instrumento de medida

Para medir la variable nivel de conocimiento se diseñó un test formado por 35 preguntas tipo test con una única respuesta. Este cuestionario se usó con los alumnos en tres momentos distintos. Concretamente, una vez a modo de pre-test y dos veces a modo de post-test. El pre-test se pasó antes de impartir los contenidos objetos de estudio. El post-test I se pasó al alumnado después de sus respectivas sesiones de enseñanza para conocer el grado de adquisición de los contenidos explicados en función de los diferentes recursos didácticos utilizados en las mismas. El post-test II tenía como finalidad verificar si se había producido un aprendizaje significativo en el alumnado y si recordaban los

contenidos explicados tras el paso del tiempo. A modo de ejemplo, en la figura 2 se muestran algunas de las preguntas incluidas en este cuestionario.

Figura 2.

Ejemplo de preguntas para valorar el nivel de conocimientos

17. Una pelota se ve verde Luz Blanca. En una noche completamente oscura la ilumináis con luz verde. ¿De qué color se verá la pelota? a) Verde b) No se ve c) Magenta d) Negra	25. En la formación del arcoíris, cuando la luz llega a una gota de lluvia... a) Se refracta al entrar, se refleja en el interior y vuelve a refractarse al salir b) Se refleja al entrar, se refracta en el interior y vuelve a reflejarse al salir c) Se refracta al entrar y se refleja al salir d) Se refleja al entrar y se refracta al salir
18. Una berenjena se ve magenta bajo Luz Blanca. En una noche completamente oscura la ilumináis con luz roja. ¿De qué color se verá la berenjena? a) Magenta b) Roja c) Rosa d) Negra	26. Señala la opción correcta a) El color es una propiedad de los objetos b) El color no es una propiedad de los objetos
19. El Caballo Blanco de Santiago galopa de noche iluminado solamente por un foco de luz roja. ¿De qué color se ve el Caballo Blanco de Santiago? a) Blanco b) Rosa c) Rojo d) No se ve	27. El arcoíris se compone de . a) 7 colores b) 6 colores (3 primarios + 3 secundarios) c) Todos los colores del espectro visible d) Todos los colores posibles
	28. La luz blanca es pura e incolora a) Verdadero b) Falso

Para analizar el nivel de autoeficacia docente adquirido por el grupo experimental, se diseñó un cuestionario basado en investigaciones previas (Martínez- Borreguero, Naranjo- Correa y Mateos-Núñez, 2019) constituido por 28 ítems que se formularon en base a los contenidos y actividades de óptica que deben desarrollar en el aula de 5º y 6º de Educación Primaria. El maestro en formación debía valorar en una escala Likert de 5 puntos (0: Nada competente; 1: Poco competente; 2: Algo competente; 3: Bastante competente; 4: Totalmente competente) su nivel de autoeficacia docente para la impartición de los contenidos seleccionados. Este cuestionario se implementó antes y después de la intervención didáctica STEM para valorar la evolución de la variable autoeficacia docente. A modo de ejemplo, se especifican algunos de los enunciados planteados: “*Enunciar las leyes de la reflexión y la refracción y establecer diferencias entre ellas*”, “*Realizar en el laboratorio una práctica para simular un arcoíris*” “*Explicar cómo se propaga la luz, en qué tipo de medios y a qué velocidad*”.

3. RESULTADOS

3.1. Variable nivel de conocimientos

En este apartado se presentan los resultados obtenidos para la variable nivel de conocimientos. En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos en cada uno de los cuestionarios implementados.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos. Variable nivel de conocimientos (GC vs GE)

Cuestionario	Grupo de estudio	N	Media	Desviación Estándar	Error estándar de la media
Pre-test	GC	86	4,64	0,994	0,107
	GE	87	4,43	0,953	0,102
Post-test I	GC	86	6,94	1,907	0,205
	GE	87	7,00	1,551	0,166
Post-test II	GC	86	5,75	1,263	0,136
	GE	87	6,98	1,517	0,163

Se pueden observar en los resultados del pre-test, que el grupo de control alcanza una calificación media de 4,44, con una desviación estándar de 0,99. Asimismo, el alumnado del grupo experimental obtiene una media de 4,43 puntos, con una desviación estándar de 0,95. Estos datos confirman que ambos grupos presentan unas calificaciones promedio bajas y similares puesto que además no existen diferencias estadísticamente significativas ($\text{Sig.} = 0,156$) entre las medias de ambos grupos en el pre-test. En la tabla 1 también se observan las calificaciones del post-test I. Concretamente, el grupo de control obtiene una calificación promedio de 6,84 puntos con una desviación estándar de 1,90, y el grupo experimental obtiene una calificación promedio de 7,00 puntos con una desviación estándar de 1,55. Estos resultados sugieren que ambas metodologías didácticas favorecen el aprendizaje inmediato de los contenidos de óptica. Además, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($\text{Sig.} = 0,836$) entre las medias obtenidas en el post-test I por ambos grupos de estudio. Finalmente, en la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en el post-test II en cada grupo de trabajo, control y experimental. El grupo de control obtiene una calificación promedio de 5,75 puntos con una desviación estándar de 1,26 y el grupo experimental obtiene una calificación promedio de 6,98 puntos con una desviación estándar de 1,51. Asimismo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones promedio obtenidas por el grupo experimental y al grupo de control en este cuestionario post-test II, siendo superior el aprendizaje manifestado por los alumnos del grupo experimental. En base a los resultados mostrados, se podría aceptar que la metodología STEM aplicada con el grupo experimental ha facilitado en mayor medida el aprendizaje de los contenidos en el largo plazo. No obstante, para contrastar la hipótesis 1 se llevaron a cabo comparaciones entre las medias de los cuestionarios del grupo de control y entre las del grupo experimental (comparaciones intragrupo).

En la tabla 2 se muestra la prueba t para muestras emparejadas para la comparación de las medias entre las tres pruebas en el grupo de control y en la tabla 3 para el grupo experimental.

Tabla 2.

Prueba de muestras emparejadas del grupo de control

	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Pre – Post I	-2,3071	2,16158	0,23309	-2,770	-1,8437	-9,89	85	0,000*
Pre – Post II	-1,1161	1,42214	0,15335	-1,421	-0,8112	-7,27	85	0,000*
Post I – Post II	1,1910	2,40716	0,25957	0,6749	1,7071	4,589	85	0,000*

Los datos mostrados en la tabla 2 indican que la metodología didáctica llevada a cabo en el grupo de control ha sido efectiva, pero solo a corto plazo al encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre la media del post-test I y el post-test II (Sig. = 0,000). Por el contrario, con los datos mostrados en la tabla 3 se asume que la metodología didáctica llevada a cabo en el grupo experimental ha sido efectiva más allá del corto plazo al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre la media del post-test I y el post-test II (Sig. = 0,981). Ello permite aceptar la hipótesis 1 del estudio (H1: Las intervenciones prácticas STEM facilitan un aprendizaje significativo y a largo plazo en el profesorado en formación del grupo experimental en contraposición a la metodología tradicional aplicada con el grupo de control.)

Tabla 3.

Prueba de muestras emparejadas del grupo experimental

	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Pre – Post I	-2,5730	1,87165	0,20066	-2,971	-2,17410	-12,823	86	0,000*
Pre – Post II	-2,5259	1,70125	0,18345	-2,890	-2,16120	-13,769	85	0,000*
Post I – Post II	-0,0055	2,13176	0,22987	-0,462	0,45147	-0,024	85	0,981

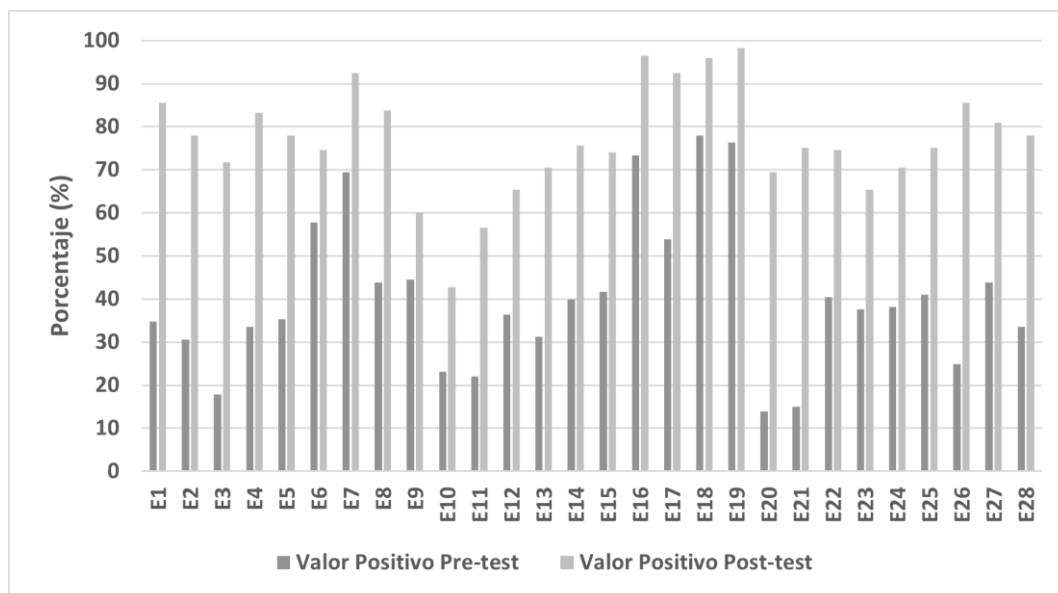
3.2. Variable autoeficacia docente

La figura 3 muestra los niveles positivos de autoeficacia docente antes y después de la intervención de los ítems del cuestionario de autoeficacia. Se han agrupado en los

valores positivos, el porcentaje de alumnos que han seleccionado las opciones “2: Bastante competente y 3: Totalmente competente”.

Figura 3.

Niveles positivos en porcentajes (%) de autoeficacia docente antes y después de las intervenciones didácticas



Como se observa en la figura 3, después de la intervención el alumnado presenta valores más altos en la variable autoeficacia docente en todos los ítems que conforman el cuestionario de autoeficacia docente. En concreto, los resultados obtenidos en la variable autoeficacia docente ponen de manifiesto que tras la intervención se produce una notable disminución del porcentaje de alumnos con bajos niveles de autoeficacia docente. Específicamente, los valores de autoeficacia mejoran notablemente en enunciados como el E1 “Explicar el fenómeno de la reflexión de la luz” al pasar de un 34,7 % de estudiantes competentes en el pre-test a un 85,5 % de estudiantes competentes en el post-test. Asimismo, el E7 “Explicar el concepto de colores primarios y secundarios” pasa de un 69,4 % en el pre-test a un 92,5 % en el post-test. También, el E17 “Explicar qué tipo de lente puedo usar para corregir la miopía, hipermetropía o astigmatismo” mejora notablemente en relación al valor positivo, pasando de un 53,8 % al 92,5 % en el valor positivo, y desciende notablemente en el valor negativo de un 46,2 % al 7,5 %. Por otro lado, respecto al E26 “Diseñar y elaborar una simulación informática que ayude a mi alumno a entender esos conceptos” aumenta del 24,9 % al 85,5 % en el valor positivo. Asimismo, y en esta línea, el E28 “Hacer una práctica de física recreativa para explicar estos conceptos con tu alumnado” pasa del 33,5 % de autoeficacia docente positiva al 78

%, suponiendo ello una prometedora mejora de la autoeficacia docente en relación con conceptos complejos sobre óptica. Estos datos permiten aceptar la hipótesis 2 planteada (*H2: El desarrollo y la implementación de intervenciones prácticas STEM produce una evolución positiva en la variable nivel de autoeficacia docente en el profesorado en formación*).

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos encontrados confirman que la educación STEM, como enfoque educativo de integración disciplinar, genera cambios significativos en el rendimiento académico de los estudiantes (Klein, 2005) y enfatizan el poder que tienen las actividades prácticas STEM en la mejora de la alfabetización científica de los futuros maestros, pero también mejoran la preparación profesional de los docentes para adoptar enfoques integrados en su enseñanza. Específicamente, a raíz de los resultados se puede afirmar que las intervenciones prácticas STEM permiten una asimilación más satisfactoria de los contenidos y favorece el logro de un aprendizaje significativo de los mismos (Martínez-Borreguero et al., 2016). Por el contrario, los alumnos del grupo de control que han utilizado una metodología más tradicional en su proceso de enseñanza han olvidado con el paso del tiempo los contenidos aprendidos, resurgiendo en ellos algunas de las preconcepciones encontradas al inicio de la investigación (Martínez-Borreguero, Mateos-Núñez y Naranjo-Correa, 2019). Por otro lado, se ha podido constatar una evolución positiva en el dominio afectivo de los participantes del grupo. Existe un consenso en varias investigaciones que señalan que las creencias de los maestros en formación suelen proyectarse en su futura docencia en el aula de primaria (Kazempour y Sadler, 2015). En la educación primaria, la enseñanza de materias como la física se ve afectada tanto por los bajos niveles competenciales que manifiestan los maestros en formación como por la escasa preparación científica de este colectivo (Kazempour, 2014). No obstante, los resultados anteriores están en la línea de otros estudios que concluyen que la actividad experimental no sólo motiva y mejora los niveles de conocimiento científico del futuro maestro, sino que también incrementan la percepción de autoeficacia docente en ciencias, tecnología y matemáticas coincidiendo así con estudios previos (Martínez, Mateos y Naranjo, 2020). Se ha comprobado que el uso de metodologías más activas permite un cambio favorable las creencias de autoeficacia docente en el profesorado. Como señalan algunos estudios (Ramey-Gassert y Shroyer 1996) se elevan los

niveles de autoeficacia docente en ciencias cuando se tienen experiencias positivas con la enseñanza de las ciencias.

5. CONCLUSIONES

La sociedad actual exige nuevos retos referentes a la formación inicial de los futuros maestros para que, centrándose en el alumnado, se les forme mediante metodologías activas. Incluir la enseñanza interdisciplinar de las áreas STEM en los planes de estudio va a ayudar a los educadores a comprender las disciplinas científico-tecnológicas como una entidad interconectada con la vida. Además, con este modelo educativo, los maestros no sólo son expertos en una sola materia, sino que también tienen la responsabilidad adicional de guiar a sus estudiantes en todas las materias STEM. En consecuencia, ello implicará una reorganización de los programas de formación de maestros en las universidades con el fin de capacitar al futuro profesional para la docencia científico-tecnológica de la manera más eficaz posible. Los docentes de primaria deben poseer un gran dominio de los contenidos básicos de ciencias, debido a su influencia como futuros docentes en un gran número de estudiantes. En este sentido, consideramos que la preparación en contenidos básicos STEM del futuro docente es esencial para garantizar la alfabetización STEM de las futuras generaciones. Los profesores han de conocer el contenido para reconstruirlo, adecuarlo, reestructurarlo y simplificarlo con el fin de hacerlo comprensible a los alumnos. En base a ello, consideramos relevante introducir un enfoque práctico experimental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la preparación STEM de los profesores en estas áreas y mostrarles vías sobre cómo transformar el contenido científico-tecnológico en representaciones didácticas y utilizarlo en la práctica.

AGRADECIMIENTOS

EDU2016-77007-R (Agencia Estatal de Investigación / Fondo Europeo de Desarrollo Regional). Grant GR18004 (Junta de Extremadura / Fondo Europeo de Desarrollo Regional).

REFERENCIAS

- Bozu, Z. e Imbernon, F. (2016). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Campos, J. A. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. ICE-Octaedro.
- Colin, P., Chauvet, F. O., y Viennot, L. (2002). Reading images in optics: students' difficulties and teachers' views. *International Journal of Science Education*, 24(3), 313-332.
- Czerniak, C. M. y Schriver, M. L. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.
- Guisasola, J. y Morentin, M. (2007). ¿Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de Educación Primaria? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 246-262.
- Goldberg, F. M. y McDermott, L. C. (1986). Student difficulties in understanding image formation by a plane mirror. *The Physics Teacher*, 24(8), 472-481.
- González-Tirado, R.M. y González-Maura V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 6.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Harding, J. (1996). Science in a masculine strait-jacket. En L. H. Parker, L. Rennie, B. Fraser (Eds.), *Gender, science and mathematics* (pp. 3-15). Springer Science & Business Media.
- Heywood, D. S. (2005). Primary trainee teachers' learning and teaching about light: Some pedagogic implications for initial teacher training. *International journal of science education*, 27(12), 1447-1475.
- Huang, H. W. y Hwang, B. T. (1992). Students' conceptual developments on shadow formation and their relations to formal and concrete operation stages. *Proc. Natl. Sci. Counc. Prob. China, Part D Math. sci. Technol. educ*, 2(1), 27-38.

- Jenkins, E. W. y Pell, G. (2006). The Relevance of Science Education Project (ROSE) in England: a summary of findings. Centre for Studies in Science and Mathematics Education.
- Kazempour, M. (2014). I Can't Teach Science! A Case Study of an Elementary Pre-Service Teacher's Intersection of Science Experiences, Beliefs, Attitude, and Self-Efficacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(1), 77-96.
- Kazempour, M., & Sadler, T. D. (2015). Pre-service teachers' science beliefs, attitudes, and self-efficacy: A multi-case study. *Teaching Education*, 26(3), 247-271.
- Klein, T. (2005). Integrative learning and interdisciplinary studies. *Peer Review*, 7(4), 8-10.
- Martínez-Borreguero, G., Mateos-Núñez, M. y Naranjo-Correa, F.L. (2019). Implementation and Didactic Validation of STEM Experiences in Primary Education: Analysis of the Cognitive and Affective Dimension. En *Theorizing STEM Education in the 21st Century*. IntechOpen.
- Martínez, G.; Mateos, M., Naranjo, F. L. (2020). La didáctica de las áreas STEM en la formación del profesorado. Desarrollo de propuestas de intervención en el aula de educación secundaria. En R. Feltrero (Ed.), *La enseñanza de las ciencias desde la pedagogía social. El paradigma educativo STEM como modelo para educación integral ingenieros y ciudadanos*. Global Knowledge Academics.
- Martínez- Borreguero, G., Naranjo- Correa, F.L. y Mateos-Núñez, M. (2019). Análisis de las creencias de autoeficacia de docentes de Educación primaria en formación en la impartición de Contenidos curriculares de óptica. En S. Alonso, J.M. Romero, C. Rodríguez, J.M. Sola (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*. Dykinson.
- Martínez-Borreguero, G., Naranjo Correa, F. L., Pérez-Rodríguez, A. L., y Suero Lopez, M. I. (2016). Development of hyperrealistic simulations to teach concepts about colors. *Color Research & Application*, 41(3), 330-332.
- Martínez-Borreguero, G., Naranjo-Correa, F. L, Pérez Rodríguez, A. L., Suero- Lopez, M. I., y Pardo- Fernández, P. J. (2011). Comparative study of the effectiveness of three learning environments: Hyper-realistic virtual simulations, traditional schematic simulations and traditional laboratory. *Physical Review Special Topics- Physics Education Research*, 7(2), 020111.
- Martínez-Borreguero, G., Pérez-Rodríguez, Á. L., Suero-López, M. I. y Pardo-Fernández, P. J. (2013). Detection of misconceptions about colour and an experimentally tested proposal to combat them. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1299-1324

- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C. y Sánchez, J. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32, 11-36.
- Molas Castells, N. y Rosselló, M. (2010). Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, 19, 1-9.
- National Research Council. (2014). *STEM learning is everywhere: Summary of a convocation on building learning systems*. National Academies Press.
- Ramey-Gassert, L. y Shroyer, M. G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of elementary science education*, 4(1), 26-34.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. y Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission Community Research.
- Uzun, S., Alev, N. y Karal, I. S. (2013). A cross-age study of an understanding of light and sight concepts in physics. *Science Education International*, 24(2), 129-149.

CAPÍTULO 50

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS STEM DEL MAESTRO EN FORMACIÓN FRENTE AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Milagros Mateos Núñez, Guadalupe Martínez Borreguero y Francisco Luis Naranjo
Correa

1. INTRODUCCIÓN

La educación científica de la ciudadanía, como elemento clave para favorecer que los individuos construyan su forma de pensar, sentir y actuar sobre el mundo, constituye una finalidad prioritaria de diversos organismos internacionales (Couso et al., 2011; OECD, 2018). Esta insistencia de las instituciones se debe a que se está produciendo una disminución de la proporción de estudiantes que eligen carreras científicas (Oliva y Acevedo, 2005), debido, en parte, a las dificultades y actitudes que presenta el alumnado ante el aprendizaje de estas materias (Vázquez y Manassero, 2008). A ello se le suma que los actuales currículos normativos son un importante obstáculo para el tratamiento de temas importantes en la formación científica desde el punto de vista de la alfabetización científica para la ciudadanía, pues condicionan la innovación en el plano metodológico y propician una visión excesivamente elitista y poco comprensiva de la enseñanza de las ciencias (Oliva y Acevedo, 2005). Por consiguiente, los bajos niveles de alfabetización científica y la falta de motivación por parte de los estudiantes podría vincularse la poca contextualización en las aulas de los temas científico-tecnológicos con la vida cotidiana a través de ejemplos o fenómenos cercanos (Busquets, Silva y Larrosa, 2016).

Lograr este perfil científico-tecnológico en los estudiantes requiere un proceso de formación y desarrollo profesional docente cuya planificación constituye un punto clave, como bien se señala en informes y multitud de trabajos que se ocupan de los aspectos críticos de la formación del profesorado (Ibáñez, de Benito y Lizana, 2014). Según Zabalza (2003), la práctica pedagógica muestra que los docentes deben ser buenos en tres aspectos básicos: conocimiento sobre la propia disciplina, conocimiento didáctico y tener buenas cualidades personales que determinen el ejercicio docente. Sin embargo, respecto

a la enseñanza de las ciencias, algunos profesores de primaria se sienten poco cualificados para enseñar dichos contenidos, y tanto los que tienen experiencia como los que se encuentran en formación inicial consideran insuficientes sus conocimientos científicos (Brígido et al., 2014). Asimismo, algunos autores añaden que los futuros maestros consideran que las asignaturas de ciencias son difíciles de enseñar y ello les genera inseguridad y poca confianza (Mateos-Núñez, Martínez-Borreguero y Naranjo-Correa, 2019), lo que puede fomentar actitudes negativas hacia la enseñanza de estas áreas (Brígido et al., 2014).

A tenor de lo anterior, algunos estudios sugieren que el desarrollo profesional de los docentes de ciencias debería realizarse mediante la participación de los mismos en investigaciones científicas que les permitan examinar tanto el contenido como el proceso de la ciencia e incorporar oportunidades de reflexión y colaboración (Duran et al., 2009). Además, una buena formación de los profesores de ciencias se caracteriza por integrar el conocimiento de las ciencias y la pedagogía, por construir la comprensión y la capacidad para el aprendizaje permanente y por experimentar un programa coherente e integrado (NRC, 1996). En esta línea, se resaltan la enseñanza basada en la investigación, en la resolución de problemas o en la experimentación por ser vías que favorecen un aprendizaje basado en la cooperación, autonomía y la búsqueda de respuestas a situaciones cotidianas a través del método científico contextualizado (Busquets, et ál., 2016). No obstante, Solaz-Portolés, et ál., (2011) añaden la necesidad de llevar al aula no solo experiencias cotidianas, sino también llevar a cabo una integración de conocimientos por medio de la interdisciplinariedad. Son diversos los estudios que muestran el efecto positivo de la interdisciplinariedad en el aumento del interés y del dominio cognitivo de los estudiantes hacia los itinerarios científico-tecnológicos y las carreras conexas (Shahali, et al., 2016). De ahí que haya surgido un nuevo modelo educativo conocido como Educación STEM (Science, Technology, Mathematics and Engineering) capaz de cambiar la negativa visión de los estudiantes (Mateos-Núñez, et ál., 2020) y de los futuros maestros hacia el aprendizaje de las ciencias, así como los niveles de autoeficacia ante la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos (Bencze, 2010). Cada vez hay más evidencias de que este tipo de aprendizaje integrado en STEM mejora distintos aspectos de la persona: incrementa la motivación para aprender ciencias, facilita la transferencia de los conocimientos y habilidades a problemas del mundo real, ayuda a retener los conocimientos aprendidos a largo plazo y favorece el desarrollo de las competencias propia del siglo actual (Laboy-Rush, 2011).

2. MÉTODO

El presente estudio sigue un diseño de investigación exploratorio con análisis cuantitativo de los datos. Los objetivos principales del trabajo han sido diagnosticar el nivel de conocimientos del maestro en formación y del alumnado de Educación Primaria en relación con contenidos STEM del currículo de Educación Primaria y comparar el nivel de conocimientos manifestado por ambas muestras de estudio.

2.1. Hipótesis

Los objetivos principales han servidos como base para formular una serie de hipótesis que se esperan contrastar a partir de los resultados obtenidos. Estas hipótesis son:

Hipótesis 1 (H1): La muestra participante presenta un bajo nivel de conocimientos en relación con contenidos STEM.

Hipótesis 2 (H2): Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de conocimientos manifestado por el maestro formación frente al alumnado de Educación Primaria.

2.2. Muestra

La muestra participante, seleccionada por muestreo no probabilístico debido a la facilidad de acceso a la misma, estuvo formada por estudiantes de Educación Primaria (EP) y futuros docentes de Educación Primaria, maestros en formación (MF). Ambos conjuntos conformaron una muestra total de 1416 participantes.

Concretamente, 1233 estudiantes pertenecían al nivel de primaria (EP). Esta muestra se organizó en tres submuestras en función de los niveles académicos. En concreto, formaron parte del estudio, alumnos de edades entre los 9 y los 12 años, que cursaban 4º, 5º o 6º de primaria. Por otro lado, los 183 participantes restantes eran futuros docentes de la etapa primaria.

2.3. Instrumento de medida

A modo de instrumento, se aplicó un cuestionario, de elaboración propia, estrechamente vinculado con los contenidos y estándares de aprendizaje evaluables

establecidos de contenidos STEM que se trabajan en el currículo de Educación Primaria. Así, por ejemplo, de la materia de Ciencias Naturales se seleccionaron contenidos del Bloque IV *Materia y Energía* y del Bloque V *Tecnología, objetos y máquinas*. Adicionalmente, el planteamiento de las preguntas estuvo apoyado por diversos libros de texto de primaria y por las preguntas propuestas en las evaluaciones PISA de los últimos años. Como resultado, se concretaron 33 preguntas tipo test con una única respuesta correcta y un nivel de dificultad asociado al 4º nivel de la etapa de primaria. Algunas de las preguntas tenían un carácter puramente teórico, es decir, se centraban en definir un concepto STEM. No obstante, la mayoría de las cuestiones se plantearon de forma más procedimental, es decir, vinculaban un contenido STEM a posibles aplicaciones en la vida real. El cuestionario fue llevado a cabo con la muestra de primaria y con la muestra de futuros docentes. A modo de ejemplo, en la figura 1 se especifican algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario.

Figura 1.

Ejemplos de preguntas incluidas en el cuestionario

P9. Luisa va con sus padres al supermercado a comprar los preparativos de su cumpleaños. Todo lo que necesita está en la segunda planta por lo que tiene que subir con su carrito por una rampa. ¿En cuál de los siguientes casos le resultara más fácil a Luisa empujar su carrito de la compra? a) Cuando más larga sea la rampa, menor será la fuerza que debe hacer Luisa para subir el carrito. b) Cuando más corta sea la rampa, menos esfuerzo tendrá que hacer Luisa porque llegará antes. c) Da igual lo larga que sea la rampa porque el peso del carrito es el mismo, en cualquier caso.
P24. Cuando montamos en barca, en los remos se produce el efecto palanca pero, ¿realmente existe algún punto de apoyo? a) El hombre que está de pie es el punto de apoyo. b) El borde de la barca funciona como punto de apoyo del remo. c) El peso de todos los hombres actúa como apoyo para poder remar. d) En la palanca producida al remar no existe ningún punto de apoyo.
P28. Julia y Enrique están haciendo una maqueta con un circuito eléctrico para el colegio. ¿Que materiales necesitan para que el circuito funcione? a) Una pila, una bombilla, un interruptor y los cables conductores. b) Un soporte de madera, una pila y los cables aislantes. c) Una batería, una bombilla, un cable conductor y un soporte de madera. d) Dos pilas y un interruptor.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el cuestionario sugieren que tanto el alumnado de educación primaria como el futuro maestro en formación recuerdan algunos de los contenidos incluidos en el cuestionario, ya que la calificación promedio global en ambos casos supera la media aprobada. Sin embargo, esta calificación queda lejos de

considerarse apropiada, especialmente en el caso de los futuros maestros. Concretamente, la muestra de maestros en formación ha alcanzado una calificación promedio global de 6,57 puntos sobre diez. Los estudiantes de educación primaria han alcanzado una calificación promedio global de 5,45 puntos sobre diez.

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos, media, desviación estándar y error estándar de la media para los dos colectivos objeto de estudio.

Tabla 1.

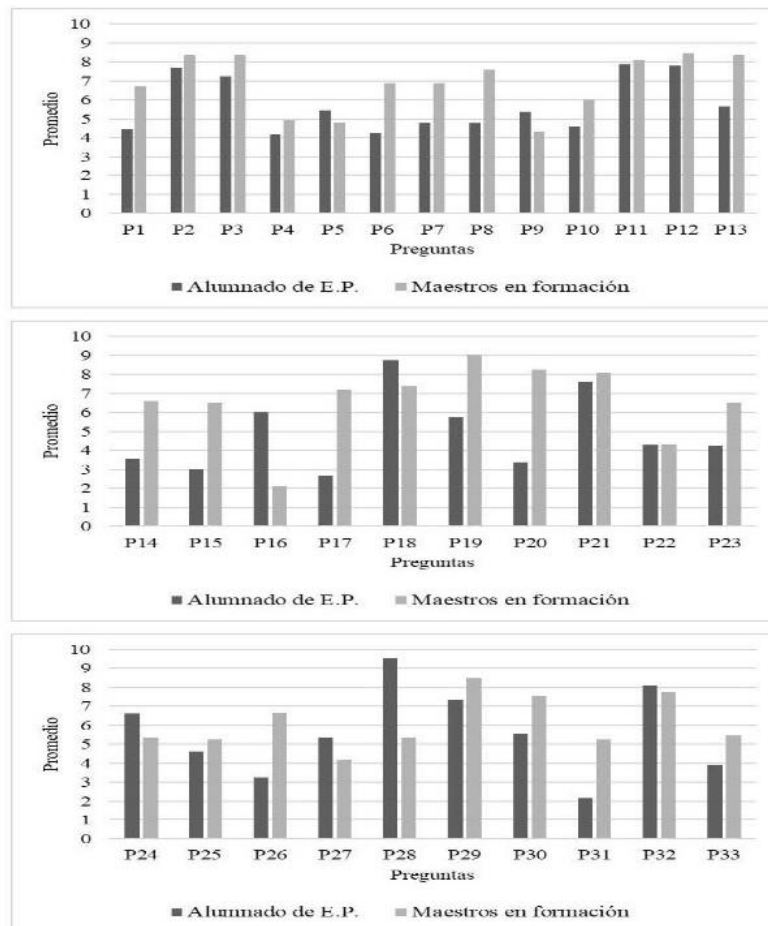
Estadísticos descriptivos. Maestro en Formación (MF) vs alumnado de Educación Primaria (EP)

Muestra	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
MF	183	6,57	1,642	0,121
EP	1233	5,45	1,874	0,326

Para conocer en mayor profundidad el nivel de conocimientos que poseen ambas muestras de estudio se ha llevado a cabo un análisis por pregunta. Los resultados se muestran en la figura 2.

Figura 2.

Análisis por Pregunta (Maestro en Formación vs Alumnado de Educación Primaria)



Como se observa en la figura 2, generalmente el maestro en formación muestra un mejor dominio de los contenidos STEM planteados, pues el futuro maestro ha obtenido mejor calificación que el alumnado de primaria en muchas de las preguntas propuestas. No obstante, se observan resultados muy similares en los dos grupos en algunos casos. Por ejemplo, los maestros y los estudiantes de primaria alcanzan un promedio similar en la pregunta 4 sobre engranajes, en la pregunta 11 sobre densidades, en la pregunta 12 sobre los cambios de estado, en la pregunta 22 basada en la energía necesaria para el funcionamiento de una máquina o en la pregunta 25 que pide indicar cuales son los materiales necesarios para realizar un circuito eléctrico. Sin embargo, cabe resaltar los resultados extraídos de las preguntas 5 (sobre la fuerza de gravedad), 9 (sobre los planos inclinados), 16 (sobre la propagación de la luz), 18 (sobre las palancas), 24 (sobre las palancas), 27 (relacionada con la electricidad estática), 28 (sobre las palancas) y 32 (sobre los tipos de energía). En estas cuestiones particularmente, ha sido el alumnado de primaria el que ha obtenido una calificación promedio superior.

En cualquier caso, se asume que la muestra participante posee algunas ideas alternativas sobre contenidos relacionados con las fuerzas, las máquinas o la electricidad. No obstante, este hecho resulta especialmente grave en el caso de los maestros en formación puesto que el nivel de las preguntas corresponde al nivel de primaria y, por consiguiente, son conceptos que han de manejar para enseñarlo adecuadamente a su futuro alumnado.

Finalmente, los resultados anteriores permiten aceptar la hipótesis 1 “La muestra participante presenta un bajo nivel de conocimientos en relación con contenidos STEM”

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis inferencial para comparar las calificaciones obtenidas por el alumnado de primaria frente a las del maestro formación. Se aplicó la prueba T de Student en las preguntas que conforman el cuestionario.

La tabla 2 muestra el análisis inferencial realizado para la comparación entre las calificaciones promedio de ambos colectivos.

Como se observa en la tabla 2, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos conjuntos, favoreciendo esta diferencia de medias al colectivo de maestros. Sin embargo, la diferencia entre las calificaciones promedio es de tan sólo 1,02 puntos sobre 10. Este resultado se considera preocupante desde un punto de vista didáctico, pues el colectivo de los futuros docentes de educación primaria deberían tener un conocimiento profundo de los contenidos STEM que aparecen en el currículo de educación primaria.

Tabla 2.

Prueba t de Student para muestras independientes – Variable: Nivel académico (alumnos de primaria vs maestros en formación)

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Media	-7,443	14140,000		-1,020	0,137	-1,288	-0,751

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis inferencial por preguntas, con el propósito de analizar aquellos contenidos que presentaban mayores dificultades para los dos colectivos que conformaban la muestra objeto de estudio. Los resultados obtenidos en algunos casos confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos conjuntos. En concreto, los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas ($\text{Sig.} < 0,05$) en la mayoría de las preguntas de cuestionario. Sin embargo, estas diferencias no son siempre a favor del colectivo de maestros en formación, sino que, en algunas cuestiones, el alumnado de educación primaria obtiene una calificación promedio superior al de los docentes de primaria en formación. Así, por ejemplo, en las preguntas 9, 16, 24, 27, 28 y 29 la calificación promedio del alumnado de primaria es significativamente superior a la del futuro maestro.

Esto sugiere la aceptación parcial de la hipótesis 2 “Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de conocimientos manifestado por el maestro formación frente al alumnado de Educación Primaria” a favor del maestro en formación. No obstante, coincidimos con Mellado (1998) en que los maestros en formación necesitan mejorar su nivel de conocimientos científico y reforzar su experiencia práctica como docente para poder convertirse en maestros seguros en el futuro.

4. DISCUSIÓN

Los resultados anteriores ponen de manifiesto que el alumnado de educación primaria y del futuro maestro de primaria muestran numerosas dificultades a la hora de recordar contenidos científico-tecnológicos. Ello supone un importante problema, particularmente en el caso de los maestros, ya que estos docentes en formación han de ser capaces de identificar en el futuro las ideas previas de los alumnos, con objeto de poder diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje de carácter constructivista, que desemboquen en aprendizaje significativo (Airado et al., 2017). Sin embargo, si los propios maestros

poseen estas ideas alternativas será muy difícil facilitar un aprendizaje de calidad en la etapa primaria.

Por otro lado, coincidimos con algunos estudios en los que se especifica qué contenidos científico-tecnológicos generan serias dificultades de aprendizaje en los estudiantes. Por ejemplo, con respecto a los fenómenos electrostáticos, coincidimos con diversos autores (Furió, et ál., 2004) en que los alumnos presentan serias dificultades a la hora de analizar o identificar el comportamiento de la materia ante la interacción eléctrica. Asimismo, los resultados de nuestro estudio concuerdan también con algunas investigaciones que muestran los problemas mostrados por los estudiantes en relación con la comprensión de mecanismos como los engranajes (Lehrer y Shauble, 1998). Otros estudios también indican que existen diversas ideas alternativas en relación con las fuerzas. Por ejemplo, hemos percibido que los estudiantes muestran ideas alternativas sobre la fuerza de la gravedad, coincidiendo así con estudios previos de Khandagale y Chavan (2017).

La existencia de ideas alternativas y formas de razonamiento del alumnado como las que acabamos de señalar ponen de manifiesto que la enseñanza de las áreas STEM requiere un replanteamiento en profundidad. En este sentido coincidimos con diversos autores en que los modelos constructivistas abren nuevas perspectivas respecto a la línea de investigación sobre las concepciones alternativas de los estudiantes (Furió, et ál., 2006; Freeman et al., 2014), pues como indican diversos estudios, la implementación en el aula de planteamientos educativos basados en el constructivismo favorece la comprensión de contenidos científicos y la aplicación de los mismos en el mundo real (García, et ál., 2017; Martínez-Borreguero, et ál., 2019; Mateos-Núñez, et ál., 2020).

5. CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en este trabajo plantean metas importantes acerca de qué tipo de enseñanza de las ciencias favorece el desarrollo de habilidades científicas y permite la formación de ciudadanos científicamente alfabetizados. Los datos parecen evidenciar que una clase magistral puede ser la base teórica de un contenido STEM, pero la enseñanza de este contenido debe verse reforzada con experimentación o actividades lúdicas que permitan a los estudiantes vivir directamente la experiencia y lograr aprendizajes significativos (Toro, 2010; Mateos-Núñez, et ál., 2020). No obstante, para poder desarrollar conocimientos y competencias STEM entre los estudiantes, los docentes

deben haberse apropiado de ellas con anterioridad. En este sentido, es necesario valorar si durante la formación inicial de los docentes se potencian los conocimientos, las habilidades prácticas, las herramientas, las actitudes y los valores éticos que harán posible una enseñanza científico-tecnológica de calidad.

AGRADECIMIENTOS

EDU2016-77007-R (Agencia Estatal de Investigación / Fondo Europeo de Desarrollo Regional). Grant GR18004 (Junta de Extremadura / Fondo Europeo de Desarrollo Regional).

REFERENCIAS

- Airado, D. R. Galán, M. G., González-Gómez, D., Víctor, M. D. y Jeong, J.S. (2017). Tratamiento de las ideas previas del alumnado de educación primaria por parte de los maestros. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 2047-2052.
- Bencze, J. L. (2010). Promoting student-led science and technology projects in elementary teacher education: Entry into core pedagogical practices through technological design. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(1), 43-62.
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L. y Dávila-Acedo, M. A. (2014). Programa de intervención para la mejora de las creencias de autoeficacia en las clases de ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 73-79.
- Busquets, T., Silva, M. y Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios pedagógicos*, 42(Especial), 117-135.
- Couso, D., Jiménez, M.P., López-Ruiz, J., Mans, C., Rodríguez, C., Rodríguez, J.M., Sanmartí, N. (2011). *Informe Enciende: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar Para Edades Tempranas en España*. COSCE.
- Duran, E., Ballone-Duran, L., Haney, J. y Beltyukova, S. (2009). The impact of a professional development program integrating informal science education on early childhood teachers' self-efficacy and beliefs about inquiry-based science teaching. *Journal of elementary science education*, 21(4), 53-70.

- García, Y., Reyes, D. y Burgos, F. (2017). Actividades STEM en la formación inicial de profesores: nuevos enfoques didácticos para los desafíos del siglo XXI. *Diálogos educativos*, (33), 35-46.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Furió, C., Guisasola, J. y Almudí, J.M. (2004). Elementary electrostatic phenomena: Historical hindrances and students' difficulties, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 4(3), 291-313.
- Furió, C., Solbes, J. y Carrascosa, J. (2006). Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (48), 64-77.
- Ibáñez, J. S., de Benito, B. y Lizana, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (79), 145-163.
- Khandagale, V. S. y Chavan, R. (2017). Identification of Misconceptions for Gravity, Motion and Inertia among Secondary School Students. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal*, 4(11), 197-205.
- Laboy-Rush, D. (2011). *Integrated STEM Education through Project-Based Learning*. Learning.com.
- Lherer, R. y Shaule, L., (1998), Reasoning about Structure and Function: Children's Conceptions of Gears. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(1), 3-25.
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *Science education*, 82(2), 197-214.
- Martínez-Borreguero, G., Mateos-Núñez, M. y Naranjo-Correa, F.L. (2019). Implementation and Didactic Validation of STEM Experiences in Primary Education: Analysis of the Cognitive and Affective Dimension. En *Theorizing STEM Education in the 21st Century*. IntechOpen.
- Mateos-Núñez, M., Martínez-Borreguero, M. G. y Naranjo-Correa, F. L. (2019). Comparación de las emociones, actitudes y niveles de autoeficacia ante áreas STEM entre diferentes etapas educativas. *European journal of education and psychology*, 13(1), 251-267.

- Mateos-Núñez, M., Martínez-Borreguero, G. y Naranjo-Correa, F. L. (2020). Learning Science in Primary Education with STEM Workshops: Analysis of Teaching Effectiveness from a Cognitive and Emotional Perspective. *Sustainability*, 12(8), 3095.
- NRC [National Research Council]. (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD.
- Oliva, J. M. y Acevedo, J. A. (2005). La enseñanza de las ciencias en primaria y secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 2(2), 241-250.
- Shahali, E. H. M., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K. y Zulkifeli, M. A. (2016). STEM learning through engineering design: Impact on middle secondary students' interest towards STEM. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(5), 1189-1211.
- Solaz-Portolés, J., Sanjosé, V. y Gómez, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 177-186.
- Toro, S. (2010). Neurociencias y Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 313-331.
- Vázquez, Á. y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 5(3), 274-292.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO 51

COMPETENCIA DIGITAL PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COLABORACIÓN EN FUTUROS EDUCADORES

Mercedes Llorent-Vaquero, Susana Tallón-Rosales y Bárbara de-las-Heras-Monastero

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) forman parte de todos los sectores prácticamente de la sociedad. Su uso ha potenciado cambios a distintos niveles, así como sus beneficios generando cierta dependencia en la actualidad, ya que dichas herramientas son parte de nuestra rutina (Jiménez-Cortés, et ál., 2017; List, 2019). Es por ello, la necesidad de desarrollar la competencia digital, ante este nuevo entorno cada vez más marcado por la tecnología, y que es preciso un desenvolvimiento con éxito (Chetty, et ál., 2018; Fajardo, et ál., 2016). El concepto de competencia digital, abarca multitud de investigaciones, dado la importancia que ha adquirido en las últimas décadas (Pangrazio, 2014). En sus orígenes, la confusión marcaba un halo alrededor de dicho concepto, sus definiciones no asumían la totalidad, de lo que en sí abarca el desarrollo de la competencia digital. Lo más común, era establecer un listado de conocimientos afines, respecto a herramientas, usos, habilidades, pero que no estaban respaldados mediante fundamento teórico (Shepherd y Henderson, 2019; Van Deursen y Van Dijk, 2016).

Estudios recientes, asocian el término de competencia digital al concepto de alfabetización mediática e informacional, así como el empleo correcto de la técnica de cada herramienta, aplicación, dispositivo; Sin destacar la conexión con aspectos de la propia comunicación, y otros aspectos tales como los cognitivos, éticos e incluso legales (Neumann, et ál., 2016; Flores-Lueg y Roig, 2016).

Si trasladamos toda esta terminología y capacitación a nuestros jóvenes españoles, tenemos que cuestionarnos si realmente, usan o abusan ya no sólo del propio concepto, sino si su conocimiento técnico ya sea a nivel personal o escolar, es propio de la exigencia propia de dicha competencia digital. Atendiendo a Rodríguez-Gómez et ál., (2018, pp. 92), el uso de las TIC implica un evidente riesgo para los jóvenes que deben enfrentarse

a nuevos retos y escenarios para los cuales, probablemente, carezcan de los conocimientos y experiencias necesarios para discernir y tomar las decisiones correctas. Y no sólo para detectar un uso correcto o abuso, sino para discriminar en qué ámbitos de la vida, pueden aparecer más reticencias al respecto. Es indudable que las tecnologías ya están integradas en la mayor parte de la sociedad, pero ajustar los ámbitos, es preciso, para abordar medidas más contextualizadas. Lo digital forma parte de la rutina diaria de los jóvenes en su ámbito personal, pero en ámbitos como el educativo (aula, recursos, acceso, uso, etc.) o de acceso al mundo laboral (currículum, páginas de empleo, selección de personal, etc.), por su repercusión en una correcta toma de decisiones de estos jóvenes, es necesario profundizar en qué tipo de conocimiento y uso tiene de las tecnologías digitales.

Por lo anterior descrito, es preciso hacer hincapié en la formación de docentes y futuros docentes, de cara a una mejor profesionalización de su actividad. En palabras de Domingo-Coscollola, et ál., (2019), no basta con tener competencias TIC por parte del profesorado y transmitirla a sus alumnos, en este contexto, ya resulta imprescindible manejar de forma eficaz los instrumentos y tecnologías digitales. Por tanto, sin metodologías más activas, insertar esta cuestión en los planes de estudio de los futuros docentes o formación continua de los ya docentes, no será posible alcanzar la praxis necesaria para tal situación formativa.

En pro de desarrollar y abordar dicha capacidad que abarque habilidades, actitudes y conocimientos precisos que respalden la actuación docente, y que se creen escenarios de enseñanza-aprendizaje para los futuros docentes, con el papel previo de alumno capacitado para entrar, interactuar y asimilar la realidad del mundo digital en la cual nos encontramos. Autores como Castañeda, et ál., (2018, p.14), han especificado una nueva capacidad, la Competencia Digital Docente (CDD), que consiste en “una competencia docente para el mundo digital entendida como holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo”. Concretando, se destaca en los planes formativos docentes, insertar tecnología en la práctica, para propiciar dicho aprendizaje digital. Es decir, la alfabetización digital de los docentes y futuros educadores, es imprescindible. En dicho proceso formativo, surge como aspecto principal a tener en cuenta, la comunicación y la colaboración, dado que “el desarrollo de habilidades de comunicación y de colaboración usando las TIC favorece el aprendizaje y el trabajo en grupo reflexionando, analizando y resolviendo problemas” en palabras de García-Valcárcel y Tejedor (2017, p. 141). En definitiva, fomentar la

verdadera praxis de un entorno digital, a través de metodologías activas que impulsen el aprendizaje entre los propios alumnos.

En línea con lo expuesto, una de las dimensiones del marco europeo sobre competencia digital actual, DigComp 2.1, así como de sus antecesores, es la de Comunicación y colaboración, junto con otras como Información y análisis de datos, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas (European Commission, 2019). En España (INTEF, 2017) este marco europeo de trabajo en relación a las competencias digitales se ha traducido en distintas iniciativas cuyos objetivos giran en torno a las dimensiones propuestas por la Comisión Europea. En este sentido, el presente trabajo se centra en el análisis de una de esas dimensiones en estudiantes de educación superior, concretamente en aquellos cuyo futuro trabajo se enmarca en el ámbito educativo. Así pues, el problema de investigación es: ¿qué grado de competencia digital en relación a la comunicación y colaboración poseen los futuros educadores de la Universidad de Jaén?

Partiendo de este problema de investigación surgen una serie de objetivos generales a los que se da respuesta mediante este estudio. Por un lado, se pretende analizar la competencia digital en comunicación y colaboración de los estudiantes universitarios de grados en educación de la Universidad de Jaén. Y, por otro lado, se realiza un estudio de contraste focalizado en identificar factores asociados a la competencia en comunicación y colaboración de los estudiantes de estas titulaciones, comprobando si existen diferencias significativas motivadas por algún factor que pueda dar lugar a una brecha digital.

2. MÉTODO

En función de los objetivos planteados, se realiza un estudio exploratorio de corte positivista. Éste se basará en una metodología cuantitativa apoyada en un método descriptivo, con un diseño survey o tipo encuesta. La población objeto de estudio es el alumnado de la Universidad de Jaén que cursa grados relacionados con la educación. Concretamente, participan estudiantes de tres titulaciones: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Social. La muestra final alcanza 314 estudiantes.

La mayoría del alumnado es mujer, 75,5%, frente a un 24,5% de hombres. El rango de edad de los participantes es bastante amplio, va desde los 18 hasta los 39 años, concentrándose en su mayoría entre los 18 y los 24 años (93,9%). Aproximadamente, la

mitad de los encuestados cursan el Grado en Educación Primaria (49,6%), un 26% cursa el Grado en Educación Infantil y un 24,4% el Grado en Educación Social. Asimismo, el año en el que se hallan de la carrera es también muy diverso, desde cursos iniciales hasta cursos superiores.

Alrededor de la mitad de los estudiantes ha recibido formación sobre el uso de las Web 2.0 (44,6%) frente a los que no han obtenido ningún tipo de formación al respecto (55,4%). La mayoría disponen de ordenador (98,7%) e Internet en casa (99,4%), siendo considerablemente menor el porcentaje de estudiantes que poseen Tablet (50%). Por último, resulta interesante que el 61,5% del alumnado se conecta a Internet más de 9 horas a la semana, un 31,5% lo hace de 4 a 9 horas y tan sólo un 7% lo utiliza de 1 a 3 horas en semana.

El instrumento utilizado en la recogida de datos ha sido el cuestionario COBADI (Basic Digital Competences 2.0 in University Students / Registered Mark: 2970648). Este cuestionario se compone de distintas dimensiones de estudio. En el inicio del mismo se requieren algunos datos de identificación como la edad o la titulación que cursan, entre otros. Seguidamente, se plantean las dimensiones de estudio, de las cuales el presente trabajo analiza la denominada: Competencia para el conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social y el aprendizaje colaborativo.

La calidad del citado cuestionario ha sido comprobada en diversas investigaciones (Llorent-Vaquero, Tallón-Rosales & De las Heras, 2020; Vázquez-Cano, López-Meneses & García-Garzón, 2017; Vázquez-Cano, Marín, Maldonado & García-Garzón, 2017; Vázquez-Cano, Reyes, Colmenares & López-Meneses, 2017). Aunque se comprueban los valores de fiabilidad y validez para corroborar la calidad del instrumento. Por un lado, el estadístico Alpha de Cronbach alcanza un valor de 0,86, el cual se corresponde con una fiabilidad alta (Bisquerra, 2016). Por otro lado, la validez de constructo de la escala se estudia mediante un análisis factorial, en el cual existe un único factor que explica el 38,77% de la varianza. De este modo, queda garantizada la calidad del instrumento utilizado.

En cuanto al análisis de los datos se realizan dos estudios estadísticos: uno descriptivo y otro causal. El descriptivo se asocia al primer objetivo del trabajo, analizando los datos usando estadísticos de corte descriptivo. El causal se relaciona con el segundo objetivo, identificando posibles factores diferenciadores en relación a la competencia objeto de estudio, mediante pruebas de Contraste de Hipótesis propias de la estadística inferencial. Estos análisis se han realizado a través del programa estadístico SPSS en su versión 26.

3. RESULTADOS

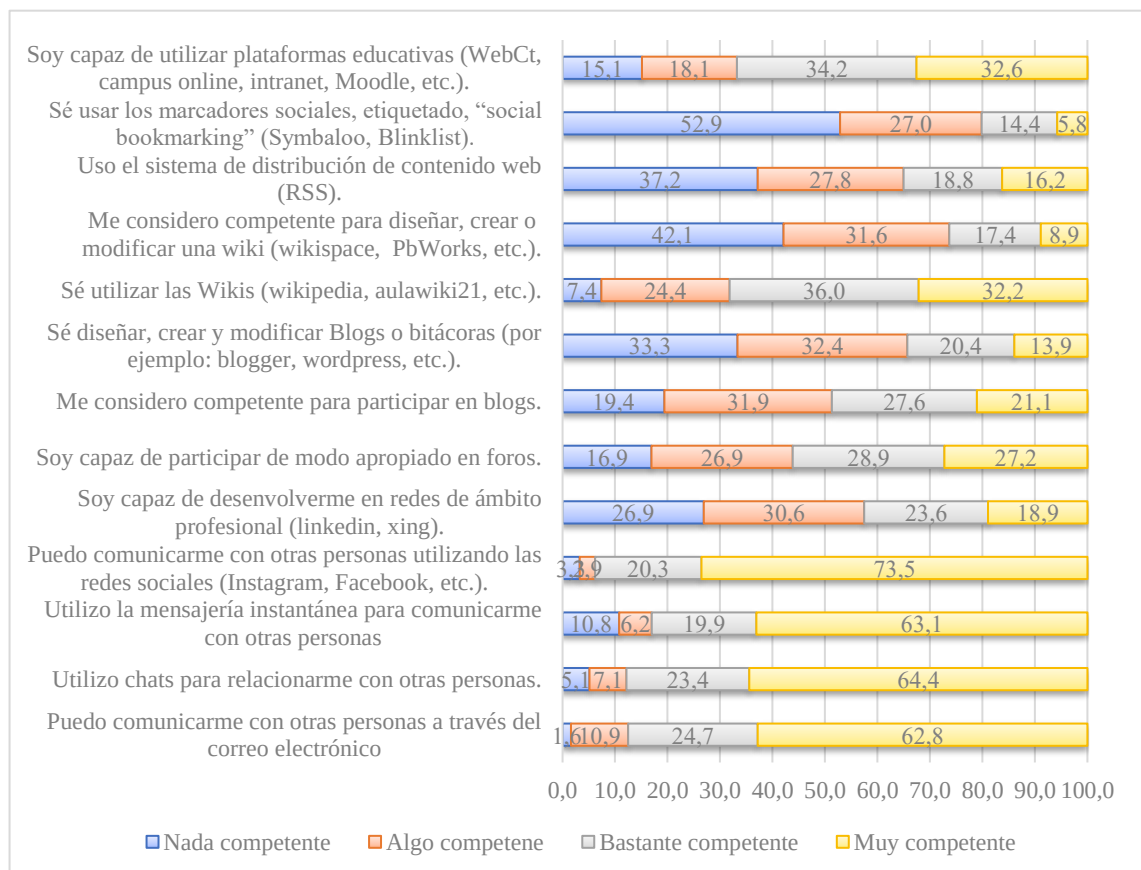
Seguidamente, se presentan los resultados en función de los objetivos planteados en el estudio. En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de los datos sobre competencia digital en comunicación y colaboración. Y, en segundo lugar, se identifican posibles factores asociados a la citada competencia.

3.1. Competencia digital en comunicación y colaboración en futuros educadores

En la Gráfica 1, se aprecian los porcentajes obtenidos para cada valor en cada uno de los ítems, pudiendo observar las diferencias entre ellos. La escala oscila entre los valores 1 y 4, siendo 1 nada competente y 4 muy competente.

Figura 1

Porcentajes de valores de la competencia digital en comunicación y colaboración por país



Tal y como se observa en la gráfica 1, existe variedad en las respuestas de los participantes. Así, la mayoría de los estudiantes se consideran muy competentes en el uso de redes sociales para la comunicación, así como en el uso de chats, mensajería

instantánea, o correo electrónico. En contraposición a ello, más de la mitad de los encuestados se siente nada competente en el uso de marcadores sociales, seguido de un porcentaje significativo que se identifica como nada competente en el uso de la wiki y de los sistemas de distribución de contenido web.

Asimismo, resulta interesante observar cómo en ciertos ítems la distribución en los valores es bastante homogénea. Es decir, los estudiantes se sienten tanto nada como algo, bastante o muy competentes. En este sentido, se hallan ítems relacionados con: el uso de redes de ámbito profesional, la participación en foros y blogs, la creación y modificación de blogs, o el uso de plataformas educativas.

3.2. Factores asociados a la competencia digital en comunicación y colaboración en futuros educadores

Tras comprobar que la distribución muestral cumple con los criterios de normalidad, mediante el estadístico K-S y la prueba de homocedasticidad, en la mayoría de los casos se realizan los estudios de contraste utilizando la estadística paramétrica. Concretamente, se utilizan el estadístico T de Student y la prueba ANOVA, dependiendo del número de grupos a comparar.

En la Tabla 1 se muestran los resultados de los análisis de contraste realizados en los estudiantes españoles. En este sentido, se rechaza la hipótesis nula (H_0) de igualdad de medias, con un nivel de confianza del 99%, en dos factores. Por tanto, existen dos elementos que se asocian a la competencia digital en comunicación y colaboración. Estos factores son: disponer de Tablet y tiempo que dedican a navegar por Internet.

Tabla 6

Resultados de los contrastes con la variable Competencia digital en comunicación y colaboración en los estudiantes españoles

Ítems	Competencia digital en comunicación y colaboración
Sexo	,115 ¹
Edad	,993 ²
Grado que cursa	,182 ²
Año de la carrera en la que se encuentra	,592 ²
¿Has recibido formación sobre la Web 2.0?	,119 ¹

¿Dispones de ordenador?	,504 ¹
¿Dispones de Tablet?	,003 ¹
¿Dispones de Internet en casa?	,133 ¹
¿Desde dónde te conectas a Internet normalmente?	,637 ²
¿Cuánto tiempo dedicas a navegar por Internet?	,020 ²

Nota: ¹ Se ha utilizado el estadístico T de Student.

² Se ha utilizado el estadístico ANOVA.

En relación al factor disponer de Tablet, al observar las medias se aprecia que la media es más elevada en el valor Sí (Media=2,77: DT=0,60) que en el No (Media=2,55; DT=0,55). Es decir, los estudiantes que poseen Tablet tienen mayor competencia digital en comunicación y colaboración que los que no cuentan con este dispositivo. Respecto al elemento relacionado con el tiempo que dedican a navegar por Internet, en la Tabla 2 se aprecia exactamente dónde se hallan las diferencias intergrupos. De este modo, los alumnos que dedican más de 9 horas a la semana a navegar por Internet poseen mayor competencia en comunicación y colaboración que los que navegan entre 4 y 9 horas a la semana.

Tabla 7

Prueba de Scheffe sobre las diferencias por grupos tras realizar la prueba ANOVA para la variable ¿Cuánto tiempo dedicas a navegar por Internet? en estudiantes españoles

	(I) ¿Cuánto tiempo dedicas a navegar por Internet?	(J) ¿Cuánto tiempo dedicas a navegar por Internet?	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Competencia digital en comunicación y colaboración	De 1 a 3 horas a la semana	De 4 a 9 horas a la semana	,00718	,15971	,999
		Más de 9 horas a la semana	-,20960	,15268	,391
	De 4 a 9 horas a la semana	De 1 a 3 horas a la semana	-,00718	,15971	,999
		Más de 9 horas a la semana	-,21678*	,08113	,030
	Más de 9 horas a la semana	De 1 a 3 horas a la semana	,20960	,15268	,391
		Más de 9 horas a la semana			

De 4 a 9 horas a la semana	,21678*	,08113	,030

Nota: *. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aportar conocimiento sobre cómo nuestros jóvenes españoles usan las TIC, o en su defecto abusan, es imprescindible para el sector educativo. En este contexto, su función es establecer un marco de base para adoptar medidas organizativas, estructurales, y de asesoría para alcanzar un verdadero desarrollo digital, basado en un plan formativo adaptado al nivel de la juventud respecto a esta competencia. En consecuencia, con lo expuesto, seguidamente se presentan las conclusiones de este estudio.

En respuesta al primer objetivo, analizar la competencia digital en comunicación y colaboración de los estudiantes universitarios de grados en educación de la Universidad de Jaén, se evidencia cierta heterogeneidad. La competencia en el uso de redes sociales para la comunicación y otros sistemas de comunicación instantánea es la más alta entre los participantes. Este hecho se relaciona con los usos activos y frecuentes que los jóvenes realizan de estas herramientas ya sea mediante Instagram, WhatsApp u otras herramientas (Jacqueline, 2020; Khalid, et ál., 2018; Stevens, et ál., 2019).

Por el contrario, la competencia menor se encuentra en el uso de marcadores sociales, wikis y sistemas de distribución de contenido web. De acuerdo con lo comentado anteriormente, estas herramientas no son de uso común entre los jóvenes, seguramente la falta de uso sea el factor que determina su baja o nula competencia en este ámbito.

Respecto al segundo objetivo, identificar factores asociados a la competencia en comunicación y colaboración de los estudiantes de estas titulaciones, se evidencian dos aspectos asociados a dicha competencia. Por un lado, poseer una Tablet, está relacionado con poseer una mayor competencia digital en comunicación y colaboración. Esto puede ser debido a que no es un dispositivo de uso común y los que utilizan estos dispositivos suelen tener más contacto con el mundo digital. Por otro lado, las horas que dedican a navegar por Internet es otro elemento relacionado con esta competencia. A mayor número de horas de uso, mayor competencia. Este aspecto se relaciona con el anterior siendo importante, tanto navegar por Internet un número considerable de horas como disponer de distintos dispositivos digitales.

En este sentido, la brecha digital en el acceso a los recursos TIC es un factor a considerar en el desarrollo de la competencia digital en comunicación y colaboración. Este hallazgo se evidencia con otras investigaciones en las que el acceso a la tecnología y la competencia digital se relacionan de manera directa (Bartikowski, et ál., 2018; Freiman, et ál., 2018; Pérez-Escoda y Castro-Zubizarreta, 2016; Schroeder, 2018).

Asimismo, resulta significativo observar cómo ciertos factores no influyen en el desarrollo de la competencia digital en comunicación y colaboración. Elementos como el sexo o la edad no provocan diferencias significativas. Es decir, no se observa una brecha digital a causa del sexo ni en función de la edad, lo cual resulta una conclusión a resaltar. Este hecho va en consonancia con otras investigaciones como las de Romero-Martín, et ál., (2017) o Vázquez, et ál., (2017).

En definitiva, los datos reflejan la importancia del uso y de la frecuencia de uso en el desarrollo de competencias digitales para la comunicación y la interacción. Los jóvenes educadores tienen habilidades para el desarrollo de estas competencias, sólo es necesario motivarlos para que se impliquen en el aprendizaje de herramientas que serán útiles para su futuro como profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- Bartikowski, B., Laroche, M., Jamal, A. y Yang, Z. (2018). The type-of-internet-access digital divide and the well-being of ethnic minority and majority consumers: A multi-country investigation. *Journal of Business Research*, 82(C), 373–380. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.05.033>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), art. 6, 2-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L. y Fang, C. (2017). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Economics Discussion Papers*, (2017-69), 1–20, <http://www.economics-ejournal.org/economics/discussionpapers/2017-69>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., y Sánchez-Valero, J.-A. (2019). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>

- European Comission. (2019). *The Digital Competence Framework 2.0*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89–97, <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Flores-Lueg, C. y Roig, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 129–148, <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Freiman, V., Martinovic, D. y Robichaud, X. (2018). New Faces of Digital Divide and How to Bridge It. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* [Fourth Edition] (pp. 7248–7258). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2255-3.ch630>
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- INTEF. (2017). *Competencia digital*. <http://educalab.es/intef/digcomp>
- Jiménez-Cortés, R., Vico-Bosch, A. y Rebollo-Catalán, A. (2017). Female university student's ICT learning strategies and their influence on digital competence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(10), <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0040-7>
- Khalid, K., Shiratuddin, N., Hassan, S., Ahmad, A. y Rahman, N. (2018). Youth and Socialisation: Relative Behavior and Perspective towards New Media. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 34(3), 208–225. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2018-3403-12>
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers & Education*, 138, 146–158, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
- Llorent-Vaquero, M., Tallón-Rosales, S. & de las Heras Monastero, B. (2020). Use of Information and Communication Technologies (ICTs) in Communication and Collaboration: A Comparative Study between University Students from Spain and Italy. *Sustainability*, 12(10), 3969. <https://doi.org/10.3390/su12103969>
- Nesi, J. (2020). The Impact of Social Media on Youth Mental Health: Challenges and Opportunities. *North Carolina Medical Journal*, 81(2), 116–121. <https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116>

- Neumann, M., Finger, G. y Neumann, D.-A. (2016). Conceptual Framework for Emergent Digital Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 471–479, <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0792-z>
- Pangrazio, L. (2014). Reconceptualising critical digital literacy. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, (49), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Rodríguez-Gómez, D., Castro, D. & Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, XXVI(56), 91-100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, (52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Schroeder, R. (2018). Towards a theory of digital media. *Information, Communication & Society*, 21(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1289231>
- Shepherd, T. y Henderson, M.-J. (2019). Digital Literacy in Digital Strategy. *Canadian Journal Communication*, 44(2), <https://doi.org/10.22230/cjc.2019v44n2a3491>
- Stevens, R., Bleakley, A., Hennessy, M., Dunaev, J. y Gilliard-Matthews, S. (2019). #digital hood: Engagement with Risk Content on Social Media among Black and Hispanic Youth. *J Urban Health*, 96(1), 74–82. <https://doi.org/10.1007/s11524-018-0314-y>
- Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2016). Modeling Traditional Literacy, Internet Skills and Internet Usage: An Empirical Study. *Interacting with Computers*, 28(1), 13–26, <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu027>
- Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E. y García-Garzón, E. (2017). Differences in basic digital competences between male and female university students of Social Sciences in Spain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(27). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0065-y>
- Vázquez-Cano, E., Marín, V., Maldonado, G.-A. y García-Garzón, E. (2017). La competencia digital del alumnado universitario de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género. *Prisma Social: revista de investigación social*, (19), 347-367. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1680>

- Vázquez-Cano, E., Reyes, M., Colmenares, L. y López-Meneses, E. (2017). Competencia digital del alumnado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(83), 229-251.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31053772008>
- Vázquez, E., Marín, V., Maldonado, G., y García, E. (2017). La competencia digital del alumnado universitario de Ciencias Sociales desde una perspectiva de género. *Prisma Social: revista de investigación social*, (19), 347-367.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/1680>

CAPÍTULO 52

LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Antonio Daniel García Rojas

1.INTRODUCCIÓN

A pesar de que la violencia parece estar más presente que nunca, o así lo indican la multitud de noticias en prensa, radio, televisión e internet difundidas a diario, las sociedades en general, son más sensibles y la toleran en menor medida que en otros tiempos.

La violencia doméstica, el acoso escolar o el laboral son claros ejemplos de tipos de violencia de larga tradición, que han vivido incrustados en la sociedad y ahora emergen como problemas a los que dar pronta solución.

Dentro del ámbito educativo, se entiende por violencia la agresión o abuso físico y/o psicológico intencionado que un/a escolar o grupo de escolares causa a otro/s. Es un fenómeno complejo originado por una amplia gama de factores tanto individuales como colectivos. Entre los que sobresale la falta de autocontrol de los/as adolescentes, provocada entre otros motivos, por la ausencia de una escala de valores definida y de referentes adultos claros, padres-madres y docentes, que tampoco saben cómo prevenir y afrontar el problema. A su vez, el excesivo consumo televisivo y de internet les hace estar expuestos a modelos violentos que posteriormente imitan, dada la carencia de espacios y momentos que estimulan la comunicación y el diálogo, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Los/as alumnos/as agresivos suelen ser además personas frustradas y con baja autoestima, que no se sienten integrados en un entorno educativo ajeno a sus intereses y necesidades.

La violencia trae consigo únicamente consecuencias negativas que afectan a todos los implicados en su práctica. Causa un daño psicológico, moral y físico y perturba, por ende, el desarrollo normal de los procesos educativos. El alumnado y el profesorado que se ve obligado a contemplar cómo se establecen relaciones de prepotencia, dominio y sumisión entre escolares, se siente impotente ante actitudes y comportamientos agresivos,

lo que deteriora su autoestima y su potencial educativo respectivamente. El alumnado necesita vivir en el centro con un cierto nivel de bienestar para ir formando su personalidad y el profesorado necesita un cierto clima de paz para desarrollar su trabajo de manera adecuada.

En el caso que ocupa a la presente investigación, el acoso escolar, maltrato entre escolares o bajo la denominación inglesa “bullying”, como es reconocido internacionalmente; se engloban una serie de conductas agresivas que realizan algunos escolares sobre otros de forma repetitiva, con la intención de hacer daño que se precipita en un abuso sistemático de poder de los primeros. En este sentido, personas de cierta edad al hacer memoria de sus recuerdos escolares, informan que ya en la escuela de los años cincuenta y sesenta, rememoran situaciones en las que unos/as estudiantes prevalecían sobre otros/as a través de una relación de humillación continua, aunque en aquel momento fuese visto como algo connatural a la vida escolar y no tuviese un término para designar tal situación.

Las investigaciones en este campo arrancan en la década de los setenta del pasado siglo, cuando la sociedad noruega es conmocionada, por el suicidio de tres adolescentes que afirman no poder seguir sufriendo las vejaciones a las que son sometidos diariamente por sus compañeros de escuela. El Ministerio de Educación de aquel país encarga el estudio de este fenómeno al reconocido investigador sobre agresividad humana Olweus que pone en marcha varias investigaciones y programas de intervención, algunos de ellos en desarrollo todavía, que realiza las primeras aproximaciones al mundo de la violencia en la escuela, institución que, no lo olvidemos, debe velar por el cuidado y correcta evolución moral de los futuros ciudadanos que tiene encomendados.

Cuando han pasado más de tres décadas desde ese momento, multitud de trabajos en varios continentes, han profundizado en los perfiles de los protagonistas y de sus familias, han buceado en sus causas y consecuencias; parece llegado el momento de aplicar la lupa al estado de la cuestión.

Lo más lesivo del acoso escolar, que pasa desapercibido para la sociedad, los medios de comunicación social e incluso para las familias y parte de los docentes, es que las conductas violentas que se desarrollan bajo la denominación de acoso escolar o bullying son dañinas para todos los implicados, incluidos los testigos de los mismos. Casi siempre se piensa en las víctimas como las únicas que tienen secuelas, pero no son menos preocupantes los efectos para los/as agresores/as y para los/as observadores/as; sin olvidar las indeseables consecuencias que tienen para el clima escolar y el trabajo docente. Sobre

todo, si tenemos en cuenta la edad y situación de los implicados: chicos y chicas en período de formación reglada, emocional, física y psicológica que sufren o ven sufrir, en el lugar que debe velar por su correcto aprendizaje y seguridad, torturas verbales, psicológicas e incluso físicas ante, muchas veces, la incomprensión de sus profesores/as y familias que consideran que son cosas de chicos/as o que les sirve de aprendizaje para la vida, cuando en realidad todos son víctimas.

Las víctimas pueden interiorizar y, sobre todo, vivir su experiencia escolar y social de una forma negativa e infeliz, pudiendo llegar en algunos casos al suicidio o por el contrario, aunque todavía poco investigado, acercarse a la violencia extrema: según el Servicio Secreto de los Estados Unidos más de dos tercios de los asesinatos cometidos en los centros educativos eran perpetrados por chicos que habían sufrido acoso escolar y algunos durante mucho tiempo (Harris y Petrie, 2006). Unido a esto, la posibilidad de ser víctima parece ser indiscriminada y no está provocada por diferencias obvias –obesidad, altura, uso de gafas, etc.– entre los estudiantes según estudios recientes (Sullivan, et ál., 2005).

No menos importante es la relación del maltrato escolar con la delincuencia y ciertas adicciones ya que los/as chicos/as que intimidan y son agresivos/as, según estudios longitudinales corren el riesgo de incurrir en problemas de conducta como la delincuencia, concretamente multiplican por cuatro sus posibilidades (Olweus, 1998).

La gravedad del fenómeno no pasa desapercibida, en estos momentos, a las autoridades internacionales, nacionales, locales, educativas y escolares por las repercusiones mediáticas y por la nueva sensibilidad social ante conductas agresivas, en otro tiempo toleradas, que se basan en procesos de victimización similares: un/a agresor/a, que seguro de su poder avasalla a otra persona, que al considerarse a sí mismo/a más débil, no puede o no sabe defenderse.

Si en la literatura científica, el fenómeno conocido internacionalmente como bullying, presenta variados estudios de incidencia en muchos países: Noruega y Suecia como pioneros; casi inmediatamente Inglaterra y poco más tarde el resto de países europeos, Estados Unidos, Canadá y Japón; en España, no es hasta los años noventa del pasado siglo que comienzan dichos estudios y hasta inicios de éste que el Defensor del Pueblo (2000) realiza una investigación de carácter epidemiológico sobre el fenómeno a escala nacional.

En Andalucía contamos con las investigaciones e importantes aportaciones teóricas que la doctora Ortega y su equipo han venido desarrollando desde la década de los

noventa. No obstante, en nuestra Comunidad no se han realizado estudios de incidencia con muestras representativas de la población, puesto que los trabajos emprendidos perseguían valorar estrategias de intervención contra el fenómeno.

Actualmente la mayoría del profesorado coincide al apuntar que la violencia escolar está en aumento. Este problema afecta no sólo a los sectores en los que tradicionalmente se ha focalizado, grupos sociales más desfavorecidos, sino que se está extendiendo y generalizando a todas las capas de la población. El sistema educativo no sabe cómo abordar una situación tan preocupante y en su conjunto está intentando encontrar soluciones.

Estudios como los de Melero (1993), Olweus (1993; 1998), Ortega y Mora-Merchán (1995) y Cerezo (1997), intentan no sólo describir la situación a través de la construcción y aplicación de distintos instrumentos de recogida de información, sino explicar, buscar las causas y proponer programas de intervención educativa tendentes a reducir las conductas agresivas en las aulas.

Sin embargo, en ocasiones y como consecuencia de falta de tiempo para investigar, olvidamos la percepción que tiene el profesorado en relación a la agresividad y violencia en los Centros Educativos.

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio en donde todos los agentes educativos son evaluados con el fin de obtener unos resultados lo más fielmente posible de la realidad existente en los centros educativos en relación con la agresividad y violencia.

Los objetivos propuestos para el presente estudio han sido:

- Conocer la percepción de los profesores/as en relación a la agresividad y violencia escolar.
- Describir las conductas agresivas e intimidatorias de los alumnos/as desde la perspectiva del profesorado.
- Detectar el concepto de violencia y agresividad que posee el profesorado.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Población y muestra

La muestra aceptante ha sido de 150 profesores/as los cuales ejercían las funciones de Tutoría, Orientación y/o Jefatura de Estudios.

Dichos profesores pertenecían a diez Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.), los cuales están situados en zonas con contextos socioeconómicos variados, desde zonas muy deprimidas socioculturalmente, a zonas de clase media y media-alta.

La muestra aceptante trabaja con el alumnado de Secundaria (de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria) entando su horquilla de edad comprendida entre los 12 y 18 años.

2.2.-Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se ha optado por realizar entrevistas semiestructuradas, ya que las estructuradas no ofrecía gran libertad de expresión en el profesorado objeto de investigación.

2.3. Análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos empleadas han sido de corte cualitativo (análisis de contenido) para extraer la información.

El proceso seguido para el análisis de las entrevistas, una vez realizada la transcripción ha seguido las siguientes fases: reducción de datos, presentación de datos y extracción de conclusiones.

2.3.1. La reducción de datos

Ha consistido en la separación de unidades de registro, siguiendo como criterio la frase o conjunto de frases que tengan un sentido completo y que aludan a un mismo tópico.

Estas unidades con sentido completo se fueron categorizando a posteriori de la realización de la entrevista, teniendo en cuenta el marco conceptual para agrupar y clasificar unidades cubiertas por un mismo tópico. La definición de categorías se hizo primero individualmente; en segundo lugar, se pusieron en común las categorías extraídas por cada uno y su definición; y en tercer y último lugar se procedió a determinar de forma consensuada las categorías y códigos a utilizar en el análisis, así como su definición.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Agresividad verbal entre alumnos/as	Actitudes de intimidación como: motes, burlas, insultos, etc.	AVA

Agresividad verbal con el profesorado	<i>Falta de respeto, burlas, insultos, etc.</i>	AVP
Agresividad física entre alumnos/as	<i>Cualquier manifestación de violencia física hacia el grupo de iguales.</i>	AFA
Agresividad al material	<i>Acciones agresivas que se producen en el aula o en cualquier lugar del centro educativo y que afectan directamente al material del centro y a la infraestructura del mismo.</i>	AM
Perfil de los/as bullies	<i>Características de los/as alumnos/as agresores/as</i>	PA
Lugar	<i>Contextos escolares en los que se producen las conductas agresivas y de intimidación hacia iguales.</i>	LA
Frecuencia	<i>Número de veces que la acción violenta o de intimidación se produce a lo largo del tiempo</i>	FA
Causas	<i>Conjunto de factores que en opinión de los/as entrevistados/as pueden estar incidiendo en la aparición y desarrollo de actitudes agresivas.</i>	CA
Medidas	<i>Conjunto de acciones preventivas, correctivas y de desarrollo que se están desarrollando en los centros para eliminar las conductas agresivas en el alumnado.</i>	MA

2.3.2. Agrupamiento y disposición de datos

Una vez codificados los textos, se agruparon por categorías con objeto de reducir y organizar la información. Se dispusieron en matrices en los que se observaba la frecuencia de cada código y los fragmentos de textos asociados, indicando en cada caso de quién provenía. No se especifica el centro con objeto de mantener la confidencialidad de éstos.

2.3.3. Obtención de conclusiones

Partiendo de los datos obtenidos en la fase anterior e integrando aspectos teóricos, se obtuvieron conclusiones en torno a los distintos objetivos de esta investigación que se exponen en el apartado de resultados.

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados ha estado siempre enfocado a la respuesta de los objetivos del estudio, de esta forma se puede aludir a distintos aspectos como se sigue a continuación. Las frases que a continuación se presentan son un ejemplo de lo que opinan/piensan más del 75% de los 150 profesores/as encuestados, no existe ninguna frase que no haya sido común a más del 75% del profesorado.

Cursos y alumnos/as más conflictivos. Frecuencia de la agresión

“(...) los alumnos de 1ª de ESO vienen muy tranquilos (...)” (Jefe/a de Estudios).

“(..) los alumnos más conflictivos son los chicos, pero a la hora de la intimidación verbal no distinguiría. Los cursos más problemáticos son segundo y tercero de ESO. Ya que los alumnos/as de cuarto saben más lo que quieren” (Orientador/a).

“Algunos de estos alumnos/as se repiten en estas situaciones y son casi todos varones” (Tutor/a).

“Este año hemos tenido dos chavales que se pegaron (...), y eran de 3º de ESO” (Tutor/a).

“La mayoría de estos niños problemáticos son varones, pero no con una diferencia aplastante sobre las niñas” (Jefe/a de Estudios).

“quizás los más violentos son los chavales (...) ahí hay una conciencia machista bastante fuerte, (...). A esta zona creo que no ha llegado todavía la igualdad entre el hombre y la mujer” (Jefe de Estudios).

“El sexo prioritario de los que tienen este tipo de conducta son los varones” (Orientador/a).

“El alumnado agresor lo hace con bastante frecuencia, y suelen ser de 2º y 3º de Secundaria” (Orientador/a).

“Hoy en día hay más agresiones que antes, el alumnado de hoy en día no sabe resolver sus conflictos de forma positiva” (Orientador/a).

Perfil del/la intimidador/a

“Existe una elevada agresividad física entre los propios alumnos/as, sobre todo en secundaria 2ª y 3ª” (Orientador/a).

“Los alumnos más conflictivos están en secundaria, quizá puede estar determinado porque los alumnos mayores tienen una procedencia social y cultural diferentes a los pequeños. Quizás sea eso, o quizás sea porque ya han madurado un poco y han mejorado su conducta” (Jefe/a de Estudios).

“Los cursos más problemáticos son 2º y 3º de ESO. Ya los alumnos/as de 4º saben más lo que quieren. Pero si algún problema de este tipo, del que estamos hablando se da, como de otros muchos y además hablando con otros compañeros, es de 2º y 3º, los de 3º acaso son más problemáticos” (Orientador/a).

“Los agresores suelen ser malos estudiantes, aunque algunas veces nos encontramos con el perfil contrario” (Jefe/a de Estudios).

Causas de la intimidación

“El nivel socioeconómico es muy bajo, (...), la mayoría de los/as alumnos/as provienen de familias conflictivas. Muchos padres están en la cárcel, venden drogas, (...). Por lo que el alumnado no comprende bien por lo que está aquí”. (Jefe de Estudios).

“Nuestro problema no es tanto de agresividad como de falta de comportamiento” (Jefe de Estudios).

“La mayoría de las ocasiones cuando llamamos a las familias por comportamientos agresivos vemos que hay problemas de integración familiar” (Tutor/a).

El lugar de la intimidación

“Normalmente estas conductas se suelen dar en los pasillos y en los patios, o incluso fuera del recinto escolar. En las aulas se suelen dar agresiones verbales entre compañeros y al profesorado” (Tutor/a).

“(...) aprovechan los cambios de clase (...)” (Tutor/a).

“Fundamentalmente se dan en los pasillos y en clase.”(Orientador/a).

“El curso pasado hubo algunas peleas fuera del centro, al salir de clase, (...)”. (Jefe/a de Estudios).

“El recreo suele ser también fuente de conductas agresivas muchas veces por falta de vigilancia nuestra (...)” (Tutor/a).

Las formas de victimización

“Yo he tenido tres peleas este curso” (Tutor/a).

“Dos de mi clase se pelearon con otros dos de otro tercero, la disputa venía desde hacía tiempo, se insultaban amenazaban, ... y, un día pues uno le dijo a otro “te tengo ganas” y el otro pues “eres un chulo” y al final se enfrascaron” (Tutor/a).

“Son agresiones entre ellos, incluso existen agresiones verbales a nuestros compañeros/as” (Jefe/a de Estudios).

“Pues alumnos/as que se hacen pasar por otros, alumnos/as que insultan a los/as profesores/as o que escupen por los pasillos y escaleras, tiran de todo en los waters,

rompen las tuberías, pintan y rompen las mesas de clase, (...), están acostumbrados a amenazarse unos a otros (...)” (Jefe/a de Estudios).

“Las agresiones verbales son diarias, las físicas tienen menos frecuencia (...)” (Jefe/a de Estudios).

Soluciones qué dan al problema (a nivel individual y/o de centro)

“En el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) tenemos un programa de habilidades sociales para hablar de las conductas, el comportamiento, los valores, hablar del respeto mutuo, del comportamiento que deben tener, etc. (...)” (Tutor/a).

“Hay algunos padres-madres que sí se implican bastante y otros que nos cuesta mucho trabajo ponernos en contacto con ellos y/o elaborar un plan de actuación conjunto (...)” (Jefe/a de Estudios).

“Nosotros intentamos corregir todas las conductas negativas que vemos en los/as alumnos/as y aplicar el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) estrictamente (...)” (Jefe/a de Estudios).

“Si mal no recuerdo, en todos los cursos de secundaria, sobre todo en 3º de ESO hemos hecho hincapié en las conductas agresivas físicas y verbales, la violencia, etc.” (Orientador/a).

“Se sancionó a los implicados pero de una forma educativa” (Jefe/a de Estudios).

“Dentro de la programación de tutoría intentamos elaborar líneas de intervención en ésta temática” (Jefe/a de Estudios).

“Nuestra actuación educativa no es completa si por parte de las familias no existe un apoyo e intervención(...)” (Tutor/a).

4. DISCUSIÓN

El profesorado opina mayoritariamente que han aumentado los problemas de convivencia en los centros. El profesorado con años de experiencia constata ese cambio sin necesidad de datos externos: cuando antes era respetado por el alumnado, ahora no lo es por alumnos/as de primero o segundo de Secundaria; si antes daba clase sin necesidad de esforzarse en controlar el aula, ahora se esfuerza en controlar a los/as alumnos/as para intentar dar clase. Esta situación profesional se agrava ante la presencia de determinados acontecimientos especialmente violentos y la falta de recursos para afrontarlos, lo que conduce a desarrollar un sentimiento de indefensión ante el alumnado conflictivo.

En cuanto a las causas de estos problemas, generalmente los sitúan en factores extrínsecos a lo escolar y que no dependen de su propia capacidad de respuesta. Por ejemplo, la opinión mayoritaria del profesorado (44 %) sitúa el origen del problema en "causas personales del alumno/a" (temperamento, problemas de personalidad, conducta antisocial, etc.); aproximadamente el 32% lo atribuyen a causas familiares (separación, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos y promesas, etc.); el 11 % entiende que las causas se sitúan en la esfera social (publicidad, internet, radio, televisión, patrones conductuales inadecuados, ambiente juvenil, valores sociales predominantes, etc.); el 7 % atribuyen el origen a de la situación escolar a la administración educativa (falta de medidas preventivas, normativa inadecuada para regular los conflictos, etc.) y sólo el 6 % apuntan en la dirección de causas escolares (aplicación defectuosa de normas, actitud inadecuada del profesorado de Secundaria, etc.).

Es posible que todas las causas que se han señalado anteriormente estén contribuyendo en distinta medida al deterioro de la convivencia escolar y probablemente sea necesario intervenir sobre ellas desde distintas instancias. Pero conviene resaltar que el hecho de atribuir los orígenes del problema fundamentalmente a causas que no dependen de la capacidad de respuesta de los propios profesores/as agrava la situación de indefensión en la que se pueden encontrar: deberá esperar a que estén solucionados los problemas que afectan a los/as alumnos/as para poder educar. En caso contrario, si se quiere creer en la posibilidad de una actuación educativa para afrontar el problema de la conflictividad escolar ¿cómo iniciar ese proceso? ¿Qué mecanismos básicos utilizar?

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Toda propuesta de intervención sobre esta problemática debe partir de una triangulación entre: profesorado, alumnado y familia. Aquí no cabe una intervención individual, se debe de aunar esfuerzos por parte de todos los agentes implicados en la educación.

Si el problema de la agresividad y la violencia se afronta seria y colectivamente se puede llegar a controlar. Es por ello, que desde los centros se han de constituir Grupos de Trabajo con la intención de prevenir y actuar eficazmente sobre el problema. Para ello, se debe de apostar por la formación del profesorado en esta cuestión: agresividad, disrupción, violencia, mediación, habilidades sociales, inteligencia emocional, etc., a

través de talleres, cursos de formación y/o jornadas, como paso previo a la intervención con el alumnado y sus familiares.

Asumir este compromiso requiere la implicación de todos los agentes y contar con la financiación suficiente que posibilite la viabilidad del proyecto. Si éste se ejecuta de forma triangular, se conseguirá que el alumnado sea capaz de resolver los conflictos a través del diálogo, la reflexión y la negociación. Asimismo, los programas de intervención deben de contar con un enfoque polivalente, reduciendo otros problemas con los que comparte algunos factores etiológicos, por ejemplo, el absentismo escolar, vandalismo, desmotivación, etc. De tal forma, contribuiremos a formar una juventud más estable emocionalmente, más receptiva, comunicativa, sociable y empática; la cual, aprenderá de los errores y afrontará más fácilmente las dificultades de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Harris, S., Petrie, G.F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y Violencia en los Centros Escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1993). *Bulling and School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sullivan, K., Cleary, M., Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.

CAPÍTULO 53

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LOS CENTROS ESCOLARES

David Pérez-Jorge, María Alejandra González-Luis y Eva Ariño-Mateo

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de la salud en las escuelas favorece los estilos de vida que adoptan los ciudadanos, fortaleciendo y desarrollando sus capacidades y competencias en materia de salud. El papel y el efecto que la promoción de la salud tiene sobre la mejora de los hábitos y estilos de vida saludables son más que evidentes (Torres et al. 2019; Argente, 2019; Góngora et al. 2020), y es por ello, que el sistema sanitario se ha hecho sensible y permeable al valor de la prevención y se ha resaltado el papel preponderante que las escuelas tienen en relación a la promoción de la salud. De este modo, la preocupación por la mejora del estado físico, mental y la salud en general, excede el ámbito de la salud (Aravena, 2016) y se extiende al educativo, a través del desarrollo de programas de prevención de la salud en contextos escolares. Ejemplo de ello ha sido la creación de las Escuelas Promotoras de Salud (EpS) que han centrado sus esfuerzos en la promoción de estilos de vida saludables desde edades escolares (Vuele, 2017).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), considera la educación para la salud y la promoción de estilos de vida saludables como aspectos fundamentales por el efecto en la mejora del rendimiento académico (Nájera et al. 2020). Poco a poco, se han creado redes para la promoción de la salud en las escuelas, tal es el caso de Red SHE, una de las más importantes a nivel mundial, que ha servido como marco de referencia de otras redes desarrolladas en diferentes países. Este trabajo se centra en la Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud (RCEPS) desde la que se promueve la salud en los centros educativos de Canarias.

1.1 Conceptualización de Salud

La Organización Mundial de la Salud define la salud como un estado de bienestar físico, mental y social, y como un derecho fundamental de todo ciudadano sin distinción de raza, religión, ideología política o condiciones económica o social (OMS, 2014).

Hernández et al., (2017) afirman que han existido muchos modelos desde los que abordar la salud; a) el modelo preventivo, basado en la intervención precoz y dirigido a personas y familias; b) el modelo sanitario, centrado en las condiciones del ambiente biofísico y; c) el modelo socio-médico, enmarcado en el contexto social y relacional. Este último modelo establece la relación entre contextos sociales, económicos, políticos con los estilos de vida de las personas y reconoce que las acciones que se lleven a cabo deben de estar orientadas a la promoción de la salud, la prevención de enfermedades, la curación y la rehabilitación de las personas (Pérez-Jorge, et al., 2019).

Según Bueno (2017), la salud está determinada por la forma de vivir de cada persona. Se caracteriza por la autonomía y la toma de decisiones desde la reflexión y la responsabilidad individual, desde la solidaridad con el resto de ciudadanos y la perspectiva de la búsqueda de la felicidad basada en la mejora de la calidad de vida.

La promoción de la salud implica potenciar estilos de vida saludables y prevenir las enfermedades en las personas. Se ha considerado que uno de los ámbitos más eficaces para promover la salud en la ciudadanía es el contexto educativo (Rodríguez et al., 2017).

1.2 Las Escuelas Promotoras de la Salud

En su origen, las EpS se centraron en la salud de los alumnos y alumnas de los centros educativos, desde un marco intervencionista no preventivo (campañas de vacunación, revisiones médicas, etc. En la actualidad, se las considera responsables de concienciar al alumnado para que actúe responsablemente en la prevención de situaciones que pueden afectar a su salud, muy relacionado con el autocuidado (Rodríguez et al., 2017).

Las EpS pretenden favorecer cambios sociales, económicos y ambientales para favorecer la salud de la población sobre la que interviene. Fortalecen y desarrollan las capacidades de toda la comunidad educativa para alcanzar estilos de vida saludables y promueven políticas que favorezcan la promoción de la salud.

La promoción de la salud se basa en desarrollar estilos de vida saludables, más allá de la atención sanitaria propiamente dicha (Aravena, 2016) las EpS se han encargado de sensibilizar y orientar al alumnado hacia el desarrollo de conductas saludables (Puertas,

2017). Aliaga et al., (2017) destacan que las EpS han de mejorar tanto la salud de su alumnado como su rendimiento académico, y que su objetivo debe ser educar para fomentar capacidades y habilidades que permitan al alumnado crear estilos de vida saludables. Monsalve, (2013) y Bueno (2017) defienden que es necesario que las escuelas creen entornos óptimos que favorezcan el bienestar social y emocional del alumnado, ya que consideran que estos aspectos son esenciales para la promoción de una buena salud.

La Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud (RCEPS) es un espacio colaborativo en el que se promueve la salud en los centros de Canarias a través de la retroalimentación que se produce entre ellos. El intercambio de información entre los centros supone una excelente herramienta para promocionar la salud en los centros educativos del archipiélago, cuya intención es favorecer las condiciones de salud y bienestar del alumnado de forma integral. En Canarias durante el curso escolar 2019-2020, los centros educativos aceptados en alguna RCEPS fueron 557, de los que 387 eran EpS.

1.3 Formación del profesorado

Para promover con éxito la salud de los estudiantes en los centros educativos es necesario que la comunidad y las administraciones educativas, así como las sanitarias, formen parte de este proceso. Los docentes han de tener los conocimientos necesarios y la formación adecuada, sin embargo, hay un desfase entre el objetivo inicial y la práctica profesional, y esto es debido a que la formación del profesorado carece, en gran medida, de formación básica sobre temas de salud (Talavera y Gavidia, 2007).

Además, los docentes de la Red de Escuelas Promotoras de la Salud afirman que estas no generan cambios reales en el estilo de vida del centro educativo, al menos como están funcionando hasta el momento (Talavera y Gavidia, 2007). No obstante, casi todo el personal docente coincide en que la red podría ser mucho más enriquecedora si tuviera una mejor coordinación y llevara a cabo prácticas que permitieran compartir las experiencias, la información o los recursos que se desarrollan en los centros. Pérez-Jorge, et al., (2016) y Herrero et al., (2018) afirman que las medidas que toman los centros para crear entornos saludables son insuficientes y que los docentes presentan falta de formación en este ámbito. Los principales problemas en la educación para la salud provienen de la falta de formación del personal docente y de la escasa comunicación que se produce entre el personal sanitario y educativo. Leiva et al., (2017) advierten que

específicamente en la etapa universitaria el profesorado no posee conocimientos que ofrecer al alumnado sobre bienestar y salud del alumnado. Y específicamente, los estudiantes universitarios de los grados de maestro no están suficientemente formados para concienciar y formar en el ámbito de la salud.

En este sentido, consideramos relevante indagar sobre la formación del profesorado en salud y promoción de la misma en el contexto formativo de la Universidad de La Laguna.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

Con este estudio se pretende conocer el grado de formación y cualificación de los docentes en formación en materia de EpS.

Para ello se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre el concepto que tienen los maestros en formación sobre la promoción de la salud en los centros educativos.
- Conocer las expectativas de los alumnos que están cursando el grado de magisterio hacia el efecto del desarrollo de programas de EpS.
- Conocer las competencias y formación que tienen los alumnos que están cursando el grado de magisterio para la promoción de estilos de vida saludables.
- Conocer las expectativas del alumnado hacia las EpS.

2.2. Muestra

La muestra está compuesta por un total de 111 alumnos/as, cuyas características principales se pueden ver en la tabla 1.

Tabla 1

Datos de identificación de la muestra

		Número	Porcentaje
Género	Femenino	87	78.4%
	Masculino	24	21.6%
Edad	20-30 años	93	83.8%

Estudios	Más de 30	18	16.2%
	Grado en Maestro/a en	20	18%
	Educación Infantil		
	Grado en Maestro en	91	82%
	Educación Primaria		
Curso académico 2019-2020	Tercero	48	43.2%
	Cuarto	63	56.8%

2.3. Instrumentos

Para recoger la información se diseñó un cuestionario ad hoc de 39 preguntas. Se trata de un cuestionario mixto de preguntas de opción múltiple (10), abiertas (1) y de escala tipo Likert (28) de 6 niveles de respuesta, donde 1 indicaba menor grado de acuerdo y 6 mayor grado de acuerdo. El cuestionario trata aspectos relativos a la salud, expectativas, competencias, formación y perspectivas que tienen los alumnos que están cursando el grado de magisterio sobre la promoción de la salud en los centros educativos. El cuestionario fue revisado y validado en su contenido por cinco expertos en educación de la Universidad de La Laguna.

Como se puede observar en la tabla 3, la estructura del cuestionario se adecúa a las dimensiones y supuestos teóricos sobre los que se pretende indagar.

Tabla 3

Relación de las preguntas del cuestionario con los objetivos específicos

Ítems	Preguntas del cuestionario
Concepto de los maestros en formación sobre la promoción de la salud en los centros educativos	7, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 23
Expectativas de los maestros en formación hacia el efecto del desarrollo de programas de EpS	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22
Competencias y la formación que tienen los docentes en formación para la promoción de estilos de vida saludables	8, 9, 24, 25, 26 y 27
Perspectivas que tienen los maestros en formación sobre las EpS	De la 28 a la 39

2.4. Procedimiento

El cuestionario fue enviado a los profesores de tercero y cuarto de los grados de maestro en infantil y primaria de la Universidad de La Laguna a través de un enlace que daba acceso a la versión on-line desarrollada mediante *Google Formulario*.

El cuestionario autoadministrado garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. El cuestionario permaneció abierto durante todo el mes de mayo de 2020.

2.5. Análisis de datos

El análisis de los datos de los cuestionarios se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS (V.25) para Windows, con el que se analizó la fiabilidad del cuestionario, se realizó un análisis factorial de las mismas y el contraste de medias en función de las variables independientes.

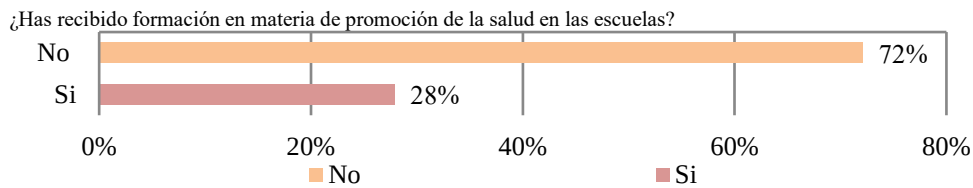
3. RESULTADOS

3.1. Análisis de fiabilidad del cuestionario

Para la valoración de fiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach. Este procedimiento fue aplicado a los 37 ítems del cuestionario y se obtuvo un valor de 0.94, lo que indica que se trata de una escala con alta confiabilidad.

3.2. Análisis descriptivo de las dimensiones/factores

Como se puede ver en la Figura 1, la mayoría de los estudiantes no había recibido formación en materia de salud, concretamente un 72.1% (N=80). Solo el 27.9% (N=31) de los encuestados manifestaron haber recibido formación en materia de salud.

Figura 1.*La formación en materia de promoción de la salud en las escuelas*

De los 31 encuestados que habían recibido formación en materia de salud, el 11.7% (N=13) dijo que lo adquirió en ciclos formativos, el 7.2% (N=8) recibieron dicha formación en los institutos, el 8.1% (N=9) en una asignatura que se le impartió en el grado universitario, y el 5.4% (N=6) declararon que tienen conocimientos en materia de salud porque han realizado cursos de primeros auxilios.

A partir del conjunto de variables que configuraron el cuestionario se establecieron 4 factores. Los valores medios y desviaciones típicas de los mismos se pueden ver en la tabla 5.

Tabla 5*Factores obtenidos*

	Media ($\bar{x}$)	Sd
(F1) Concepto sobre la promoción de la salud en los centros educativos	3.28	0.76
(F2) Expectativas hacia el desarrollo de programas de EpS	5.51	0.71
(F3) Competencias y formación para la promoción de estilos de vida saludables	1.91	0.93
(F4) Perspectivas hacia las EpS.	3.41	0.97

La puntuación media obtenida en las expectativas hacia el desarrollo de programas de EpS fue muy alta ($\bar{x}$ =5.51), sin embargo, el dominio de competencias y formación en materia de salud fue muy baja ($\bar{x}$ =1.91). En relación a la idea de promoción de la salud en los centros educativos y las perspectivas sobre los mismos las puntuaciones medias fueron de 3.28 y 3.41, respectivamente, lo que puede interpretarse como que los alumnos tienen ciertas dudas en cuanto a lo que consideraban que debía enseñarse y lo que se está haciendo hoy día en los centros educativos a la hora de promocionar la EpS.

3.3. Análisis de las diferencias en función de las variables independientes

No se observaron diferencias entre las variables edad y curso. Sin embargo, como se puede observar en la tabla 6, se encontraron diferencias significativas en la titulación. .

Tabla 6*Análisis de diferencias entre las titulaciones universitarias*

DIFERENCIAS TITULACIÓN	POR	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
		F	p	t	gl	Niveles	N	(Sd)	p
F2		315.86	0.00	- 4.87	109	Educación Infantil	20	4.88 (1.40)	0.00
						Educación Primaria	91	5.65 (0.31)	
F3		11.83	0.01	2.48	0.02	Educación Infantil	20	2.53 (1.31)	0.21
						Educación Primaria	91	1.77 (0.77)	

El conjunto de estudiantes tenía buenas expectativas hacia el desarrollo de programas de EpS, destacando una mayor medida el alumnado de Educación Primaria ($\bar{x}=5.65$) y más baja en el alumnado de Educación Infantil ($\bar{x}=4.88$). Las puntuaciones medias de las competencias y la formación recibida en materia de salud fueron muy bajas para ambos grupos, aunque, los estudiantes de Educación infantil ($\bar{x}=2.53$) consideraron estar más cualificados que los de Educación Primaria ($\bar{x}=1.77$).

En cuanto a la formación recibida, como se observa en la tabla 14, se dieron diferencias significativas.

Tabla 7*Análisis de diferencias según la formación recibida*

DIFERENCIAS FORMACIÓN	POR	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
		F	p	t	gl	Niveles	N	(Sd)	p
F1		32.24	0.00	2.71	109	Si	31	4.88 (1.40)	0.00
						No	80	5.65 (0.31)	
F2		5.49	0.02	2.60	108.71	Si	31	5.71 (0.30)	0.01
						No	80	5.44 (0.81)	
F3		65.91	0.00	6.46	109	Si	31	2.70 (1.22)	0.00
						No	80	1.60 (0.56)	
F4		5.64	0.11	2.70	46.95	Si	31	3.83 (1.06)	0.01
						No	80	3.25 (0.88)	

La puntuación media respecto al concepto que tenían los estudiantes universitarios en cuanto a la promoción de la salud en los centros educativos fue mejor en aquellos que

no habían recibido formación ($\bar{x}=5.65$) en comparación con los que sí tenían formación en materia de salud ($\bar{x}=4.88$). Las expectativas que tenían hacia el desarrollo de programas de EpS fue muy similar, obteniéndose una puntuación media de 5.71 en aquellos que si tenían formación y de 5.44 en lo que no la tenían.

Los estudiantes que declararon tener formación en materia de salud ($\bar{x}=2.70$) consideraron que tenían mayor grado de competencia y formación en el tema en relación a los que manifestaron no tener formación ($\bar{x}=1.60$). Por último, las perspectivas hacia las EpS fueron parciales, ya que la puntuación media de los que manifestaron tener formación fue de 3.83 frente a la media de 3.25, de los que manifestaron no tener formación.

4. DISCUSIÓN

La salud también es responsabilidad de los centros escolares (Rodríguez et al., 2017), estos son esenciales para el desarrollo de hábitos saludables y mejora de la calidad de vida del alumnado. A través de la educación para la salud se favorece el desarrollo integral y la mejora del rendimiento y resultados académicos de los estudiantes, por ello, es fundamental que los centros educativos formen parte de las redes de EpS (Argente, 2019; Góngora et al. 2020; Torres et al. 2019;). Es pronto para valorar los efectos a largo plazo de la formación en materia de salud promovida desde estos centros, pero parece ser un indicador importante en la información que el alumno recibe dentro del área de la salud. Sin embargo, la formación en materia de salud podrían mejorar en los centros educativos, siendo importante que se diera la misma importancia a la promoción de la salud que al resto de áreas y aprendizajes (Leiva et al., 2017; Herrero et al., (2018). La promoción de la salud se debe trabajar a través de proyectos y/o programas y de forma transversal, convirtiendo la promoción de la salud en un aspecto básico de la enseñanza (Pérez-Jorge, et al., 2017). No obstante, la falta de cualificación y formación del profesorado resulta fundamental para la mejora de la formación del alumnado en esta área. Las buenas intenciones son importantes pero insuficientes si consideramos el alcance y beneficios de una buena promoción de la salud en nuestros centros educativos.

Los maestros y las maestras no cuentan con la formación necesaria en materia de salud, y el efecto sobre la promoción de la salud en su alumnado ha quedado evidenciado. La formación recibida por el profesorado del grado en educación infantil (tienen una asignatura específica sobre salud en la escuela) ha generado mejores expectativas,

habilidades y competencias frente al profesorado que no tuvo dicha formación (Pérez-Jorge, et al., 2016). Resulta necesario actualizar la formación docente en materia de salud para que recursos fundamentales como las redes de escuelas promotoras de salud puedan alcanzar los objetivos para los que fueron concebidas.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se extraen de este estudio son:

1. El profesorado posee muy poca formación en materia de salud.
2. El alumnado del Grado de maestro en Educación Infantil posee mayor formación que el de Educación Primaria, lo que puede ser debido a la materia de salud que se imparte en el segundo curso.
3. La formación recibida en los grados de maestro, en materia de EpS mejora las expectativas hacia el desarrollo de programas de EPS, las competencias y formación para la promoción de estilos de vida saludable y la perspectiva hacia la pertinencia de las EpS.
4. La formación recibida no mejora el concepto de salud y su promoción, en relación a quien no ha recibido dicha formación.
5. Se debe dar la misma importancia a cuestiones académicas que a la educación para la salud, ya que una influye sobre la otra.

REFERENCIAS

- Aliaga, P., Ferrer, E., y Granizo, C. (2017). La trayectoria de las Escuelas Promotoras de Salud en Aragón. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón* (20), 8-14.
- Aravena, I. (2016). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Instituto Profesional AIEP.
- Argente, D. (2019). Nutrición y alimentación en la escuela integrada en un proyecto de educación para la salud. *EmásF: Revista digital de educación física*, 56, 5-12.
- Bueno, M. (2017). Bienestar emocional y escuelas promotoras de salud. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 20, 25-28.
- Góngora, D. P., Ramos, R. T., Parra, J. M. A., y Liria, R. L. (Eds.). (2020). *Escuela, Salud, Psicología y educación*. Universidad Almería.

- Hernández, L. J., Ocampo, J., Ríos, D. S., y Calderón, C. (2017). El modelo de la OMS como orientador en la salud pública a partir de los determinantes sociales. *Revista de Salud pública*, 19(3), 393-395. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n3.68470>
- Herrero, S., López, J., y Martínez, J. M. (2018). Entornos saludables escolares. ¿Por qué no tiene éxito la generación de entornos saludables en la escuela? *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 10(2), 21-29.
- Leiva, J. J., Matas, A., y Moreno, N. M. (2017). La perspectiva de estudiantes universitario sobre la escuela promotora de salud y vida saludable. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(2), 128-136. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i2.2478>
- Monsalve, L. (2013). La educación para la salud en la escuela en la adquisición de estilos de vida saludables. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1, 108-122.
- Pérez-Jorge, D., Jorge-Estévez, M. D., Gutiérrez-Barroso, J., de la Rosa-Hormiga, M., y Marrero-Morales, M. S. (2016). Health Education for High School Students in Spain. *International education studies*, 9(10), 185-201. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p185>
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., y Molina-Fernández, E. (2017). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., Herrera-Hernández, J. M., y Falcón-Chueca, S. (2019). Health Programme Evaluation and the Improvement of Quality of Care: An Orthogeriatrics Programme Case Study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(11), em1766. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108330>
- Puertas, F. (2017). *Hábitos saludables en adolescentes. Importancia del Plan de Escuelas Promotoras de la Salud* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria.
- Rodríguez, A. F., Páez, R. E., Altamirano, J., Paguay, F. W., Rodríguez, J. C., y Calero, S. (2017). Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. *Educación Médica Superior*, 32(4), 1-11.
- Talavera, M., y Gavidia, V. (2007). Dificultades para el desarrollo de la educación para la salud en la escuela. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 119-128.

- Torres, A. T., Agüero, A. O., Alcázar, A. M., y Estrada, R. I. L. (2019). Estrategia para la Educación en el Trabajo en la asignatura Promoción de Salud en la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Panorama. Cuba y Salud*, 14(1), 41-45.
- Vuele, D. M. (2017). Implementación de la estrategia de escuelas promotoras de salud. *Ágora De Heterodoxias*, 3(1), 84-99.

CAPÍTULO 54

HABILIDADES COMUNICATIVAS Y TÉCNICAS DE AUTOCONOCIMIENTO: COMPETENCIAS BÁSICAS EN CARRERAS DE EDUCACIÓN.

Lorena Pastor Gil, Sara Serrano Díaz, Pilar Miró Martín y Sara Fernández Gómez.

1. INTRODUCCIÓN

El adecuado desempeño de la labor docente depende, en gran medida, de la capacidad de comunicación. Los y las docentes trabajan con su voz y es de vital importancia que sepan transmitir y comunicar, además de saber cuidarla.

En este escrito presentamos los resultados obtenidos tras abordar el proyecto denominado *“Competencias en comunicación docente: el nuevo “coaching socioeducativo”* número 46, que fue aprobado en la convocatoria de "Proyectos de Innova-Docencia" del año 2019 de la Universidad Complutense de Madrid y puesto en práctica durante el curso escolar 2019/2020 con estudiantes universitarios. El estudio resalta la necesidad imperiosa de que los docentes se prepararen para conseguir crear un buen clima dentro del aula, que favorezca, por un lado, el mejor aprendizaje posible y, paralelamente, el desarrollo de pautas, creencias y valores que contribuyan a la formación integral de sus alumnos generando satisfacción y bienestar. Hay suficiente evidencia de la importancia de crear un buen clima y una apertura comunicativa para que todo el alumnado pueda participar de manera eficaz.

Por lo que, resulta fundamental, insistir en la formación en competencia comunicativa. Para ello, tratamos de mejorar la formación de futuros docentes, a través de la promoción de valores de autoconocimiento, confianza, compromiso y superación personal. A través de sesiones teóricas y prácticas, nos basamos en el aprendizaje de estrategias comunicativas, y ahondamos en la técnica del coaching socioeducativo como una herramienta que logre captar la mejor versión de cada alumno y docente.

A lo largo de diferentes años dedicados a la docencia universitaria por parte de las autoras, se detectó una carencia en parte, en habilidades comunicativas ante futuros docentes. No es extraño ver como los y las futuras docentes tienen miedo de hablar en público. Para ello, basándonos en la formación de estrategias teóricas y prácticas, se

promueven valores de autoconocimiento, confianza y compromiso, así como superación personal en estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

En él se abordan técnicas como el coaching socioeducativo, herramientas para identificar errores en la comunicación y autoconocimiento y autocuidado de su propia voz como herramienta de trabajo, acercamiento a nuestros estudiantes, así como Comunidad Educativa, entre otros aspectos. Todo ello trabajando para crear un espacio de reflexión, a través de esta fase formativa online o presencial que es impartida por los miembros del proyecto, especialistas en cada uno de los módulos propuestos.

Resulta fundamental este proyecto, ya que observamos que, desde los planes educativos, no se profundiza o aborda en el conocimiento de técnicas que permiten la autorrealización personal, como es el Coaching socioeducativo para dar respuesta a la comunidad educativa. Con ello, se intenta que los participantes se muestren más seguros, sean más conscientes y conozcan principalmente diferentes errores y conocer diversas estrategias para mejorar la comunicación dentro y fuera del aula. A la vez que aprenden a cómo gestionar y desarrollar el máximo potencial.

Así mismo, se plantea evaluar cada una de las sesiones de formación, así como un pretest y posttest con los participantes. Ello nos dará indicadores de si se han o no cumplido los objetivos.

También se proponen sesiones prácticas, dentro de la fase de formación, donde se plantearán resoluciones de casos reales con el objetivo de aumentar su seguridad en la resolución ante determinadas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del aula, con alumnado, familia o cualquier miembro de la Comunidad Educativa.

¿Qué es la competencia comunicativa?

Según la Real Academia Española (2001) una competencia es la capacidad para desarrollar algo, en este caso la capacidad para comunicar, pero si añadimos, la capacidad para comunicar en el contexto escolar, hacemos de esta competencia una de las más complejas, ya que unimos múltiples variables difíciles de discernir.

Podemos definir más concretamente, la competencia de comunicación como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto a situaciones comunicativas (Beltrán, 2004), interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 2005).

Parece claro que para crear un clima positivo en el aula se necesita tener una buena competencia comunicativa, esto es, un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan a lo largo de nuestra vida, con la finalidad de facilitar nuestra comunicación.

Cada persona posee un estilo de comunicación determinado que le caracteriza, distingue y matiza sus relaciones con los demás, y determina el nivel de efectividad en su comunicación interpersonal, lo cual se torna decisivo en aquellas profesiones, como la pedagógica, en que la comunicación constituye un arma vital (Ortiz, 2006, p.42).

Parece que para ser un docente con excelencia e inclusión se necesita dominar la competencia comunicativa. Por ello es necesario desarrollar las habilidades comunicativas a través de los diferentes discursos comunicativos para argumentar, negociar, llegar a acuerdos o escuchar. Y de este modo lograr la empatía tan necesaria con los sentimientos de los estudiantes, para entender su cultura y adaptarse a la diversidad. La escucha activa y ajustar el lenguaje y mensaje al interlocutor es fundamental.

Igual de importante es cómo el docente se relaciona con tus estudiantes, así como con el resto de los agentes educativos: familias, docentes, neurólogos, logopedas, psicólogos... Los docentes, al comunicarse en diferentes contextos y destinatarios, es sobre quien recae la construcción personal y colectiva de los aprendizajes.

En todas las interacciones, se envía y se recibe un mensaje. Algunas veces, los maestros creen que solo mandan la información, pero su voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos que utilizan, hacen que se crea una comunicación de doble significado (Franco, 1999)

No nos podemos olvidar de la comunicación no verbal que completa, matiza y ayuda la comprensión del mensaje oral.

La complejidad de esta competencia unida a la importancia docente que tiene hace más interesante nuestro proyecto, puesto que pretende que los y las docentes reflexionen, conozcan, desarrollen habilidades lingüísticas y comunicativas sin olvidarnos del cuidado de su propia voz.

Con nuestro proyecto, tratamos que los docentes en formación adquieran y reconozcan estrategias para solucionar de forma eficaz problemas en la comunicación; de tal manera que se vean capaces de adaptarse a nuevas situaciones. No siempre se profundiza en la adquisición de estrategias de comunicación verbal y no verbal, pese a haberse demostrado lo importante que son dentro de un discurso o en cualquier tipo de comunicación.

En Pérez Vázquez (2017) se definen diferentes métodos empíricos para constatar el nivel alcanzado por los docentes en formación en el desarrollo de la competencia comunicativa y su posterior puesta en práctica en los diferentes contextos de actuación. En los resultados se constató como, a pesar de ser la competencia comunicativa transcendental y en auge en los últimos años, su enseñanza no es la que debería aún en el proceso formativo del docente. Por tanto, dicha competencia resulta estar subordinada al resto de las subcompetencias, otorgándose más importancia a conocimientos lingüísticos en carreras pedagógicas.

Otro estudio realizado en la Universidad de Granada (España) sobre la percepción de 171 profesores acerca de la necesidad que otorgan a la competencia comunicativa en sus estudiantes de Magisterio, desvela igualmente la necesidad de presenciarlo en clase a través de su inclusión en los nuevos planes de estudio (Segovia, Ortega y Fuentes, 2013)

Por otro lado, parece que tener una buena técnica vocal hace disfrutar de una buena oratoria y así abordar la competencia comunicativa, entendida como: a) la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (Hymes, 1971) y b) el conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades lingüísticas, discursivas, socioculturales que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta y en una determinada comunidad de habla (Canale & Swain, 1996). *Desde la docencia se puede entender que un buen profesor, además de ser experto en una disciplina, debe ser capaz de transmitir los conocimientos de esa materia a los estudiantes. Por todo ello, se plantea la conveniencia de establecer protocolos de evaluación de la voz con el fin de conocer las características de los profesores universitarios y de sus ámbitos de trabajo* (Sánchez et ál., 2019; 94)

2. MÉTODO

La metodología empleada para desarrollar este proyecto se compone de diferentes fases, en concreto, fase de formación, de investigación y de resultados. Estas fases se han desarrollado a lo largo del curso académico 2019/2020.

La fase de formación implica sesiones formativas con una metodología experiencial y participativa llevada a cabo por expertas en las diferentes habilidades comunicativas. Se llevan a cabo en la asignatura de Orientación Educativa y Acción Tutorial de futuros docentes de la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se abordan de forma presencial y también online.

Todas las sesiones formativas parten de implicar al alumnado para favorecer la reflexión, el autoconocimiento y la mejora. El propio alumnado trabaja su voz, su expresión y su comunicación no verbal principalmente.

Los contenidos seleccionados para desarrollar este proyecto fueron:

- Técnicas de expresión en público que mejoren la competencia comunicativa: identificación de errores en la comunicación desde la práctica docente, relajación en el aula, cuidado de la voz y comunicación no verbal.

- Recursos para dirigirnos ante alumnado con necesidades: cuando falla la interacción comunicativa. Sistemas Alternativos a la Comunicación.

- Autoconocimiento para descubrir puntos fuertes o limitantes como docentes: establecer planes de acción y herramientas como el diario personal o las fases de un proceso de coaching socioeducativo.

- Herramientas para vencer los miedos a expresarse en público: Coaching socioeducativo como herramienta al servicio de la comunicación en el aula.

- Resolución de conflictos en la comunicación: gestión de emociones para ser un docente feliz.

- Mejora en la comunicación de nuestro alumnado: cómo acercarnos a los estudiantes, y abordar las dificultades que presentan los niños al expresarse en público.

Durante el planteamiento inicial para abordar el presente proyecto de innovación, se propuso comenzar realizando una selección de estudiantes en formación de los grados de Educación infantil y Pedagogía. Para ello, se diseñaron nueve sesiones formativas donde primaran la implantación de contenidos selectos y detallados anteriormente, partiendo de los objetivos iniciales planteados.

Seguidamente, procedemos a la fase de investigación para ver cómo ha impactado dicha formación en los estudiantes universitarios y analizar sus posibles puntos de mejora:

- Realización de un cuestionario personal por parte de la muestra una vez realizada la formación online u presencial en los módulos indicados.

En último término, se finaliza con la fase de recopilación de datos y elaboración de la memoria final.

2.1. Objetivos del estudio

Como objetivos para este estudio, se plantearon inicialmente:

- Identificar posibles errores como comunicadores directos con nuestro alumnado.

- Conocer diversas estrategias para mejorar la comunicación dentro y fuera del aula.
- Aprender a desarrollar el máximo potencial a través de la profundización en técnicas de comunicación y expresión oral con nuestro alumnado y familias.
- Profundizar en el autoconocimiento para vencer los miedos que nos frenan en la comunicación.
- Iniciarse en técnicas de auto-conomiento, como es el "coaching socioeducativo" y sus competencias para dar respuesta a la comunidad educativa.
- Conocer cómo abordar un proceso de coaching personal que permita la madurez docente necesaria para afrontar con éxito la realidad educativa.
- Elaborar un esquema de coaching socioeducativo por los asistentes, como herramienta de perfeccionamiento comunicativo.
- Investigar sobre diferentes procesos comunicativos para llegar a atender con éxito al alumnado con necesidades.

3. RESULTADOS

En primer lugar, resaltamos la necesidad de adaptar el proyecto a las circunstancias ocasionadas por la COVID-19, durante el curso académico 2019/20. A continuación, detallamos los objetivos logrados dentro de cada bloque general que se propuso al inicio del proyecto. Para alcanzarlos, tuvimos que modificar la metodología inicial y buscar alternativas no presenciales a la hora de realizar la formación.

El primer bloque de trabajo ha estado relacionado con el aprendizaje específico de técnicas de coaching personal, que nos ayudan a alcanzar un mayor autoconocimiento. En este punto, cada estudiante ha podido identificar aspectos clave sobre cómo abordar un proceso de coaching socioeducativo, a identificar diferentes roles del Coach para poder incorporarlo en su práctica diaria, así como a conocer sus fundamentos.

Estos objetivos, relacionados con los objetivos generales que en un principio nos marcamos, han permitido que los estudiantes conocieran la técnica de coaching socioeducativo y sus competencias para dar respuesta a la comunidad educativa. Para su consecución, se propuso esbozar una línea de formación basada en el autoconocimiento que permitiera vencer los miedos y prejuicios que obstaculizan la comunicación. Así mismo, a través de sesiones más prácticas, se ha tratado de experimentar un proceso de coaching personal que permita la madurez docente necesaria para afrontar con éxito la realidad educativa.

Finalmente, los objetivos más específicos alcanzados con nuestro alumnado participante son:

- Recibir una formación básica sobre qué es el coaching
- Indagar sobre los fundamentos del Coaching Socioeducativo
- Conocer el Rol del Coach con el objetivo de alcanzar las siguientes competencias: estar presente; confianza e intimidad; y escuchar y preguntar.
- Practicar el Método GROW para alcanzar objetivos.

En un segundo módulo formativo, nos propusimos ahondar directamente en las habilidades y destrezas que, como futuros pedagogos y maestros, deberían practicar y desarrollar, para abordar procesos óptimos de comunicación. Para la consecución de estos objetivos, reflexionamos sobre los diferentes errores y estrategias para mejorar la comunicación dentro del aula, a través de sesiones teóricas y prácticas. Además, aprendemos a desarrollar el máximo potencial a través de la profundización en técnicas de comunicación y expresión oral con nuestro alumnado y familias. Por tanto, en este módulo formativo, más concreto y específico, se han logrado los siguientes objetivos en la muestra:

- Conocer y ser consciente de tu propia voz
- Utilizar la voz para mejorar las habilidades comunicativas y el habla en público.
- Ser conscientes y cambiar hábitos nocivos
- Reconocer signos de alerta de patología vocal
- Conocer y manejar parámetros de la voz.

Por último, se determinó la importancia de abordar procesos comunicativos con el alumnado que presentase algún tipo de alteración y/o dificultad en la comunicación. Para ello, han investigado sobre los diferentes procesos comunicativos que actualmente conocemos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. En este bloque, se han alcanzado los siguientes objetivos específicos:

- Entender qué aspectos dificultan e interfieren en la comunicación. Desarrollar diferentes métodos comunicativos, ante alumnado con necesidades.
- Conocer y aplicar diferentes Sistemas Alternativos y/o Aumentativos a la Comunicación (SAAC).

Tras la aplicación formativa en el alumnado universitario participante, se suministró un cuestionario de evaluación. La muestra asciende a 75 participantes de forma voluntaria

y anónima, que contestaron al cuestionario elaborado con 18 preguntas planteadas en una escala de 1 a 5, siendo 1 nada, y 5, mucho. Por un lado, se evalúan aspectos de técnicas de expresión en público y cómo se siente que se ha podido desarrollar en ellos las habilidades comunicativas. Los principales resultados obtenidos en los cuestionarios han sido:

3.1. Resultados en técnicas de expresión en público. Habilidades comunicativas obtenidas en los participantes.

- El 88% de los estudiantes se siente capaz de identificar errores en la comunicación tras la formación recibida.
- La mayoría de los participantes (62 de 75), ha adquirido algunos o bastantes conocimientos sobre los diferentes SAACs. El 17,3%, aún muestra dudas sobre cómo dirigirse al alumnado con necesidades.
- Más de la mitad de los estudiantes, el 76%, conocen claves para el cuidado de la voz.
- 64 de los 75 participantes reconocen que saben aplicar técnicas de comunicación no verbal para llamar la atención del alumnado o para motivar.
- La mayor parte, el 85,3%, ha aprendido técnicas para el manejo de conflictos
- Después del trabajo formativo, la mayor parte de los estudiantes considera que sabe bastante bien cómo gestionar sus emociones. El 17,4%, parece necesitar más formación en esta línea.
- El 90,7% de los encuestados, se siente capacitado para identificar diferentes metodologías innovadoras.

3.2. Resultados en desarrollo de competencias comunicativas para desarrollar futuros procesos de coaching socioeducativos.

- La mayor parte de los estudiantes se siente capaz de comprender la ética y los estándares de coaching y de aplicarlos apropiadamente aunque 22 de los estudiantes, muestran aún dificultades para aplicarlos en distintas situaciones.
- Un alto porcentaje de estudiantes, el 74,7% siente que ha adquirido habilidades para establecer el acuerdo sobre el proceso y la relación de coaching alumno-cliente, aunque no se muestran totalmente seguros.

- Casi la totalidad de la muestra, el 97,3%, se percibe con bastante habilidad para crear entornos seguros con respeto y confianza mutuos.
- El 90% de los participantes considera que ha desarrollado algunas o bastantes habilidades de entendimiento de comunicación verbal y no verbal que apoyan al alumno/cliente para que se exprese.
- El 42,6% de los estudiantes se considera muy o bastante capaz de hacer preguntas eficaces en la relación de coaching frente al 57,4% que parece no sentirse tan capaz tras la formación recibida.
- Comprobamos que 62 de los 75 participantes, consideran que han adquirido habilidades lingüísticas para generar impacto positivo sobre el alumno/cliente,
- El 34,7% responde que ha adquirido habilidades para interpretar la información de manera que ayude al alumno/cliente a alcanzar los resultados acordados. Sin embargo, el 65,3% parece no sentirse con tanta seguridad aún.
- Tan sólo 10 de los 75 participantes se siente incapaz de crear oportunidades de aprendizaje continuo y efectivo hacia los resultados acordados con el alumno/cliente.
- El 73,3% demuestra capacidad para desarrollar y mantener un plan de coaching efectivo.
- Por último, observamos que 71 de los 75 estudiantes parecen mostrar la suficiente capacidad para detectar lo realmente importante para el alumno/cliente y dejarlo actuar de manera no directiva.

4. DISCUSIÓN

Parece un hecho que para el desarrollo pleno de un futuro docente se tengan ciertas herramientas y estrategias adquiridas en torno a diferentes técnicas de expresión ante diferentes públicos, así como haber desarrollado durante su formación habilidades comunicativas. Pese a ello, constatado en diferentes estudios de investigación (Pérez, 2017; Segovia, et ál., 2013) en los planes formativos universitarios sigue existiendo una necesidad imperiosa de que sean tenidos en cuenta o la escasez aún de prácticas que potencian la expresión en público, pese a contar con una etapa de prácticas en centros educativos. Al detectar tal necesidad, en la fase formativa, en nuestra Universidad y en nuestros estudiantes, se incluyó en el proyecto sesiones enfocadas en su adquisición. A

lo que los resultados denotan que casi la mayoría de los participantes en el estudio dicen haber adquirido competencias en el cuidado de voz, uso de técnicas de comunicación verbal y no verbal, así como otros recursos para enfrentarse a diario a la diversidad que hay en sus aulas, como es el uso de Sistemas Alternativos y/o Aumentativos a la Comunicación (SAACs) con alumnado que tiene algún tipo de necesidad (auditiva, cognitiva, visual...).

También resulta fundamental y en ocasiones lo dejamos pasar por alto, la gestión de emociones en el profesorado. En nuestros participantes, se llevó a cabo un proceso de coaching personal donde pudieron integrar no sólo mejoras en su comunicación de cara a enfrentarse en la realidad de sus aulas, sino también a ser conocedores en mayor medida de lo que sienten, y, sobre todo, cómo gestionarlo.

Es posible que dicha formación que incluimos en el proyecto sea todavía escasa y corta, por lo que consideramos que debería darse a lo largo de toda la etapa universitaria, y no solamente en unos meses. De este modo, el propio estudiante universitario notaría en mayor grado su evolución y preparación, venciendo los posibles miedos que pudiera tener a la hora de enfrentarse a hablar en público y mejorando de alguna manera, su autoestima. Por ejemplo, durante la impartición de la formación de coaching personal, los estudiantes desconocían o carecían de una base, por lo que, al finalizar la formación, no todos consiguieron comprender la ética y los estándares de coaching, así como de poder aplicarlos apropiadamente en su día a día.

Pese a esto, sí que la mayoría de estudiantes universitarios se siente preparado o al menos, iniciado para poder establecer el acuerdo sobre el proceso y la relación de coaching con sus futuros estudiantes.

Por otro lado, hemos resaltado la importancia del uso de la voz, pero también las posiciones del cuerpo, así como los gestos que acompañan a la comunicación. Parece que la comunicación no verbal tiene una envergadura muy amplia en la comunicación pudiendo crear mucho más significatividad o direccionalidad (Franco, 1999). La gran mayoría de los participantes del estudio presentado, tras la formación dicen haber desarrollado algunas o bastantes habilidades de entendimiento de comunicación verbal y no verbal. Dichas habilidades se han de entrenar también a lo largo de los planes formativos de nuestros futuros docentes, pues están vinculados directamente con la precisión, la direccionalidad, así como el impacto que tendrá en el futuro, su comunicación, no sólo con los estudiantes, sino con toda la Comunidad Educativa (familias, resto de profesorado, inspectores...)

Por último, para Beltrán (2004) señalamos que la competencia comunicativa debe posibilitar la participación apropiada del sujeto a situaciones comunicativas. Ello está directamente ligado a lo conseguido en nuestro estudio: algo más del 30% de los participantes han adquirido habilidades para interpretar la información y ayudar al alumno a que a su vez alcancen los resultados acordados. Pensamos que igualmente, si la formación dada en este proyecto aumentara longitudinalmente, la inmensa mayoría podría sentirse con seguridad para afirmar que esto es así. Igualmente, la mayoría de los participantes se sentían al finalizar el proyecto, capaces de crear oportunidades de aprendizaje efectivo, pudiendo incidir en una mejora de los resultados de su alumnado.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este documento podemos observar que, efectivamente, la mayoría de todo el alumnado del proyecto selecciona como bastante (4) o mucho (5) la adquisición de estas habilidades y destrezas, destacando la importancia de llevar a cabo acciones formativas dentro del grado, en esta línea. Seguidamente, los resultados mostrados en el desarrollo de competencias comunicativas para desarrollar futuros procesos de coaching socioeducativos son también bastantes satisfactorios. La mayoría de los participantes en la formación ha manifestado su preparación en iniciar procesos de coaching relacionados con el ámbito educativo, mostrando su preparación en habilidades en interacciones específicas de coaching, crear entornos seguros de comunicación con respeto y confianza, lograr un clima de confianza y respeto con el alumno... entre otras.

La formación en habilidades comunicativas y crecimiento personal en el aula, es esencial para fortalecer el proceso educativo y para adquirir la información necesaria de los estudiantes, para así poder contribuir en la mejor consecución de sus objetivos formativos. La comunicación, por tanto, es una poderosa herramienta del educador, e interviene en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El acto de la comunicación puede presentar obstáculos por diversos factores como son: las emociones, la escucha, la forma en que nos manifestamos, interpretaciones erróneas, la comunicación no verbal, la falta de atención... entre otros muchos. Esta formación permitirá a los futuros docentes identificar cuáles son las mejores actuaciones que se pueden realizar, para ayudar a los educandos a superar los obstáculos de la comunicación, conociendo y dominando los siguientes aspectos: autoconocimiento, confianza, compromiso y superación personal.

Por tanto, mostramos la necesidad de seguir implantando estos procesos formativos, paralelamente a estudios de grado de cualquier titulación que conlleve un gran peso de expresión en público, y de trato con personas.

REFERENCIAS

- Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la competencia comunicativa. <http://www.universidadabierta.edu.mx/>
- Franco, D. F. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica de América Latina. Comunicación Educativa*, (13). <https://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>
- Ortiz Torres, E. A. (2006). Comunicación educativa y aprendizaje. *Pedagogía Universitaria*, 11(5).
- Pérez Vázquez, Y. (2017). La competencia comunicativa del docente en el ámbito escolar. *Transformación*, 13(3), 394-405. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552017000300009&script=sci_arttext&tlng=en
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.^a ed.). <http://www.rae.es/rae.html>
- Sánchez, P., Marco, M., y Belda, A. (2019). La voz como instrumento clave en la competencia comunicativa del docente universitario. *Publicaciones*, 49(1), 93–111. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9855>
- Segovia, J. D., Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles educativos*, 35(142), 54-74. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981371849X>
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31.

CAPÍTULO 55

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Francisco José García Moro

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, con sus luces y sombras, requiere de profesionales con una mentalidad crítica, abierta y flexible a los cambios (Moreno y Velázquez, 2017) que recuerden las posibilidades de seguir construyendo un mundo mejor para todos, en donde la inclusión sea la forma de entender que la diversidad es lo que nos define, en donde todos y cada uno tengamos opciones reales de desarrollarnos como personas con derechos y deberes, en donde los propósitos sean posibles de alcanzar garantizando la autonomía que asume el compromiso con el otro, en donde se acepte que la pobreza y la exclusión no deben formar parte de la vida de nadie. Todos estos ideales se convierten en principios de realidad con figuras que trabajan para su consecución, al menos como propensión. El educador y educadora social es uno de ellos.

Esta razón ontológica del futuro profesional del educador social es lo que ha motivado el diseño y desarrollo de un proyecto de innovación docente con el objetivo de desarrollar la competencia crítica en el alumnado del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva. Diseño y desarrollo que supone insistir en que dicho alumnado se vaya responsabilizando en la adquisición de competencias que permitan (García, 2015): a) Favorecer el desarrollo profesional saludable como persona ante todo que, además, es profesional; b) Favorecer un desenvolvimiento adecuado y óptimo en el contexto de intervención; c) Comprender que el otro es algo más que un usuario objeto de intervención; d) Aceptar que el nosotros tiene mayor peso que el uno, aunque depende del nosotros que sea y del uno del que hablemos; e) Asumir la importante función de gestores e intermediadores; f) Comprender que somos protagonistas secundarios y efímeros de historias de vida, menos de la nuestra.

Dedicarse al otro y a los otros, buscando el desarrollo pleno a partir de los activos que se encuentran en la sociedad, es una tarea difícil porque complicada es la persona en

relación consigo mismo y con los demás en sociedad. En este sentido, la competencia crítica resulta un elemento fundamental. La formación inicial del pensamiento crítico de los profesionales que tienen el cometido de transformar realidades mediante la presentación de posibilidades para la mejora de la persona en sociedad no debería dejarse en manos de la improvisación o a la propia y exclusiva responsabilidad personal, sino que debe constituirse en un elemento curricular fundamental por lo que supone dicha formación competencial en el buen desarrollo de la labor encomendada (García, 2019). La importancia del trabajo por competencias no queda avalada solo por el hecho de estar integrada en la estructura y programaciones docentes en nuestras universidades y titulaciones, sino por el empeño educativo (Febres, Pérez y Africano, 2017; Moreno y Velázquez, 2017) que demuestra su idoneidad, oportunidad y conveniencia para que nuestros alumnos y alumnas universitarios hagan lo que tienen que hacer en función de las exigencias propias de la titulación a la luz de los requerimientos sociales. Esto que, desde el punto de vista teórico, queda meridianamente claro choca con frecuencia con la realidad de nuestras aulas, alumnado, docentes, materias y/o titulaciones; en este sentido, Beltrán (1996) afirma que el fundamento de la educación en la institución universitaria no radica tanto en la adquisición de mucha información por parte del alumnado, sino en el fortalecimiento de su capacidad de buscar, seleccionar, organizar, interpretar y dar sentido a la información. Olivares y López (2017) advierten que el bombardeo constante y permanente de información a la que está sujeto la persona exige la formación de pensamiento crítico que permita establecer juicios autorregulados sustentados en argumentaciones y no en opiniones. En el informe final de la UNESCO (1998), en el marco de la Conferencia mundial sobre Educación Superior, se expone que existe un objetivo generalizado de dirigir la formación al desarrollo de competencias, el análisis crítico y la adquisición de competencia crítica. Por su parte, Touros (2010) considera que el pensamiento crítico es una competencia necesaria para que los estudiantes sean capaces de pensar mejor; sean capaces de adquirir nuevos conocimientos; sepan comunicarse y convivir adecuadamente; conocerse a sí mismos; y competir en nuestra sociedad actual. Betancourth (2020), a su vez, defiende que el pensamiento crítico debe de ser una exigencia social que ayude a la persona a discernir correctamente ante el bombardeo constante de información y procesos sociales complejos de nuestra sociedad actual. En este sentido, además de esta tiranía de la información separada de la comunicación que se está convirtiendo en un artículo del tener más que del ser (Wolton, 2013), la educación social y la educación en general es algo que toca de lleno a toda.

Estamos de acuerdo con Vélez (2013) cuando afirma que el desarrollo del pensamiento crítico puede ser una buena estrategia para favorecer la emancipación de la persona, tanto desde el punto de vista individual como colectivo. Hoy, más que nunca, es necesario favorecer de facto determinadas competencias que permitan a nuestro alumnado, no solo desempeñar sobradamente su trabajo, sino comprender el mundo actual, teniendo la habilidad de distinguir lo esencial de lo anecdótico y nimio, sabiendo -porque lo hace- comportarse en función de los principios del buen hacer y del buen ser. Para esto, más que las enseñanzas de determinadas competencias, se propone enseñar desde el uso de competencias puesto que éstas no se definen por su conocimiento, sino por su acción. En esta línea, la UNESCO (2010) indica que la organización de aprendizajes en la educación debe de incluir el aprendizaje basado en la reflexión, aplicando la crítica a las propias actividades con el objeto de valorar si las decisiones o las acciones son adecuadas, así como los supuestos en los que se basan. No obstante, estamos de acuerdo con Betancourth (2015) cuando afirma que en las universidades cada vez más hay un gran ambiente crítico que favorece la cultura crítica necesaria para propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico a su vez; siendo el papel del docente el de un gran propiciador-facilitador de dicha competencia, puesto que es a partir del actuar del docente en su contexto de aula como se puede incidir en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015). No obstante, Devia (1994) y Moreno y Velázquez (2017), en sus reflexiones sobre el desarrollo del pensamiento crítico, indican que los docentes suelen quejarse con cierta frecuencia por la ausencia de pensamiento crítico en los estudiantes y por el hecho de que parece que no saben pensar, analizar ni dar uso al saber, aunque lo entiendan; reflejando un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Favorecer en el alumnado el desarrollo de la competencia crítica en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Objetivos específicos

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Competencias psicológicas del profesional de la educación social” utilizando diferentes estrategias metodológicas que se han demostrado pueden favorecer la competencia crítica en el alumnado.
- Planificar el currículum de la asignatura “Competencias psicológicas del profesional de la educación social” a partir de situaciones reales con las que se pueden encontrar en su futuro profesional, siendo los ejes que vertebrarán los diferentes conceptos, actitudes, procedimientos y competencias establecidos con carácter general y particular en la asignatura del grado.
- Asumir una función docente de mediador, facilitador de cuestiones para la reflexión, exigiendo el uso por parte del alumno de las diferentes habilidades y disposiciones que se han supuesto necesarias para llevar a cabo un pensamiento crítico.
- Conocer y valorar la opinión del alumnado sobre la necesidad del pensamiento crítico en su futuro profesional y su posición actual con respecto al mismo.

3. MÉTODO

El presente proyecto de innovación docente se enmarca en la titulación de Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva, concretamente en la asignatura obligatoria de tercer curso, “Competencias psicológicas del profesional de la educación social”, a lo largo del curso 2018/19, para un total de 135 alumnos y alumnas, durante los meses de febrero a junio.

Siendo conocedor, tal y como expone Reeder y Guillén (2009), que en educación el pensamiento crítico se centra en el desarrollo de actitudes y comportamientos orientados al aprendizaje y participación social; teniendo en cuenta la importancia relevante en los discursos e investigaciones educativas en la actualidad sobre el pensamiento crítico (Febres, Pérez y Africano, 2017; Valencia y Puente, 2018), pero tomando muy en cuenta la advertencia de Tamayo (2014) de que la mayoría de los trabajos de las representaciones sociales toman como punto de partida lo que dicen pero no lo que hacen las personas; nos hemos centrado en el quehacer de los estudiantes con el objetivo último de describir lo que hacen y piensan sobre el pensamiento crítico; y todo ello, porque no siempre se

encuentra una relación clara entre cómo se piensa la enseñanza-aprendizaje y cómo se lleva a cabo (González, 2012; 2013; Ruiz, 2014). Por otra parte, estamos de acuerdo con Mendoza (2015) cuando afirma que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es una habilidad que requiere de la repetición de determinadas prácticas, siendo una competencia personal de mucho valor que no puede adquirirse por la simple transmisión de conocimientos, por lo que en el desarrollo del proyecto se les exigió al conjunto de los estudiantes seguir con las pautas establecidas por el docente en cuanto a aplicación de las estrategias del pensamiento crítico.

El proyecto que se presenta se desarrolló en tres fases:

1. Conocer las opiniones que el alumnado tenían del pensamiento crítico en el futuro profesional del educador social, antes de comenzar las actividades programadas, en el mes de febrero. Para esto se utilizó una entrevista abierta y grupal *ad hoc* en la que poder recabar la información.
2. Organizar las clases de la asignatura en función de cuatro ámbitos prácticos (infancia, juventud, adultez y personas mayores), estableciendo problemas prácticos a resolver por el todo el alumnado y en el que debía de integrar la teoría y recursos ofrecidos tanto por el docente como buscados por ellos mismos. Concretamente, se utilizaron algunas de las estrategias comentadas por Hawes (2003), tales como la mayéutica socrática, las simulaciones, el estudio de caso, la lectura crítica y el aprendizaje basado en problemas. En esta fase, el papel del docente fue clave en tanto en cuanto todas las sesiones se desarrollaron de forma presencial e introduciendo habilidades propias del pensamiento crítico; tales como: argumentación, análisis de premisas, identificación de falacias, capacidad de hacer inferencias, capacidad de formular y responder preguntas, capacidad de definir términos y juzgar definiciones (Murcia, 2013). Esta fase de desarrollo se complementa con la observación, por parte del docente, de las habilidades utilizadas por el alumnado a través de las verbalizaciones y acciones de estos ante el profesor, registrándolas en función de la clasificación establecida por Facione (1990), en cuanto a las habilidades: Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto-regulación; y las disposiciones o actitudes personales que debe de tener: inquisitiva, sistémica, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, mente abierta y confiada en el razonamiento. Se le indicó al conjunto del alumnado que debían asumir un rol de investigador y analizar críticamente todos y cada uno de los problemas planteados en los cuatro ámbitos prácticos propuestas en la asignatura.

Debían de argumentar las opiniones e identificar aquella información que fuese falaz o incompleta. En todo momento el trabajo debía de realizarse en grupos de 6 a 8 personas y exponerlo, garantizando la retroalimentación, al conjunto del grupo-clase al final. Para facilitar el proceso de aprendizaje de la competencia crítica por parte del alumnado, el docente asumió el rol de enseñar el *cómo* se desarrollan las habilidades, fundamentalmente la argumentación, identificación de falacias, utilizando como ejemplo el primer ámbito práctico (la infancia).

3. La última fase consistió en la reflexión grupal de todos los participantes en una última sesión, en el mes de junio, haciendo valoraciones argumentadas acerca de la metodología empleada, de lo aprendido y de la utilidad del pensamiento crítico para el profesional de la educación social. Para este apartado se hizo un registro de las verbalizaciones del alumnado en una sesión grupal, así como de los trabajos escritos finales, y un análisis de contenido en función de las siguientes categorías: utilidad, complejidad, implicación de la universidad, implicación del alumnado, implicación del profesorado, costo-beneficios del empleo del pensamiento crítico. Por último, se volvió a pasar el cuestionario inicial de la fase 1 para ver si había algún cambio de opinión.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información y opinión que el alumnado poseía de lo que significa y supone el pensamiento crítico se caracterizaba, en un primer momento, por la generalidad, aunque sí eran capaces de encuadrar las respuestas adecuadamente, sobre todo cuando decían que el pensador crítico se caracterizaba por “argumentar, analizar, conocer o estar bien informado”. En este sentido, y en la misma línea de los resultados obtenidos por el estudio de Díaz et al. (2019), los estudiantes muestran, a nivel teórico, los conocimientos necesarios para ser y elaborar pensamiento crítico, mostrando coherencia entre lo que piensan y lo que dice la teoría; a su vez, comprenden y entienden que es una competencia fundamental para el profesional de la educación social, y para todos en general. Curiosamente, cuando se reflexiona sobre si el pensamiento crítico forma parte habitual de sus vidas, hay un acuerdo unánime en que no es el caso, puesto tal y como apuntan Devia (1994) y Moreno y Velázquez (2017), aunque saben generalidades, no entienden cómo hay que desarrollarla *in situ*; y, más concretamente, le cuesta mantener la disciplina en el desarrollo de las habilidades. Por tanto, están unánimemente de acuerdo de su

importancia, quieren desarrollar esa competencia, entienden teóricamente sus entresijos, pero no saben el desarrollo del mismo y, sobre todo, le cuesta mantener la disciplina que requiere.

El papel del docente resulta fundamental para favorecer escenarios de enseñanza-aprendizaje que desarrollen el pensamiento crítico; motivando o generando procesos metacognitivos en los estudiantes que los lleven a plantarse lo que hacen y porqué (Valencia y Puente, 2018). Tal y como apunta (Mendoza, 2015), es necesario educar el pensamiento además de la adquisición de conocimientos. Se comprueba cómo educando a los estudiantes en los diversos estilos de aprendizaje; favoreciendo la creatividad crítica; trabajando en equipos; utilizando las simulaciones y estudios de casos; enseñando a elaborar proyectos que intenten dar respuestas reales a los problemas de los que se ocupa la profesión; la importancia de la opinión argumentada y del diálogo (Ceruleo y Cruz, 2010); supone un enriquecimiento en el alumnado. En este sentido, en el desarrollo de la docencia a partir de los cuatro ámbitos prácticos y con el desarrollo de estrategias favorecedoras del pensamiento crítico, al alumno tuvo que zambullirse necesariamente en la dinámica por exigencia curricular, estableciéndose una rutina de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, auto-regulación; así como mantener una actitud inquisitiva, sistémica, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento. Se pudo comprobar como al explicarles al alumnado en qué consiste cada habilidad y disposición, todos mostraban el deseo de aprender y de que formaran parte de su repertorio a la hora de *hacer* las cosas; esta visión ideal se vio reflejada en el esfuerzo de todo el conjunto de alumnos y alumnas durante el cuatrimestre, llevando a cabo las diferentes actividades con los requerimientos críticos. Se observó una capacidad real en la capacidad argumentativa, en las explicaciones basadas en el conocimiento, en el análisis de la información, etc., por parte del alumnado, aunque informaban que suponía un sobreesfuerzo asumible en determinados contextos, y que no siempre lo podían generalizar. Esto último va en consonancia con Mendoza (2015), cuando informa de una tendencia a que en aquellas asignaturas donde se utilizan métodos de enseñanza-aprendizaje en base a trabajos de investigación se observa en el alumnado un mayor desarrollo del pensamiento crítico; aunque quizá esto no sea suficiente por sí mismo si no va acompañado de una forma de relacionar la enseñanza y aprendizaje centradas en el interés y la reflexión así como en el papel que puede desempeñar el docente (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

Por último, en cuanto a la utilidad, complejidad, implicación de la universidad, implicación del alumnado, implicación del profesorado, costo-beneficios del empleo del pensamiento crítico; el alumnado, una vez finalizado las actividades propias de los ámbitos utilizando la competencia crítica, consideraba que la utilidad estaba fuera de toda duda, *“aunque quizás no fuese lo deseable para algunos”*; que más que complejo requiere de hábito y voluntad; que la implicación de la universidad se da *“pero en forma de vagas intenciones, sin acciones concretas y transversales”*; *“que hay asignaturas y profesores, independientemente de las asignaturas, que favorecer el pensamiento crítico y otros, aunque lo dicen, no lo hacen”*; en cuanto al coste-beneficio, consideran que *“en la asignatura ha sido factible porque sabíamos que había que hacerlo, pero en la vida cotidiana hay muchas variables y no todo está tan enmarcado”*.

5. CONCLUSIONES

Enseñar al futuro profesional de la educación social es algo más que un propósito curricular, sino que toca de lleno la necesidad social de formar personas con capacidad de escrutar la sociedad, identificando las situaciones que atentan contra el bien último de la persona, y siendo capaz de proponer alternativas adecuadas al bien común. En el proyecto de innovación presentando, hemos tenido oportunidad de comprobar cómo las buenas intenciones o deseos del alumnado no es una condición suficiente para que se produzca la competencia crítica. Incluso se observa que la buena disposición que puedan tener, una vez son consciente de la necesidad, no es suficiente sin un conocimiento de ciertas destrezas necesarias para ser un pensador crítico. En este sentido, el papel del docente resulta fundamental en varios sentidos: como facilitador de los rudimentos necesarios para llevar a cabo un pensamiento crítico; como mediador entre el pensamiento que quiere ser crítico y la posibilidad de la acción crítica; como diseñador de metodologías curriculares que favorezcan el desarrollo de tales competencias; como profesional de la docencia comprometido con la realidad social, procurando no disociar el conocimiento del aula con el conocimiento de la sociedad. No obstante lo anterior, se detecta que la variable volitiva es fundamental para el afianzamiento de lo que fácilmente se entiende.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Betancourth-Zambrano, S. (2020). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de psicología*. Editorial Universidad de Nariño. http://sired.udenar.edu.co/6847/1/evaluacion_pensamiento_critico_est-psicologia.pdf
- Betancourth-Zambrano, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 238-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194238608017>
- Cerullo, J. A. S. B., y Cruz, D. A. L. M. (2010). Raciocinio clínico y pensamiento crítico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 124-129. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100019>
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Zenith; Planeta.
- Devia, F. (1994). Reflexiones sobre el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista institucional Universidad de la Costa CUC*, 4
- Díaz-Larenas, C. H., Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N. G., y Boudon-Araneda, J. I. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 275-296. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Facione, P. A. (1990). *The Delphy Report*. The California Academic Press. <https://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Eduteka. <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Febres, M., Pérez, A., y Africano, B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere*, 21(69), 269-274. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35655222005/index.html>
- García-Moro, F.J. (2019). De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico. *RES. Revista de Educación Social*, 29.
- García-Moro, F.J. (2015). *Manual de Competencias Psicológicas del Profesional de la Educación Social*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González, G. (2012) *La educación para la ciudadanía en la formación del profesor de ciencias sociales en Colombia. Representaciones, transiciones y prácticas docentes*. Universita Autònoma de Barcelona.

- González-Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 24-34.
- Hawes, B. G. (2003). El pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo 2003/6. Universidad de Talca. <https://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>
- Mendoza-Guerrero, P. L. (2015). La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios (tesis doctoral, Universidad de Málaga). Repositorio institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA). https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.%20pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreno-Pinado, W. E., y Velázquez Tejeda, M. E. (2016). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Murcia-Bermúdez, C. C. (2013). La insuficiencia de las disposiciones del pensamiento para cubrir la brecha del pensamiento crítico a la acción crítica (tesis de grado, Universidad de Rosario). <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/5020>
- Olivares-Olivares, S.L., y López Cabrera, M.V. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550741006.pdf>
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Ramón Areces.
- Reeder, Harry P., y Vargas-Guillén, Germán (2009). Formación y pensamiento crítico. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1), 23-43.
- Ruiz-Ortega, F., Márquez, C., y Tamayo O. E. (2014) Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 53-70. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.985>
- Tamayo, Ó. (2014) Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 36, 25-45. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>

- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Tueros, E. (2010). Cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Ponencia ante el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. PUCP pp. 16-19. Lima. http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/docs/doc_simposios/texto/TC-SIM-007.pdf
- UNESCO (2012). Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta. UNUESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I, Informe final. UNESCO.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Valencia, G. A. G., y Puente, S. M. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230086. Epub December 03, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230086>
- Vélez-Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2(9), 11-39.
[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9\(2\)_2.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9(2)_2.pdf)
- Wolton, D. (2013). *Informar no es comunicar*. Gedisa.

CAPÍTULO 56

EL BIOGRAMA COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO IDENTITARIO

Carmn Rodríguez Lucena y Cristina Cruz-González

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hay un creciente interés y una consolidación de la investigación autobiográfica y narrativa en el campo de las ciencias sociales (Bolívar y Domingo, 2019). Con ello, crece considerablemente el número de artículos de investigación cualitativa que utilizan este enfoque interpretativo (véase por ejemplo, Goodson and Sikes, 2001). Con la investigación narrativa, se consolidan los enfoques humanistas en las ciencias sociales (Pujadas, 2002). Desde este enfoque se concentran los testimonios identitarios y las narraciones subjetivas de vidas singulares, y en definitiva, se realizan los relatos de las experiencias de la acción humana (Hernández y Aberasturi, 2014). Para Suárez-ortega (2013), “Adoptar este tipo de enfoque significa considerar la conciencia subjetiva del participante, enfatizando el papel de los significados, el conocimiento reflexivo y la palabra ("voz") en la formación de la propia experiencia” (p. 190).

Escuchar las voces del individuo implica representar su propia subjetividad y reconocer que forma parte de la sociedad. Se trata por tanto de capturar los procesos de cambio político, económico y cultural desde sus propias perspectivas. Todo ello incluye generar un conocimiento que permite profundizar en las memorias, vivencias y en la identidad del sujeto, siendo la auténtica esencia de la investigación (auto) biográfica y narrativa (Carvalho and Ramos, 2014). En este tipo de enfoque metodológico, entra en juego una doble implicación investigador-participante. El investigado, como narrador de su propia historia, y el entrevistador como intérprete de lo que ve y escucha. Es decir, el investigador interpreta esa narrativa construyendo un relato de vida.

Centrando nuestra atención en la identidad del individuo, el biograma es un recurso para profundizar su historia de vida. Se podría considerar que es una herramienta cuyo fin es esquematizar todo el entramado personal que supone conocer la trayectoria vital de

un sujeto aportando elementos personales, profesionales, dimensiones clave, elementos temporales o espaciales (Parrilla, 2009). El biograma igualmente consigue ser un recurso para la lograr que el individuo comprenda sus antecedentes personales, académicos y profesionales, sus procesos de formación y su toma de decisiones (Domingo, et ál., 2017). Para los mismos autores, en este proceso, el narrador y el investigador dialogan hasta llegar a acuerdos, provocando nuevos relatos de vida y reconstrucciones identitarias. Ávila y Ramalho (2004) añaden que el biograma se convierte en recurso para “la auto formación del investigador, porque al provocar la reflexión sobre la trayectoria del otro, lleva al investigador a reflexionar sobre su propia carrera profesional” (p. 4).

El presente estudio tiene como propósito mostrar el biograma como herramienta utilizada en la investigación narrativa, exponiendo sus principales características y su utilidad en estudios de naturaleza social. El manuscrito, que aspira a convertirse en una invitación a emplear la herramienta en el campo de las ciencias sociales, está dividido en cuatro partes principales. La primera, hace una retrospectiva del concepto de identidad e informa de la posibilidad de indagar en la misma mediante el biograma. La segunda parte, engloba todo el entramado que supone su elaboración, incluyendo la recogida de información y su posterior análisis. Seguidamente, mostramos como se ha venido utilizando el biograma como herramienta en los estudios en ciencias sociales. Para concluir, presentamos unas consideraciones finales.

2. MÉTODO

Desde hace más de cinco décadas el tema de la identidad, ha constituido un foco significativo para las ciencias sociales en todas sus disciplinas (Schwartz, 2007). Para algunos autores, la identidad constituye una construcción discursiva y mental del individuo que le permite comprenderse a sí mismo, controlar su vida y expresar una forma de ser, estar y sentir (Giddens, 2002). Jenkins (2004), desde un marco sociológico, afirma que la identidad nos permite comprender, en un proceso continuo de reciprocidad, a nosotros mismos y los demás. Y su vez, nos otorga la oportunidad de comprender la visión que tienen los otros de nosotros. Siguiendo esta misma línea, la identidad es el resultado de un constante devenir de (des) acuerdos que conllevan a una concepción del “yo” siempre cambiante. En este sentido y de acuerdo con Dubar (2000), la identidad no depende únicamente de lo que uno cree ser, si no de lo que los demás creen que somos. No pudiendo distanciar las identidades de las sociedades de las que forma parte, pues la

identidad, sólo puede constituirse a partir del contexto social, cultural e histórico al que pertenece y en el que participa (Johnson, 2017; Robertson, 2017).

Desde esta concepción, el yo, está constituido por múltiples identidades en flujo constante que se construyen socialmente y están influenciadas por contextos culturales e históricos (Scribner y Crow, 2012). Dicho esto, ¿Por qué es importante estudiar la identidad en Ciencias sociales? Esta caracterización del yo, en un contexto profesional, influye en la práctica y en el desarrollo de las tareas cotidianas. Por ejemplo, profundizar en la identidad profesional de un director de escuela, nos ofrece la oportunidad de conocer quién es, que ha influido en ser como es, cómo está calando en su desarrollo profesional y como último fin, en que me medida impacta en el alumnado. En otro caso, el observar como un docente percibe la realidad y las interpretaciones que manifiesta sobre esta, nos pone en alerta de los problemas de su contexto y profesión. Así como nos permite entender la forma de dar sentido a su trabajo y su actuación en diferentes ambientes educativos.

Para llegar a este complejo entramado que supone la identidad de un individuo, desde hace más de 20 años, las ciencias sociales han venido utilizando la investigación biográfica y narrativa (Bolívar y Domingo, 2019). Los mismos autores señalan en su libro el comienzo de la proliferación de los estudios que tenían como eje principal la vida de los profesionales, sus trayectorias, sus momentos clave y desarrollo profesional. De este modo, se consideró fundamental aproximarse a los sujetos investigados desde vertientes más subjetivas, cercanas y humanas, haciendo especial insistencia en sus propias cronotopografías (Bolívar, 2002; Rivas y Herrera, 2010). Para Ávila y Ramalho (2004), en este entramado, entra el juego el biograma como un buen recurso en la investigación (auto) biográfica. El biograma nos permite la compilación de experiencias del pasado, situadas en un tiempo y un espacio diacrónico que, como fin, pretende indagar y comprender en los hechos que han supuesto una inflexión en el desarrollo profesional de un individuo y en la construcción de su identidad (Domingo, et ál., 2017).

Bolívar (2002) resalta la utilización de los biogramas en la investigación, pues suponen un recurso para capturar los incidentes críticos que son aquellos sucesos que impactan, motivan y determinan los cambios de etapa de una persona y su trayectoria de vida. Por tanto, el biograma supone una herramienta operativa que esquematiza en una línea del tiempo la narración de la historia de vida del sujeto, aportando en ella, momentos clave, leitmotiv, hitos, personas influyentes, así como recrea todo el entramado contextual, emocional y sentimental (Bakhtin, 2003; Domingo, Domingo and Martos,

2017; Veras, 2010). Parrilla (2009) lo describe como un cronograma personalizado de la persona, sobre los incidentes críticos que marcan su vida y la interpretación de la misma. Por tanto, el biograma es una herramienta que permite organizar los datos narrativos y biográficos de una persona y constituir los resúmenes esquemáticos de su vida. Para Mas (2007), el biograma, además, puede adaptarse a la investigación, relacionando y profundizando en aquellos aspectos que nos interesa resaltar de la vida del individuo. En resumen, disponer de una línea de tiempo es clave para indagar en la identidad de un sujeto, comprender los procesos de su desarrollo personal o profesional, dar sentido a su trayectoria profesional y reflexionar sobre actuaciones futuras.

3. PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN BIOGRAMA

Se hace necesario reparar en un apartado que describa el proceso para la elaboración de un biograma. Para ello, se han establecido dos puntos principales, uno dedicado a describir los instrumentos que se utilizan para la recogida de información. Y otro, para especificar el proceso de análisis y codificación de los datos obtenidos.

3.1. Instrumentos para la recogida de información

Existen diversas herramientas/estrategias que vienen utilizándose en el campo de las ciencias sociales con el fin de recopilar relatos, experiencias, momentos clave, episodios significativos y en definitiva, todo el entramado que envuelve el hecho de conocer al individuo investigado. Habitualmente el biograma, dentro de una investigación narrativa, se inicia con la recogida de información y relatos (auto) biográficos, en un contexto dialógico e interactivo investigador-participante (Bolívar, 2012). Como señalan Arnaus (1995) en este tipo de interacción, tiene lugar un proceso colaborativo de interpretación y reinterpretación de los sucesos en el que es necesario que el investigador escuche activamente la historia del entrevistado y la cronología secuencial de los hechos.

La entrevista biográfica en profundidad se convierte en el medio principal para la recogida de datos y para lograr que emerjan los incidentes críticos del sujeto. La recopilación de esos incidentes críticos nos permite conocer los momentos de mayor impacto de una vida, la aparición de personas que han influido en ella y los factores sociales, culturales y profesionales que la condicionan. En las entrevistas biográficas el entrevistado, junto con el entrevistador, va reconstruyendo su historia de vida y nos acerca a sus visiones personales y longitudinales de su desarrollo identitario. Como argumenta

Bolívar (2012), no consiste en la recopilación de datos sueltos, sino que es la oportunidad del individuo para confeccionar una identidad narrativa y dar sentido a su propia vida. Siguiendo al mismo autor, las entrevistas biográficas son personales y por tanto son imprevisibles y cambiantes, es tarea del investigador ir conduciendo al individuo hacia los aspectos que se quieren investigar.

Para Atkinson (2002) el desarrollo de una entrevista biográfica en profundidad parte de diversos momentos. En primer lugar, debe existir un espacio dedicado a una (pre) entrevista, en la que se pone en antecedentes a la persona participante, los tiempos de realización y las cuestiones planteadas. Posteriormente, se lleva a cabo la entrevista propiamente dicha, y finalmente, entra en juego la transcripción e interpretación de la misma. Estas entrevistas se desarrollan normalmente a través de ciclos sucesivos, hasta saturar información. El biograma se va elaborando a lo largo del tiempo y paralelamente a las entrevistas realizadas al investigado. Cada una de las entrevistas, pueden ir dirigidas a distintas etapas de la vida o a los diferentes tópicos de interés. Entre una entrevista y otra, como afirma Bolívar (2012), existen interanálisis que son utilizados para conocer qué temas serán profundizados en el siguiente encuentro.

El texto es sometido a un primer análisis en que (a) se hace una primera reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o “en blanco”, que no quedan conexiados, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc., que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente (p. 86).

Existen otras herramientas que complementan a las entrevistas y permiten la construcción de biogramas. Por ejemplo, las notas e historias de campo son las escritas por el investigador y utilizadas como medio para registrar todas las impresiones surgidas durante el proceso de observación (Punch, 2012). Todas estas anotaciones, serán posteriormente reflexionadas, consensuadas e interpretadas por el investigador-participante. Además, se pueden agregar objetos personales que recopilan recuerdos de la vida, como retratos, memorias o documentos.

Explorando otras investigaciones que comparten este tipo de metodología, encontramos distintos estudios que han empleado el biograma para conducir su investigación como el de Sá (2004), el cual pretendía conocer la vida profesional de profesores de la Universidad en Brasil. A través del empleo de entrevistas biográficas se

recogieron informaciones sumamente valiosas sobre su trayectoria profesional, las cuales fueron analizadas posteriormente gracias al empleo de biogramas, que facilitó la comprensión de aquellas narrativas y su influencia por aspectos políticos, sociales y contextuales. Otro de los estudios que empleó esta herramienta fue el de Domingo y Bolívar (1996), en el cual los autores realizan una serie de recomendaciones para poder construir un verdadero análisis de la línea de vida de una institución y/o identidad. En primer lugar, los autores explican que es fundamental “indagar” en aquellos vacíos que suelen estar presentes en entrevistas iniciales. Por ese motivo, a lo largo de las distintas entrevistas biográficas se tendría que realizar un pequeño análisis y posterior comparación con el informante, que nos posibilitara cubrir esos “espacios en blanco” tan necesarios de incluir. De hecho, Rivas y Herrera, (2010) coincide en este sentido explicando que el biograma puede suponer una herramienta muy beneficiosa para el investigador a la hora de adentrarse en los significados del participante, ya que posibilita la reconstrucción y ahondamiento en situaciones e hitos clave en el discurso de éste. Otra de sus sugerencias tiene relación con la captura de incidentes críticos. De esta manera, sería interesante que fueran los propios narradores quien indicara los eventos más significativos y decisivos de su vida.

La tarea del investigador y el narrador sería, posteriormente, organizar conjuntamente dichos eventos conformando una trayectoria de su ciclo vital. Domingo, et ál., (2017) denominan este proceso como un “ágora o plataforma dialógica” basada en un proceso de construcción de significados propios del relato de vida narrado.

3.2. Instrumentos de análisis de información

Una de las particularidades de la investigación cualitativa y social parte de la gran subjetividad y complejidad para analizar la información recolectada. De este modo, el análisis de las narrativas de los participantes debe ser realizado de manera minuciosa y comprensiva. El biograma como herramienta de análisis cualitativo supone un elemento fundamental en este sentido, profundizando en el impacto que distintos sucesos significativos han tenido en la construcción de la identidad del individuo. A continuación se explican diversas fases de análisis propias del método autobiográfico- narrativo y que contribuyen a la posterior construcción del biograma.

A) Línea temporal

A través de la información recolectada en nuestra fase de recogida de información, es muy importante trazar una línea temporal que contemple la biografía del sujeto a investigar. Domingo, Domingo and Martos (2017) la consideran una idea interesante para plasmar un relato de vida en sí mismo de una manera visual, aportándole un hilo conductor que reorganice y reubique los momentos cruciales de la historia de vida. Más (2007) coincide en esto, explicando que una primera fase del estudio debe de consistir en la reordenación de los principales acontecimientos vitales del narrador, y para ello, es importante construir un hilo cronológico de los hechos y experiencias narradas.

B) Esquema de ideas

Tras esta fase de inicio, los datos recolectados a través de la voz del narrador/a deben de ser sintetizados con la finalidad de obtener un mapa visual de su discurso y poder estructurar la información aportada en el orden cronológico y temático correspondiente. Por ese motivo, el esquema de ideas supone un medio útil para establecer un primer análisis de elementos emergentes y para armar un boceto de la trama argumental del relato de vida. Este esquema de ideas también resulta de gran utilidad para corroborar el entendimiento de la información recolectada con el propio informante a lo largo de las entrevistas biográficas y como elemento de detección de "puntos calvos" y profundización en entrevistas posteriores.

C) Procesos de profundización comprensiva

El enfoque (auto) biográfico- narrativo implica procesos de profundización dialógica sobre la identidad del participante. Por este motivo, en el análisis crítico del discurso (Van Dyck, 2012), es recomendable adoptar una posición imparcial y emplear los principios básicos de teoría fundamentada (Strauss and Corbin, 1998). Los sucesos significativos emergerán de la propia narrativa y será a través de un enfoque hermenéutico-interpretativo desde el que se partirá para establecer inferencias del impacto de estos sucesos en la dimensión identitaria. En este enfoque de análisis, se tendrán en cuenta los principales hitos, personajes clave, temas o leitmotivs. Esto aportaría una mayor contextualización y significado a nuestro estudio identitario.

D) Creación de biograma

Con todo lo anterior, podríamos comenzar a diseñar nuestro biograma. Para ello es fundamental tener algo en consideración

"Cada relato, además de personal, no es una isla, ocurre en un contexto determinado, que puede ser proyectado en torno a la línea de tiempo que da el contexto (evolución de política educativa, momento sociopolítico, hitos sociales relevantes). Igual que las

vidas y trayectorias profesionales se deben entender desde la unicidad de una persona, este se desarrolla en un contexto y un determinado entorno y cultura profesional, que tiene también su propio curso de vida." (Domingo, et ál., 2017, p. 87)

Es desde este prisma, desde el que queremos dar énfasis a la construcción del biograma. Por este motivo, a continuación, presentamos una plantilla para facilitar el uso de esta herramienta en futuras investigaciones.

CRONOLOGÍA	DESCRIPCION	HITO, PERSONAJE/S CLAVE, TEMA O LEITMOTIV	IMPACTO IDENTITARIO
Cronología, fechas o momentos a destacar	Describir la actividad profesional ejercida en ese momento	Describir qué eventos, personas o experiencias fueron claves en esa etapa.	Explicar qué impacto tuvo y en qué aspectos

Fuente: Elaboración propia

Es interesante indicar también otros elementos que autores como Más (2007) consideran claves en la elaboración del biograma: cronología, hechos, contexto, emociones, sensaciones y asociaciones y metáforas.

E) Validación dialéctica del discurso

Cuando el biograma adquiere su completo significado es cuando todos los elementos a analizar han sido completados. Aun así, esta no es la parte final. Se requiere una devolución al narrador y protagonista del relato para que sea el mismo quien corrobore que la información es verídica y real, y que evalúe si es necesario completar o modificar alguna cuestión que enriquezca y consolide este análisis. Arnaus (1995) considera esta fase como un criterio ético para el análisis vital de un sujeto.

4. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En un área de investigación de naturaleza subjetiva como es el de las Ciencias Sociales, el biograma podría considerarse una herramienta creativa e innovadora para potenciar aquellas investigaciones de carácter (auto)biográfico- narrativo (Más, 2007). Investigar desde el enfoque (auto) biográfico-narrativo supone abarcar dos cuestiones esenciales, la construcción identitaria de uno mismo (Bruner, 2006), y la reconstrucción de su propia identidad a lo largo de los distintos eventos clave que la comprenden (Leguizamon, 2014). Por ello, el estudio de la identidad y de su construcción a lo largo del ciclo vital de una persona requiere de un saber propio que debe centrar su foco en la experiencia vital y contextual del individuo (Clandinin, 2006).

Resulta clave adentrarse en los significados que el sujeto otorga a su propio mundo, considerando estos dentro de los contextos sociales y políticos que le rodean. Estos significados no dejan de poseer un matiz subjetivo y estar socialmente contruidos. Por ese motivo, la existencia de recursos como el biograma son muy útiles para organizar, explorar e indagar en aquellas narrativas que emergen de las voces de los sujetos, gracias a la teoría fundamentada y la interacción dialéctica entre investigador- investigado.

Diversos estudios abogan por la utilidad del biograma como vía de análisis identitario en investigaciones propias del campo de las Ciencias Sociales (Bakhtin, 2003; SÁ y Ramalho De Almeida, 2004; Clandinin y Connelly, 2000). Como señalan Ávila y Ramalho (2004), el biograma supone un buen recurso para perfeccionar y agilizar el proceso de organización de datos y retroalimentación de éstos mismos con el/los sujetos investigados.

Bolívar (2002) defiende que este tipo de herramientas proporcionan una cronotopografía que facilita el análisis del impacto del tiempo-espacio en la construcción de la identidad. De esta manera, recomendamos que los biogramas deben de ser desarrollados a través de informes biográficos que recogieran los hitos, leitmotifs, acontecimientos más relevantes y personajes clave que han caracterizado la vida de los individuos objeto de análisis. Hablaríamos en este caso de “mapear trayectorias biográficas” con el fin de explorar los elementos internos que configuran la dimensión más íntima y humana del individuo. Todos los momentos de crisis identitaria, o éxito existencial, personal y/o profesional dibujan el boceto de la propia trayectoria vital, pero el protagonista suele considerarlos tras haberlos superado y relatado. En todo este proceso, los incidentes críticos y vitales deben ser capturados e interpretados de manera responsable. Por esto, la validación dialéctica de la información recolectada por el propio informante es crucial (Bolívar y Domingo, 2019)

Bolívar and Domingo (2018) explican que el biograma presenta un extenso pasado histórico, en el que siempre se partió de su utilidad para la exploración de la parte personal, silenciada y oculta de las historias de los participantes. Por ese motivo, los sujetos que suscitan un especial interés suelen ser aquellas identidades en "riesgo de olvido", las cuales han experimentado situaciones de gran complejidad. A lo largo de la línea vital trazada, ambas partes deben dialogar, floreciendo microrelatos de vida comprensivos, que lejos están de análisis descriptivos y tradicionales. En estos análisis se debe de procurar un nivel superior de comprensión y profundidad, que conlleve al establecimiento de claves comprensivas más detalladas y perfeccionadas.

En definitiva, con este estudio pretendemos mostrar la utilidad de una herramienta como el biograma para analizar la dimensión identitaria de sujetos que puedan suscitar algún interés en el campo de las Ciencias Sociales. Es importante señalar que la estructura presentada puede variar en función de intereses y necesidades de investigación. Por esto, presentamos el biograma como una herramienta particular e innovadora para la profundización, comprensión y análisis de trayectorias vitales.

REFERENCIAS

- Arnaus, R (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan. En J. Larrosa y otros (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Atkinson, L. (2002). Confiar en nuestros propios juicios. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.). *El profesor intuitivo*, 76-91. Barcelona: Octaedro
- Ávila, M. A. y Ramalho, L. (2004). Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Psicologia da Educação*, (19), 185-192.
- Bakhtin, M. M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Barcelona: Octaedro
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. 2012. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Maria da Conceição Passeggi y Maria Helena Abrahão (Eds.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 79-109). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación Biográfica-Narrativa. *Enseñanza and Teaching*, 14 (1), 17-39.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2018). La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: principales ambitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(9), 796-813.
- Bruner, J. S. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza

- Carvalho, M. L. y Ramos, A. (2014). Emergencia de la identidad profesional: el caso de la iniciación a la práctica profesional en la formación inicial de profesores. En Ramiro Sanchez, T. y Ramiro, M. T. (Eds.). *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo, II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, pp. 472-479. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Sage.
- Domingo, J., Domingo, L. y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IIICE*, (41): 81-96.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). Studying teachers' life histories and professional practice. En Patricia Sikes (Ed.), *Life history research in educational settings- learning from lives* (pp. 57-74). Buckingham: Open University Press
- Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. London: ROUTLEDGE.
- Johnson, L. (2017). The Lives and Identities of UK Black and South Asian Head Teachers. Metaphors of Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 842-862.
- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54.
- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado”. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54.
- Mas, X. (2007). *Una mirada creativa hacia el método biográfico*. Encuentros Multidisciplinares.

- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Punch, S. (2012). Hidden struggles of fieldwork: Exploring the role and use of field diaries. *Emotion, Space and Society*, 5(2), 86-93.
- Rivas, J. I. y Herrera, D. (2010). Voz y educación. *La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Robertson, S. 2017. Transformation of Professional Identity in an Experienced Primary School Principal. A New Zealand Case Study. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 774–789.
- Sá, M.A. (2004). Trayectorias docentes: avances, retrocesos y desviaciones en la vida profesional de los profesores de Ingeniería. Tesis de doctorado. Programa de Postgrado en Educación: Psicología Educativa. Sao Paula: PUC.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio* 49, 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: An International Journal of Theory and Research* 7, 27-49.
- Scribner, S., Paredes & Crow, GM. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and policy in schools* 11(3), 243-274.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: CA Sage
- Suárez-Ortega, M. (2013). Performance, Reflexivity, and Learning Through Biographical-Narrative Research”. *Qualitative Inquiry* 19(3), 189–200.
- VAN DIJK, T. (2012). A note on epistemics and discourse analysis. *British Journal of Social Psychology* 51(3), 478-485
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta de moebio* (39), 142-152.

CAPÍTULO 57

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR

Sandra Belén Quezada Soto, Isis Angélica Pernas Álvarez y William Alfredo Ortiz
Ochoa

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE), ha surgido en estos últimos treinta años, para englobar dentro de un constructo, un cuerpo teórico, modelos, metodología y práctica en investigación permanente; esto permite a la ciencia, contar con recursos para favorecer las relaciones intra e interpersonales. Tal es así que Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), la plantearon como un concepto relevante del ajuste emocional, del bienestar personal, el éxito en la vida y, las relaciones interpersonales. Los primeros en conceptualizarla y ofrecer una definición fueron Salovey y Mayer (1990), quienes plantearon que “la inteligencia emocional es una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conducta propias” (p. 189).

El tema de las emociones y de la inteligencia emocional en el mundo laboral, en los demás contextos y en la investigación, siguen ganando impulso hoy en día. La categorización conceptual más admitida de IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidades, basados en el procesamiento de la información según refieren Mayer, Salovey y Carruso (2000). El modelo de habilidades al cual se adscriben los autores de este trabajo, es defendido por autores como Salovey y Mayer desde 1997, el mismo que concibe a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y la aplicación de esta al pensamiento, centrándose exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con este procesamiento. Este modelo, considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son: 1) **la percepción**, evaluación y expresión de las emociones, incluye la habilidad para identificar nuestras emociones y la de las otras personas, y expresarlas de forma adecuada; 2) **la facilitación** emocional del pensamiento

ayuda a la solución de problemas teniendo en cuenta deferentes puntos de vista; 3) el **conocimiento emocional**, entender la relación entre diferentes emociones, las causas y consecuencias de los sentimientos; 4) **la regulación** de emociones implica la habilidad de estar abierto a sentimientos agradables y desagradables, reflexionar y manejar las propias emociones y la de los demás (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Con respecto a la operacionalización del constructo, se han utilizado tres aproximaciones para medir la IE: los autoinformes, reportes realizados por otros y tesis basadas en capacidades -ejecución-. Uno de los instrumentos es la versión al castellano por Extremera, Rey y Sánchez-Álvarez (2019), quedando como WLEIS-S (Instrumento con el que se trabaja en esta investigación), creada para el contexto laboral, que evalúa cuatro dimensiones: evaluación de las propias emociones (EAE), evaluación de las emociones de los demás (AEA), uso de la emoción (UOE) y regulación de la emoción (ROE). Las cuatro dimensiones que comprende este modelo sustentado por Mayer y Salovey, emplean términos muy similares en su evolución histórica tales como: *la percepción de nuestras propias emociones y las ajenas; la asimilación de emociones; la comprensión de emociones y, la regulación* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003); poco tiempo después se habla de: *la percepción, evaluación y expresión de las emociones; la facilitación emocional; el conocimiento emocional y, la regulación de emociones* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) y, a partir del WLEIS-S, se manejan las EAE, AEA, UOE y ROE. En esencia todas incluyen la misma explicación teórica -desde la percepción hasta la regulación-, independientemente del término empleado.

Estas cuatro habilidades antes descritas, ejercen efectos beneficiosos para todos los seres humanos y en particular para los docentes que están expuestos constantemente a tensiones en el ámbito escolar. La capacidad para razonar sobre las emociones, percibirlas y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuestos diariamente.

La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales, en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, compañeros, entre otros (Brotheridge y Grandey, 2002). De acuerdo con el catálogo de enfermedades profesionales de los docentes del año 2004, elaborado por Fete-Ugt, en España, seis de cada diez docentes, han tenido alguna baja laboral. Entre las causas que las han originado se encuentran las patologías psiquiátricas (estrés, ansiedad, depresión),

por el tiempo de aparición, se puede establecer una relación directa con el desgaste psíquico que sufre el docente a medida que avanza el curso (Pena y Extremera, 2010).

Varios estudios que relacionan estas variables, evidencian la necesidad del estudio; entre estos se encuentran Fragoso (2009), en Puebla-México. En España, en la Universidad de Huelva, Peña (2015). Lawrence, Ramos, Recondo y Pelegrina (2016), en la Universidad de Málaga. Isaza y Calle (2016), en Medellín-Colombia. Borsic y Riveros (2017), en la Universidad de las Fuerzas Armadas -ESPE-Ecuador, por solo citar algunos.

Por lo antes expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Qué nivel y dimensiones de la inteligencia emocional predominan en los docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, según las variables sociodemográficas objeto del estudio? Para dar respuesta a la interrogante, se plantea como objetivo general: describir los niveles y dimensiones de la inteligencia emocional en docentes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Y, como objetivos específicos: determinar las dimensiones de inteligencia emocional de los docentes universitarios de la Facultad de Psicología e identificar los niveles de inteligencia emocional considerando las variables sociodemográficas exploradas en los docentes estudiados.

2. MÉTODO

El estudio tiene un **enfoque cuantitativo**, el **alcance** es descriptivo y transversal y el tipo de **diseño es no experimental**. La población del estudio comprende todos los docentes; se trabajó con **31**, de estos 13 hombres y 18 mujeres de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador, que comprende cuatro carreras: psicología clínica, educativa, social y psicología; esta facultad cuenta con 10 años de fundada, una de las 12 de esta institución pública con más de 150 años de creada, que oferta actualmente 54 carreras. El total de docentes en la facultad es de 58, independientemente de la modalidad de contratación, tipo de dedicación y nivel de formación, todos tuvieron la oportunidad de participar en el estudio, pero hubo de desestimar la diferencia de 27 casos, por ser considerados como participantes no válidos. Los criterios de inclusión son: docentes que acepten participar en el estudio y firmen el consentimiento informado; docentes de psicología que se encuentren laborando actualmente. Los criterios de exclusión considerados son: suplentes de los docentes titulares o contratados en la facultad de psicología.

Instrumentos aplicados. a. *Ficha sociodemográfica*, se empleó para explorar las siguientes variables como: edad, sexo, país de procedencia, modalidad de contratación,

tipo de dedicación, nivel de formación culminada, facultad en la que labora (mayor carga horaria) y tiempo de servicio como docente en la universidad. b. *WLEIS-S*, Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law, en su versión al castellano (Extremera, Rey y Sánchez-Álvarez, 2019), para explorar la inteligencia emocional.

Luego de la recolección de datos, se transcribieron y procesaron a través del programa SPSS v2.4. Se procedió al análisis de datos con la estadística descriptiva, la que permitió obtener frecuencias, por cientos, media aritmética y la desviación media.

El estudio se apegó a los principios éticos establecidos por el APA, con los cuales se garantizó la confidencialidad de los participantes, la participación voluntaria y anónima a través de la firma del consentimiento informado previo a la aplicación del instrumento aprobado por el COBIAS (Comité de Bioética en Investigación en el Área de la Salud, Anexo 3). Se cumplieron los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la Asociación Americana de Psicología APA (2010).

3. RESULTADOS

El instrumento *WLEIS-S* se aplicó a **31** docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, a través del que se exploraron los niveles de IE, los puntajes de cada dimensión de la escala y, las dimensiones según las variables sociodemográficas; la aplicación de la ficha sociodemográfica arrojó que fueron 18 mujeres y 13 hombres; las edades estaban comprendidas entre 27-36 años 13 docentes, entre 37 a 46 hubo 10 docentes y la menor cantidad de 8, entre 47 a 56 años. Según la modalidad de contratación, 6 son titulares, 25 son ocasionales y 2 técnicos docentes. Respecto al tiempo de dedicación, 29 están a tiempo completo y 4 a medio tiempo. El nivel de formación se distribuye de la siguiente forma: 2 de tercer nivel, 29 con maestría y 2 con doctorado. Laborando según carreras se tienen, 9 en la de Psicología Clínica, 8 en Psicología Educativa, 7 en Psicología Social y, 9 en Psicología. A continuación, se presentan los datos según las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional y las variables sociodemográficas.

Tabla 1*Inteligencia emocional según sexo y edad*

	Mujer		Hombre		Jóvenes adultos		Adultos		Adultos mayores	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Evaluación de las propias emociones	6.43	0.52	5.63	1.47	6.42	0.47	6.18	0.60	6.38	0.18
Evaluación de las emociones de los demás	6.01	0.78	5.50	1.51	5.98	0.77	6.03	0.74	5.88	0.18
Uso de las emociones	6.22	0.73	5.79	1.62	5.85	0.85	6.43	0.55	6.88	0.18
Regulación de las emociones	5.99	0.74	5.40	1.47	5.85	0.70	5.92	0.70	6.63	0.18
Inteligencia Emocional general	6.16	0.51	5.58	1.45	6.03	0.52	6.14	0.47	6.44	0.09

Nota. Elaboración propia

Respecto a la variable tiempo de servicio, los puntajes más alto de IE fueron obtenidos por los docentes que llevan entre 97 meses -8 años- y 324 meses -27 años- (M de 6.38 y una DE de 0.49). Según el resultado de las dimensiones, este mismo grupo de docente obtuvo la puntuación más alta en cuanto al *uso de las emociones* (M de 6.81 y una DE de 0.38) y la más baja en la *regulación de las emociones* (M de 5.81 y la DE de 1.11).

Tabla 2.*Inteligencia emocional según modalidad de contratación*

	Titular		Ocasional		Técnico docente	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Evaluación de las propias emociones	5.50	2.24	6.29	0.58	5.88	0.18

Evaluación de las emociones de los demás	5.29	2.15	5.98	0.77	5.38	0.53
Uso de las emociones	5.65	2.31	6.22	0.73	5.50	0.71
Regulación de las emociones	5.33	2.27	5.89	0.68	5.63	0.18
Inteligencia Emocional General	5.44	2.21	6.10	0.49	5.58	0.03

Nota. Elaboración propia

Tabla 3.

Inteligencia emocional según tiempo de dedicación

	Completa		Medio tiempo	
	Media	DE	Media	DE
Evaluación de las propias emociones	6.04	1.11	6.69	0.38
Evaluación de las emociones de los demás	5.72	1.15	6.50	0.54
Uso de las emociones	6.00	1.20	6.63	0.43
Regulación de las emociones	5.70	1.13	6.31	0.69
Inteligencia Emocional General	5.86	1.05	6.53	0.35

Nota. Elaboración propia

Respecto al nivel de formación y la inteligencia general de los docentes, se obtuvo que los que tenían tercer nivel alcanzaron una media (M) de 5.83 y una desviación estándar (DE) de 0.33; los que tenían maestría alcanzaron una M de 5.88 y una DE de 1.04; los que ostentan el grado de doctorado tienen una M de 6.97 y una DE de 0.04. Los puntajes más altos fueron alcanzados por los doctores (7.00), en las dimensiones *evaluación, uso y regulación de las propias emociones*. Seguido por el *uso de las emociones* por los docentes de tercer nivel con una M de 6.33 y una DE de 0.47 y, *evaluación de las propias emociones*, con una M de 6.08 y una DE de 1.11.

Según las carreras en las que se desempeñan los docentes, presentaron mayor puntaje general de IE los de Psicología Clínica (M de 6.17 y una DE de 0.53), seguidos de los de Psicología (M de 6.07 y una DE de 0.50); luego los de Psicología Educativa (M de 5.98 y una DE de 0.59) y, por último, los de Psicología Social (M de 5.45 y una DE de 1.99). La dimensión mejor puntuada fue la de la *evaluación de las propias emociones* (M de 6.42 y una DE de 0.65) por los docentes de Clínica y la de más bajo puntaje fue la

evaluación de las emociones de los demás por los docentes de Psicología Social (M de 5.04 y una DE de 1.92).

Tabla 4.

Inteligencia emocional general

	Media	DE
Evaluación de las propias emociones	6.1	1.1
Evaluación de las emociones de los demás	5.8	1.1
Uso de las emociones	6.1	1.2
Regulación de las emociones	5.8	1.1
Inteligencia emocional general	5.9	1.0

Nota. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Este estudio trabajó con docentes de una edad media de 36.3 años, la mayoría son mujeres y predominan los que trabajan en modalidad de contratación como ocasionales. Según el nivel de formación general culminada prevalece el cuarto nivel de maestría.

En la Tabla 1 se presentaron los resultados de la inteligencia emocional según sexo y edad. El sexo femenino -en cuanto a las dimensiones-, la que menor puntaje obtuvo fue la “regulación de las emociones” y el más alto “evaluación de las propias emociones”; recordar que en esta facultad predominan las mujeres, que en muchas ocasiones tienden a juzgar y apreciar muy rápido los eventos, pero el manejo o control, muchas veces tiene un matiz muy emocional; además, según Extremera, Rey y Sánchez-Álvarez (2019), es una habilidad necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional, modula la manera de comportarnos, de pensar y establecer pautas de interacción. El cuanto a los docentes del sexo masculino se evidenció que la puntuación más alta fue en el “uso de las emociones”, según los mencionados autores, esta responde a la habilidad para interpretar el significado, la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos, donde puede que a veces los varones lo suelen hacer mejor que las féminas. Estos resultados se contrastan con el estudio realizado por Borsic y Riveros (2017), donde se evidenció que los docentes varones, resultaron mejor puntuados en la “evaluación de las emociones de los demás” y la “regulación de las emociones”. En cuanto a la edad, los jóvenes adultos principalmente

utilizan la dimensión “evaluación de las propias emociones”. La categoría de adultos puntuó más alto en la dimensión “evaluación de las emociones de los demás”. Los adultos mayores obtuvieron mayor puntaje en las del “uso y la regulación de las emociones”. Se evidencia que los adultos mayores presentaron una mejor cifra en la inteligencia emocional general.

En cuanto a la categoría de tiempo de dedicación completa y de medio tiempo (Tabla 3), en ambos grupos los predominantes se da en la dimensión “evaluación de las propias emociones”, pero la cifra mayor les concierne a los docentes de medio tiempo. Se puede apreciar una media alta de las dimensiones que conforman la inteligencia emocional; cabe destacar que en la “regulación de emociones” se presentó el resultado más bajo en los docentes ocasionales y de medio tiempo, donde existe una similitud en esta variable.

En lo referente a los resultados conjuntos de la Tabla 2, en los docentes titulares se pudo observar que el “uso de las emociones” fue la dimensión mejor evaluada, mientras que los docentes ocasionales y técnicos docentes la principal dimensión fue la “evaluación de las propias emociones”. Sin embargo, en general la puntuación de los docentes titulares es menor respecto a la IE general, a la de los docentes ocasionales. Esto puede estar asociado a otros factores que no fueron objeto de estudio, que ameritan explorarlos, como ver si en realidad hay una buena integración de las cuatro dimensiones a nivel consciente volitivo o si esto responde a posible “represión” o “perfil bajo” para evitar problemas de índole laboral, pues sería ideal como mencionan Extremera, Rey y Sánchez-Álvarez (2019), que se alcance la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Con respecto al nivel de formación culminada, se observó que la IE general es mayor en los docentes con doctorado, a comparación de los de tercer nivel y maestría, de alguna manera se evidenció que conforme se incrementa el grado de formación, se incrementa el grado de inteligencia emocional. Datos arrojados de esta investigación se diferencian con el estudio realizado por Peña (2015), donde, aunque no se visualice una gran diferencia en función del grado académico, se puede observar que las personas que poseen el título de doctor manifiestan un mayor puntaje de inteligencia emocional. En cuanto a un menor resultado de las dimensiones de inteligencia emocional se pudo visualizar que la “evaluación de las emociones de los demás” los docentes titulares muestran cifras bajas; estos datos resultan interesantes ¿Será que esta condición les hace perder un poco el interés por los que son ocasionales?, según Extremera, Rey y Sánchez-Álvarez (2019), esta habilidad permite modelar y mejorar el pensamiento al dirigir la atención hacia la

información significativa, facilitan el cambio de perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista de los problemas, sobre todo de los demás.

Los resultados hacen referencia que los docentes de Psicología Clínica presentaron una tendencia alta de IE general en comparación con los docentes de Psicología Educativa, Psicología y Psicología Social. En lo concerniente a la dimensión “evaluación de las propias emociones” presentaron una tendencia mayoritaria en los docentes de Psicología Clínica. El menor resultado que se evidenció en los docentes de Psicología Clínica y de Psicología Educativa, fue en la “regulación de emociones”. Estos datos llaman la atención por el rol que desempeñan estos profesionales tanto en la clínica como en las instituciones educativas, al manejar situaciones conflictuadas de manera constante.

En cuanto al tiempo de servicio de los docentes, en los docentes que laboraron de 6 a 24 meses las dimensiones más altas son la “evaluación de las propias emociones” y el “uso de las emociones”. Los docentes que ejercieron de 25 a 96 meses presentaron una mayor tendencia en la dimensión “evaluación de las propias emociones” y los docentes cuyo tiempo de servicio fue de 97 a 324 meses tienen un resultado mayor en la dimensión de “uso de las emociones”. Los resultados obtenidos de este estudio se diferencian con la investigación realizada por Peña (2015), donde los datos señalan que el nivel de inteligencia emocional percibida en sus docentes, no difieren de manera significativa al tener en cuenta la antigüedad en la docencia universitaria, aunque sus puntuaciones sean en general algo más elevadas en aquellos que llevan menos de 15 años.

En la Tabla 4 se describen la inteligencia emocional general de los docentes de las cuatro carreras de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, los resultados apuntan hacia una alta inteligencia emocional general en los docentes; las dimensiones que puntúan más altas son la “evaluación de las propias emociones” y el “uso de las emociones” y, en una medida ligeramente menor las de “evaluación de las emociones de los demás” y “regulación de las emociones”.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran una diferencia significativa a comparación del estudio realizado por Body, Ramos, Recondo y Pelegrina del Rio (2016), en la Universidad de Málaga, misma investigación que aplicó el instrumento WLEIS-S, cuyas dimensiones dieron los siguientes resultados: “evaluación de las propias emociones” 4,7; “evaluación de las emociones de los demás” 3,1; “uso de las emociones” 4,1 y “regulación de las emociones” 6,9. dando como resultado que los docentes de psicología de la Universidad de Cuenca evidenciaron una mayor inteligencia emocional en contraste con los datos obtenidos del estudio de la Universidad de Málaga.

5. CONCLUSIONES

Los resultados concernientes a las dimensiones que aborda el instrumento WLEIS-S evidencian que los docentes de psicología clínica y educativa presentaron un dato mayor en la *evaluación de las propias emociones*, mientras que los docentes de psicología social y psicología exponen un mayor resultado en la dimensión *uso de las emociones*. Aunque no existió una diferenciación significativa en las otras dos dimensiones: *evaluación de las emociones de los demás* y *regulación de las emociones*; en síntesis, representaría que el profesorado tiene un correcto manejo de las habilidades que conforman la IE.

Los resultados obtenidos en relación a las dimensiones de la inteligencia emocional según las variables sociodemográficas establecieron que se presentó en: *evaluación de las propias emociones* una tendencia mayor en los docentes del sexo femenino, de edad de joven adulto, con modalidad de contratación ocasional, un nivel de formación de maestría y doctorado que ejercen a tiempo completo y a medio tiempo, con un tiempo de servicio no más de una década; mientras *uso de las emociones* es mayoritario en docentes hombres que se encuentran en las etapas de adultos y adultos mayores, siendo su formación de tercer nivel, ejerciendo la docencia más de una década.

En el dominio de la inteligencia emocional general (cuatro dimensiones), se determina que los docentes manifiestan un manejo de todas las habilidades, es decir, que presentan una capacidad para evaluar sus propias emociones y las de los demás, su uso y regulación, lo que demostró que el conocimiento emocional del profesorado es un aspecto fundamental.

REFERENCIAS

- Borsic, Z., y Riveros, A. (2017). La inteligencia Emocional en el desempeño laboral de docentes de instituciones de educación superior. *XXII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xxii/docs/3.04.pdf>
- Brotheridge, C., y Grandey, A. (2002). Emotional Intelligence and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vacation Behavior*, 17-39.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 97-116. https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/

- Extremera, N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <http://www.psicothema.com/pdf/4520.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fragoso, R. (2009). La inteligencia emocional en el docente universitario: el caso de la licenciatura de administración de empresas de la benemérita universidad autónoma de puebla. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf>
- Isaza, G., y Calle, J. (2016). Un acercamiento a la comprensión del perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1).
- Lawrence, B., Ramos, N., Recondo, O., y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 47-59.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., y Carruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En J. D. Mayer, *Emotion* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.: Handbook of emotional intelligence.
- Pena, M., y Extremera, N. (2010). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359. Sept-dic 2012, pp. 604-627
- Peña, A. (2015). *La Inteligencia Emocional y el sentido de coherencia en la percepción de la salud de los docentes universitarios (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Departamento de biología ambiental y salud pública)*. Obtenido de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11471/La_inteligencia_emocional.pdf?sequence=2

Vila, E., y Pérez-González, J.C. (2007). Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de secundaria: una aproximación correlacional. En F. Etxeberría et al. [Libro en CD-ROM; ISBN: 978-84-9746-382-9].

CAPÍTULO 58

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE REALISTA EN ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIA DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Maria del Mar Oliver Barceló, Maria Ferrer Ribot, Aina Estrades Bauzà y Carme Rosselló Rosselló

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que se presenta se llevó a cabo durante el primer semestre del curso 2019-2020, en cuatro asignaturas de formación básica y obligatoria de los estudios del grado de Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears. Fue diseñada y realizada en las aulas de manera coordinada por profesorado de la facultad de Educación, en el marco de un proyecto de innovación docente del IRIE (institut de Recerca i innovació Educativa) y del Programa de Mejora de la Formación Inicial del Profesorado de la Facultad de Educación de la UIB dirigido a fomentar la enseñanza-aprendizaje realista en la formación del profesorado.

El presente proyecto pretende implementar una innovación docente coordinada, para conseguir que el alumnado siga un modelo de formación activa en sus aprendizajes. Se plantean tres objetivos generales:

1. Fomentar el aprendizaje realista, reflexivo y significativo a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas.
2. Establecer un vínculo entre los conocimientos previos y los contenidos de las diferentes asignaturas y generar instancias de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.
3. Establecer una clara conexión entre teoría y práctica profesional.

En primer lugar, se fomenta la reflexión en que, a través de diversas dinámicas como el diálogo a partir de preguntas estructuradas, se favorecen los procesos de construcción de conocimientos. La participación activa y la implicación del estudiantado resulta fundamental para la construcción de un conocimiento significativo conectado con las estructuras cognitivas propias

“La competencia profesional del profesorado se desarrolla en función de que se establezca una teoría relevante basada en la práctica, y en función de que se emplee la teoría cuando deba reflexionar sobre las experiencias que se desarrollan en la práctica.” (Melief, et ál., 2010, p. 20).

A continuación, se sitúa la experiencia propia como punto de partida para la autoreflexión y el autoconocimiento (Esteve, 2013). Para ello se requiere trabajar la capacidad de autoanálisis y, también, ser analizado por los demás, así cuando se comparten los resultados y son similares podemos señalar que nos acercamos a un autoconocimiento real (Esteve, 2013). En este sentido serán fundamentales las herramientas de autoanálisis y observación de la propia práctica.

El reconocimiento de la importancia de la práctica no es nuevo, Schön (1993) ya señalaba la importancia de analizar y comprender los elementos fundamentales de una práctica eficaz y ética ante el conocimiento que se sustenta solamente en un modelo más tradicional. Según el autor, se trata de analizar situaciones problemáticas de la práctica y contrastarlas con la teoría. Por tanto, actuar de una manera reflexiva desde la práctica y las experiencias aporta una visión más enriquecedora del proceso de aprendizaje. De la misma manera, Perrenoud (2004) argumenta la necesidad de reflexionar en la acción y sobre la acción, como centro de todas las competencias profesionales. Es importante detenernos en las acciones llevadas a cabo y los referentes teóricos que las sustentan, así las prácticas se basan en evidencias, eliminando las intervenciones únicamente arbitrarias. De esta manera se dibuja un camino inverso en la relación entre la teoría y la práctica, cuestionando las intervenciones profesionales con un contraste teórico y adquiriendo un rol investigador (Esteve, 2013). Para ello, se trabaja a partir de situaciones reales que generen reflexión entre el estudiantado y se evidencia que la teoría se construye a partir de la práctica (Korthagen, 2010).

2. MÉTODO

En este apartado se presentan las diferentes estrategias implementadas a lo largo del semestre en las cuatro asignaturas. Para ello se inició un proceso de coordinación previo al inicio de las clases y se acordaron las líneas de actuación de acuerdo con los objetivos del proyecto.

Cabe mencionar que las estrategias recogidas en el siguiente subapartado se desarrollaron para llevar a cabo una innovación docente coherente con las teorías del aprendizaje realista.

2.1. Estrategias implementadas

→ *Carpeta de aprendizaje o portafolio.*

En la carpeta de aprendizaje cada persona incluyó sus concepciones, conocimientos, experiencias y reflexiones vinculadas con la asignatura y el objetivo es mostrar el aprendizaje y los cambios que se han producido. Los estudiantes construyeron su portafolio a partir de la selección de evidencias, la reflexión y las preguntas sugeridas a modo de guía que sirve para observar la propia evolución (Pujolà y González, 2008)

Algunos ejemplos de actividades incluídas en la carpeta de aprendizaje:

- Actividades para conocer los conocimientos previos del alumnado.
Estas actividades generalmente trataban de preguntas iniciales al alumnado [por ejemplo: ¿En qué pensáis cuando hablamos de (concepto)].
- Actividades de evaluación del propio aprendizaje: Padlet, brújula interior, kahoot.

Por ejemplo, el Padlet consistió en una propuesta para que el alumnado pudiese ver reflejado su recorrido de aprendizaje al inicio y al final de la asignatura. Para ello se lanzaron unas preguntas iniciales que, al final de curso, se reformularon en torno a los siguientes temas:

- Expectativas de aprendizaje / Aprendizajes realizados.
- Motivaciones.
- Situaciones o propuestas didácticas que puedan favorecer el aprendizaje.
- Obstáculos y/o dificultades para el aprendizaje.

La brújula interior propone plasmar los conocimientos previos sobre los conceptos clave de la asignatura, a modo de lluvia de ideas o mapa conceptual, e irlos revisando y ampliando a medida que transcurre el curso (Esteve, 2015).

También se utilizó el Kahoot, juego on-line de preguntas tipo test que el profesorado había preparado anteriormente en base a unas lecturas que el alumnado tenía que haber leído.

→ *Actividades para la integración de la teoría y la práctica profesional*

- Se realizaron diversos proyectos de intervención en centros escolares.

- Diálogo con personas expertas: en las sesiones presenciales se organizaron talleres en los que una persona experta en la temática compartía su experiencia con el grupo con la intencionalidad de aportar una mirada directa desde la práctica profesional estableciendo conexiones con la teoría trabajada.

➔ *Dinámicas de aula para la elaboración de conocimiento compartido.*

A partir de las aportaciones del alumnado y profesorado, y de los debates generados en clase se construyeron apuntes de grupo. También se elaboraron otros materiales con contenido teórico a partir de ciertas dinámicas como es el caso de:

- Durante todas las sesiones se han considerado importante las experiencias del alumnado como fuente para la construcción de conocimiento. Así, otra estrategia ha sido compartir las experiencias vinculadas a temáticas de la asignatura.
- Jigsaw: se trata de una técnica en la que el estudiantado trabaja en pequeños grupos interdependientes. Cada alumno tiene que estudiar una parte del tema y después ponerlo en común con el resto del grupo que ha trabajado otras partes.
- Cartografías visuales: a partir de material y recursos específicos sobre un tema concreto que facilita el profesorado, el alumnado en pequeño grupo debe elaborar un mapa conceptual relacionando los recursos y sus experiencias, y preparar una presentación para el resto del grupo con la intencionalidad de compartir el conocimiento creado.
- Técnica 1,2,4: se trata de contestar preguntas o elaborar una tarea primero individualmente (1), después compartiendo con un/a compañero/a (2), y en un tercer momento se agrupan dos parejas (4) que ponen en común las conclusiones a las que han llegado.
- Dinámicas de grupo. El alumnado se distribuye en pequeños grupos y preparan una dinámica para poner en práctica en el aula. Las dinámicas han de ser aplicables a contextos relacionados con las temáticas abordadas en las asignaturas (con grupo de niños/as, o de familias...) y se ponen en práctica en los últimos quince minutos de clase. Una vez realizadas el grupo responsable debe redactar un informe con los objetivos, el desarrollo, los recursos y una valoración. Con esta actividad se pretende aumentar el

conocimiento entre el grupo de clase, desarrollar la creatividad, organizarse en pequeño grupo y , sobre todo, experimentar la conducción de grupos.

- Evaluación figuro análogica del proceso de aprendizaje. Al final de la asignatura se presentaron al alumnado distintas imágenes sobre un mismo concepto muy sencillo, por ejemplo, diferentes tipos de plantas. Estas imágenes tenían que representar cómo había sido su recorrido de aprendizaje a lo largo de la asignatura. El procedimiento de la dinámica fue: previo a la elección de la imagen, cada alumno/a había respondido individualmente la segunda parte del Padlet anteriormente descrito. Así, con una visión más global del propio recorrido, cada persona escogió una imagen que lo representaba para, posteriormente, compartirlo con el grupo. Nos pareció interesante esta propuesta porque este proceso evaluativo “se caracteriza por ser constructivista, individual, participativo, flexible, abierto e integral, y permite apreciar las diferencias del estudiante tomando en cuenta su individualidad y sus características cognitivas, sociales y afectivas” (Blanco y Arias, 2008, p. 22, citado en Ramírez y López, 2018).
- Role playing: En el contexto de diversas tareas se trabajó a través del juego de roles. Se utilizó esta dinámica basada en la dramatización como un método de aprendizaje activo en el que los y las alumnas primero creaban diversas situaciones en parejas y en grupo y después cada persona asumió un rol y actuó a partir de los conocimientos y las experiencias que se tienen. Una vez representada la situación se debatió y analizó en grupo para valorar la experiencia.

2.2. Evaluación de las estrategias

Para evaluar la idoneidad de las estrategias llevadas a cabo se diseñó un cuestionario on-line para el alumnado. El objetivo de este cuestionario era conocer, desde su experiencia, qué propuestas metodológicas habían facilitado su aprendizaje. Cabe destacar que este cuestionario fue utilizado en las cuatro asignaturas que participan en el proyecto y fue contestado por el alumnado al final del semestre.

El diseño de este cuestionario gira en torno a cuatro ejes esenciales para la evaluación de esta innovación pedagógica coherente con las teorías del aprendizaje realista, vinculados con los objetivos del proyecto: cambios metodológicos desarrollados,

estrategias para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, vínculos entre concepciones previas y contenidos de la asignatura y, finalmente, conocimientos trabajados para el desarrollo de la práctica profesional.

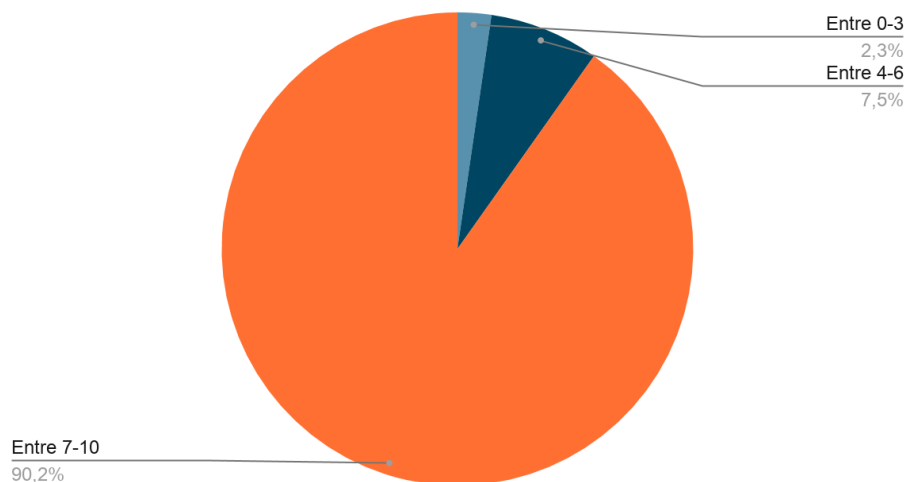
Concretamente, el alumnado tenía que evaluar de forma cuantitativa y en términos generales la idoneidad de la aplicación de cada uno de estos ejes usando una escala likert 1(No/nada)-10(Sí/Totalmente). Posteriormente, de forma cualitativa, debían exponer el porqué de su respuesta, explicar qué propuestas, estratégicas y/o situaciones han favorecido esta innovación y, finalmente, proponer mejoras.

3. RESULTADOS

El cuestionario fue contestado por 173 alumnos/as, de una población posible de 236, lo que representa un 73,3% de participación.

El 90,2% de las estudiantes considera que se han utilizado metodologías de **enseñanza-aprendizaje activas** (valoración entre 7-10). En los comentarios se evalúa de manera muy positiva que se fomente la reflexión y no la memorización y se señala que las dinámicas utilizadas ayudan a la comprensión de los contenidos y que incrementan la motivación.

Uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas

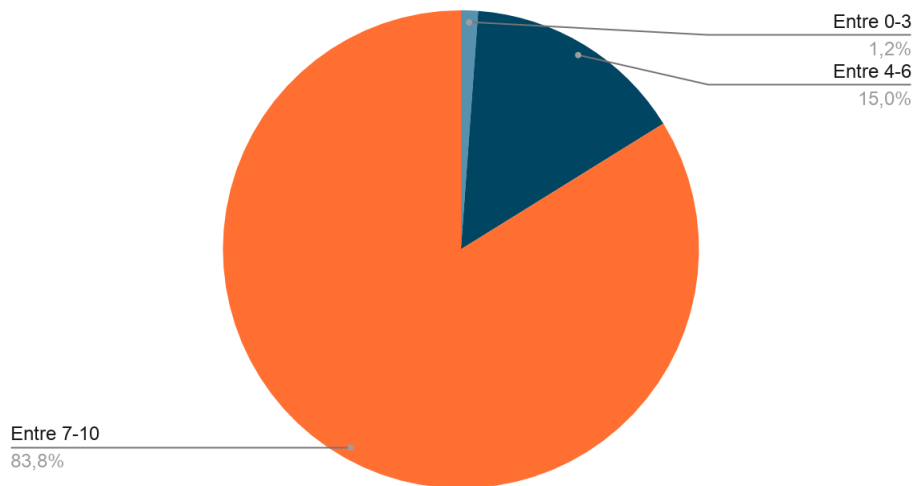


Las propuestas metodológicas consideradas positivas para un aprendizaje activo y significativo han sido variadas. Ha aparecido de manera reiterada las dinámicas de aula, los debates y reflexiones, las prácticas en grupo, la visualización o el comentario de situaciones profesionales reales, y las actividades role-playing.

- “Principalmente, la manera en que se han realizado las clases durante el cuatrimestre, creando apuntes entre todas, fomentando el debate, aprendiendo y compartiendo conocimientos a través de murales... Creando un clima de aula más dinámico e interactivo además de llevadero.”
- “Al empezar cada tema intentar saber qué sabíamos sobre eso y a partir de ahí empezar una práctica en la que teníamos que buscar información para luego exponerla.”

La mayoría de estudiantes (83,8%) considera que las estrategias planteadas en las asignaturas les han ayudado a **reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje** (valoración entre 7-10).

Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje



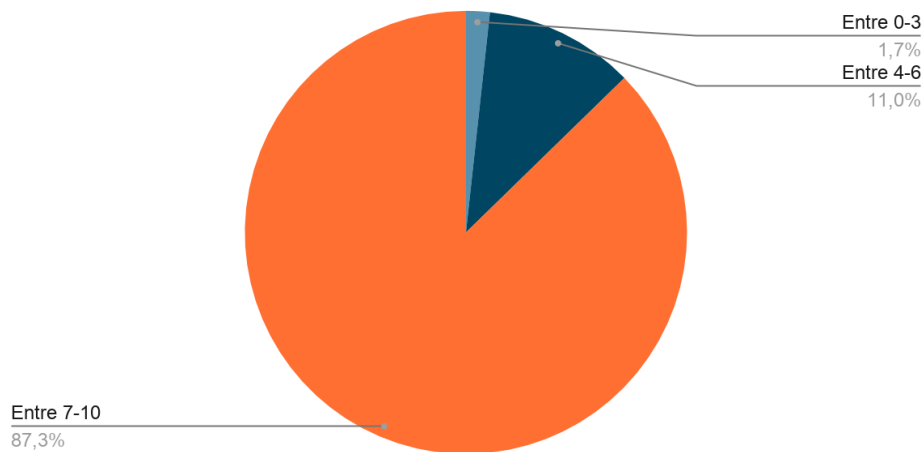
A la hora de señalar las estrategias docentes que han contribuido a esta reflexión predomina la carpeta de aprendizaje, el padlet, la evaluación figuroanalógica, las reflexiones promovidas por las preguntas y las actividades de role-playing:

- “Gracias a la carpeta de aprendizaje he podido ir reflexionando sobre lo que no sabía, lo que he aprendido, lo que todavía me queda por aprender, etc. “
- “El hacer una carpeta de aprendizaje ha hecho que me tenga que detener a reflexionar sobre aquello que he aprendido de nuevo, mis puntos fuertes, débiles...”
- “ Me ha ayudado el momento de ponerme en la situación de ser maestra y pensar cómo tendría que actuar y pensar, y compararlo con cómo trabajo yo”.

- “La actividad del primer día de clase de escribir qué esperaba, mis motivaciones y que creía que me podía ayudar... y responder lo mismo al final de la asignatura contribuyó a reflexionar sobre mi aprendizaje.
- “Destaco que a medida que iban avanzando los temas, fuesen haciendo preguntas de temas anteriores, es cuando te das cuenta de que lo que te preguntan lo has asimilado, porque no tienes que pensarlo”.

Un 87,3% de las estudiantes consideran que se han **conectado sus concepciones previas con los contenidos de la asignatura** (valoración entre 7-10).

Conexión de sus concepciones previas con los contenidos de la asignatura

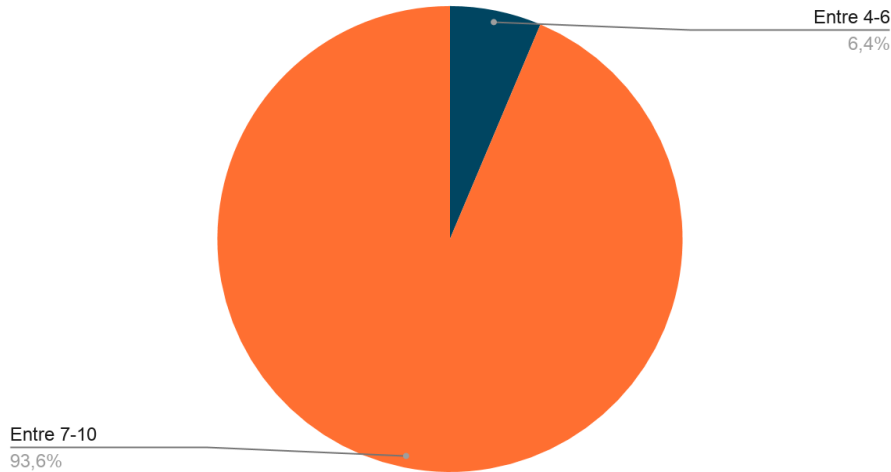


Las situaciones que consideran que han favorecido estas conexiones son: la carpeta de aprendizaje, la relación con otras asignaturas, los debates y las preguntas para la reflexión.

- “Se han llevado a cabo estrategias muy cercanas que no solamente han reforzado el vínculo entre el grupo y las profesoras, sino que también han proporcionado dinamismo y mucha motivación de cara a las sesiones. Hablamos de debates, conversaciones sobre temas de interés, exposición de opiniones sin ser juzgadas, kahoots, etc.”
- “Me ha parecido útil hablar sobre nuestros conocimientos previos a la hora de introducir un nuevo tema y el hecho de comparar siempre lo que aprendemos con los conocimientos previos”
- “El mostrar la diferencia entre el principio de la clase y lo que ya sabíamos con la evolución al final de la clase contribuye a ver nuestro proceso”.

Un 93,6% de las estudiantes consideran que aquello trabajado en clase está **vinculado con la práctica profesional** y les será útil como futuras maestras (valoración entre 7-10).

Vinculación con la práctica profesional



Por otra parte, un 42,2% de las estudiantes han valorado este ítem con un 10, por lo que se considera que se cuenta con una amplia satisfacción en relación a este objetivo. Se valora que se den estrategias para actuar en la práctica docente y que se experimenten situaciones del mundo profesional.

A la hora de señalar las estrategias que han contribuido a realizar este vínculo se señalan las dinámicas activas, las actividades role-playing, las conferencias de personas expertas, comentar las propias experiencias, las lecturas y los vídeos de prácticas reales, las actividades en centros educativos y las reflexiones conjuntas:

- “No creo que solamente sean útiles, creo que estas actividades son imprescindibles para ser maestras”
- “Se han expuesto muchas situaciones reales sin caer en el peligro de teorizar demasiado. Por tanto, hemos podido imaginar cómo es esta práctica profesional”.
- “Es una asignatura primordial para nuestra futura labor docente, por qué nos aporta estrategias y herramientas de relación y comunicación con las familias”.
- “Hemos visto ejemplos de cómo llevar a la práctica diferentes estrategias”.

- “Se nos han planteado situaciones de reflexión, opinión compartida, hemos podido escuchar experiencias de compañeras que trabajan en una escoleta y se nos ha planteado qué haríamos nosotras en cada caso”.
- “Hemos visto imágenes reales que nos explican situaciones reales, y hemos podido conocer maestras que llevan muchos años en las aulas y nos han explicado su día a día. Esto me ha hecho relacionar lo aprendido con la práctica profesional”.

4. DISCUSIÓN

La experiencia presentada permite conectar las concepciones previas del estudiante con la teoría, tal como señalan Esteve y Alsina (2010) que han trabajado en el desarrollo de líneas de actuación en la formación inicial que permitan establecer una relación entre práctica y teoría, a partir del trabajo con las experiencias y las teorías implícitas de los y las estudiantes. No se trata de que los estudiantes reciben conocimientos teóricos que puedan aplicar a la práctica, sino que desde la base del aprendizaje realista (Korthagen, 2001) los profesionales en formación deberían llegar a conocer diversas maneras de actuar en la práctica y se debería promover activamente el vínculo entre teoría, práctica en el aula y experiencia de los propios estudiantes.

5. CONCLUSIONES

De la presente investigación se observa una evaluación muy positiva del alumnado ante los cambios implementados. La satisfacción de entre el 82-92% señala que se las técnicas y metodologías incorporadas han tenido un impacto importante.

La evaluación cuantitativa destaca la valoración positiva de diversas dinámicas y actividades. La carpeta de aprendizaje, incluyendo la brújula personal y las preguntas al inicio y al final de cada sesión/bloque, ha sido señalada como una herramienta clave en la percepción de su propio proceso de aprendizaje. Las diversas actividades como elaboración de apuntes colectivos, cartografías visuales, debates, dinámicas de grupo y role-playing se han considerado muy beneficiosa para fomentar la motivación, la implicación y un aprendizaje significativo. Finalmente, las visitas de expertos, los proyectos en centros educativos y de nuevo el role-playing, han contribuido a acercar la práctica profesional a las aulas.

La valoración por parte de las docentes implicadas también es muy positiva en diferentes ámbitos. Ha contribuido a conocer en profundidad otros cursos del plan de estudios y a mejorar la coordinación entre las asignaturas, un aspecto esencial. También se ha notado un cambio en el clima de aula, con una mayor participación e implicación por parte del alumnado.

Además, se han identificado diversas propuestas de mejora para los próximos cursos, que se centran en dos direcciones: la evaluación y el vínculo con el mundo profesional. En primer lugar, se requiere reflexionar para implementar un sistema de evaluación de la asignatura más coherente con la metodología utilizada. En segundo lugar, se constata el deseo por parte del alumnado de la realización de prácticas y actividades en centros educativos de educación infantil, pero que la situación provocada por el COVID-19 dificulta.

REFERENCIAS

- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 19, 13-36. <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/entre-la-practica-y-la-teoria-comprender-para-actuar/art-23553/>
- Esteve, O. (2015) Aprender del aula: aprender a indagar, *Textos de la Lengua y la literatura*, 65, 57-65.
- Esteve, O. y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En Esteve, O. Melief, K. y Alsina, A. (2010) (coord.) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. <https://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/151>
- Melief, K, Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En Esteve, O. Melief, K. y Alsina, A. (2010) (coord.) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pujolà, T. y González, V. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesorado. *Monográficos marco ELE*, 7, 2008, 92-110.

- Ramírez, M. S. y López, A. S. (2018). Fomento del aprendizaje realista en la formación de docentes de recursos metafóricos. *Revista Docencia Universitaria*, 19(1), 19-36.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/8154/9308>
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 59

ACE (ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES), LA REALIDAD QUE LA ESCUELA NO VE

Yasmina Martínez-García, Alaitz Tresserras Angulo, Irune Corres-Medrano y
Gema Lasarte Leonet

1. INTRODUCCIÓN

Las ACE (en adelante Adverse Childhood Experiences) son experiencias adversas que ocurren en la Infancia, generalmente graves y que pueden afectar de manera negativa la salud y el bienestar de los niños y las niñas, necesitando tiempo para poder mejorar y madurar plenamente (Garay et al., 2019; Sacks, et ál., 2014). Una exposición prolongada o frecuente a estas situaciones puede crear estrés, dificultando el proceso de aprendizaje de las personas menores (Community and Family Services Division at the Spokane (WA) Regional Health District, 2018).

En relación a las situaciones que pueden implicar experiencias adversas en la infancia, tanto Felitti (1998) a finales del siglo XX, como las investigaciones de Centers for Disease Control and Prevention (2016) destacan tres posibles tipos de ACE: los abusos, las disfunciones en el hogar y el abandono. Asimismo, en el estudio realizado por Centers for Disease Control and Prevention (2016) se expone una lista más extensa y exhaustiva sobre las consecuencias que puede conllevar sufrir ACE, recogidas en la tabla a continuación:

Tabla 1.

Consecuencias de sufrir ACE

CONSECUENCIAS DE SUFRIR EXPERIENCIAS ADVERSAS EN LA INFANCIA						
Lesiones	Salud mental	Salud Maternal	Enfermedades infecciosas	Enfermedades crónicas	Conductas arriesgadas	Oportunidades
➤ Traumatismos cerebrales ➤ Fracturas ➤ Quemaduras	➤ Depresión ➤ Ansiedad ➤ Suicidio ➤ Estrés postraumático	➤ Embarazo no deseado ➤ Complicación durante el embarazo ➤ Muerte fetal	➤ VIH/Sida	➤ Cáncer ➤ Diabetes	➤ Alcohol/drogas ➤ Abusos ➤ Sexo inseguro	➤ Educación ➤ Ocupación ➤ Ingresos

Fuente: Centers for Disease Control and Prevention, 2016.

Respecto al ámbito educativo, vivir estas situaciones incrementa una dificultad a la hora de la utilización del lenguaje común, la incapacidad de abstraer y entender conceptos, y la dificultad para relacionarse y sobrellevar las presiones impuestas por la sociedad y su entorno, repercutiendo así en los procesos de aprendizaje (Moreno, 2003).

Teniendo en cuenta las diferentes maneras en las que los y las menores pueden reaccionar ante una situación de riesgo (Muñiz, 2017), queda claro que no todos los niños y niñas manejan el estrés de la misma manera (American Academy of Pediatrics, 2015), lo que conlleva que generen trastornos de apego y una disminución de la capacidad de resiliencia, ocasionando así, futuras consecuencias negativas, tanto en el ámbito personal como en el educativo (Quiroga, 2018).

Respecto a los trastornos de apego, el problema aparece cuando las personas menores no se desarrollan adecuadamente en contextos de buenos tratos y las personas adultas no desarrollan las suficientes competencias para satisfacer sus necesidades, protegerles y cuidarles. A raíz de esto, los niños y niñas pueden presentar dificultades para vincular sanamente con el adulto, desarrollando apegos inseguros y pudiendo mostrar dificultades en su funcionamiento y desarrollo (Barudy, 1998; Gonzalo, 2009).

Pero también hay niños y niñas que viviendo ACE no desarrollan problemas o dificultades en su desarrollo (Becoña, 2006). Esta capacidad de hacer frente y salir fortalecidos de situaciones o experiencias difíciles se concibe como la resiliencia (Uriarte, 2005).

Uno de los contextos que puede ser clave para desarrollar la resiliencia, sin duda es la escuela. Para la educación el término resiliencia implica la capacidad que tiene una persona de no sentirse abatido ante la adversidad (Noriega, Angulo y Angulo, 2015). Para ello, Melillo (2004) expone que, para el completo desarrollo de la resiliencia es importante que los y las menores mantengan una relación cariñosa, positiva y estrecha con un adulto de referencia.

1.1. Hacia una escuela sensible a las ACE: De la escuela inclusiva a las Trauma Sensitive School

El sistema educativo, tanto formal como no formal, tiene la gran responsabilidad de ofrecer a todo el alumnado una respuesta educativa adecuada y ajustada a las necesidades de cada niña y cada niño. Para dar tal respuesta es imprescindible reconocer la gran

diversidad que hay hoy en día en las aulas (Aibes, 2017), de no ser así se le expone al alumnado a tener “altos índices de fracaso escolar, de conflictividad y de riesgo de exclusión educativa” (Uriarte, 2005, p.8).

En los últimos años, se ha relacionado el tema de la inclusión con el de las necesidades educativas especiales (NEE), centrándose en niños y niñas con diversidad funcional (Ainscow, 2001). Sin embargo, desde las escuelas no se contempla que las personas menores ACE que no cuentan con un diagnóstico clínico, pero que de igual modo necesitan ayuda y apoyo por haber sufrido adversidades, puedan valerse de las NEEs (Jadue, 2002).

Para hacer frente y responder de la mejor manera a las necesidades que sufre el alumnado ACE, la iniciativa de Políticas de Trauma y Aprendizaje (TLPI), un programa conjunto de Massachusetts Defenders for Children and Harvard Law School, lleva a cabo un estudio con cinco escuelas con el fin de crear escuelas sensibles al trauma (Trauma Sensitive Schools) (Osher, 2018). Estas escuelas se centran en que las personas menores se sientan seguras, acogidas y apoyadas, abordando el impacto del trauma en una relación afectiva privilegiada y continua con un adulto significativo (Geneviève, 2010).

Para que un alumno o alumna se sienta seguro y cómodo el papel que ejerce el profesor o profesora dentro del aula es imprescindible (Aucouturier, 2012).

1.1.1. Profesorado socioemocionalmente competente

En la Educación Infantil se le da gran relevancia a las competencias profesionales que generan las profesoras y profesores para crear entornos pedagógicos de calidad donde se garantice el cuidado de los niños y niñas, y donde el o la docente muestre sensibilidad ante las adversidades o necesidades del niño o la niña (Barandiaran, et ál., 2015).

Aun así, según Camargo, et ál., (2004) muchas de las personas docentes no se sienten seguras en cuanto a la educación universitaria que han recibido, afirmando tener pocos recursos y estrategias para ayudar a menores ACE, por lo que, en consecuencia, se forman docentes con competencias socioemocionales menos desarrolladas de lo que exige tal profesión (Tresserras, 2017). Si se impulsase un desarrollo profesional basado en la reflexión y análisis de la propia práctica profesional, el profesorado tendría la oportunidad de hacer un cambio de mirada y de sensibilizarse hacia el alumnado ACE (Sistiaga y Lasarte, 2019).

Por ello, para que el profesorado pueda ser emocionalmente competente, el docente debe invertir tiempo en su formación personal para poder reflexionar sobre su práctica pedagógica, poder fortalecerla y construir nuevos conocimientos y valores de una manera más competente y todo ello tendrá un efecto positivo en el desarrollo cognitivo y emocional de su alumnado (Agueda y Almeida, 2016; Vaello, 2009).

2. MÉTODO

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación que se acerca a un tema especialmente sensible, la recogida, el análisis y la interpretación de la información se han realizado mediante el método cualitativo, pretendiendo que los resultados obtenidos sirvan para dar soluciones a dicha necesidad (Juaristi, 2003).

Para ello, se ha realizado una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas con el fin de comprender e interpretar una realidad educativa concreta, poniendo el foco en la interpretación del significado de acciones humanas y sociales (Sandin, 2000). Concretamente se han recogido las voces de dos profesionales del ámbito social y educativo con experiencia en el trabajo con niños y niñas ACE, para poder conocer las percepciones que tienen sobre la situación de este alumnado en la escuela, y de esta manera, enriquecer y dar sentido a la revisión bibliográfica, y dar respuesta a los objetivos de la investigación.

2.1. Participantes

El estudio se contextualiza en la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU. Las participantes entrevistadas son colaboradoras del grupo de investigación IkHezi, grupo en el que se reúnen profesionales de la pedagogía y de diferentes ámbitos didácticos con el fin de abordar temáticas relacionadas con la formación del personal docente. Las dos expertas que participan en esta investigación han sido entrevistadas por su amplia experiencia teórico-práctica en la temática que se quiere investigar cómo son las ACE y la escuela:

La primera entrevistada es en la actualidad consultora terapéutica (CT), después de trabajar durante años con menores que habían sufrido ACE y con familias de menores en situaciones de desprotección, hoy en día, trabaja como consultora en un colegio concertado de Vitoria-Gasteiz conocido por sus metodologías innovadoras. Recientemente se ha licenciado como maestra de Educación Primaria.

La segunda entrevistada es educadora social (ES). Empezó a trabajar en 2001 en recursos residenciales con menores tutelados/as por IFBS (Instituto de Bienestar Social), hasta que en 2011 la Diputación de Álava sacó a concurso el proyecto Aukera³, un programa que tiene como finalidad la separación permanente y preparación a la emancipación de los y las menores tutelados/as de entre 14 y 18 años, realizando un trabajo de acompañamiento más específico.

2.2. Recogida de información e instrumentos

Se ha escogido la entrevista cualitativa y semiestructurada como técnica para la recogida de información, ya que es una técnica eficaz que permite obtener una recopilación más concreta de los datos que se quieren conseguir (Vargas, 2012). Para ello, se ha realizado un esquema con preguntas de carácter abierto sobre los temas a tratar (Del Rincón, et ál., 1995).

2.3.Procedimiento para el análisis de la información

Para poder llevar a cabo el análisis de la información, la entrevista ha sido grabada en audio y después, se ha transcrito de forma sistemática y literal. En base a lo que explicaban las diferentes voces de la entrevista se ha utilizado un sistema categorial. Tras transcribir la información recogida, el sistema categorial se ha organizado en categorías y subcategorías, categorías vinculadas al análisis bibliográfico y a los objetivos de investigación propuestos (Vélez y Galeano, 2000), recogido en la tabla 2 a continuación:

Tabla 2.

Sistema categorial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1.Comprender las ACE	Conductas que muestran menores con ACE
	Imagen estereotipada y etiquetada sobre menores con ACE
	La implicación de la escuela y Berritzegune servicio-centro con menores ACE
	Tipos de ayudas que pueda ofrecer la escuela
	Cambiar de mirada

³ Aukera: Programa dependiente de IFBS que acompaña el proceso de preparación a la emancipación de jóvenes tutelados/as, en situación de desamparo y exclusión social; ofreciéndoles un recurso residencial durante su minoría de edad (recursos residenciales Ekilore y/o Xabier) y un programa de seguimiento post acogimiento tras cumplir la mayoría de edad, consistiendo en una prestación económica y en un acompañamiento educativo durante en paso a la vida independiente.

2.Estrategias para	Una adaptación ajustada a las necesidades del alumnado ACE
acompañar las	Escuela y familias con ACE
ACE desde la	Establecer un vínculo
escuela	Ser un buen referente
	Formación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

La información recogida de las voces expertas se interpreta en dos apartados. El primero se centra en comprender las experiencias adversas en la infancia y muestra cómo son atendidas por la escuela las necesidades de las niñas y niños que han sufrido dichas adversidades. El segundo y último apartado, reúne diferentes pautas y estrategias para que la escuela y el profesorado puedan acompañar y apoyar al alumnado ACE, haciendo hincapié en la formación que deben recibir las personas docentes para sensibilizarse y motivar el proceso de resiliencia de los y las menores ACE.

3.1 Comprender las ACE

Por el estilo de vida que llevamos no nos damos cuenta como sociedad de que muchos y muchas menores sufren ACE, y menos aún que estas experiencias pueden estar relacionadas con el estilo de crianza al que sometemos a las niñas y niños sin tener en cuenta sus necesidades. En este sentido una de las entrevistadas apunta que hay una gran población que se considera normalizada solo por el estilo de crianza al que socialmente está sometida, lo que conlleva que haya más niños y niñas que sufren una desatención o un trastorno, muchas veces ocasionada por personas adultas que no son conscientes de dichas negligencias.

Por el ritmo de vida que llevamos las familias [...] hay un montón de niños y niñas que están sufriendo una desatención, probablemente inconsciente por parte de los padres y madres [...] Es injusta toda esa población que se considera normalizada porque tiene la capacidad de ser funcional, y la realidad es que hay unos agujeros en las personas y en las familias que asustan [...] Socialmente se valida un modelo de crianza que lleva a que haya criaturas con trastornos debido a que desde pequeños están pegados a una pantalla, las madres y padres están hacia un lado u otro, y se olvidan de que la criatura lleva tres horas en el carrito delante de una pantalla. (E.S)

A raíz de las desatenciones y adversidades que sufren estas niñas y niños, ambas entrevistadas coinciden en que las conductas que muestran las y los menores se basan en intentar sobrevivir, conductas que desde la escuela muchas veces se ven como conductas disruptivas. Lo que conlleva que estos y estas menores terminen con una imagen estereotipada y etiquetada impuesta por educadores/as, que sin darse cuenta empeora las situaciones de estos alumnos y alumnas.

Había niños y niñas con trastornos de conducta que era imposible que estuvieran en clase, con bastante agresividad, con necesidad de moverse, dificultad de atención, otros muy inhibidos, casi invisibles [...] Enseguida se les ponía etiquetas. (C.T)

Uno de los factores que ayuda a que estas personas menores salgan fortalecidas de estas experiencias es la resiliencia, siendo esta la capacidad que tiene un ser humano para reponerse de una adversidad. Aun así, que las personas menores salgan fortalecidas de estas situaciones depende de la herida que se haya generado a causa de las adversidades vividas y de la red de apoyo que tengan.

Una criatura puede tener mayor o menor capacidad de resiliencia, pero con ayuda se desarrollará como ser humano o como persona adulta. (E.S)

En relación al ámbito escolar muchos de los y las menores que acuden a los centros educativos sufren experiencias adversas. Así, en muchas ocasiones la escuela pide un diagnóstico para que la persona menor pueda disponer de ayudas, debido que, de no haber un diagnóstico para ellos y ellas, no se contempla la idea de que reciban ayudas.

El trato que se da desde la escuela a esos y esas menores es un poco para pararnos a reflexionar [...] A estos y estas menores desde Berritzegune servicio centro no se les trata como necesitan. Hay asesores/as de altas capacidades, de dislexia, etc., pero no hay un/a asesor/a o especialista para niños y niñas que han sufrido un trastorno de apego o de adversidad [...] No hay especialistas porque no se contempla como una necesidad educativa especial. (C.T)

El hecho de que la escuela no cubra estas necesidades limita la actuación que esta institución puede llevar a cabo para poder hacer frente a casos de adversidad en menores. Una de las grandes carencias que conlleva que estas necesidades no sean cubiertas por la escuela puede estar originada por el desconocimiento de las instituciones ante este problema.

No hay recursos porque hay mucho desconocimiento, ni tampoco hay recursos de atención específica para trabajar con ellos y ellas. (E.S)

3.2. Estrategias para acompañar las ACE desde la escuela

Para poder atender de una manera más eficaz las necesidades de estas y estos menores es indispensable que el ámbito escolar cuente con estrategias para impulsar un cambio de mirada y de esta manera, motivar y acompañar el proceso de resiliencia de los niños y niñas.

La escuela es un motor de cambio, suena a demagogia, pero es verdad. Si tú consigues que en la escuela cambien cosas, consigues que se generalice a las familias y de ahí a la sociedad [...] por el colegio pasa todo el mundo y puede ser una institución que salve vidas. (C.T)

Para que este cambio de mirada se dé, ambas entrevistadas reivindican que una mejor adaptación para con estas y estos menores, es que el Curriculum pueda ajustarse a sus necesidades, dándoles la oportunidad de que se sientan y puedan estar integrados socialmente.

Para estos y estas menores que aprendan a sumar, restar o dividir no tiene ninguna importancia. Si no es un ser que tenga la capacidad de estar integrado socialmente en un grupo, da igual que aprenda a sumar o restar [...] entonces cambiar los objetivos curriculares para esto es esencial. (E.S)

Superar el enfrentamiento familia-escuela es otro de los cambios de mirada que la escuela tiene que dar. La familia es de vital importancia para el pleno desarrollo de cualquier menor y en especial en estos casos, por lo que, hacer partícipe a la escuela como parte de la comunidad y crear un vínculo entre la familia y la escuela sería de gran ayuda para que el niño o la niña avance en su completo desarrollo.

Me parece importantísimo que por muchas dificultades que tenga la familia son parte fundamental de desarrollo y la crianza de esa o ese menor [...] No sirve de nada que haya un enfrentamiento familia-escuela, porque no se va a avanzar [...] Desde la escuela se le puede acompañar y ayudar para que entienda, pero nunca exigirles. (E.S)

Además, es fundamental que el profesorado logre reflexionar, estar sensibilizado y crear un vínculo seguro con la o el menor. Las personas docentes deben entender que vincular significa que te sientan como alguien seguro, de confianza y esto debe ser una prioridad en la relación pedagógica. De esta manera, si las personas menores ven que hay alguien que está ahí y que va a responder a sus necesidades de manera correcta, el o la docente va a conseguir apegar sanamente.

Los profesores preguntaban ‘¿Qué podemos hacer?’, la respuesta era vincular con ellos, que te sientan como alguien seguro [...] Los profesores deben plantearse el vínculo como una tarea súper importante, darle otro modelo al menor (C.T)

De este modo, el hecho de crear un vínculo o apego seguro genera que los docentes se conviertan en referentes positivos para estas y estos menores, de no ser así es imposible llegar a los niños y niñas.

Hay mucha diferencia entre los profesores, quien vive esto entiende [...] en muchas ocasiones para estos/as menores que no han tenido una figura de referencia segura, buena, que les ha tratado bien, es súper importante para un menor a cualquier edad decir olvídate de que enseñar y preocúpate de ser un buen referente para él. (E.S)

Ambas entrevistadas coinciden en que, para esto, es indispensable que los y las docentes permanezcan en el tiempo, es decir, que puedan estar durante todo el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. De no poder ser así, cabe la posibilidad de explicárselo mediante estrategias, haciendo bien los cambios y dándoles la posibilidad de despedirse.

El hecho de que sean menores que cambian un montón de profesores, también dificulta [...] Que sean personas y puedan estar tiempo, quiero decir, además de crear vínculo, que pueda estar. (C.T)

Ahora bien, respecto a la pregunta que se les hace sobre si el profesorado necesita apoyo para ser un buen referente, ambas llegaron a la conclusión de que es imprescindible cuidar a las personas cuidadoras, es decir, que los y las profesionales de la enseñanza cuenten con apoyo y asesoramiento para que dejen de estar solos/as. En ese sentido, se considera imprescindible formar debidamente al profesorado.

La formación del profesorado es muy importante porque le va a ayudar a ver muchas cosas [...] Si un profesor está sensibilizado con esto le va a ser mucho más fácil darse cuenta de si el menor está más desatendido, es que se ven sin herramientas, sin saber cómo hacerlo. (C.T)

En su día a día no tienen conocimientos ni medios para tratar con estos menores. (E.S)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La información obtenida de los resultados de esta pequeña investigación muestra la importancia que tiene para los y las menores ACE que se entienda y visibilice su situación, tanto en el ámbito social como en el educativo, junto con el trauma, el trastorno de apego y el proceso de resiliencia.

Se ha evidenciado que en la sociedad en la que vivimos hay muchas y muchos menores que sufren una desatención, un maltrato o una negligencia, provocando que muestren conductas disruptivas en el aula (Sepúlveda, 2013). Por esto, es importante el reconocimiento y la actuación que puede ofrecer la escuela al alumnado ACE, porque de

no hacer nada, y si el proceso de resiliencia de estas personas menores no se da, podría derivar en graves problemas conductuales.

Aun así, la escuela actual no presta suficiente atención al colectivo ACE, bien por la falta de recursos, de formación o de conocimiento. Por ello, es importante que las escuelas hagan un cambio de mirada hacia las personas ACE. Dentro de este cambio de mirada, una de las adecuaciones que se exige es que el Curriculum pueda adaptarse a las necesidades de estos y estas menores, dejando en segundo lugar la formación académica y centrándose más en trabajar las necesidades emocionales de todo el alumnado. Se hace hincapié en que el Curriculum sea más flexible e incluya a estas y estos menores dentro de las necesidades educativas especiales, donde cuenten con especialistas de apoyo o PT que les ayuden durante todo el proceso de resiliencia. Ya que como expone la UNESCO (1994), cualquier niño o niña puede disponer de las necesidades educativas especiales durante todo su periodo educativo y evolutivo, contando con apoyo e intervenciones concretas diseñadas para ese o esa menor.

Otra de las conclusiones para que la escuela logre este cambio de mirada, es que se supere el enfrentamiento entre la escuela y la familia, involucrando a la misma en el proceso evolutivo y de aprendizaje de cualquier menor, logrando vincular y sensibilizarse con ellas.

Dentro de las estrategias para poder acompañar las ACE en la escuela, se le da gran importancia a que el profesorado esté sensibilizado con este alumnado. En las escuelas se necesitan docentes que estén formados para tratar con casos ACE, que entiendan la importancia de vincular y que le den prioridad a la relación pedagógica. Se ha evidenciado que todos y todas las docentes deben invertir tiempo en su formación personal para así reflexionar sobre su práctica pedagógica, y lograr nuevos conocimientos y valores (Aguedad y Almeida, 2016). De esta manera, podrán desarrollar su competencia socioemocional y cognitiva, lo que tendrá efectos positivos en el desarrollo cognitivo y emocional de todos y todas las menores.

REFERENCIAS

Aguedad, M. C y Almeida, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, (28), 167-180.

- Aibes, C. (2017). La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado. Gobierno Vasco.
<https://drive.google.com/drive/folders/1dI72xIMVmIZyyz2uUeBLYbzf16TfNOoW>
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.
https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELAS_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf
- American Academy of Pediatrics (2015). Las experiencias infantiles adversas y las consecuencias del trauma para toda la vida. http://www.nppcacesmembers.org/wp-content/uploads/2018/04/ttb_aces_consequences_spanish.pdf
- Aucouturier, B. (2012). *L'enfant terrible: ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?:* Graó.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I y Martinez, A. (2015), Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de Educación Infantil. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 281-302.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Camargo, M., Calvo M.G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112.
- Centers for Disease Control and Prevention (2016). About the CDC-Kaiser ACE study. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/acestudy/about.html>
- Community and Family Services Division UNat the Spokane (WA) Regional Health District (2018). "Understanding ACEs, Parenting to Prevent and Heal ACEs (English, Dari, and Spanish). Parent Handouts". <http://bit.ly/2UnderstandingACEsSpanish>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberd, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M. y Marks, J. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to

- Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.
- Garay, B., Lasarte, G., Tresserras., A., López de Arana, E., Martínez, J. y Corres-Medrano, I. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: de un problema de conducta a un tema de justicia social [comunicación presentada y publicada en actas del congreso AIDIPE, Madrid].
- Geneviève, M.D. (2010). *Lòczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Gonzalo, J.L. (2009). *Guía para apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Libros en red.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (28), 193-204.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Melillo, A. (2004). Resiliencia: conceptos básicos. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AG.pdf>
- Moreno, J. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(4), 211-222.
- Muñiz, M. (13 de noviembre de 2017). El impacto de la adversidad en la infancia temprana. Blog Tolerancia Cero. <https://toleranciacerro.org.es/web/el-impacto-de-la-adversidad-en-lainfancia-temprana/>
- Noriega, G; Angulo, B y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 42-48.
- Osher, D. (2018). Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI): Trauma-Sensitive Schools Descriptive Study. *American Institutes for research*. <https://traumasensitiveschools.org/wp-content/uploads/2019/02/TLPI-Final-Report-Full-Report-002-2-1.pdf>
- Quiroga, M.M. (2018). Trastornos asociados al apego, últimas aportaciones. XIX congreso Virtual Internacional de Psiquiatría. *Interpsiquis*. [https://psiquiatria.com/congresos/pdf/1-1-2018-4-pon5\[1\].pdf](https://psiquiatria.com/congresos/pdf/1-1-2018-4-pon5[1].pdf)
- Sacks, V., Murphey, D. y Moore, K. (2014). Adverse childhood experiences: National and state-level prevalence. (Research Brief). Child Trends.
- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.

- Sepúlveda, J.M. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de Educación Primaria*. Universidad de Magisterio, Valladolid.
- Sistiaga, I., y Lasarte, G. (2019). Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarren ondorioz trauma-egoeran egon daitezkeen ikasleenganako hurbilpena. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetan aldizkaria*, (69), 99-119.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco, UPV-EHU]. Repositorio Institucional URI. <http://hdl.handle.net/10810/22845>
- UNESCO (1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París: UNESCO.
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre “aulas” turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Vargas, I (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vélez, O. L. y Galeano, M. E. (2000). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín: Digital Express.

CAPÍTULO 60

ACOSO ESCOLAR Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

M.^a Encarnación Antuña Gallardo, Antonio Urbano Contreras y Miguel Ángel
Suárez Suárez

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de acoso escolar es hacer referencia a uno de los problemas de violencia más habituales en los centros educativos de España (TALIS, 2019); tanto es así que, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), el 3,8% de los centros educativos españoles señalan que la violencia entre el alumnado es el origen de conflictos semanales, mostrando una mayor incidencia de estas conductas en la etapa de Educación Primaria.

Para concretar el término, diversos autores señalan algunas características que ayudan a delimitar cuándo se está produciendo una situación de acoso escolar. Así, que la agresión se produzca de forma repetida, que tenga duración en el tiempo, la intencionalidad con la que se produce la agresión, el desequilibrio de fuerzas entre agresor y agredido, o el sentimiento de indefensión que desarrolla la víctima, son aspectos que permiten diferenciar una situación de acoso de un caso de violencia puntual (Monjas y Avilés, 2003; Olweus, 2006; Sanmartín, 2006).

Como agentes implicados en estas agresiones encontramos las figuras de los agresores, víctimas y observadores. Asociados a estos se señalan determinadas características o rasgos de su personalidad como son la personalidad impulsiva y el carácter dominante de los agresores (Conde y Ávila, 2018; Herranz y Sánchez, 2010); las actitudes introvertidas y la baja autoestima de los agredidos (Cerezo, 2002); así como la poca empatía con la víctima que muestran aquellos que observan las agresiones (Sullivan et al., 2005).

La importancia de distinguir los diferentes roles que intervienen en las situaciones de acoso, así como conocer las características asociadas a los mismos, radica según

Carrascosa y Ortega-Barón (2018) en la posible elaboración de proyectos de intervención más personalizados.

Pese a que la mayoría de las investigaciones que abordan el acoso escolar lo hacen analizando la perspectiva del alumnado, estudios como el realizado por Ochoa y Peiró (2010), permiten un acercamiento a la realidad de los centros ayudando a descubrir con qué medidas los docentes hacen frente a los actos violentos que se dan en el entorno escolar.

Por todo esto, abordar la problemática que supone el acoso escolar recogiendo la perspectiva que puede ofrecer el entorno de niños y niñas, resulta necesario. Conocer y evidenciar las necesidades formativas que perciben los equipos educativos en relación con este tema puede contribuir a dar un paso más en favor de la prevención de la violencia en las aulas, especialmente en la etapa de Educación Primaria, en la cual la figura del docente adquiere una notable relevancia (Cervero et al., 2020).

Atendiendo a lo expuesto, y teniendo en cuenta la prevalencia de casos de acoso escolar en la etapa de Educación Primaria y las múltiples consecuencias negativas de este para el alumnado (Tuero et al., 2020), el objetivo de la investigación es conocer la percepción de los docentes sobre el clima de convivencia en los centros educativos, así como descubrir las necesidades formativas que perciben los docentes en materia de prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

2. MÉTODO

La realización de la investigación se llevó a cabo a través de una metodología no experimental. Siguiendo con estas características, el estudio se elaboró según los rasgos de tipo cuantitativo.

Como hipótesis, se esperaban diferencias en la actuación de los docentes según su tipo de centro, el número de alumnos, la edad y los años de experiencia.

2.1. Participantes

La muestra estaba conformada por maestros y maestras de la comunidad del Principado de Asturias (España) que impartían docencia en la etapa de Educación Primaria.

De la muestra total, el 80% son mujeres con una media de edad de 42.8 años y el 20% hombres, en los que la media de edad se sitúa en 47.7. La muestra queda dividida en

maestros generalistas (23%) y especialistas (77%). Atendiendo a la titularidad del centro, el 85.7% pertenece a centros públicos, el 11.4% a centros concertados y el 2.9% imparte docencia en centros privados. De los docentes de centros públicos, la mayoría se encuentran en situación de interinidad (48.4%), conformando el 41.9% funcionarios de carrera y el 9.7% funcionarios en prácticas. En cuanto a los años de experiencia, la media se sitúa en 15.5 años.

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo el estudio se aplicó un instrumento específico que permitiera conocer las opiniones y perspectivas de los docentes en cuanto al clima de convivencia percibido en los centros educativos, el grado de actuación previsto en relación con casos de violencia escolar, así como las necesidades formativas percibidas por los docentes para hacer frente a posibles situaciones de conflicto o violencia que puedan darse en sus centros escolares.

El instrumento empleado es un cuestionario, elaborado ad hoc, cuya estructura se encuentra diferenciada en una primera parte que pretende recoger datos sociodemográficos de los docentes y que incluye aspectos relativos a la experiencia profesional y el número de alumnado en su aula, entre otros aspectos; la segunda parte del cuestionario consta de una serie de ítems de respuesta cerrada, siguiendo una escala tipo Likert con valores de respuesta entre 1 y 4 (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Bastantes veces, 4 = Siempre). La parte final del cuestionario está formada por cuatro preguntas abiertas cuyo objetivo es conocer el grado en que los docentes consideran adecuado el clima del centro, la formación recibida para la prevención de conflictos, así como su opinión sobre qué temas consideran necesarios abordar en dicha formación.

Para la comprobación de la fiabilidad del cuestionario se utilizó el Alfa de Cronbach, obteniéndose una aceptable fiabilidad ($\alpha = .83$). Ante el cálculo de esta fiabilidad en cada una de las partes, se obtiene ($\alpha = .76$) en la parte relativas al clima y relación en el centro; así como una fiabilidad de ($\alpha = .81$) en cuanto a la actuación y prevención de actos violentos por parte de los docentes.

2.2.1. Procedimiento y análisis de datos

Para el acceso a la muestra se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, estando sujeta la selección de participantes, a su accesibilidad. Se comprobó que los maestros y

maestras impartían docencia en la etapa de Educación Primaria en centros educativos de Asturias, descartándose aquellos sujetos de otras etapas

Para conocer si las muestras de los docentes tienen una distribución normal, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov, quedando rechazada la hipótesis nula (H_0), debido a que el conjunto de datos no tenía distribución normal ($p \geq 0.05$). Una vez obtenidos los datos sobre la distribución de la muestra, se llevaron a cabo los análisis descriptivos de las variables, para posteriormente, tratar de conocer si entre las diferentes variables objeto de estudio, existían diferencias significativas.

Atendiendo a la agrupación de los datos, las variables especialidad y género, son analizadas con la prueba U de Mann-Whitney; mientras que el análisis de las variables relativas a la titularidad de centro, situación laboral de los docentes, edad de estos, número de alumnos por aula y años de experiencia, se utilizó la H de Kruskal-Wallis.

3. RESULTADOS

Ante los análisis descriptivos, las opiniones de los docentes sobre el clima y relación en el centro educativo (Tabla 1) reflejan resultados positivos en cuanto a la convivencia en el centro, la buena relación entre los miembros del equipo docente, la asidua participación de las familias en el contexto escolar, así como la creación de un entorno de confianza entre docentes y alumnado que favorece la comunicación fluida entre ambos.

Tabla 1

Clima y relación en el centro (%)

Ítems	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
Considero que el clima de convivencia en el centro es adecuado.		8.5	57.1	34.2	3.2	.61
La relación entre los miembros del equipo docente es buena.		8.5	37.1	54.2	3.4	.66
El equipo docente trabaja de manera colaborativa.		20.0	45.7	34.2	3.1	.73
La relación entre el equipo docente y el equipo directivo es adecuada.		11.4	45.7	42.8	3.3	.68
La relación entre los/as maestros/as y las familias del alumnado es estable y adecuada.		8.5	71.4	20.0	3.1	.53
Las familias participan de manera asidua en la vida escolar.		22.8	62.8	14.2	2.9	.61

Los/as docentes contribuyen a la creación de un clima de confianza y comunicación con el alumnado.	42.8	57.1	3.5	.50

Las respuestas aportadas por los docentes en relación a qué medidas consideran necesarias para favorecer un buen clima escolar, muestran que maestros y maestras ven relevante que se forme al alumnado en aspectos de desarrollo socioemocional (26%), destacando las respuestas que otorgan importancia al trabajo basado en la inteligencia emocional, así como aquellas que hablan sobre la realización de actividades que permitan el reconocimiento de sus propios sentimientos y los de los otros a través del desarrollo de la empatía.

La aplicación de estrategias para favorecer el diálogo (21%) se expone como otra de las prioridades para que exista un buen clima de convivencia. Son destacables aquellas respuestas que señalan la implementación de las asambleas en Educación Primaria, como medio para la resolución pacífica de los conflictos y para la creación de un sentimiento de grupo entre los miembros de una misma aula.

Un amplio número de docentes señalan las normas (18%) como aspecto clave para una convivencia pacífica, señalando la importancia de ser elaboradas bajo el consenso con el alumnado.

Otras medidas señaladas por los docentes tienen relación con la creación de actividades basadas en el trabajo cooperativo y la tutorización entre iguales (10%), enmarcando estas como una forma de favorecer la relación entre el alumnado a través de diferentes dinámicas de grupo. Aunque en menor porcentaje (5%), se señala la importancia de una reducción de la ratio en las aulas, que permitiría un mayor conocimiento e interacción con el alumnado, así como una atención más personalizada.

Analizando las opiniones de los docentes sobre la actuación y prevención de actos violentos (Tabla 2), se observan datos favorables en relación con el conocimiento que tienen los docentes sobre los protocolos a seguir en caso de producirse dichos actos. Son destacables los datos que revelan la escucha que desde el equipo directivo se realiza sobre las propuestas del alumnado en materia de prevención de la violencia.

Tabla 2*Actuación y prevención de actos violentos (%)*

Ítems	1	2	3	4	$\bar{X}$	σ
En los dos últimos cursos se han producido en el centro, casos de acoso, abuso o maltrato sobre el alumnado.	48.5	37.1	5.7	8.5	1.7	.92
El centro cuenta con recursos para la prevención de la violencia entre el alumnado.	2.8	20.0	45.7	31.4	3.0	.80
Como docente estoy informado/a del protocolo a seguir si se dan situaciones de abuso, acoso o maltrato sobre el alumnado.	5.7	5.7	34.2	54.2	3.3	.84
Cuando presencio situaciones de violencia sobre el alumnado, registro dicha conducta.		2.8	34.2	62.8	3.6	.55
Existe coordinación a nivel de centro ante la aparición de conductas violentas sobre el alumnado.		11.4	34.2	54.2	3.4	.70
El equipo directivo atiende propuestas para la prevención de conductas violentas sobre el alumnado.		8.5	31.4	60.0	3.5	.66
He presenciado en el centro situaciones de violencia sobre el alumnado.	45.7	42.8	8.5	2.8	1.6	.76
Conozco cuál de mis alumnos/as es más vulnerable a sufrir situaciones de violencia.	2.8	5.7	45.7	45.7	3.3	.73
Existen a nivel de aula normas para favorecer la convivencia.	2.8	2.8	14.2	80.0	3.7	.67
Las normas a nivel de aula son consensuadas con el alumnado.	2.8	5.7	42.8	48.5	3.3	.73
Mis alumnos/as me han confesado haber sufrido situaciones de acoso, abuso o maltrato.	65.7	20.0	8.5	5.7	1.5	.89
Se tiene en cuenta las propuestas del alumnado para la resolución de conflictos.	5.7	14.2	42.8	37.1	3.1	.87
El centro prevé acciones específicas para la prevención de la violencia sobre colectivos vulnerables.	2.8	8.5	60.0	28.5	3.1	.69

Se proporciona a maestros y maestras formación en prevención de conflictos.	14.2	37.1	40.0	8.5	2.4	.85
Se informa al equipo docente sobre la existencia de protocolos de actuación ante situaciones de acoso, abuso o maltrato sobre el alumnado.	2.8	20.0	34.2	42.8	3.1	.86
Ante situaciones de violencia sobre el alumnado, actúo según mi experiencia.	2.8	8.5	48.5	40.0	3.2	.74
Ante situaciones de violencia sobre el alumnado, actúo ante la primera señal de alerta.		5.7	31.4	62.8	3.5	.61
Ante situaciones de violencia sobre el alumnado, actúo tras la repetición de los actos.	28.5	14.2	8.5	48.5	2.7	1.3
Conozco cuál de mis alumnos/as es más proclive a realizar actos violentos hacia sus compañeros/as.	2.8	5.7	42.8	48.5	3.3	.73
Se informa a las familias implicadas, sobre posibles situaciones de violencia acontecidas en el centro.		5.7	34.2	60.0	3.5	.61

Atendiendo a las respuestas de maestros y maestras en relación con las propuestas de mejora que implementarían para la prevención de la violencia, se encuentra que el 44% de los docentes consideran necesaria una mayor formación, a este respecto señalan que la formación de los maestros debe ser impartida por profesionales en la materia y que aborde no solo el ámbito de la resolución de conflictos, sino también formación sobre cómo trabajar el desarrollo de los sentimientos y reconocimiento de las emociones con el grupo aula. En cuanto a la formación del alumnado, se aboga por realización de debates, resolución de casos prácticos en el aula, así como actividades que permitan trabajar la inteligencia emocional, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales.

Como aspectos que presentan un amplio índice de mejora se encuentra la falta de formación que reciben los maestros y maestras para la prevención de los conflictos, datos en relación con aquellos resultados que muestran una baja actuación ante la aparición de actos violentos que se dan por primera vez, mostrando que la repetición de actuaciones violentas son las que motivan la actuación de los docentes.

Esta falta de formación es reflejada por el 85.7% de los docentes, ya que consideran insuficiente la formación que reciben en temas relacionados con la prevención de la

violencia en las aulas, indicando que es preciso abordar la resolución de conflictos como uno de los temas de mayor interés. Sus respuestas muestran que es necesario recibir formación tanto en cómo detectar (en aulas, patio, recreos, etc.) situaciones de violencia, como en la posterior gestión de estas situaciones.

Los datos obtenidos de los docentes muestran diferencias significativas por razón de especialidad, años de experiencia, tipo de centro, edad y número de alumnos por aula. Concretamente, se obtienen diferencias significativas ($p = .003$) en cuanto a la actuación de los docentes según su especialidad, a favor de los docentes generalistas, en la variable relacionada con la información ofrecida a las familias ante posibles situaciones de violencia ocurridas en el centro.

Atendiendo a los datos relativos a los años de experiencia se encuentran diferencias en la variable relacionada con la información que se ofrece a las familias, sobre posibles situaciones de violencia acontecidas en el centro ($p = .018$) que otorgan puntuaciones mayores a aquellos docentes con más de 22 años de experiencia.

Según los datos ofrecidos sobre la titularidad del centro, se obtienen diferencias en las variables asociadas a la participación frecuente de las familias en la vida escolar ($p = .025$), en favor de los centros privados, y a la relativa a la información que recibe el equipo docente sobre los protocolos de actuación ($p = .013$), en favor de los centros públicos.

Atendiendo a la edad de los docentes, se dan diferencias en las variables relacionadas con una actuación basada en la experiencia del docente ($p = .020$) y en la información que se ofrece a las familias sobre posibles situaciones de violencia ocurridas en el centro ($p = .027$) en favor de los docentes con edades comprendidas entre los 47 y 57 años.

Según el número de alumnos por aula, se obtienen diferencias significativas en la variable correspondiente al trabajo colaborativo de los docentes ($p = .038$) en favor de aquellos docentes con menos de 10 alumnos en su aula y en la variable relativa a la actuación de los docentes ante situaciones de violencia que se producen de forma repetitiva ($p = .050$) diferencias en favor de los docentes cuyo grupo está formado por más de 20 alumnos.

4. DISCUSIÓN

Como objetivo inicial esta investigación pretendía descubrir las percepciones de los docentes sobre el clima de convivencia en los centros educativos de Asturias, así como conocer las necesidades formativas que perciben los docentes en materia de prevención

de la violencia y la resolución de conflictos. Asimismo, como hipótesis de partida se esperaba encontrar diferencias en la actuación de los maestros y maestras según su tipo de centro, el número de alumnos, la edad de los docentes y sus años de experiencia, así como descartar que estas diferencias se encontraran asociadas a su especialidad, género y situación laboral.

Ante los datos analizados, se comprobó que no existen diferencias significativas asociadas al género y situación laboral de los docentes. En cuanto a la especialidad, se dieron diferencias en la información que se ofrece a las familias sobre posibles actos violentos sucedidos, en favor de los maestros generalistas. La titularidad del centro ofrece diferencias a favor de los centros públicos en cuanto a la información que reciben los docentes sobre la existencia de protocolos ante casos de posibles situaciones de violencia; también se dan diferencias a favor de los centros privados relacionadas con la participación de las familias en la vida escolar. Por lo que se refiere al número de alumnos y alumnas por aula, se dan diferencias en la colaboración entre los miembros del claustro a favor de los centros con menor ratio.

Siguiendo con las diferencias asociadas al número de alumnado por aula, a los años de los maestros y maestras y a los años de experiencia que señalan, se observan diferencias significativas en cuanto a la actuación ante la repetición de situaciones de violencia a favor de los docentes con más de 20 alumnos y alumnas por aula, así como diferencias asociadas a la información otorgada a las familias sobre situaciones de violencia ocurrida en el centro, en favor de los maestros con más de 22 años de experiencia y con edades comprendidas entre los 47 y 57 años. Estos datos podrían relacionarse con los expuestos por Ochoa y Peiró (2010), quienes afirmaron que la falta de medios para actuar ante actuaciones de violencia escolar lleva a los docentes a aplicar medidas más basadas en su experiencia que en la concreta situación de violencia que se haya producido o que hayan observado. Asimismo, el estudio realizado por Pérez-Carbonell et al. (2016), indicaba que la experiencia docente sigue siendo un factor determinante en la actuación en casos de acoso escolar en etapas superiores, observándose que el profesorado que lleva menos años impartiendo docencia solicita mayor colaboración de los departamentos de orientación educativa para dar respuesta a situaciones de violencia escolar.

Los datos obtenidos también revelan que los maestros y maestras son capaces de distinguir cuál de sus alumnos o alumnas es más vulnerable a sufrir acoso escolar y cuál de ellos tiene una mayor predisposición a llevar a cabo agresiones contra el resto del

alumnado. La relevancia de estos datos se encuentra asociada a que cuanto mayor es el conocimiento que tienen los docentes sobre los perfiles y roles de su alumnado en el marco del acoso escolar, existe una mayor posibilidad de crear proyectos e intervenciones sobre situaciones de acoso escolar de forma preventiva a que los actos sucedan, y no limitarse a la aplicación de protocolos tras la realización de las agresiones, ya que cuanto mayor personalización se otorgue a los proyectos, existe una mayor posibilidad de llevarlo a cabo de forma exitosa (Carrascosa y Ortega-Barón, 2018). Asimismo, cabe señalar que los datos aportados por los docentes dejan patente que en los centros educativos existe una comunicación fluida entre equipo docente y alumnado, aspecto que tal y como indicaban otras investigaciones, es clave para reducir la incidencia de casos de acoso escolar y favorecer un clima de convivencia positivo entre miembros de la comunidad educativa (Valdés-Cuervo, et. al, 2018).

5. CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede señalar que el objetivo planteado en este estudio ha sido alcanzado. No obstante, a modo de conclusión es necesario señalar que, pese a las limitaciones del estudio, algunos de los datos obtenidos podrían relacionarse con los expuestos en otras investigaciones en las que se apela a la necesaria formación de los docentes y a la importancia de detectar los posibles roles del alumnado antes situaciones de acoso escolar como una forma de prevenir la violencia en los centros.

Asimismo, es destacable que el reducido número de investigaciones que abordan el acoso escolar desde la perspectiva de los docentes permite abrir un campo a futuras investigaciones que favorezcan una respuesta común de toda la comunidad educativa frente al acoso escolar.

REFERENCIAS

- Carrascosa, L. y Ortega, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-78.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1221>
- Cerezo, F. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Pirámide.

- Cervero, A., Urbano Contreras, A. y Álvarez Blanco, L. (2020). Motivación y relevancia del docente desde la percepción de las familias y los alumnos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-100.
- Conde, S. y Ávila, J. (2018). Influencia de los observadores sobre la agresión y el sentimiento de maltrato escolar. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 173- 187. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1021>
- Herranz, P. y Sánchez, I. (2010). El desarrollo social durante la infancia. En J. García y J. Delval (Coord.), *Psicología del desarrollo I* (pp. 301-324). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online20190807.pdf>
- Monjas, M. y Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud.
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 113-122.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado en educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *EDUCAR*, 52(1), 51-70.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. Serrano (coord.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (21-32). Ariel.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ediciones Ceac.
- Tuero, E., Urbano Contreras, A. y Cervero, A. (2020). Convivencia y violencia en educación primaria: percepción del alumnado y sus familias. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 191-198.
- Valdés-Cuervo, A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. y Ochoa-Arreola, J. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes.

Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 109-120.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs>

CAPÍTULO 61

“EDUCACIÓN SEXUAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN EN MARCHA”

Diego Fernández Fernández, Soraya Calvo González y José Luis San Fabián

1. INTRODUCCIÓN

El interés y la justificación de esta investigación responde a la necesidad de resolver cuestiones relativas al abordaje implícito y explícito de la educación sexual en las universidades, su aportación a la formación de las y los profesionales de la educación, la inclusión de esta disciplina en los currícula universitarios y en los procesos de innovación e investigación educativa en las universidades a través de esta materia; entre otros aspectos⁴.

El planteamiento metodológico que aquí se detalla va encaminado a generar un estudio que aúna diferentes perspectivas: por un lado, trata de profundizar en el conocimiento teórico y empírico de este ámbito y responder a las cuestiones que se plantea con el fin de comprenderlas; y por otro, de proporcionar estrategias para la mejora de la formación universitaria del profesorado y demás profesionales de la educación.

2. MÉTODO

La investigación tiene como objetivo general analizar qué se entiende por “educación sexual” desde una “perspectiva de género”, realizar un diagnóstico para conocer cuál es el contexto actual en el que se encuentra la educación sexual en las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, y comprobar su pertinencia, necesidad y posibilidad de inclusión como disciplina de carácter obligatorio en los currícula de los planes docentes, con el fin de derivar propuestas para la mejora de este ámbito.

⁴ La investigación se desarrolla en el marco de elaboración de una tesis doctoral y es posible gracias a la financiación derivada del programa Formación del Profesorado Universitario (FPU17/02245) del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar qué se entiende en la literatura científica educativa por “educación sexual”, y qué se entiende por “perspectiva de género”, relacionando ambos campos.
2. Realizar un estudio diagnóstico para conocer la situación y el contexto actual de la educación sexual en las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, concretamente en los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, en el grado en Pedagogía y en los postgrados de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.
3. Analizar los procesos de implantación de la educación sexual en todas aquellas universidades que han incluido en sus titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación estos contenidos de una manera explícita.
4. Impulsar la participación activa del alumnado y demás agentes sociales en los procesos de innovación de planes docentes universitarios y en la generación de un cambio en el área de estudio, la educación sexual, desde la comunidad educativa a partir de un pilotaje en la Universidad de Oviedo.
5. Diseñar y desarrollar propuestas de formación e innovación educativa para la mejora de la capacitación inicial y continua del profesorado de las universidades en España en materia de educación sexual.
6. Proponer futuras líneas de intervención e investigación educativas que profundicen en la inclusión de la educación sexual como una disciplina curricular de carácter obligatorio en los planes de estudios universitarios de Formación del Profesorado y Educación.

Para el desarrollo de esta investigación se ha considerado utilizar una aproximación metodológica cualitativa, ya que permite profundizar en la comprensión de los fenómenos y los significados de las acciones y los procesos, así como de la vida social, los cambios y demás construcciones simbólicas (Bisquerra, 2004). El diseño metodológico se ha dividido en 5 fases que organizan y estructuran la investigación a lo largo de cuatro cursos académicos:

Tabla 1.

Temporalización de la investigación

FASES	DENOMINACIÓN	CURSO ACADÉMICO			
		18/19	19/20	20/21	21/22
1	Revisión de la literatura	X	X	X	X
2	Fase exploratoria de los planes de estudio y guías docentes	X	X	X	
3	Análisis de los procesos de implantación de la educación sexual		X	X	X
4	Proyecto de innovación participativa		X	X	X
5	Elaboración y validación de propuestas a distintos niveles: didáctico, gestión, política, materiales, etc.			X	X

Fuente: elaboración propia

2.1. FASE 1. Revisión de la literatura

Se está realizando una amplia, profunda y sistemática revisión y recopilación de la literatura científica y documental sobre la temática investigada para un adecuado planteamiento del problema, actividad transversal en todas las etapas de la tesis, analizando registros, diarios, papeles internos, archivos y datos estadísticos institucionales, planes de estudio, guías docentes, revistas, descripciones de programas, publicaciones académicas, legislación, bases de datos (ERIC, ISOC, DIALNET, SCOPUS, WOS, REBIUN, REDINED, PSYCINFO, SCIELO, PUBMED, ELSEVIER, GoogleScholar, etc.), que aporten información y documentos directamente relacionados con la educación sexual, la perspectiva de género, los planes de estudio de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, los procesos de innovación educativa, las cuestiones metodológicas y demás aspectos relevantes para la investigación.

Asimismo, para analizar qué se entiende por “educación sexual” y por “perspectiva de género” se revisarán las distintas denominaciones, enfoques, modelos y teorías

publicadas en la literatura científica, académica y divulgativa realizadas por entidades, organismos, especialistas e investigadores relacionados con la temática, de tal forma que se defina y se delimiten con claridad estas nociones y otras nociones asociadas y se describan las relaciones existentes entre ellas, segmentando la información en unidades relevantes y significativas, categorizándolas, codificándolas y transformándolas conforme a un sistema organizado (Tesch, 1990; Miles y Huberman, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Colás, 1998; Arias, 2004).

2.2. FASE 2. Fase exploratoria de los planes de estudio y guías docentes

En esta etapa se plantea un modelo mixto de investigación con técnicas y herramientas de recogida de información tanto cuantitativas como cualitativas. Optamos por esta decisión metodológica ya que las consideramos útiles para reducir o eliminar algunos de los sesgos y limitaciones de un solo método, proporcionando así perspectivas y datos desde diferentes niveles y unidades de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este modelo se combinan el método cuantitativo (enfoque que se prioriza en esta fase) y el cualitativo (utilizado como método transversal) en el período de recolección de datos.

Para el análisis de la información obtenida en esta segunda fase se utilizan estadísticos descriptivos e inferenciales para el tratamiento estadístico de datos sociodemográficos y numéricos, establecer leyes sobre los fenómenos estudiados, confirmar o desmentir hipótesis, averiguar posibles diferencias entre las variables y generalizar los resultados. La estadística descriptiva permite tabular, representar y describir los datos de una forma organizada, mientras que con la estadística inferencial se extraen las propiedades de la población a partir de los datos que se recojan en la muestra (Arias, 2004). Todo ello se realiza con la ayuda del programa de análisis estadístico SPSS 26.

2.3. FASE 3. Análisis de los procesos de implantación de la educación sexual

En esta fase se abordarán los procesos de implantación de los planes de estudio y guías docentes que abordan la educación sexual en las titulaciones de grado y máster de Formación del Profesorado y Educación en las universidades públicas en España. Se considera que la metodología más pertinente para abordar el problema a investigar es el estudio de caso de cada situación concreta, dado que se van a emplear métodos

cualitativos y herramientas de la investigación mixta para la recogida de datos. Este método de investigación se justifica porque responde adecuadamente al planteamiento de un problema de carácter dinámico, interactivo y en evolución, permite analizar comprensiva, profunda y exhaustivamente situaciones y campos particulares, posibilita probar hipótesis y permite desarrollar teorías (Hernández y Mendoza, 2008).

Se recogerá información sobre los planes de estudio y las guías docentes de aquellos centros que recojan explícitamente los contenidos que aborden la educación sexual como disciplina, así como el proceso de implantación, el contexto, los recursos, el profesorado que imparta o haya impartido la asignatura, la opinión de informantes clave y el alumnado. Se utilizarán como técnicas y herramientas de recogida de datos entrevistas semiestructuradas a las coordinadoras o coordinadores de las titulaciones y a sujetos relevantes de los centros seleccionados; también se realizará una observación estructurada mediante listas de control y los registros y análisis de las distintas evidencias documentales. Se plantearán cuestiones relacionadas con los fenómenos, el contexto, así como con las creencias, emociones, percepciones, experiencias y significados de los sujetos implicados en cada estudio de caso. Asimismo, cabe la posibilidad de contactar con alumnado de cada centro debido al carácter emergente de la investigación, pudiendo adaptarse y evolucionar a medida que se vaya desarrollando el estudio de caso.

El análisis de la información obtenida se realizará estableciendo un conjunto de categorías relevantes directamente relacionadas con las cuestiones de la investigación, incorporando las valoraciones y propuestas formuladas por los sujetos e informantes clave en relación a los planes de estudio, las guías docentes y demás documentación revisada, los resultados de la implantación, etc., para elaborar las conclusiones vinculadas a los objetivos del estudio (Baptista, et ál., 2010). Para ello, en esta fase se prevé utilizar un programa de análisis de datos textuales.

2.4. FASE 4. Proyecto de innovación participativa

En la cuarta etapa se plantea un proceso de innovación (investigación-acción) participativa (Hernández, et ál., 2014), orientado a comprender y resolver problemáticas específicas identificadas en conjunto por la comunidad y el equipo investigador vinculadas a un contexto a través de la acción, la participación y el cambio orientado hacia la mejora (Savin y Major, 2013), realizando tal intervención-reflexión de manera colaborativa y democrática entre el equipo investigador y demás participantes y

miembros de la comunidad involucrada, considerados como expertos, cuyas aportaciones serán esenciales para el planteamiento de propuestas y soluciones (Hernández, et ál., 2014). Esta fase, que recoge la presente iniciativa innovadora, conlleva un conjunto de intervenciones, ideas, elaboración de materiales, decisiones, prácticas y procesos que, de forma intencionada y sistematizada, revisen y, si fuera necesario, transformen actitudes, aptitudes, actividades, culturas, contenidos y enfoques pedagógicos, de tal forma que la innovación sea asimilada cognitivamente y conductualmente y llegue a integrarse en la estabilidad de la institución y la comunidad (Carbonell, 2012).

El análisis del proyecto de innovación participativa se realizará mediante grupos focales y entrevistas semiestructuradas a informantes clave (profesorado, alumnado...), se establecerá un conjunto de categorías relevantes donde se incluirán notas, registros, materiales y demás documentos relevantes de esta fase, utilizando mapas conceptuales, diagramas, matrices, organigramas de la estructura formal, etc. Partiendo de los indicadores que reflejen más adecuadamente las competencias que se desean lograr a través de los programas y las intervenciones sobre educación sexual se desarrollarán procesos evaluativos formativos y orientados hacia la toma de decisiones y la mejora. Se podrá utilizar un programa de análisis de datos textuales.

Para el desarrollo de la investigación se ha conformado un grupo de trabajo compuesto por el equipo investigador, alumnado y profesorado de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, personal de los Equipos y Departamentos de Orientación de los centros educativos asturianos, investigadores y expertos en educación sexual, personal técnico perteneciente a la Consejería de Educación y Cultura, así como a la Consejería de Sanidad del Principado de Asturias, personal técnico del Instituto Asturiano de la Mujer, mediadores del grupo de Salud del Consejo de la Juventud de Asturias y personas vinculadas al tejido asociativo asturiano especializado en educación sexual. De esta forma, se garantiza la construcción de redes colaborativas con las administraciones locales y autonómicas, así como con el tejido asociativo asturiano (formal e informal) y la vinculación de este proyecto de innovación participativa a los recursos y servicios juveniles, educativos, sanitarios y sociales de información, formación, educación y atención sexual disponibles en Asturias.

La actividad del grupo consiste en observar el estado de la cuestión mediante la recogida de datos, analizar e interpretar la información recogida y construir y plantear propuestas de mejora mediante la cooperación mutua, la democratización del poder, la

toma de decisiones democrática y el empoderamiento de los miembros de la comunidad. Para ello, se están recopilando, analizando e interpretando los planes de estudio y guías docentes de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad de Oviedo, teniendo en cuenta aquellas titulaciones que incluyen explícitamente contenidos que aborden la educación sexual como disciplina en la formación del profesorado en las universidades públicas españolas. Se ha comenzado ya con el diseño de cuatro guías docentes para las cuatro titulaciones relacionadas con estos estudios universitarios, recogiendo todos los elementos curriculares (objetivos, competencias, principios de procedimiento, contenidos, metodología, recursos, actividades, resultados de aprendizaje, temporalización, evaluación y bibliografía). Se realizará un pilotaje en la Universidad de Oviedo que será evaluado para agregar información, validarla, extraer evidencias, corregir errores e implementar soluciones fundamentadas; y, finalmente, se diseñarán diferentes acciones (cursos de extensión universitaria, jornadas, seminarios, talleres...) destinadas a mejorar la capacitación profesional y el apoyo a la formación inicial y continua del alumnado y del profesorado de las cuatro titulaciones, entendiendo la universidad asturiana como un agente local de desarrollo comunitario y de transformación social.

2.5. FASE 5. Elaboración y validación de propuestas a distintos niveles: didáctico, de gestión, político, de materiales, etc.

Como se especificó en la fase anterior, el grupo de trabajo que se está encargando de diseñar cuatro guías docentes para los grados de Pedagogía, Magisterio Infantil, Magisterio Primaria y para el postgrado de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, diseñará también aquellos materiales y recursos que se consideren oportunos. Los materiales diseñados y elaborados por este grupo serán revisados y analizados por un grupo de expertos referentes en el ámbito de la educación y de las sexualidades, tanto a nivel autonómico como nacional, a través de la técnica Delphi; derivando aportaciones y propuestas de mejora de los materiales y recursos didácticos. Dado que también se realizará un pilotaje en la Universidad de Oviedo, los resultados y la información obtenida de las evaluaciones de este también serán revisadas y valoradas por el grupo de expertos, recogiendo sus aportaciones.

El equipo investigador coordinará esta fase y se encargará de centralizar la información y las tareas con el grupo de expertos. Este equipo también se comunicará con ellos, organizará y sintetizará las aportaciones de cada profesional, agrupándola en categorías y haciendo varias devoluciones a los grupos de trabajo y al grupo de expertos, con el fin de ir elevando el grado de acuerdo. Una vez realizado el trabajo, se desarrollarán las conclusiones y los documentos definitivos. El objetivo de esta metodología es indagar junto a otros profesionales y agentes sociales futuras líneas de intervención e investigación educativas que profundicen en la inclusión de la educación sexual como una disciplina curricular de oferta obligatoria en los planes de estudio y en las guías docentes en las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación.

Finalmente, se establecerán distintas estrategias de difusión de los saberes y la información obtenida de los documentos, los procesos y los resultados de la investigación, a través de las entidades públicas, asociaciones y organizaciones colaboradoras en el proyecto de innovación participativa. En el proceso de divulgación se señalarán los aciertos y logros conseguidos, pero también los errores, pues estos pueden servir como lecciones aprendidas para otros profesionales, organizaciones e instituciones. Es importante dar a conocer la información, pues el fin último es la democratización y promoción de los conocimientos disponibles, la solución de problemas y la superación de las dificultades desde el entendimiento de los sexos, sus identidades y sus relaciones y la toma de decisiones de manera fundamentada. Asimismo, estos saberes estarán adaptados a las diversas audiencias a las que se dirijan, de tal forma que todas aquellas personas que lo deseen y lo necesiten puedan beneficiarse de ellos.

Para garantizar el rigor de esta investigación se aplicará una serie de criterios de rigor que atiendan a los componentes de credibilidad, veracidad, confiabilidad, adecuación metodológica, credibilidad y congruencia.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES A MODO DE PRIMEROS RESULTADOS Y FUTURAS CONCLUSIONES

Al tratarse este trabajo de un esbozo de investigación en marcha aun no disponemos de resultados que poder plantear en discusión con aportaciones relevantes y literatura científica. A pesar de la situación inicial del estudio, los primeros análisis de los datos obtenidos en el estudio estadístico de los planes de estudio y las guías docentes adelantan lo que vienen evidenciando otros estudios e investigaciones, que la educación sexual es

una “asignatura pendiente” en numerosos países (incluido España), pues son muy pocas las personas que reciben una adecuada educación en sexualidad. Asimismo, actualmente en España, la información/formación válida sobre la enseñanza formal de esta materia es insuficiente debido a que no se garantiza la formación inicial y continua del profesorado y otros profesionales encargados de abordar la materia. Además, los pocos datos que se conocen hoy en día constatan que la educación sexual que se imparte en los centros educativos españoles, incluyendo la universidad, es todavía insuficiente y escasa.

Esta investigación es un alegato a la necesidad de incorporar el estudio de la sexualidad desde una perspectiva de género en los programas y acciones del día a día académico. No puede existir una educación sexual integral sin una formación acorde en las titulaciones superiores; y de esto depende en buena medida el desarrollo personal y emocional de una ciudadanía activa y participativa que transforme las estructuras sociales a gran escala.

REFERENCIAS

- Arias, J. (2004). Introducción a la investigación en ciencias sociales. *Cooperación al desarrollo y bienestar social* (pp. 87-115). Oviedo, España. Eikasía Ediciones.
- Baptista, P., Fernández, C., Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela* (No. 371.102), 126.
- Colás, M. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 252-287.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hernández, R., Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In *JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México*.
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.

- Savin, M., y Major, C. (2013). Qualitative research: The essential guide to theory and practice.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools* (Vol. 337). Psychology Press.

CAPÍTULO 62

VALORACIÓN DE LA CULTURA CIENTÍFICA MEDIANTE ENTREVISTAS. ABORDAJE EN GRUPOS DIFERENCIADOS

Marianella Maxera-Abella y Lucía Álvarez-Blanco

1. INTRODUCCIÓN

El interés por sopesar la cultura científica de los individuos más allá de los ámbitos meramente escolares emerge con fuerza en el mundo occidental desarrollado hace décadas. Además, los cuestionarios de respuesta cerrada (FECYT, 2017) en forma de encuestas masivas (Sánchez-Mora y Macías-Nestor, 2019), constituyen, en referencia a este tópico, el abordaje cuantitativo que parece no haber desencadenado conclusiones potentes (Cadena-Iñiguez et al., 2017).

En este orden de cosas, este trabajo aborda el problema de la evaluación de la cultura científica de las personas a través de un paradigma interpretativo (Del Valle, 2013). Para ello, y recurriendo a instrumentos y análisis propios de la metodología cualitativa, se presenta un avance de los hallazgos derivados de una entrevista semiestructurada a fin de detectar si algunas de las afirmaciones y conclusiones convergen, divergen o se complementan con las obtenidas desde perspectivas cuantitativas.

Por otro lado, se considera que el punto de partida en la valoración de la cultura científica de las personas, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, lo constituye la definición de lo que se entiende por ciudadano científicamente culto. En este punto se ha ido logrando un consenso respecto a los rasgos de este ciudadano conceptualizándolo como una persona que, primeramente, dispone y maneja correctamente conceptos científicos de los que además está convencida, de manera que dichos conceptos tienen impacto en su comportamiento individual. Además, detrás de estos conceptos existe una forma de razonar característica de la Ciencia, a saber, propuesta de hipótesis, control de variables, diseño de una experiencia para comprobar si son aquéllas correctas y utilización del pensamiento: “si, por lo tanto, entonces”. De esta forma se podría decir que este ciudadano posee competencias científicas, pero además, se interesa por la ciencia: busca, vincula, jerarquiza información científica; también se

conmueve con la ciencia y, finalmente entiende que la ciencia es una construcción humana inacabada y cambiante (Costanzo y Golombek, 2020; Strasser et al., 2018). Esta aproximación conceptual orienta este trabajo hacia la selección de dimensiones de estudio y enunciados que se proceden a describir con más detalle en el siguiente apartado.

2. MÉTODO

Como se acaba de anticipar, se parte de un paradigma de naturaleza cualitativa centrado en la persona y en el que a través de la propuesta de dimensiones teóricas se explorará específicamente la percepción y significados que la ciencia posee para la ciudadanía. Dentro de este paradigma se ha optado por desarrollar un diseño fenomenológico basado en abordar el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores directamente afectados o comprometidos con ellos (Sañudo, 2016).

Para ello, estas categorías se distribuyen formando una entrevista diseñada ad hoc, al entender que este instrumento es el que mejor posibilita un acercamiento a las vivencias e impresiones más internas del sujeto en un escenario sociocultural dado (Bisquerra, 2004). Igualmente se hace viable también el alcance e inclusión de sectores de la población que, atendiendo a su bajo nivel de estudios o de alfabetización, carecen de ciertas habilidades instrumentales, debido a lo cual raramente podrán ser partícipes de los diagnósticos que se despliegan a escala nacional desde agencias evaluadoras con un dilatado y reconocido prestigio como la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

2.1. Participantes

Los individuos objeto de estudio no deberán estar comprometidos académica ni laboralmente con la ciencia, motivo por el que se ha adoptado una selección de los participantes no probabilística. Este fragmentario criterio de selección impide que los hallazgos obtenidos puedan ser extrapolables a toda la población, aspecto que no se incluye entre los objetivos de la investigación pero que no imposibilita la obtención de interesantes conclusiones que ayudan a acercarse a la evaluación holística de la cultura científica desde la óptica y significados conferidos por cada persona.

Conforme lo expuesto, los grupos objeto de investigación son tres: 1) actores de teatro; 2) alumnado de la Licenciatura de Filosofía de un mismo curso y 3) profesionales

forestales en formación. A su vez, cada uno de los grupos está constituido por cuatro sujetos trabajándose entonces con un total de doce personas de tres perfiles laborales y/o formativos distintos.

Cabe apuntar también que la totalidad de los grupos participaron de forma voluntaria si bien mientras los dos primeros (1 y 2) recibieron el abono de gastos de desplazamiento y un ágape (dietas), la actividad con el tercer grupo se desarrolló en paralelo a su participación en un curso de capacitación formativa al que asistían. La franja etaria de los participantes oscila entre los 20 y 54 años, existiendo varones y mujeres en todas las agrupaciones.

Tras esta presentación preliminar, se procede a continuación a describir las características más significativas de cada uno de los citados grupos:

Grupo de actores

Como grupo a estudiar se ha elegido a personas adultas (dos varones y dos mujeres con edades entre los 26 y 48 años) que forman parte de una compañía de teatro. La actuación escénica en la misma constituye su actividad laboral. Todos poseen estudios de Bachillerato completos excepto una persona que dispone de un Grado Medio. Esta formación post obligatoria no se vincula con la ciencia, pero asegura una buena base de cultura general (algunos poseen una licenciatura y todos muestran un compromiso fuerte con la cultura).

Grupo de estudiantes de la Licenciatura de Filosofía

Se trata de adultos más jóvenes que los que integran el grupo anterior. También existe una cultura general básica asegurada puesto que todos han realizado el Bachillerato, específicamente en la especialidad Científica. A pesar de esta formación, los tres varones y la mujer, en la actualidad cursan estudios universitarios de Filosofía no desarrollando ninguna actividad laboral remunerada y limitándose su contacto entre sí a algunas asignaturas que comparten. Sus edades oscilan entre los 20 y 23 años.

Grupo de profesionales forestales

Este último grupo posee un perfil netamente práctico. Careciendo de formación post obligatoria, a día de hoy se están especializando en Formación Profesional, realizando cursos teóricos y prácticos (en su mayoría), con salidas de campo encaminadas a la mejora y conservación de montes. Los cuatro participantes (una mujer y tres varones) tienen edades comprendidas entre los 32 y 54 años.

2.2. Procedimiento

Categorizado dentro de la *técnica de encuesta*, se ha optado por confeccionar como *instrumento de recogida de información* una la entrevista estructurada que permite identificar problemas, sistemas de valores, comportamientos, estados emocionales de las personas a través de un contacto directo con ellas (Olaz y Pérez, 2012), respondiendo, por tanto, de manera ideal a los objetivos de este estudio, tal como se adelantó en la introducción y en la definición de cultura científica expuesta. La elección de esta modalidad de entrevista queda justificada por la posibilidad de definir un conjunto de preguntas, que se diseñan de manera lo suficientemente abierta como para que el entrevistado pueda explayarse o aludir a tópicos no definidos previamente ([Carbonero y Caparrós, 2015](#)). Con ello, durante la implementación de este instrumento el investigador asume un rol de guía a través del planteamiento de preguntas, concediéndole al sujeto entrevistado la posibilidad de completar, matizar, corregir o desarrollar sus ideas, favoreciendo con ello su expresión libre y respetando afanosamente la escucha activa (Santibáñez, 2015).

Conforme lo reseñado, se ha configurado, por un lado, un bloque de interrogantes semi-abiertos con los que se intenta indagar acerca de la actitud en los primeros acercamientos a la ciencia en todas las etapas de la educación obligatoria, así como también su actitud actual hacia la ciencia y la tecnología y su tendencia a participar en cuestiones científicas socialmente vivas. En un segundo momento, y tras solicitar la lectura de una propaganda publicitaria sobre las virtudes de la cáscara de almendras como combustible, se plantean otras cuestiones mediante las que sondear los conocimientos y estrategias donde debería aflorar el pensamiento formal.

Considerando la relevancia del instrumento que se ha diseñado para esta investigación, y con el objetivo de facilitar la comprensión del mismo y los hallazgos obtenidos, en la Tabla 1 se presentan las dimensiones insinuadas anteriormente al hilo de la definición de ciudadano científicamente culto. La ubicación en una pregunta y un bloque es aproximada, pues al ser las preguntas planteadas en forma de guía, algunas dimensiones pueden aparecer en distinto orden.

Tabla 1.

Descripción de las dimensiones, códigos de interpretación de las respuestas e identificación de bloque dentro de la entrevista

<i>Dimensión</i>	<i>Descripción de la dimensión</i>	<i>Código asignado a la respuesta</i>	<i>Identificación de Bloque (B) y Pregunta (P) asociada</i>
Emocional	Vinculación emocional con los conceptos científicos y con la situación de aprendizaje durante sus primeros pasos con la ciencia	Positiva/Negativa	B1/P1
	Interés por la ciencia	Existencia/No existencia	B1/P3
Social	Confianza y Autoconfianza en la participación	Existencia/No existencia	B1/P4
	Visión de ciencia	Acabada y estática/inacabada y cambiante	B1/P6
Epistemológica	Distinción/valoración de la ciencia/pseudociencia	Distingue/no distingue Valora a ambas, valora sólo una	B1/P5 B1/P7
	Manejo de conceptos científicos	Correcto/Incorrecto	
Cognitiva	Uso del pensamiento hipotético deductivo	No se manejan Se utiliza/No se utiliza	B2

Por otro lado, y en relación con el *procedimiento de recogida de información* cabe apuntar que las entrevistas se han realizado individualmente, alcanzando una duración promedio de 40 minutos. Se ha optado por su registro en audio y posterior transcripción literal manual. Por su parte, la información recabada se ha sometido a un *análisis de contenido* siguiendo las fases e indicaciones de Espín (2002), a saber: 1) constitución del corpus de análisis; 2) formulación del objetivo de análisis; 3) elaboración de indicadores o unidades de análisis: codificación y categorización de las unidades de registro y de contexto y 4) sistematización e interpretación de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

A continuación, y a modo de resumen de los resultados, se describen los perfiles de cada grupo de sujetos respecto al análisis de las respuestas y comentarios obtenidos en las citadas entrevistas. Por razones de limitación en la extensión del documento, se han procurado determinar algunos patrones comunes entre los grupos participantes que permitan, a la postre, corroborar la validez del instrumento utilizado para evaluar ciertos aspectos referentes a la cultura científica de la ciudadanía.

Grupo 1: Los actores

- Aluden a la metodología del profesorado, tanto para la evocación de emociones positivas como negativas.
- Su actitud hacia el aprendizaje de las Ciencias se encuentra muy relacionada con la forma en que se les enseña.
- Constituyen el grupo que más expresa su pesadumbre respecto a no haber sido exitosos en el aprendizaje de esta área de conocimiento.
- Ninguno de ellos se puede categorizar como participativo en sociedad, sobre todo por el descreimiento referido a que su acción sirva realmente. No obstante, demandan la atención en asuntos sociales por parte de los gobiernos.
- Se muestran más beligerantes cuando el asunto a valorar o con el que se ha de comprometer les cercano y les puede afectar directamente a ellos o a su gente.
- Desarrollan, por un lado, una visión de la ciencia como cuerpo de conocimientos acabado y, por otro, una imagen de los científicos como auténticos genios.
- Su adhesión a las pseudociencias es la más alta, comparativamente con los restantes grupos participantes en el estudio.
- Comprenden íntegramente el texto publicitario sin recurrir a la consulta o lectura de las gráficas. Ninguno plantea un diseño experimental claramente científico ni recurre a modelos explicativos teórico-empíricos.

Grupo 2: Alumnado de Filosofía

- Manifiestan un recuerdo más amable de sus aprendizajes pasados en Ciencias, subrayando el hecho de haber dudado incluso sobre si seguir una

carrera científica. También son quienes más insisten en el esfuerzo y trabajo intenso que se les exigía para aprender.

- Es el único grupo que posee estrategias metacognitivas, reconociendo claramente cómo controlar sus procesos cognitivos.
- Poseen la máxima independencia de la metodología del profesor para definir su postura positiva ante el aprendizaje de las Ciencias, mencionando características de ellas que los conducen a esta posición favorable.
- Es también en este grupo únicamente donde aparecen integrantes participativos, mostrándose ante el caso controversial tecnocientífico planteado, más moderados y dialogantes, esperando en consecuencia a contar con información antes de tomar una postura de protesta.
- Poseen nula adhesión a las pseudociencias.
- Comprenden el texto publicitario y la totalidad propone estrategias experimentales científicas para corroborar cuál es el mejor material a seleccionar.

Grupo 3: Profesionales forestales

- Los trabajadores forestales son los menos afectados emocionalmente a favor o en contra respecto a sus éxitos o fracasos en esta área del conocimiento, mostrando una situación igualada con los otros campos disciplinares.
- Son muy poco participativos, sobre todo de forma directa, apelando a las instituciones para que resuelvan los problemas, aún los cercanos que les afecta muy directamente. La postura es que no les corresponde intervenir.
- Comparten una imagen de ciencia como cuerpo de conocimientos acabado como los demás grupos. No adhieren totalmente a las pseudociencias.
- Comprenden la idea del texto publicitario y todos plantean un diseño experimental pero claramente de tipo vulgar, atados a lo perceptivo (lo que ven, oyen, sienten).
- Adhieren a las pseudociencias pero con ideas confusas.

Respecto a los *aspectos emocionales*, se ha encontrado que los actores vinculan sus emociones, tanto positivas como negativas, a la metodología del profesor de Ciencias, mostrando un sentimiento de pesadumbre por no haber continuado con estudios en esa área. En el extremo opuesto se encuentran los técnicos forestales quienes no han tenido

gran compromiso con el estudio o la cultura en general y su vinculación emocional con las Ciencias en sus inicios no es distinta a la que poseían respecto a otras áreas de conocimiento. Sin embargo, el tercer grupo, el de los alumnos de Filosofía, que habiendo optado por una carrera y futura profesión sin vinculación con la ciencia, poseen una actitud positiva hacia ella, recordando con agrado sus primeros pasos en su aprendizaje. Este grupo cursó Bachillerato científico y es de destacar que son los participantes más independientes emocionalmente respecto a la metodología docente, encontrando el estímulo para el estudio en la ciencia misma.

En cuanto a su *nivel de participación en sociedad*, se destaca que, en general los grupos no se muestran participativos. Por su parte, en el área científica, algunos grupos solamente se movilizan cuando el problema es cercano y les afecta personalmente.

En referencia a la unánime *visión de ciencia* de los participantes, esta responde a una idea de cuerpo de conocimientos acabado y estático. Con ello, su concepto de ciencia se aleja de las posturas epistemológicas actuales que reconocen la subjetividad compartida pero cambiante de los científicos (intersubjetividad) como parte del quehacer científico, y la consecuente transitoriedad de las leyes y teorías. Ni aún en los participantes que han cursado Bachillerato científico y por tanto han estado expuestos mucho más tiempo al aprendizaje de las ciencias, se encuentra algún atisbo de una postura epistemológica actual. Conjuntamente con esta imagen distorsionada de la ciencia aparece la adhesión a las pseudociencias en forma dispar pero con una defensa más fuerte de este pseudoconocimiento por parte del primer grupo estudiado.

En relación a sus *habilidades cognitivas*, sobre todo en lo referente al uso del pensamiento hipotético deductivo puesto de manifiesto sobre todo a través de la propuesta de diseño experimental solicitada, se ha encontrado que únicamente quienes cursaron el nivel de Bachillerato pudieron efectuar una propuesta científica y utilizar modelos.

4. DISCUSIÓN

Como se ha observado en el epígrafe previo referido a los principales hallazgos del estudio, de las cuatro dimensiones utilizadas, tres de ellas, la participación social, las habilidades cognitivas y la visión de ciencia, han sido bastante estudiadas desde hace años por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología –FECYT- obteniéndose una clara coincidencia entre la estrategia cualitativa en que se centra este trabajo y las afirmaciones y línea de resultados de dicha agencia. Así pues, la estrategia cualitativa

propuesta es convergente con los métodos tradicionales, advirtiéndose no obstante que lo alusivo a los aspectos emocionales, no es una cuestión relevada por las perspectivas cuantitativas que se fundamentan en la administración prioritaria y reiterada de cuestionarios en sus diagnósticos.

Respecto a la participación en general y en particular, en controversias de tipo tecno/científico, desde hace décadas existen diversos planteamientos didácticos como por ejemplo, los “casos simulados” o las “cuestiones socialmente vivas” (Santiesteban, 2012); algunos participantes recuerdan haber desarrollado actividades de este tipo en el aula. La dificultad para participar, entonces, no responde a la ausencia de estrategias que apoyen la implicación de las personas en la sociedad, y sería pertinente revisar cómo estas estrategias de promoción de lo colectivo se pueden mejorar u optimizar, pasando del énfasis en el diseño de las propuestas a colocar el acento en el diseño de los recursos que permitan un seguimiento de los resultados en cuanto a si los alumnos realmente se vuelven más participativos en su vida fuera de la escuela. Esto posibilitará a su vez redirigir el diseño de las propuestas fundamentadas en este enfoque.

Acerca de la relación emocional de los participantes en el estudio en sus primeros inicios con la ciencia, las orientaciones didácticas actuales destacan como un factor motivador la metodología del profesor y/o la contextualización de los conceptos abordados (Gutiérrez, 2016; Lupión y Blanco, 2016), reconociendo la eficiencia de las mismas a pesar aún de las escasas aplicaciones en el aula. Es innegable que esto es bienvenido por los alumnos y que constituye un gran primer paso en la captación afectiva del alumnado hacia este ámbito de conocimiento (Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo, 2019).

Pero a tenor de nuestros hallazgos, se puede pensar que podría ser más duradero el acercamiento emocional de los participantes si el profesorado de Ciencias logra desvelar lo prodigioso de este cuerpo de conocimientos despertando el placer por la rigurosidad, la predictibilidad, la coherencia o la posibilidad de matematizar entre otros aspectos que mencionan explícitamente los participantes del segundo grupo. Con ello, disfrutar de estas competencias, más allá del cariz lúdico o contextual conferido al aula sería un rasgo de aprendizaje exitoso y permitiría que los alumnos, tanto los que se dedicarán a profesiones científicas como los que no, incrementen su nivel de motivación y posean y desplieguen una actitud positiva hacia la ciencia (Hernández, 2011), encontrando en ella misma el interés y deleite personal. Este hecho es crucial y tiene repercusiones pedagógicas al nivel de la educación formal, sobre todo en etapas educativas obligatorias,

donde los alumnos adquieren los vínculos que los acercarán o alejarán de un ámbito de conocimiento concreto (Menoyo, 2017). Además de utilizar una metodología activa y significativa (Serón, 2020) como reclaman los participantes, el profesor debería acompañarlos en el asombro y regocijo frente a las características de la ciencia nombradas. La Didáctica de las Ciencias tiene un campo enorme de exploración en este asunto (Álvarez et al., 2016).

5. CONCLUSIONES

Se concluye subrayando que la injerencia de los aspectos emocionales en los primeros acercamientos a la ciencia, sobre la actitud de las personas hacia esta área de conocimiento en su vida adulta, obliga a su inclusión en las estrategias de valoración de la cultura científica. Este diseño cualitativo presentado, además de ser coherente con las estrategias cuantitativas utilizadas de forma hegemónica hasta el momento -cuestionarios de conocimientos, encuestas masivas dirigidas a la población (Sánchez-Mora y Macías-Nestor, 2019)-, aporta de manera complementaria nuevos tópicos que podrían utilizarse en las evaluaciones tradicionales. Al margen de ello, contribuye de manera sobresaliente a la exploración de la esfera emocional que no es visible o se desestima desde perspectivas cuantitativas y que enriquece la explicación y comprensión de los significados conferidos a la ciencia por la ciudadanía. Se espera pues, que este trabajo sirva como un referente más que impulse la apuesta clara por continuar abordando la evaluación de la cultura científica de manera holística e inclusiva, recurriendo a una complementariedad de paradigmas de investigación que informen no solo sobre los conocimientos científicos, sino también sobre los significados que las personas confieren a los mismos en su trayectoria formativa y vital.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. A., Domènech-Casal, J., Garrote, A., Gasco, J., Oliveros, C., y Rodríguez, L. (2016). Investiguem i ens comuniquem científicament: Una proposta de centre com a dinamització de la competència científica. *Revista Ciències*, 31, 12-20. <https://bit.ly/3oQBTo0>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.

- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F., y Sangerman-Jarquín, D.M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Carbonero, D., y Caparrós, N. (2015). La entrevista como técnica de investigación. En N. Caparrós y E. Raya (Coords.), *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (pp.155-174). Grupo 5.
- Costanzo, G., y Golombek, D. (2020). The quest for scientific culture. *Journal of Science Communication*, 19(1), R01. <https://doi.org/10.22323/2.19010601>
- Del Valle, M^a (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa vs evaluación cualitativa. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(3), 109-122.
- Espín, J. (2002). El análisis de contenido: Una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de Educación*, 4, 95-105.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT (2017). *Percepción social de la ciencia y la tecnología*. Editorial MIC.
- Gollerizo-Fernández, A., y Clemente-Gallardo, M. (2019). Aprender a comunicar ciencia aumenta la motivación del alumnado: La jornada científica como una propuesta didáctica en educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2). <https://bit.ly/3ekomQS>. 10.15359/ree.23-2.6
- Gutiérrez, M.F. (2016). *L'argumentation sur des questions socio-scientifiques: l'influence des contextes culturels dans la prise de décisions* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Lyon.
- Hernández, L. (2011). ¿Cómo motivar a los alumnos para aprender Ciencias? Ciencia Online, blog sobre ciencia y enseñanza. <http://www.cienciaonline.com/2011/08/30/%C2%BFcomo-motivar-a-los-alumnos-para-aprender-ciencia/>
- Lupión, T., y Blanco, A. (2016). Reflexión sobre la práctica de profesorado de ciencias de secundaria en un programa formativo en torno a la competencia científica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 195-206. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.2.253731>
- Menoyo, M. (2017). Hacer ciencia para comunicar ciencia desde 1º de ESO: Aprender a pensar, leer, realizar, hablar y escribir ciencia. *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 149-169. <https://doi.org/10.4995/msel.2017.6556>

- Olaz, F., y Pérez, E. (2012). Líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista Tesis*, (1), 157-170.
- Sánchez-Mora, M^aC., y Macías-Nestor, A.B. (2019). El papel de la comunicación pública de la ciencia en la cultura científica: acercamientos a su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i1.1103
- Santibáñez, J. (2015). Aprender juntos. La escucha activa del otro: comunicación verbal y comunicación no verbal entre un tutor y un alumno. *REIRE: Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 171-195.
- Santiesteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba Fernández; F.F. García y A. Santiesteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Díada Editora y AUPDCS.
- Sañudo, L. (2016). El estudio de los significados en los procesos educativos. Un reto metodológico. *Cumbres*, 2(1), 59-72.
- Serón, F.J. (2020). El enfoque STEAM. Diseño participativo en una experiencia de ciencia ciudadana. *Ausart aldizkaria*, 8(1), 247-257. <https://doi.org/10.1387/ausart.21474>
- Strasser, B.J., Baudry, J., Mahr, D., Sánchez, G., y Tancoigne, E. (2019). Citizen Science? Rethinking science and public participation. *Science and Technology Studies*, 32(2), 52-76. <https://doi.org/10.23987/sts.60425>

CAPÍTULO 63

CONEXIÓN ESCUELA – GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA CON FUTUROS MAESTROS

Matías Arce Sánchez y Ana Maroto Sáez

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Es indiscutible el papel clave que tienen los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, lo que convierte en una necesidad la adecuada formación del profesorado para afrontar con garantías estos procesos. En particular, Font (2011) afirma que “el desarrollo del pensamiento y de las competencias matemáticas de los alumnos depende, de manera esencial, de la formación de sus profesores”.

El proceso de formación de los maestros de Educación Primaria comienza con la formación inicial proporcionada en los actuales Grados en Educación Primaria, en los que se sitúa esta comunicación. En particular, en la Universidad de Valladolid, el Grado en Educación Primaria cuenta con tres asignaturas obligatorias de 6 ECTS que combinan el tratamiento de contenidos tanto matemáticos como didácticos propios de las matemáticas de Educación Primaria. Aunque la Didáctica de la Matemática es un área de conocimiento joven (Rico, et ál., 2002), su progresivo desarrollo ha proporcionado herramientas y modelos para organizar y estructurar esa formación inicial.

Un ejemplo son los modelos de conocimiento del profesor de matemáticas, que identifican y describen de qué dimensiones consta el conocimiento que ha de tener un profesor de matemáticas para poder ejercer su labor, a partir de la distinción entre el conocimiento matemático y el conocimiento didáctico del contenido matemático (Shulman, 1986). Tomando como referencia el modelo MTSK (*Mathematics Teachers' Specialised Knowledge*) (Carrillo-Yáñez et al., 2018), dentro del conocimiento matemático se identifican tres subdominios:

- *Conocimiento de los temas*: incluye conocer definiciones, propiedades, procedimientos, representaciones del contenido, contextos de aplicación...

- *Conocimiento de la estructura de las matemáticas*: incluye conocer conexiones entre diferentes contenidos matemáticos.
- *Conocimiento de la práctica matemática*: incluye conocer los procesos para hacer matemáticas y producir conocimiento matemático, como qué es definir, ejemplificar, tipos de razonamiento, estrategias para resolver problemas...

Se identifican otros tres subdominios en el conocimiento didáctico del contenido:

- *Conocimiento de la enseñanza de las matemáticas*: incluye conocer teorías sobre la enseñanza de las matemáticas, y recursos, estrategias, ejemplos o tareas que pueden ser útiles en la comprensión de un contenido matemático.
- *Conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas*: incluye conocer teorías sobre el aprendizaje de conceptos matemáticos, modos en que los estudiantes interactúan con el contenido matemático o errores, dificultades u obstáculos que suelen emerger en ese proceso.
- *Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las matemáticas*: incluye conocer qué contenidos han de enseñarse en cada curso y con qué nivel de desarrollo, por ejemplo, a partir de las especificaciones del currículo vigente.

Este modelo se completa con la consideración de las creencias sobre las matemáticas y sobre su enseñanza y aprendizaje, que permean los conocimientos de cada dimensión.

En nuestra docencia en los Grados en Educación Primaria, en muchos casos usábamos una metodología de estudio de casos (De Miguel, 2006) hipotéticos para ofrecer oportunidades de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido matemático. Sin embargo, percibimos que esta metodología resulta poco motivadora para algunos estudiantes. Además, recurrir solo a casos hipotéticos puede incitar una visión de desconexión entre las teorías didácticas y la práctica real en las aulas, que es frecuente entre los profesores en ejercicio (Korthagen, 2007) y que es necesario evitar. Ruiz de Gauna et al. (2013) detectaron que un elevado porcentaje de futuros maestros sí que cree que su formación en didáctica de la matemática les ayudará a ser un buen profesor de matemáticas, por lo que nuestra intención es promover y reforzar esa visión, haciendo que confíen en esa formación como camino hacia la excelencia docente.

Con ese propósito, varios profesores del área de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Valladolid solicitamos para el curso 2019/2020 un Proyecto de Innovación Docente (PID) titulado *Creación de vínculos universidad-escuela para favorecer oportunidades de aprendizaje de Didáctica de la Matemática en contextos*

reales. Su objetivo fundamental es crear oportunidades de aprendizaje de conocimientos didácticos del contenido matemático en contextos reales, con la colaboración de colegios y maestros de Educación Primaria, generando vínculos universidad-escuela que permitan la aplicación práctica de conocimientos en el diseño de actividades para una sesión de clase y el análisis de las producciones de los alumnos al resolver las actividades. Además, en el marco del trabajo grupal propuesto a los estudiantes para maestro (de ahora en adelante, EPM) en el marco de este PID, se promoverán oportunidades para el desarrollo de dos competencias docentes muy relevantes, y relacionadas con la aplicación de los diferentes subdominios del conocimiento especializado del profesor de matemáticas:

- La planificación y el diseño de una secuencia didáctica en matemáticas.
- La competencia *professional noticing*, o *mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes* (Fernández et al., 2013; Jacobs et al., 2010), consistente en tres destrezas interrelacionadas: identificar estrategias o aspectos relevantes puestos de manifiesto por un alumno al resolver una tarea, interpretar qué nivel de comprensión matemática pone de manifiesto su respuesta y decidir qué acciones adoptar.

Esta comunicación tiene por objetivos explicar la experiencia y acciones docentes en que se concretó este Proyecto de Innovación Docente así como exponer e ilustrar los resultados positivos que ha tenido en la formación de los EPM.

2. ACCIONES DOCENTES DERIVADAS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Aunque el Proyecto de Innovación Docente se planificó para una duración anual, la suspensión de la actividad académica presencial decretada como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19 hizo que el desarrollo completo de la experiencia y acciones docentes planificadas solo pudiera completarse en el primer cuatrimestre del curso 2019/2020. Esas acciones tuvieron lugar en la asignatura *Fundamentos de la forma y el volumen y estrategias didácticas para su enseñanza*, de 2º curso de Grado, centrada en la geometría y su didáctica en Educación Primaria. La descripción de la experiencia y resultados obtenidos que contiene esta comunicación se circunscribe a dicha asignatura.

La búsqueda y generación de oportunidades de aprendizaje de conocimientos didácticos del contenido matemático en contextos reales, con la colaboración de centros

y maestros de Educación Primaria en ejercicio, se materializó en la propuesta en esta asignatura de un trabajo grupal, cuyas fases y momentos clave exponemos a continuación.

2.1. Trabajo grupal propuesto: fases y momentos clave

Establecimos que el trabajo tuviera una naturaleza grupal, en grupos de máximo cuatro personas, debido tanto a la cooperación necesaria para organizar la carga de trabajo que conllevaba su adecuado desarrollo como a la posibilidad de que dentro del grupo se compartieran y discutieran las diferentes ideas e interpretaciones en las diferentes fases del trabajo. Se describen a continuación las fases del trabajo, que fueron expuestas a los estudiantes para maestro en la guía de presentación del trabajo grupal.

En la primera fase, una vez configurados los grupos por los EPM, cada grupo tenía que contactar con algún maestro o algún colegio colaborador que accediera a ceder a los EPM una sesión de clase (45-60 minutos) para poder realizar la implementación asociada al trabajo grupal. Desde el PID establecimos contactos previos con varios centros de Segovia que se ofrecieron a colaborar, pero también los grupos podían buscar sus propios contactos. Tomando como referencia los cuadrantes para el aprendizaje-servicio que establecen Puig et al. (2007), la experiencia que aquí se propone estaría más cercana al *trabajo de campo*, puesto que tiene más peso la componente del aprendizaje de los EPM que la componente del servicio que ofrecen en el centro educativo. Esto se debe a que la implementación es una colaboración puntual para una sesión especial de clase, pues el bloque de geometría habitualmente se desarrolla en las aulas de Educación Primaria en los trimestres segundo o tercero y esta experiencia tuvo lugar durante el primer trimestre.

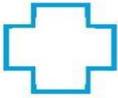
En la segunda fase, una vez concertada la colaboración con un maestro y grupo de alumnos en concreto, los EPM tenían que planificar y diseñar una serie de actividades para implementar en esa sesión de clase. Esas actividades debían centrarse en algún contenido geométrico y, al menos alguna de ellas, debía permitir la recogida de información sobre qué conocen o qué concepción tienen los alumnos sobre aspectos asociados a ese contenido geométrico. El desarrollo de esta fase requiere de la aplicación de conocimiento didáctico del contenido matemático, en los tres subdominios que establece el modelo MTSK (Carrillo-Yáñez et al., 2018). Para acompañar en el desarrollo de esta fase, los profesores universitarios de la asignatura adaptamos la planificación de la misma para maximizar las oportunidades de aprendizaje y aplicación de los conocimientos didácticos necesarios. Por una parte, se avanzó en el aula el tratamiento de

las teorías principales de enseñanza-aprendizaje asociadas a la geometría, especialmente los niveles de Van Hiele (Jaime y Gutiérrez, 1990) y la teoría de la imagen conceptual y la definición conceptual de un concepto geométrico (Vinner, 1991). También se presentaron y ejemplificaron recursos y materiales manipulativos de interés (por ejemplo, geoplanos, mecanos, tangrams o materiales de construcción de figuras y cuerpos geométricos) y de la estructura y desarrollo del currículo en vigor para Educación Primaria en el bloque de Geometría. Además, se llevó a cabo una tutoría obligatoria con cada uno de los grupos durante el periodo de planificación y diseño de las actividades, para revisar sus propuestas y poder aportar retroalimentación y sugerencias de mejora.

Mostramos en la Tabla 1 ejemplos de tareas diseñadas por algunos de los grupos, basadas en diferentes contenidos del currículo de geometría en Educación Primaria.

Tabla 1.

Algunos ejemplos de tareas diseñadas y propuestas por los futuros maestros

Contenido/Curso	Actividad
Orientación espacial / 4º de Educación Primaria	Me voy de viaje a la playa, ya lo tengo todo listo pero no sé cómo llegar al aeropuerto. ¿Podrías ayudarme? Tengo que ir primero al hospital 
Formas planas / 2º de Educación Primaria	Cada emisor tiene que describir el polígono que aparece en su ficha atendiendo a las palabras prohibidas que no puede decir.  
Ejes de simetría / 4º de Educación Primaria	Dibuja todos los ejes de simetría de cada figura, en caso de tenerlos. Explica por qué piensas que son esos los ejes de simetría.   

Poliedros / 3º de Educación Primaria	[Se han creado cinco monstruos, y cada uno se alimenta de un poliedro diferente] Tienes la imagen de un poliedro, ¿a cuál de los monstruos puedes alimentar con él? Cuéntame por qué.

En la tercera fase, los EPM realizaron la implementación de las actividades diseñadas en el aula acordada, una vez compartidas también con el maestro colaborador. En esa sesión, los integrantes del grupo adoptaban el rol de maestro, introduciendo la sesión y las diferentes actividades, guiando a los alumnos en el desarrollo de las actividades e interactuando con ellos para conocer sus estrategias de razonamiento, posibles dificultades o la motivación o interés que sentían hacia las actividades diseñadas. Los EPM recogieron, generalmente por escrito, las producciones de los alumnos del aula de Educación Primaria en la o las actividades específicamente diseñadas para conocer el conocimiento o concepciones que tenían sobre algún contenido geométrico. Además, se recomendó a los EPM que registraran notas de campo con la información e intervenciones de interés que surgieran durante el desarrollo de la implementación, por ejemplo sobre el comportamiento o actitud de los alumnos, las dudas surgidas o posibles modificaciones acordadas *ad hoc* en función del desarrollo de la sesión.

La cuarta fase consistió en el análisis de las producciones recogidas durante la implementación, aplicando los conocimientos didácticos sobre el contenido matemático trabajados en el desarrollo de la asignatura, especialmente los que tienen que ver con el subdominio del *Conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas*. Este análisis pretendía ofrecer oportunidades de aprendizaje para los EPM de la competencia docente *mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes*, explicada en el apartado anterior, a través de producciones reales recogidas en el alumnado. Para introducir y orientar a los EPM en un análisis de este tipo, se dedicó una sesión específica de la asignatura a introducir orientaciones para el análisis, como:

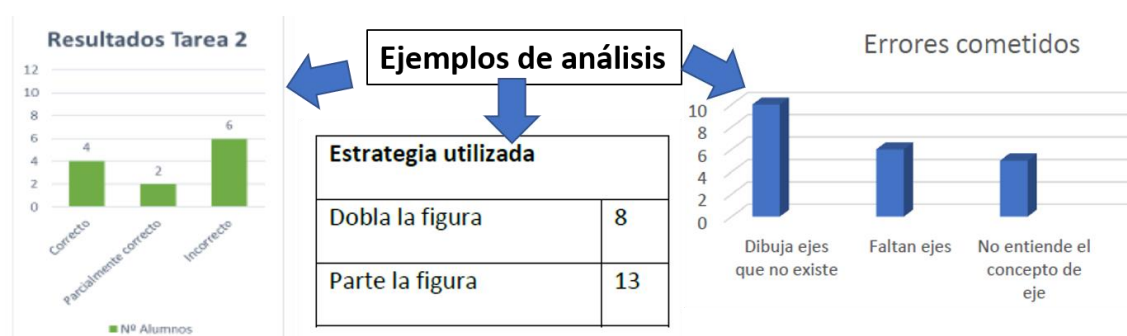
- Fijar una serie de variables a analizar y describir en las respuestas a cada tarea (variables sugeridas: nivel de corrección, estrategia seguida, características presentes en las respuestas, posibles errores...) y desarrollar el análisis.
- Organizar y presentar los resultados del análisis (frecuencias, ejemplos ilustrativos de respuestas...)
- Interpretar el nivel de desarrollo del razonamiento geométrico que evidencian las respuestas, aplicando los conocimientos didácticos trabajados.

Esta parte resultó novedosa y desafiante para los EPM, teniendo también una componente de iniciación a la investigación educativa, por lo que además de la sesión específica en el aula, se realizó otra tutoría del profesor con cada grupo para dar orientaciones específicas a partir de las tareas diseñadas y la información recogida. La Figura 1 recoge algunos ejemplos de la parte del análisis e interpretación de producciones de los alumnos de Educación Primaria desarrollada por los grupos de EPM.

La quinta y última fase consta, por una parte, de la entrega de la memoria del trabajo grupal. La memoria debía contener tres grandes partes: la sesión planificada con sus objetivos, la relación con el currículo y actividades diseñadas; el informe descriptivo de la implementación en el aula y, por último, el informe presentando los resultados obtenidos en las producciones de los alumnos y su interpretación. Por otra parte, cada grupo de EPM realizó una presentación oral del trabajo al resto de compañeros, en sesiones específicas de la asignatura destinadas para ello.

Figura 1.

Ejemplos de fragmentos del análisis e interpretación de producciones



Ejemplo de interpretación

Otra cuestión destacable ha sido que algunos niños en la construcción del cuadrado, al elegir sus cuerdas, las escogían de diferentes tamaños y no todas iguales (A1, A11, A13, A15, A17). Aparentemente, en algunos casos la construcción les parecía correcta, sobre todo en los casos en los que cogían cuerdas grandes y medianas, lo cual nos demuestra que construían su figura basándose en su imagen conceptual, sin tener en cuenta una de las características definitorias del cuadrado que son sus cuatro lados iguales y, por tanto, la necesidad de escoger cuatro iguales. Estos alumnos se encontrarían en el nivel 1 de visualización de Van Hiele. Curiosamente, el alumno A8 cuando le preguntamos cómo había construido su cuadrado nos dijo lo siguiente “*He puesto cuatro cuerdas y quería coger cuatro largas, pero solo había dos y he tenido que coger dos medianas y no me sale muy bien porque sobra un trozo de las largas. Tengo que coger cuatro largas.*” Este alumno en concreto demuestra un nivel de razonamiento geométrico más avanzado puesto que ya se da cuenta de que los lados del cuadrado son iguales, fijándose en características o propiedades de la figura (nivel 2 de Van Hiele o de análisis).

En la parte final del trabajo, además, se proporcionaron a los EPM una serie de ítems para desarrollar una autoevaluación grupal del trabajo desarrollado, y dos preguntas abiertas para que, individualmente, evaluaran la propia propuesta de trabajo grupal, y sus

potencialidades y limitaciones. Las dos preguntas fueron: “Concreta en qué sentido este trabajo te ha sido útil para tu aprendizaje matemático-didáctico” y “Escribe qué puntos fuertes y qué puntos débiles tiene para ti esta propuesta de trabajo grupal”.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DESARROLLADA

Para extraer resultados sobre el posible impacto en los EPM de la experiencia desarrollada en la asignatura de *Fundamentos de la forma y el volumen y estrategias didácticas para su enseñanza*, emplearemos los siguientes datos:

- Para analizar el posible impacto en el aprendizaje, utilizaremos las calificaciones del trabajo grupal y las del examen final de la asignatura de este curso en comparación con las calificaciones respectivas del curso anterior.
- Para analizar la evaluación de la propia propuesta de trabajo grupal que realizan los futuros maestros, usaremos sus respuestas a las dos cuestiones abiertas cuyos enunciados se recogieron al final del apartado anterior.

3.1. Resultados del impacto en el aprendizaje

La búsqueda de posibles evidencias positivas en el aprendizaje de los estudiantes se ha realizado por dos vías: a través de la calificación en los trabajos grupales y de la calificación en el examen final de la asignatura, haciendo uso de contrastes de medias.

Sobre los propios trabajos grupales de la asignatura, en cursos anteriores el alumnado también ha tenido que desarrollar un trabajo grupal similar en la parte del diseño y planificación de actividades, pero que sustituía la parte de la implementación real y el análisis de las producciones por un análisis hipotético y anticipatorio de lo que podría suceder en un aula al implementar las actividades y las posibles respuestas en el alumnado. Así, consideramos relevante establecer esta comparación con el curso anterior, teniendo en cuenta que en ambos casos se usaron para obtener las calificaciones rúbricas similares, con las adaptaciones necesarias para recoger la diferencia entre una implementación y análisis real y uno de naturaleza hipotética o anticipatoria.

La comparativa se ha realizado con SPSS, aplicando el test de Welch (muestras con $n > 30$, con varianzas significativamente diferentes). Se ha obtenido una diferencia significativa en la media de las calificaciones en favor de los trabajos grupales del curso

19/20 ($n=105$, Media=7,482, DT=1,316) en comparación con los del curso anterior ($n=88$, Media=7,069, DT=0,972), al obtenerse un p-valor en la aplicación del test de 0,013, y quedar el 0 fuera del intervalo de confianza al 95% de la diferencia de medias. Esta diferencia evidencia que en el curso en el que se ha desarrollado la nueva propuesta de trabajo grupal ha existido un mayor y mejor desarrollo de estos trabajos.

Sobre el examen final de la asignatura, hemos comparado las calificaciones de los alumnos de este curso en comparación con los del curso anterior, de nuevo aplicando el test de Welch al haber diferencia significativa de varianzas. La media de las calificaciones, en la primera convocatoria, fue superior este curso ($n=97$, Media=4,711, DT=2,204) en comparación con la del curso anterior en dicha convocatoria ($n=86$, Media=4,193, DT=1,600), no llegando a ser esa diferencia significativa al 95% ($p=0,069$), pero sí al 90%. El contraste en las calificaciones de los exámenes para los alumnos pendientes en la convocatoria extraordinaria arroja que puede asumirse en ese caso la igualdad de medias. Por tanto, hay ciertas evidencias de impacto positivo en el aprendizaje si nos fijamos en los resultados de la primera convocatoria, aunque podían ser más concluyentes.

Por último, es relevante resaltar que, dentro del curso 2019/2020, si comparamos las calificaciones en el examen de aquellos que sí desarrollaron esta propuesta de trabajo grupal con aquellos que no lo hicieron (por ejemplo, alumnos de segunda matrícula que decidieron acogerse a la opción de conservar la calificación del trabajo grupal del curso anterior, o alumnos que no llegaron a desarrollar el trabajo grupal), existe una diferencia significativa en favor de los primeros ($n=97$, Media=4,711, DT=2,204) frente a los segundos ($n=30$, Media=3,855, DT=1,512), al obtenerse un p-valor de 0,019. Esta diferencia significativa también tiene su impacto en la diferencia en los porcentajes de aprobados, puesto que de los 105 EPM que desarrollaron esta propuesta de trabajo grupal, superaron la asignatura 85 (un 80,95%), mientras que entre los 46 EPM que no la desarrollaron solo superaron la asignatura 21 (un 45,65%), un porcentaje mucho menor.

3.2. Resultados de la evaluación de la propuesta de trabajo grupal por los EPM

Solicitamos a los 105 EPM que desarrollaron la nueva propuesta de trabajo grupal que realizaran individualmente una evaluación reflexiva sobre la propia propuesta de trabajo grupal planteada, a partir de dos preguntas abiertas: “Concreta en qué sentido este trabajo te ha sido útil para tu aprendizaje matemático-didáctico” y “Escribe qué puntos

fuertes y qué puntos débiles tiene para ti esta propuesta de trabajo grupal”. Se recibieron respuestas por parte de 81 de los 105 futuros maestros participantes.

El análisis de las respuestas realizado fue de tipo inductivo, a partir de las ideas que en ellas emergían, en un proceso progresivo de generación de categorías en las que encuadrar las respuestas. En esas categorías, se distinguió entre las asociadas a potencialidades o aspectos valorados como positivos por los EPM y las asociadas a debilidades o aspectos valorados como negativos.

Un análisis global de frecuencias evidencia la consideración mayoritariamente positiva de la propuesta entre los EPM, ya que de las 296 ideas emergentes en las respuestas, 212 corresponden a potencialidades, un 71,6%, y solo 84 a debilidades o aspectos valorados negativamente.

Entre las potencialidades, un número muy importante de EPM (43 EPM) destacaron la propuesta de trabajo grupal como una oportunidad para poder acercarse a la práctica del docente a través de la implementación de un conjunto de actividades diseñadas en un aula real. Mostramos dos ejemplos de respuestas en esta línea: “Considero que lo más importante de esta carrera es la práctica y este tipo de actividades permiten conocer cuál va a ser nuestra función como futuros docentes y saber si realmente nos gusta o no es lo que esperamos” o “Destaco la puesta en práctica real. En muchas ocasiones desde las asignaturas se nos manda realizar trabajos, diseñando tareas que luego nunca se llevan a cabo, por lo que no podemos comprobar si éstas son útiles o válidas para lo que pretendemos conseguir”. Esta última respuesta entronca justamente con lo que pretendía aportar esta propuesta de trabajo grupal.

Un número también amplio de EPM, 32, ha destacado positivamente el hecho de poder ver y conocer cómo los alumnos de Educación Primaria resolvían las tareas que los EPM habían diseñado, e interactuar con ellos en ese proceso. Un ejemplo de respuesta: “Fue interesante observar cómo los niños respondían a las tareas propuestas, y valorar sus conocimientos en geometría y el pensamiento creativo de algunos”.

Además, 31 EPM destacaron que esta propuesta de trabajo grupal les había servido para aprender a analizar e interpretar respuestas de los estudiantes y, a través de ese análisis e interpretación, reforzar los conocimientos de didáctica de la geometría trabajados en la asignatura y aplicarlos en un contexto real. Es decir, los EPM han valorado positivamente las oportunidades generadas para aprender conocimientos del subdominio *Conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas*, así como del desarrollo de la competencia docente *Mirar profesionalmente el pensamiento*

matemático de los estudiantes. Un ejemplo de respuesta: “Me ha servido para enriquecer mis conocimientos de didáctica de las matemáticas ya que, por ejemplo, aplicado a los niveles de Van Hiele, se observa claramente en los alumnos rasgos propios del nivel, como la percepción de la figura de manera global”. También hubo 16 EPM que destacaron que la propuesta de trabajo les había servido para clarificar, reforzar o profundizar el conocimiento geométrico que necesitaron en su trabajo, en particular, en el subdominio del *Conocimiento de los temas*.

Entre las debilidades, cuatro de ellas han sido las más repetidas. Una está relacionada con la envergadura de la propuesta y la alta carga de trabajo que les ha supuesto su desarrollo, destacado por 14 EPM (por ejemplo: “Los puntos negativos: la gran carga de trabajo”). La parte del análisis e interpretación de las respuestas de los estudiantes ha sido destacada por 12 EPM por su especial dificultad, en parte por ser algo sobre lo que apenas se llegan a proporcionar oportunidades reales de aprendizaje a lo largo del Grado (“Nos ha costado el análisis de los resultados, ya que nunca habíamos contemplado ningún trabajo de esa manera”). Además, 11 EPM lamentaron que el número de colegios inicialmente colaboradores fuera escaso, y otros 11 EPM indicaron que la extensión permitida para la memoria y/o el tiempo marcado para la exposición oral del mismo en el aula eran escasos para poder contar la experiencia y desarrollar todas las fases. Estos dos últimos aspectos serán considerados para mejorar la experiencia en próximos cursos.

4. CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos explicado la experiencia y acciones docentes en que se concretó el PID Creación de vínculos universidad-escuela para favorecer oportunidades de aprendizaje de Didáctica de la Matemática en contextos reales, así como los resultados obtenidos en los EPM en la única asignatura en la que esas acciones pudieron completarse, por las limitaciones que provocó la suspensión de la actividad presencial en el segundo cuatrimestre como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19.

La evaluación mayoritariamente positiva que han realizado los EPM participantes, junto con las numerosas potencialidades de la propuesta que han destacado, así como el impacto positivo en su aprendizaje y en el desarrollo de conocimientos, especialmente en los subdominios del conocimiento didáctico del contenido matemático (Carrillo-Yáñez et al., 2018), reafirman nuestro convencimiento en el interés y el potencial de acciones como las explicadas en esta comunicación.

Además, esta experiencia supone la primera piedra para generar un grupo de centros y maestros colaboradores que permitan asentar este tipo de experiencias en las asignaturas de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Valladolid, y proporcionar a los estudiantes oportunidades prácticas de aprendizaje de conocimiento especializado del profesor de matemáticas en contextos reales, reforzando una visión sinérgica entre la teoría y la práctica (Kortaghen, 2007) y sirviendo de aproximación a la profesión docente.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad de Valladolid la aprobación del PID Creación de vínculos universidad-escuela para favorecer oportunidades de aprendizaje de Didáctica de la Matemática en contextos reales y el apoyo económico brindado al proyecto.

Agradecemos enormemente a los centros y docentes de Educación Primaria participantes su gran generosidad y colaboración desinteresada para poder desarrollar experiencias como las recogidas en esta comunicación.

REFERENCIAS

- Carrillo-Yáñez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, Á., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández, C., Llinares, S. y Valls, J. (2013). Primary school teacher's noticing of students' mathematical thinking in problem solving. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1-2), 441-468.
- Font, V. (2011). Competencias profesionales en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *UNIÓN*, 26, 9-25.
- Ruiz de Gauna, J., García, J. y Sarasua, J. (2013). Perspectiva de los alumnos de Grado de Educación Primaria sobre las Matemáticas y su enseñanza. *Números*, 82, 5-15.

- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. y Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Jaime, A. y Gutiérrez, Á. (1990). Una propuesta de fundamentación para la enseñanza de la geometría: el modelo de Van Hiele. En S. Llinares y M. V. Sánchez (Eds.), *Teoría y práctica en educación matemática* (pp. 295-384). Alfar.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Rico, L., Sierra, M. y Castro, E. (2002). El área de conocimiento de Didáctica de la Matemática. *Revista de Educación*, 328, 35-58.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. En D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 65-81). Kluwer.

CAPÍTULO 64

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CONSUMO DE MEDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

Laura Pérez Granados, Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salarirche y
Javier Barquín Ruíz

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios provienen de una generación que está inmersa en las redes sociales y las tecnologías digitales, y la mayoría utilizan estas herramientas como fuente de información y comunicación. Tal y como afirman Pérez Gómez y Pérez Granados (2013, p. 68), “los jóvenes de hoy no han conocido el mundo sin estas herramientas digitales, que indudablemente, van mucho más allá del currículo académico y de los límites de la escuela”. Por ello, desde el ámbito de la intervención educativa, cada vez son más numerosas las investigaciones y los expertos (Bonilla-del-Río y Aguaded, 2018; Cabero, 2014; Meyer, 2004; Pérez-Rodríguez, et ál., 2015; Sulmont, 2012) que plantean nuevos trabajos orientados a mejorar el aprendizaje de la competencia mediática desde los diferentes niveles educativos.

A este respecto, tanto las políticas educativas internacionales como las nacionales coinciden en que cada vez es más necesario educar al profesorado en “los conocimientos, las habilidades, y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios” (Buckingham, 2005, p. 71). La formación inicial de los futuros docentes en competencia mediática se considera una de las líneas prioritarias de actuación para promover la participación ciudadana plena y activa en las sociedades democráticas (Avello et. *al.*, 2013)

Sin embargo, son varios los estudios (Ferrés et *al.* 2011; Masanet y Ferrés, 2013; Pérez Tornero y Varis, 2012) que ponen de manifiesto la carencia de formación en medios de la ciudadanía, así como la baja presencia de asignaturas relacionadas con la Educación Mediática en las Facultades de educación y comunicación, existiendo una brecha entre la realidad que viven las nuevas generaciones inmersas en los medios, y la que viven dentro del entorno educativo. Por todo ello, hoy más que nunca, el profesorado universitario

debe tener el compromiso de lograr desarrollar la competencia mediática en los jóvenes, incluyendo recursos mediáticos en las prácticas de aula y favoreciendo el uso correcto de estos recursos por sus estudiantes (Pérez-Escoda, et ál., 2018).

El presente trabajo se enmarca dentro de la asignatura *Utilización Didáctica de los Medios de Comunicación* ofrecida como optativa de tercer curso del Grado en Pedagogía, donde el profesorado responsable de impartirla, busca conocer los patrones de uso y consumo de medios para determinar qué carencias presentan los jóvenes universitarios que forman y, en consecuencia, orientar el proceso de enseñanza hacia la mejora de la competencia mediática.

2. MÉTODO

2.1. Instrumento y muestra de estudio

Para llevar a cabo la exploración descriptiva se ha utilizado una metodología de análisis cuantitativo, basada en la recogida de datos a través de un cuestionario de *Hábitos de Consumo de Medios*. El diseño del cuestionario fue desarrollado a partir de una adaptación del estudio llevado a cabo por Ferrés et al. (2011), considerando aquellos aspectos o ítems de interés para nuestro trabajo.

El cuestionario administrado constaba de 18 preguntas de las cuales 14 eran cerradas con distintos niveles de medida y clasificación y 2 eran de respuesta abierta.

La muestra estuvo compuesta por 128 estudiantes (63 en el curso 2017/2018 y 65 en el curso 2018/2019) con edades comprendidas entre los 21 y 22 años de media, del Grado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concretamente de la asignatura optativa *Utilización Didáctica de los Medios de Comunicación*. El 69.53% (N= 89) de los encuestados fueron mujeres frente al 28.12%, (N=36) hombres.

2.1. Procedimiento

Al inicio del curso escolar, comunicamos al alumnado la propuesta de participar en el cuestionario diseñado con la idea de acercarnos a sus intereses y analizar la utilización que hacen de los medios de comunicación en su día a día. Los resultados obtenidos nos servirían para definir el desarrollo de la asignatura, tomar decisiones didácticas y

organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los y las participantes completaron el cuestionario de forma anónima a través de la plataforma on-line SurveyMonkey en un aula de informática de la facultad.

Todos los datos obtenidos a partir de la administración del cuestionario fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS versión 25. En consecuencia, se calcularon los porcentajes correspondientes a frecuencias absolutas y relativas en torno a la fiabilidad de los medios, opinión sobre las cadenas generalistas de televisión y de radio, sobre el sesgo que presentan los diarios, sus opiniones sobre la veracidad que presenta la prensa digital y sobre los que consideran más sesgados y con noticias falsas.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las comparaciones entre los dos cursos escolares en los que se llevó a cabo el cuestionario no revelan diferencias significativas en los resultados. Por lo tanto, para facilitar la descripción de los datos se ha optado por presentar los porcentajes correspondientes a la media entre los dos cursos, no obstante, en algunas variables que ligeramente se distancian un curso de otro, sí se reflejan. A continuación se presenta una síntesis de los resultados.

3.1. Consumo de medios de comunicación

El medio que más utilizan los jóvenes para estar informados sobre la actualidad es Internet con un 72.80% del total, seguido, aunque con amplia diferencia, de la televisión con un 24%. En la Tabla 1, podemos consultar los resultados globales por cada curso escolar, observando una ligera diferencia entre el consumo de televisión, aumentando en el año 2018 un 7% respecto al curso anterior.

Tabla 1

Medio de comunicación preferido por curso escolar

Curso	Medio para estar informado			
	Periódicos	Televisión	Internet	Radio
2016/2017	6.35%	20.63%	73.02%	0%
2017/2018	0%	27.42%	72.58%	0%
TOTAL	3.2%	24%	72.8%	0%

Fuente. Elaboración propia

A este respecto, para analizar hasta qué punto los estudiantes accedían a distintos medios de comunicación, se les pidió que indicaran la frecuencia con la que los visitaban. Los participantes respondieron a una escala Likert de 5 puntos, desde 1= todos los días a 5= nunca, y donde los medios que disponían para seleccionar eran: diarios gratuitos, revistas de información en general, televisión, radio, diarios digitales e Internet en general. Los resultados indican que los medios que visitan a diario son Internet, con un 68.29%, y la televisión con un 53.28 % del total. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la Tabla 1, podemos observar su correspondencia, ya que Internet ocupaba el primer puesto como medio favorito y aquí lidera el ranking de visitas a diario. Lo mismo ocurre con la televisión que se mantenía en un segundo puesto, aunque con significativa diferencia entre ambos, y donde aquí aumenta ligeramente hasta la mitad de los encuestados que hace uso de este medio todos los días. En el otro lado de la escala, tenemos a los diarios de pago con un 82.26% como el medio que nunca visitan los encuestados para estar informados. Dato que coincide con la baja valoración que hacen del mismo junto con la radio.

También hemos querido conocer desde qué canales de televisión, con cobertura nacional y autonómica suelen informarse de lo que sucede. Los resultados indican que son las cadenas de televisión privadas las que obtienen mayor puntuación, como Antena 3 en primer lugar, seguida de Telecinco. En tercer lugar, aparece el 15.2% de los encuestados que afirman que no suelen ver noticias en este medio. A continuación, tenemos a la televisión pública con TVE en cabeza con un 13.6%, seguida de nuevo por otras dos cadenas privadas, cuatro y la sexta. Por último, se encuentran las cadenas autonómicas.

Respecto a la cuestión que se les planteó para medir la frecuencia con la que leen los periódicos en papel, la mayoría de los encuestados afirman que “casi nunca” y “nunca” leen el periódico, tan solo el 23% manifiesta leerlo solo cuando le interesa el tema. Estos resultados coinciden con los mostrados en la Tabla 1 en el que tan solo el 3.2% utiliza este medio para mantenerse informado sobre la actualidad.

De cara al consumo de medios, se les pidió la opinión sobre las cadenas generalistas de televisión según la siguiente escala de intervalos, donde 1= “es la peor”, hasta 6 que se corresponde con la “menos mala”. Los resultados globales indican que la mejor valorada es TVE con el 17.97%, seguida de cerca por A3 con el 13.28%. En el otro extremo tenemos liderando con un 17.19% de los encuestados que opina que las cadenas autonómicas son de “lo peor”, seguido muy de cerca de Tele 5 con un 12.5%. Destacar

que en esta variable sí se han encontrado algunas diferencias significativas entre los dos cursos escolares, como por ejemplo que en el curso 2017/2018 el 6.35% indicara que la cadena pública TVE es de “lo peor”, mientras que, en el curso siguiente, ningún participante eligiera esta opción. También es relevante el hecho de que en el primer año (2017) que pasamos el cuestionario el 22.22% de los participantes opinase que Tele 5 era de “lo peor” y para el último curso tan solo el 3.23% de los encuestados la considerara en este intervalo.

Se preguntó lo mismo respecto a las emisoras de radio, y a pesar de que los jóvenes manifestaron en la Tabla 1 que no usaban este medio para estar informados, no se supera el 10% de los valores perdidos. Los resultados indican que Radio 5 es la que lidera el valor 1, considerándola “la peor” con un 9.38% del total, muy de cerca tenemos a EsRadio con un 8.59%, mientras que la considerada “menos mala” es la emisora Onda Cero con un 8.59%, seguida de cerca por Cadena SER con un 7.81%. No obstante, las respuestas se agrupan en los valores medios 3-4 puntos, predominando una visión más bien positiva de este medio.

En cuanto a la diferencia por géneros, los resultados indican que la Cadena Ser es la menos valorada por las mujeres (52%) frente a un 38% de los hombres. En el caso de la COPE, las mujeres (65%) se muestran más críticas que los hombres (38%). Respecto a Canal Sur, un 48% de las mujeres la considera “menos mala”, frente a un 28% de los hombres.

3.2. Fiabilidad de los medios

Cuando hablamos en términos de fiabilidad de los medios de comunicación, nos referimos a la capacidad que presentan los distintos medios para emitir información de forma veraz. Para analizar este aspecto, les pedimos a los estudiantes que ordenen los distintos medios según los consideren más fiables (Tabla 2), siendo significativo el hecho de que una tercera parte de los encuestados no se fie de ninguno de los distintos medios a ofrecidos en el cuestionario (Radio, Internet, Televisión, periódico o revista). Estos resultados coinciden con las preferencias que tienen los jóvenes a la hora de mantenerse informados, donde el periódico o la revista señalaban como los menos consumidos y aquí el 28% de los participantes los consideren poco fiables.

Respecto a la prensa escrita, les pedimos a los encuestados que señalaran los periódicos que consideran que presentan mayor sesgo, donde 1= mayor sesgo y 6= los

más equilibrados. Así, los periódicos que consideran “más equilibrados” son El País y El Mundo con el mismo porcentaje para ambos (16.41%), dato curioso si tenemos en cuenta que estos dos periódicos son considerados de preferencia ideológica opuesta. Los que presentan “mayor sesgo” son La Voz de Galicia con un 9.38%, seguido muy de cerca de La Verdad con 8.59%. En los resultados de esta variable es donde se observan más diferencias por género y curso, ya que en el curso 2017/2018 para el periódico El Mundo el 12.70% consideraba el más equilibrado y para el siguiente curso el 20.97%, ocurre igual para el periódico El País ya que como se ha indicado anteriormente ha habido un empate entre ambos.

Respecto a los que presentan más sesgo también se observan diferencias entre los dos cursos escolares, tales como que para los encuestados del primer curso (14.29%) consideraban a La Voz de Galicia con “mayor sesgo” mientras que en el siguiente año los valores descienden hasta 4.84%. Respecto a los análisis según género, en el caso de La Voz de Galicia, las mujeres (22%) lo consideran más equilibrado que según los hombres (6%). En la misma línea nos encontramos al periódico ABC, con el 35% de las mujeres que lo ven más equilibrado frente a los hombres (25%), y también El Periódico (30%) respecto al 16% de los hombres.

Las dos últimas cuestiones de la encuesta se correspondían con las preguntas abiertas, donde se les solicitó a los jóvenes el nombre de los medios que considerasen más veraces e independientes y, asimismo, aquellos que consideran más sesgados y con noticias falsas o montajes, señalando hasta 5 medios. En estas cuestiones no fueron muy participativos, sobre todo en la referida a los medios menos recomendables en los que algo más de la mitad de la muestra no respondió (60.94%), aun así, es curioso señalar cómo entre los medios menos veraces aparecen Flipboard que es un agregador de noticias y la revista El jueves, que es una publicación semanal que recoge noticias de actualidad en clave de humor, este hecho es indicativo de la confusión de los jóvenes acerca de la diversidad tipológica e ideológica de periódicos y revistas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados presentados se desprende que existen carencias en el grado de competencia mediática entre el alumnado que cursa la asignatura *Utilización mediática de los medios de comunicación* en los dos cursos en los que se llevó a cabo la investigación. Estas carencias, en líneas generales, no ofrecen diferencias significativas

en función de la variable género ni entre los dos grupos de estudiantes. Los resultados se corresponden con los emitidos por el último informe General de Medios en España (AIMC, 2019), donde Internet es el medio más consumido por los jóvenes en la franja de edad coincidente con los estudiantes que han participado en este estudio (20-24 años) con un 87.8%, seguido de la televisión con un 76.9%. Recordemos que en la cuestión que se les planteó sobre la preferencia de los medios para mantenerse informados sobre la actualidad, Internet fue el medio favorito para la mayoría, seguido de la televisión con un 24% del total. Estos datos coinciden con los ofrecidos por el informe citado anteriormente, aunque el porcentaje de los jóvenes que eligen la televisión es un 50% menos que los citados en dicho informe, esto presupone que puede existir un matiz diferencial en el uso de la televisión que hacen los jóvenes encuestados, donde la cuestión que se les formuló insistía en la preferencia de los medios para estar al día. Por lo que se puede inferir que el uso que hacen de la televisión está enfocado más hacia el ocio que como medio para consumir noticias. No obstante, también están en línea con lo publicado por Johnson y Kaye (2004), sobre la credibilidad de Internet donde la información web es más creíble que los medios tradicionales para transmitir noticias.

Otra cuestión relevante es el bajo índice de consumo de prensa entre los jóvenes, donde llama la atención que un tercio de los encuestados nunca lea los diarios, y casi el 40% afirme que casi nunca. En el caso de la radio, ni siquiera aparece en los resultados sobre el consumo de medios. En el informe anteriormente citado, se indica también que los hombres presentan una mayor predisposición a consumir información periodística, cuestión que coincide con los resultados obtenidos en nuestro estudio. Sin embargo, las mujeres presentan valores más altos que los hombres en cuanto al sesgo que consideran tienen los diarios. Por otro lado, el hecho de que el 82.26% de los encuestados afirme que nunca consumen diarios de pago, parece comprensible dado la multitud de alternativas para obtener información, como es el caso de la prensa digital gratuita, y también puede ser atribuible al bajo poder adquisitivo de este colectivo. En este sentido, se pone de manifiesto que la televisión e Internet siguen siendo los medios más usados por los jóvenes, y que tal y como se argumentó en el estudio de Túñez (2009), el descenso en la lectura de diarios impresos en adolescentes y jóvenes desciende cada año debido a la evolución de los soportes digitales y al desajuste entre las noticias ofrecidas por los diarios y los intereses de los jóvenes sobre sus preferencias a la hora de mantenerse informados.

En cuanto a la credibilidad que presentan los distintos medios de comunicación, un tercio de los encuestados parecen desconfiar de todos, seguido muy de cerca (28%) de los

que manifiestan que los periódicos o diarios son más fiables. Estos resultados son curiosos si los comparamos con los obtenidos en las preferencias de los medios para mantenerse actualizados, donde los periódicos representan tan solo un 3.2%, lo que nos lleva a pensar que no es incompatible el hecho de que piensen en que los diarios son los medios que emiten información más contrastada, aunque en realidad sea el que menos consumen. Este rasgo también puede ser extrapolado a lo que se ha argumentado anteriormente sobre la falta de interés para leer la prensa escrita sobre otros medios más afines a sus gustos o preferencias. Tampoco se puede pasar por alto, el hecho de que la televisión, como medio favorito por los jóvenes para mantenerse actualizado, haya obtenido una baja convicción por parte de los encuestados (18.4%), un hecho que puede estar relacionado con la necesidad de que las distintas cadenas de televisión sean más imparciales. Similar ocurre con los datos obtenidos para Internet (12.8%), lo que lleva a pensar que los jóvenes a menudo sigan confiando en los medios más tradicionales como referentes para obtener menos información falsa. En particular, los resultados obtenidos por el uso de los medios no podemos considerarlos como un factor predictivo para comprender la percepción de la credibilidad en los mismos, tal y como argumenta Lu y Andrews (2006), por lo que no se puede considerar una asociación consistente entre ver televisión y navegar por Internet y su credibilidad absoluta. Sin embargo, la credibilidad relativa a Internet como un nuevo medio (García-Avilés, Navarro-Maillo y Arias Robles, 2014; Metzger, Flanagin, Eyal, Lemus y McCann, 2003) puede estar relacionado con la propia naturaleza de la red, donde existen pocas barreras que impidan a las personas publicar contenidos y compartir información lo que aumentan las posibilidades de encontrarse con noticias falsas. A este respecto, nos remitimos a la aclaración de Aguaded-Gómez (2012) y Prats, (2013) (citado por Cebrián-Robles, 2019), en la que indican que no debe confundirse a los nativos digitales, término acuñado por Prensky (2001) para nombrar a las generaciones nacidas en la década del boom de las tecnologías, con que estos jóvenes estén preparados para hacer un uso responsable de la tecnología y tengan una competencia mediática solo por haber nacido después de los 80. En general, se desprende de las opiniones de nuestros encuestados y de los debates mantenidos en clase que, ante tanta información disponible en el entorno interactivo, no se sienten con las estrategias suficientes para discriminar la información y para distinguir las noticias falsas. Estas inquietudes presentes entre el alumnado que cada vez parecen ser más escépticos acerca de internet, nos preocupan encarecidamente puesto que consideramos fundamental que los y las estudiantes sean capaces de identificar, filtrar y organizar contenidos obtenidos de los medios digitales,

además, nos lleva a sopesar que las políticas sobre alfabetización mediática en medios no han calado lo suficiente en el sistema educativo. En esta misma línea, Fernández, Fernández y Rodríguez, (2017) citado por Sanz Arazuri, et al. (2018) afirman que los docentes aún no poseen las competencias digitales necesarias para trabajar adecuadamente esta área en los centros educativos. Como hacíamos alusión al inicio de este trabajo, la idea es diferenciar entre información y conocimiento, por lo tanto, uno de los retos de la escuela actual es educar al alumnado en cómo elaborar ese conocimiento a partir de las enormes cantidades de información que actualmente circulan por la red, para que sean capaces, entre otras cuestiones, de discernir lo veraz del bulo, de la falsedad (Pérez Gómez, 2019; Fernández Enguita, 2013).

A la hora de seleccionar las cadenas de televisión que consideran menos malas, los análisis de los datos revelaron que existe una tendencia positiva hacia los canales públicos, aunque con poca distancia respecto a la televisión privada, estos datos coinciden con los publicados por el Informe General de Medios (2019) donde Antena 3 y TVE lideran los rankings de evolución de la audiencia acumulada diaria. En una escala Likert de seis puntos, los resultados dibujan un panorama curioso porque los datos del primer año sitúan a Telecinco, uno de los canales más criticados por la prensa por la emisión de reality shows y programas considerados de baja calidad, el 22% la situaba como “la peor”, mientras que en 2019 apenas el 3% la clasifique como tal. Ocurre similar diferencia con respecto a TVE, pero a la inversa, es decir, en 2017/2018 el 6.35% de los encuestados la consideraba de “lo peor”, mientras que en el último curso ningún participante la clasificó en este intervalo. A este respecto, Rodríguez (2005) relaciona a los jóvenes individualistas y pasivos con esta actitud acrítica frente a los canales de televisión considerados telebasura, de ahí la importancia de concienciar a las nuevas generaciones en la responsabilidad para que sea capaz de escoger qué ver (García Matilla, 2003).

En este sentido, no podemos perder de vista el propósito de nuestro estudio, donde se pretende conocer el consumo de medios de comunicación que hacen los jóvenes con fines a la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la mejora de la competencia mediática entre nuestros estudiantes. De todo ello se pueden extraer algunas implicaciones para la intervención educativa dentro del marco de la asignatura *Utilización didáctica de los Medios de Comunicación*. La primera consistió en utilizar los resultados como fuente de autoevaluación, con el propósito de que el alumnado tomase consciencia acerca del consumo y el uso que de los medios hacen. En segundo lugar, también se aprovechó para debatir acerca de los medios que consideran más fiables y por qué. A este

respecto, uno de los bloques de la asignatura se centra en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan hacer una lectura crítica y reflexiva de los medios de comunicación y, por tanto, de las noticias falsas y la manipulación mediática. El conocer sus preferencias acerca de cuáles son los medios más equilibrados y que muestran menos noticias falsas se convirtió en un gran aliado a la hora de preparar las sesiones de trabajo. Los resultados alentaron también del bajo índice de lectura y de consumo de prensa escrita entre los jóvenes por lo que los esfuerzos se orientaron en proveer el hábito de lectura de noticias, por lo que cada semana un grupo de estudiantes se encargaban de buscar una noticia nacional o internacional relacionada con la educación, con la idea de debatir en clase el contenido de la misma pero también analizar la fuente desde donde la habían obtenido. Todo esto, ha favorecido que los estudiantes entiendan la potencialidad (Greenhow y Lewin, 2016) y las posibilidades de los medios de comunicación para aprender y dejar de asociarlos como fuentes de entretenimiento y de ocio.

Esta forma de entender la docencia que asumen los docentes implicados en la asignatura, giran en torno a las ideas de Schön (1987) sobre la relación entre la investigación y la práctica, por lo que emprender este proceso de exploración acerca de los intereses y usos del alumnado en competencia mediática ha supuesto un inestimable apoyo en la toma de decisiones a la hora de planificar las actividades didácticas. A este respecto, también se debe señalar que no es fácil afrontar las principales dificultades que encontramos los propios docentes a la hora de integrar la alfabetización mediática en el proceso educativo de universidades y escuelas (Santiago del Pino, Permisan y Romero, 2019), como por ejemplo, la escasa atención a los retos de la alfabetización mediática dentro de los programas de formación.

En definitiva, se puede afirmar que el panorama mediático actual en el que nunca antes nos habíamos comunicado tanto y a tan gran escala, pone de manifiesto la importancia de que los docentes estén alfabetizados en los recursos electrónicos de la información para promover entre las futuras generaciones la participación activa en la sociedad del conocimiento y en los espacios digitales masivos. Por ello es imprescindible favorecer el desarrollo de tal competencia en la formación inicial y permanente de los actuales y futuros de docentes tal como recogen las recomendaciones de instituciones internacionales desde hace años que abarcan incluso a la ciudadanía.

REFERENCIAS

- AIMC. (2019). Marco general de los medios en España (2019). Asociación para la investigación de medios de comunicación. Consultado el 7 de septiembre de 2020 https://www.aimc.es/a1mc_c0nt3nt/uploads/2019/01/marco19.pdf
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J. F., y Obando, F. M. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4), 450-457.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 111-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cebrián-Robles, D. (2019). Identificación de noticias falsas sobre ciencia y tecnología por estudiantes del grado de Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 55, 23-36. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02>.
- Bonilla-del-Río, M., y Aguaded-Gómez, J. I. (2018). La escuela en la era digital: Smartphones, APPS y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (53), 151-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(6), 150-157.
- Ferrés, J. et al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación.
- García-Avilés, J.A., Navarro-Maillo, F., y Arias-Robles, F. (2014). La credibilidad de los contenidos informativos en internet para los 'nativos digitales': estudio de caso. *Palabra Clave*, 17(3), 875-894. <https://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.13>
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. Una utopía posible*. Editorial Gedisa.
- Greenhow, C., y Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Johnson, T. J., y Kaye, B., K., (2004). Wag the blog: How reliance on traditional media and the Internet influence credibility perceptions of weblogs among blog users.

- Journalism and mass communication quarterly*, 81(3), 622-642. <https://doi.org/10.1177/107769900408100310>
- Lu, H., y Andrews, J. E., (2006). College Students' Perception of the Absolute Media Credibility about SARS-Related News during the SARS Outbreak in Taiwan. *China Media Research*, 2(2), 85-93.
- Masanet, M. J., y Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en material de educación mediática. *Revista Communication Papers*, 2(1), 83-90. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v2i02.22109
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., Eyal, K., Lemus, D., y McCann, R. M., (2003). Credibility for the 21st century: integrating perspectives on source, message, and media credibility in the contemporary media environment. En P.J. Kalbfleisch. *Communication Yearbook* (pp. 293-336). Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, K. (2004). *Quality in distance education. Focus on On-line learning*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., y Aguaded-Gómez, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *@tic revista d'innovació educativa*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.7203/attic.21.12550>
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista De Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, A. I., y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de Educación*, 19, 67-83.
- Pérez-Rodríguez, M.A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R., y Caldeiro, M.C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas. La educación en competencia mediática*. Gedisa.
- Rodríguez, D. (2005). De los analfabetos a la telebasura: indagación sobre sus procesos de transición. *Comunicar: Revista científica de Comunicación y Educación*. XIII(25), 1-5. <https://doi.org/10.3916/c25-2005-140>
- Sanz Arazuri, E.; Alonso Suiz, R.A.; Sáenz de Jubera Ocón, M.; Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XX1*, 21(2), 59-78.
- Santiago del Pino, M., Permisán, C., y Romero Oliva, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e

informativa (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1045-1066. <https://doi.org/10.5209/iced.60000>

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Sulmont, L. (2012). La Universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1/2), 163-176 <https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1081>

Túñez, M. (2009). Jóvenes y prensa en papel en la era Internet. Estudio de hábitos de lectura, criterios de jerarquía de noticias, satisfacción con los contenidos informativos y ausencias temáticas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 503-524.

CAPÍTULO 65

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA

Carolina Barrios Penna, Pilar Torres Martínez y Ricardo Ortega González

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias básicas que permitan alcanzar un aprendizaje permanente en los estudiantes y por tanto lograr adaptarse a este mundo cambiante, es un gran desafío de la educación actual (Aguado et al, 2017). Una comprensión crítica de las prácticas docentes en el aula implica reconocer a los estudiantes como personas transformadoras de la sociedad y por tanto apoyar su proceso de aprendizaje, desarrollando una educación de excelencia y al servicio de la sociedad. (Rodríguez, 2018).

En el campo de la didáctica las tendencias muestran un interés en identificar las variables que interfieren en el proceso de aprendizaje, especialmente en las vinculadas al sujeto que aprende, destacando la identificación de los estilos de aprendizaje, como carácter único e irrepetible del discente (Cabrera y Fariñas, 2005) que los lleva a responder de distinta manera a un mismo ambiente de aprendizaje ya que, piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y recuperan de forma diferente necesitando distintas experiencias para lograr un mismo objetivo (Rodríguez, 2018; Freiberg et al, 2017). De esta manera, el diseñar y desarrollar experiencias educativas exitosas, significa primero, identificar los estilos de aprendizaje (EA) de los estudiantes y luego diseñar propuestas y planes de instrucción que vinculen coherentemente los contenidos de aprendizaje con las tareas escolares y los métodos de enseñanza, en función de los estilos de los aprendices (Arias, 2011). En la medida en que los docentes puedan trabajar a partir de las preferencias individuales y grupales de los estudiantes, se potenciarán sus capacidades y rendimiento académico. Por lo tanto, el logro de un mayor alcance y mejores resultados en la formación académica estará influenciado por la posibilidad de diversificar los recursos y las técnicas que se emplean en el aula y en la organización de las distintas actividades curriculares (Ventura, 2011).

Actualmente existen numerosos cuestionarios que permiten identificar el estilo de aprendizaje, entre los cuales destacamos el Learning Style Inventory (LSI), Learning Style Questionary (LSQ), VAK, Felder y Soloman y el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje; CHAEA. Ninguno de los instrumentos que existen es capaz de ofrecer un diagnóstico completo de todos los factores que intervienen en los estilos de aprendizaje, y de acuerdo con Alonso et al. (2007), lo más acertado sería utilizar varios instrumentos y elegir las herramientas que reúnan la mayor cantidad de características que se ajusten a quienes se quiere diagnosticar.

Los diferentes EA, junto a otras variables (expectativas del alumno, entorno personal, habilidades sociales, autoconcepto) se relacionan estrechamente y serían un factor que influye de forma significativa en el rendimiento académico (Barrios et al., 2017; Estrada, 2018; Margalef, 2014; Monroy y Hernández, 2014; Núñez y Reyes, 2014). El conocerlos permitiría adaptar los procesos de formación y alcanzar mayores resultados de aprendizaje y por ende tener mejores rendimientos académicos (Catalán y Santelices, 2014; González et al., 2016; Sánchez et al., 2019).

Actualmente existen numerosos estudios que investigan sobre los EA, principalmente en el área de educación, sin embargo, en Odontología son pocas las Facultades que realizan este importante proceso. En base a lo expuesto nace la inquietud de investigar si los EA de los estudiantes inciden en su rendimiento académico, ya sea en el área teórica o en el área práctica. El objetivo del presente estudio es relacionar el rendimiento académico con los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de primero a quinto año de la carrera de Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Tres Pascualas.

2. MÉTODO

Corresponde a un estudio no experimental, descriptivo y correlacional; se realizó un análisis de las tendencias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la muestra, luego se correlacionaron los resultados, buscando medir si existe o no relación entre las variables rendimiento académico y estilos de aprendizaje preponderantes en cada uno. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética en Investigación Biomédica de la Universidad San Sebastián de la Facultad de Odontología.

Los EA predominantes en los estudiantes fueron evaluados mediante el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Éste corresponde a una adaptación

del Learning Style Questionnaire (LSQ), validada al español (Alonso et al 2007). El CHAEA resume los EA en: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

La muestra estuvo constituida por 490 estudiantes regulares de 1° a 5° año de la Carrera de Odontología de la Universidad San Sebastián (USS) año 2010 de la sede Tres Pascualas (n =490), equivalente al 90% de los estudiantes de ese año. De éstos, el 61% eran mujeres y el 39% a hombres. Para asegurar la máxima asistencia, el día de la aplicación se hizo coincidir con una actividad de asistencia obligatoria. El objetivo general fue relacionar el estilo de aprendizaje preponderante en cada estudiante con el rendimiento académico por área teórica o práctica. En cuanto al rendimiento, para cada año académico se seleccionó la asignatura en base a los siguientes criterios: mayor carga académica, mayor número de estudiantes y similar número de asignaturas del área teórica y del área práctica. Las asignaturas seleccionadas fueron en 1er año: Anatomía, 2do año: Ciclo de Integración Básico – Clínico, 3er año: Semiología, 4to año: Clínica Integrada del adulto I y en 5to año: Clínica Integrada del adulto II. Para los resultados del estudio se realizaron análisis estadísticos descriptivos: Medidas de Tendencia Central y de Dispersión (ya que es un estudio descriptivo) e inferenciales: Coeficiente de Correlación de Pearson (por su carácter correlacional).

El CHAEA consta de 80 preguntas de respuesta dicotómica, de los cuales 20 corresponden a cada EA y están distribuidos en forma aleatoria, de tal modo que la puntuación máxima que se puede obtener es de 20 puntos en cada estilo. La puntuación absoluta que cada sujeto obtiene en cada grupo de 20, indica el nivel que alcanza en cada uno de los cuatro estilos. Para clasificar la preferencia de estilo de acuerdo con la puntuación obtenida en cada uno de ellos, se utilizó el baremo general abreviado de preferencias de EA desarrollado por Alonso et al, (2007). Este baremo facilita el significado de cada una de las puntuaciones y permite saber quién está en la media, quién por encima y quién por debajo. De esta forma se obtuvieron los datos precisos para conocer el perfil de aprendizaje y las preferencias de ellos en cada uno de los estilos.

3. RESULTADOS

El EA predominante en todos los años académicos fue el Reflexivo con un 45% en primer y segundo año, 47% en tercer año, 41% en cuarto y con un 56% en quinto año. La distribución de los EA por año académico fue: Primer año: Reflexivo 45%, Activo 21%, Teórico 19% y Pragmático 15%, Segundo año: Reflexivo 45%, Activo 20%, Teórico 18%

y Pragmático 17%, Tercer año: Reflexivo 47%, Activo 16%, Teórico 21% y Pragmático 16%, Cuarto año: Reflexivo 41%, Activo 7%, Teórico 33% y Pragmático 19% y Quinto año: Reflexivo 56%, Activo 6%, Teórico 21% y Pragmático 17% (Tabla 1).

Tabla 1.

Estilo de Aprendizaje por año de Carrera

Estilo de Aprendizaje	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año
Reflexivo	45%	45%	47%	41%	56%
Activo	21%	20%	16%	7%	6%
Teórico	19%	18%	21%	33%	21%
Pragmático	15%	17%	16%	19%	17%

La preferencia más alta corresponde al estilo reflexivo, seguida por el teórico y el pragmático (iguales preferencias); siendo el estilo activo de aprendizaje el menos utilizado por los estudiantes. Al identificarlo por sexo, encontramos que en ambos sexos la preferencia más alta corresponde al estilo reflexivo, seguida por el teórico; siendo el estilo activo de aprendizaje el menos utilizado. La tendencia de los EA a medida que se avanza en la carrera mostró que tanto el estilo teórico como el pragmático se mantuvieron relativamente constantes a través de los diferentes años, siendo en todos los cursos el estilo teórico el de segunda preferencia. Por otro lado, hubo un aumento sostenido del estilo reflexivo, asimismo con una disminución del estilo activo.

Al analizar todos los años académicos, los resultados muestran que no existen correlaciones significativas entre los diferentes estilos de aprendizaje y el rendimiento teórico y práctico de todos los años de la carrera de odontología. (Tabla 2)

Tabla 2.

Correlación general para alumnos de la carrera de odontología.

		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Teoría_C	Práctica_C
Activo	Correlación de	1	-.217 **	-.260 **	.275 **	.071	-.013
	Pearson		.000	.000	.000	.115	.767
	Sig. (bilateral)	490	490	490	490	490	490
	N						

Reflexivo	Correlación de	-.217	1	.468**	.160 **	.025	.064
	Pearson	**		.000	.000	.587	.159
	Sig. (bilateral)	.000	490	490	490	490	490
	N	490					
Teórico	Correlación de	-.260	.468**	1	.299 **	-.024	.015
	Pearson	**	.000		.000	.596	.744
	Sig. (bilateral)	.000	490	490	490	490	490
	N	490					
Pragmático	Correlación de	.275 **	.160 **	.299 **	1	.010	.062
	Pearson	.000	.000	.000		.833	.170
	Sig. (bilateral)	490	490	490	490	490	490
	N						
Teoría_C	Correlación de	.071	.025	-.024	.010	1	-.026
	Pearson	.115	.587	.596	.833		.562
	Sig. (bilateral)	490	490	490	490	490	490
	N						
Práctica_C	Correlación de	-.013	.064	.015	.062	-.026	1
	Pearson	.767	.159	.744	.170	.562	
	Sig. (bilateral)	490	490	490	490	490	490
	N						

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

4. DISCUSIÓN

Los EA han servido para realizar cambios significativos en el proceso educativo, ayudando a comprender a estudiantes y docentes que cada persona aprende de diferente forma y que no existe una manera correcta o errónea de aprendizaje; por otro lado, el rendimiento académico es una parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque nos permite identificar si el estudiante cumple con los estándares de aprendizaje que dispone el currículo de educación para ser promovido de nivel (Estrada, 2018). El docente debe entender a la diversidad de sus estudiantes, reconociendo sus capacidades, conocimientos y EA. El estudiante para lograr sus objetivos debe contar con los procedimientos adecuados, porque cada persona tiene una forma diferente de pensar, actuar, aprender (Estrada 2018). Conocer la predominancia de los EA que tienen los estudiantes es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características

que presentan los mismos, y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo (Gutiérrez, 2018). Cada individuo es diferente a otro y por lo tanto, piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y recuperan de forma diferente, por tanto esto influyen significativamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Benavides, 2018).

Serra-Olivares et al. (2017), sugieren que durante el transcurso de una carrera universitaria los EA se modifican. Así, la predominancia o tendencia de ciertos estilos se vería alterada durante los últimos semestres y periodos de finalización. Este aspecto estaría relacionado no solamente con el tipo de metodologías desarrolladas por los docentes, sino también con la acomodación del aprendiz al/los nuevos contenidos (Serra-Olivares et al., 2017). Sin embargo, existen estudios que no son tan concluyentes que los estilos cambian con los años de forma significativa (Loha et al., 2017).

De todos los estudiantes encuestados en este estudio, los valores promedios más altos corresponden a los EA reflexivo y en segundo lugar el teórico, lo cual concuerda con los resultados obtenidos en los estudios de Canut et al. (2009), Camarero et al. (2000), Acuña et al. (2009), Suazo et al. (2010), Estrada (2018). Así mismo, en cada uno de los cursos estudiados, se observó una predominancia del estilo reflexivo, siendo un 47% de los estudiantes que mostraron una preferencia por este estilo, llegando a un 56% en el 5° año de la carrera. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Acuña et al. (2009), quienes concluyeron que en las carreras del área de la salud existe una marcada preferencia por el EA reflexivo a través de todos los años de la carrera aumentando su porcentaje en los cursos más avanzados. Estos resultados nos podrían estar indicando que a medida que el discente avanza en su formación profesional, tiende a ser más reflexivo. En relación con este punto Canut et al. (2009), observaron que los baremos parecen indicar que la formación profesional influye en el estilo de aprendizaje. Estrada (2018), determina que los EA son un factor que influye de forma significativa en el rendimiento académico de los estudiantes; pero no se puede responsabilizar solo a los EA; al contrario, existe una diversidad de factores que influyen en él, entre ellos están: socioeconómicos, metodologías de enseñanza, competencias previas, motivación. Su estudio concluye que los EA si influyen en el rendimiento académico, pero también existe una diversidad de factores que contribuyen al bajo rendimiento de los estudiantes. Maureira et al. (2019), encontraron correlaciones bajas y negativas entre el estilo activo y todos los promedios de notas, en tanto, el estilo reflexivo lo correlacionó de manera positiva pero leve con todos los promedios.

En 4° año de la carrera, encontramos que el estilo de aprendizaje activo está bastante marcado, en relación con los otros cursos y además observamos que a medida que aumenta el valor de este estilo, disminuye el rendimiento académico, lo que también fue observado en el estudio de Camarero et al (2000). Esto se puede deber a que los estudiantes que presentan preferencia por este estilo actúan por intuición, les cuesta más el trabajo metódico y minucioso, y pensar en recompensas a medio y largo plazo, disfrutando más del momento presente.

Acuña et al. (2009) realizaron su investigación en estudiantes de enfermería de la Universidad de Antofagasta y considerando que también es una carrera de la salud, encontramos que en esa carrera los encuestados son más reflexivos (81,4%) que los de nuestro estudio (47%). Estos autores, además se comparan con sus pares de una Universidad Europea, de acuerdo con el estudio realizado por Canalejas et al. (2005), quienes son más reflexivos aún. De acuerdo con ellos, esto podría interpretarse como que, posiblemente, persisten metodologías tradicionales, que no permitirían los cambios que se esperan de los discentes en un modelo centrado en el estudiante; situación que sería interesante replantearse una vez que la universidad tenga totalmente implementado y de un paso definitivo a un nuevo diseño curricular basado en competencias, tanto en lo administrativo como en el aula.

En cuanto a los valores promedio de cada uno de los EA, los baremos nos indican que para todos los estilos existe una preferencia moderada, valores que son coincidentes con los obtenidos por otros estudios (Acuña et al. 2006; Acuña et al. 2009) en contraste con lo obtenido por Palacios et al. (2006) en estudiantes de medicina de la Universidad de Concepción, donde el estilo teórico obtuvo una alta preferencia. Esto nos indica que los alumnos muestran preferencias por uno de los cuatro estilos que el CHAEA define, sin embargo, la intensidad de esta preferencia es moderada, no obstante, nos indican cómo el discente se aproxima al contenido con el objetivo de lograr el aprendizaje y a la vez nos permiten diseñar estrategias metodológicas que favorezcan la adquisición de las competencias profesionales buscadas.

Chaudhry et al. (2020), encontraron que ninguno de los EA específicos tuvo un impacto significativo en el resultado del aprendizaje de estudiantes de rendimiento bajo, promedio y alto en comparación con los puntajes universitarios, mientras que las clases clínicas mostraron influencia de los EA en sus logros académicos. Se podría especular que la mayoría de los estudiantes de Ciencias de la Salud (Odontología en este caso en particular) poseen un perfil de aprendizaje que los diferencia de otras áreas disciplinares.

El mismo se encuadra dentro de los estilos reflexivo y teórico. Es probable que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes favorezcan el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes con estilos reflexivos y teóricos, potenciando así las preferencias de los estudiantes por dichos estilos. Sería ideal que los estudiantes desarrollaran en forma equilibrada todas sus capacidades para conseguir un aprendizaje significativo, ya que las situaciones a las que se enfrentarán en su formación futura requerirán de diferentes estrategias de aprendizaje. (Loha et al., 2017)

Chetty et al. (2019), plantea que los estilos de aprendizaje de los estudiantes reflejan su codificación genética, el desarrollo de la personalidad y adaptaciones medioambientales. Los estudiantes obtienen más conocimientos y retienen más información y tienen un mejor rendimiento cuando los estilos de aprendizaje de los profesores coinciden con los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Chetty et al., 2019).

5. CONCLUSIÓN

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes investigados no inciden en su rendimiento académico por área; teórica o clínica. Es importante considerar que el rendimiento académico se ve influenciado por más factores que los estilos de aprendizaje y que éste se verá influenciado siempre y cuando las estrategias metodológicas docentes sean diversas y logren abarcar el EA del estudiante de manera que logre el resultado de aprendizaje propuesto por la asignatura. Otro aspecto importante a tener en cuenta en el diseño de las estrategias de enseñanza-aprendizaje es que el EA del docente no es necesariamente el del estudiante por lo que el conocimiento de estos es importante si se quiere tener éxito en el proceso, de aquí la necesidad de generar un cuerpo docente capacitado en el área de la educación que permita lograr este análisis y por ende lograr mejores resultados.

REFERENCIAS

- Acuña, H., Silva, T. y Maluenda, R. (2009). Comparación de estilos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras del área de la salud. Universidad de Antofagasta. *Rev. Educ. Cienc. Salud.* 6, 20-27.
- Acuña H., O., Silva T., G., Maluenda R., R. (2006). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería universidad de Antofagasta. Universidad de Antofagasta. *Rev. Educ. Cienc. Salud.* 3.<http://udec.cl/investigacion>

- Aguado-Gómez, R., López-Rodríguez, A., y Hernández-Álvarez, J. (2017). Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Retos*. 31, 300-305.
- Alonso, M. C., Gallego J. D., Honey P., (2007). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. 7ª edición. Ediciones Mensajero, pp43-71
- Arias Gallegos Walter L. (2011). Universidad Católica San Pablo, Arequipa – Perú
Revista Estilos de Aprendizaje, 4(8), 114.
- Barrios, C., Torres, P., Fernández, M., Díaz, V. Aravena, M. y Molina, F. (2018). Variación en los estilos de aprendizaje en estudiantes de Odontología de primero a quinto año. *Salud Uninorte. Barranquilla* 34(2). 323-337.
- Benavides Lara, R. M. (2018). Estilos de aprendizaje, técnicas didácticas y su relación con el rendimiento académico en educación superior. (spanish). *Revista de pedagogía*, 39(105), 33–56.
- Cabrera, J. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1) 8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Camarero, F., Martín del Buey, F., y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad de Oviedo. *Psicothema ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG*. 12(4), 615-622.
- Canalejas, M., Martínez, M., Pineda, M., Vera, M., Soto, M., Martín, A. y Cid, M. (2005) Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educ. méd*, 8, 33-40.
- Canut M, Jimenez J, Lopez J. Estilos de Aprendizajes en Mexico: un estudio de caso. Diciembre. Presentado en el Congreso de Costa Rica. 2009. At: http://www.cidse.itcr.ac.cr/ciemac/memorias/6toCIEMAC/Ponencias/Estilos_de_aprendizaje_en_Mexico_Canut_Jimenez.pdf
- Catalán, X, y Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, (40), pp 21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>
- Chaudhry, N. A., Ashar, A., y Ahmad, S. A. (2020). Association of Visual, Aural, Read/Write, and Kinesthetic (Vark) Learning Styles and Academic Performances of Dental Students. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 70, S58–S63.
- Chetty, N. D. S., Handayani, L., Sahabudin, N. A., Ali, Z., Hamzah, N., Rahman, N. S. A., y Kasim, S. (2019). Learning Styles and Teaching Styles Determine Students'

- Academic Performances. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 610–615.
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228.
- Freiberg, A., Ledesma, R. y Fernández, M (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología* 35(2). (ISSN 0254-9247). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005
- González, F., Sáez, K. y Ramírez, J. (2016). Perfiles de estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 22(1), 87-99.
- Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Loha, C., Castro, N., Poletto, A., Heredia, M., Martín, L., Peres, L., y Tamariz Medina, R. (2017) Estilos de Aprendizaje de alumnos de la Facultad de Odontología UNCuyo. (Spanish). *Revista de La Facultad de Odontología. Universidad Nacional de Cuyo*, 11(1), 26–31.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2). <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11478>
- Maureira Cid, F., Palma Gajardo, E., Medina Saavedra, R., Segueida Lorca, Á., Valenzuela Contreras, L., y Flores Ferro, E. (2019). Incidencia de la antropometría, práctica de actividad física, estilos de aprendizaje, motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento académico de estudiantes de Santiago de Chile. / Incidence of anthropometry, physical activity practice, learning styles, motives, attitudes, and learning strategies on the academic performance of students from Santiago of Chile. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 497–502.
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11481>

- Núñez, J. y Reyes, C. (2014) La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ). *Estudios Sobre Educación* 21(30). Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/36785>
- Palacios, S., Matus, O., y Soto, A. (2006). Estilos de Aprendizaje en primer año de medicina según CHAEA. *Revista educación en ciencias de la salud*. 3(2), 89-94. <http://udec.cl/investigacion>
- Rodríguez (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia* 14(1). <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Sánchez, M., García, J., Steffens, E. y Herndández, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información Tecnológica*. 30(3), 277-286.
- Serra-Olivares, J., Muñoz Valverde, C. L., Cejudo Armero, C., Gil Madrona, P., y Margarita Salazar, C. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. / Learning styles and academic performance of Chilean Physical Education university students. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 62–67.
- Suazo Galdames, I., Precht Gandarilla, A., Cantín López, M., Zavando Matamala, D., y Sandoval Marchant, C. (2010). ¿Existe modelamiento profesional de los estilos de aprendizaje?. *International Journal of Morphology*, 28(1), 13-18.
- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 142-154.

CAPÍTULO 66

LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PORTUGAL. ANÁLISIS DEL INFORME PISA 2018.

Pablo Javier Ortega Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) supone un cambio en el presente siglo XXI. Su repercusión no solo se circunscribe a determinados contextos, antes bien su presencia ha conllevado cambios sustanciales en la forma de vivir (Soler, et ál., 2020).

Las habilidades digitales deben implicar a todos sectores y agentes implicados en la educación, la formación, el apoyo, el empleo y el desarrollo (Barroso-Osuna, et ál., 2020).

La competencia digital son habilidades para buscar, conseguir, procesar y comunicar información a fin de transformarla en conocimiento. Se ejercerá así influencia en los aspectos metodológicos, organizativos y curriculares del proceso educativo (Gómez y Palomo, 2016).

El Marco Común de Competencia Digital Docente constituye el marco de referencia para diagnosticar y mejorar las competencias digitales del profesorado, formado por cinco áreas competenciales: 1. Información y alfabetización internacional, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación de contenidos digitales, 4. Seguridad y 5. Resolución de problemas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2020).

La literatura científica distingue entre las competencias informáticas, que capacitan a los docentes para saber cómo funcionan las TIC y cómo se pueden utilizar para alcanzar objetivos específicos) y las competencias informacionales (que permiten al profesorado saber cuándo necesitan información, dónde encontrarla, cómo evaluarla y usarla para resolver problemas) (Reis, et ál., 2019). En los últimos años se ha puesto de manifiesto que la seguridad digital es un desafío difícil en los centros de Portugal (Tejada y Pozos, 2018), de modo que resulta esencial la información sobre el impacto de la tecnología en el consumo para la ciudadanía digital (Gallego-Arrufat, et ál., 2019), por lo que resulta necesario reforzar las competencias digitales en los programas de formación del profesorado (Miralles-Martínez, et ál., 2019).

Los factores que favorecen la integración de las TIC en el proceso educativo son la formación del profesorado en competencias digitales (Fernández-Cruz, et ál., 2018), la actitud favorable hacia las tecnologías (Drossel, et ál., 2017) y la integración de la competencia digital en el currículum (Van de Oudeweetering y Voogt, 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo general es analizar la competencia digital del profesorado en los centros educativos de Portugal, a partir de las variables medidas en el Informe PISA 2018.

Este objetivo se divide en tres objetivos específicos:

1. Conocer la frecuencia con la que el profesorado utiliza los dispositivos digitales en la práctica educativa y enseña aspectos relacionados con la seguridad en Internet.
2. Explicar la correlación entre la formación recibida en destrezas TIC aplicadas a la enseñanza y la frecuencia con la que el profesorado utiliza los dispositivos digitales y enseña aspectos relacionados con la información publicada en Internet.
3. Describir las relaciones significativas entre la experiencia docente y la frecuencia con la que el profesorado utiliza los dispositivos digitales y enseña aspectos relacionados con la información publicada en Internet.

3. MÉTODO

Se analizan los cuestionarios del Informe PISA 2018, cumplimentados por el profesorado de Portugal, en el curso académico 2017/2018.

3.1 Instrumento

El estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020a) se enmarca en un diseño metodológico de tipo encuesta. El cuestionario está formado por 36 ítems y abarca seis dimensiones sobre el profesorado: el contexto, la formación inicial y permanente, la colaboración con profesores y padres, las percepciones y actitudes hacia la enseñanza, las prácticas docentes y el centro educativo.

3.2. Participantes

Se contacta con 5452 profesores de Educación Secundaria de Portugal a través de una inscripción en la prueba PISA para centros educativos (OCDE, 2020b). Son 4495 participantes (73,8% mujeres, 26,2% hombres). La edad media se sitúa en torno a los 49 años. La media de años de experiencia docente en total es de 24 años, y la media de años de experiencia docente en el mismo centro, de 14 años.

3.3. Procedimientos

Para analizar los datos, se utilizó el programa informático SPSS Statistics, versión 26.0.

4. RESULTADOS

La tabla 1 muestra con qué frecuencia los profesores de Portugal usaron los medios digitales en el curso 2017/2018. Ítem TC169 (*Teacher Questionnaire*).

Tabla 1.

Respuesta de los profesores al Ítem TC169. Durante la enseñanza del curso 2017/2018, ¿con qué frecuencia ha utilizado las siguientes herramientas? (Fuente: De elaboración propia).

Medios digitales	Nunca	En algunas clases	Mayoría de clases	Casi todas	Muestra participante
A1. Programas tutoriales o programas de prácticas	40.1%	38.2%	16.3%	5.3%	2787
A2. Juegos de aprendizaje digitales	43.4%	44.4%	11.3%	0.9%	2784
B3. Proc A3. Procesadores de texto o programas para hacer presentaciones (p. ej. Word, Microsoft PowerPoint®)	12.7%	37.8%	36.3%	13.1%	2799
A4. Hojas de cálculo (p. ej., Microsoft Excel®)	44.2%	37.5%	15.5%	2.8%	2782
B5 A5.Herramientas de producción multimedia (p. ej., medios de captura y edición, producción web)	62%	25,1%	10.5%	2.4%	2795
B A6. Programas para hacer mapas conceptuales (p. ej., Inspiration®, Webspiration®)	85.7%	10.9%	2.7%	0.6%	2785

A7. Registro de datos y herramientas de monitorización	68%	24%	6.7%	1.3%	2786
A8. Simulaciones y programas de modelado	74.5%	17.4%	6.9%	1.2%	2782
A9. Redes sociales (p. ej., Facebook y Twitter)	76.8%	19%	3.4%	0.8%	2783
A10. Programas de comunicación (p.ej., correo electrónico, blogs)	26.5%	44.7%	22.9%	6%	2783
A11. Recursos de información (p.ej., webs, wikis, enciclopedias)	15.7%	45.8%	32.4%	6.1%	2797
A12. Recursos de aprendizaje interactivos y digitales (p. ej., objetos digitales)	42%	36%	17.7%	4.4%	2784
A13. Programas para hacer gráficos o de dibujo	76.6%	15.2%	6.5%	1.7%	2789
A14. Portafolio digital	78.3%	16.5%	3.9%	1.2%	2778

Según la tabla 1, los medios digitales que el profesorado utiliza con menos frecuencia son los programas para hacer mapas conceptuales, el portafolio digital y las redes sociales, seguido de los recursos de información, los juegos de aprendizaje digitales y los programas de comunicación, que se usan en algunas clases, y los procesadores de textos o programas para hacer presentaciones, empleados en la mayoría de las clases. Estos procesadores y programas son los recursos que se utilizan con más frecuencia.

La tabla 2 refleja si el profesorado ha impartido alguna vez aspectos relacionados con la seguridad en Internet. Ítem TC166.

Tabla 2.

Respuesta de los profesores al Ítem TC166. En sus clases, ¿alguna vez ha impartido alguno de estos aspectos? (Fuente: De elaboración propia).

Ítem	Sí	No	Muestra participante
B1. Cómo utilizar palabras clave al usar un buscador como Google®, Yahoo®, etc	55.2%	44.8%	4458
B2. Cómo decidir si confiar en la información de Internet	65.8%	34.2%	4474
B3. Cómo comparar diferentes páginas web y decidir qué información es más relevante para el trabajo escolar de los alumnos	61.8%	38.2%	4462

B4. Comprender las consecuencias de publicar información online en Facebook®, Instagram®, etc	68.2%	31.8%	4465
B5. Cómo utilizar la breve descripción que hay debajo de los enlaces en la lista de resultados de una búsqueda	36.4%	63.6%	4446
B6. Cómo detectar si una información es subjetiva o sesgada	51.3%	48.7%	4454
B7. Cómo detectar correos fraudulentos o correos basura	25.6%	74.4%	4449

De acuerdo con la tabla 2, la mayoría de los profesores ha impartido alguna vez aspectos relacionados con las consecuencias de publicar información online en las redes sociales, como Facebook o Instagram, la confianza en la información publicada en Internet y la comparación de diferentes páginas web para decidir qué información es más importante para el trabajo del alumnado. El 55.2% de los profesores han enseñado aspectos relacionados con la utilización de palabras clave al utilizar un buscador, frente al 44.8%, que nunca han enseñado este tipo de conocimiento.

El 74.4% nunca han enseñado aspectos sobre la manera de detectar correos fraudulentos o basura, el 63.6% tampoco han impartido el modo de utilizar la descripción que hay debajo de los enlaces en la lista de resultados de una búsqueda en Internet. Existen menos diferencias entre aquellos que han enseñado contenidos sobre el modo de detectar si una información es subjetiva o sesgada (51.7%) y quienes no lo han hecho (48.7%).

La tabla 3 muestra la correlación entre la formación recibida en destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (Opción A. incluida en el programa de formación inicial del profesorado y Opción B. incluida en las actividades de formación permanente del curso 2017/2018) y la frecuencia con la que el profesorado utiliza los dispositivos digitales.

Tabla 3.

Chi-cuadrado de Pearson entre la frecuencia de utilización de los medios digitales y el tipo de formación recibida sobre las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (Fuente: De elaboración propia).

	Opción A. Incluida en el programa de formación inicial	Opción B. Incluida en las actividades de formación permanente
Medios digitales	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado
C1. Programas tutoriales o programas de prácticas	0.00	0.00

C2. Juegos de aprendizaje digitales	0.00	0.00
B3. Proc C3. Procesadores de texto o programas para hacer presentaciones (p. ej. Word, Microsoft PowerPoint®)	0.00	0.00
C4. Hojas de cálculo (p. ej., Microsoft Excel®)	0.00	0.00
B5 C5.Herramientas de producción multimedia (p. ej., medios de captura y edición, producción web)	0.00	0.00
B C6. Programas para hacer mapas conceptuales (p. ej., Inspiration®, Webspiration®)	0.00	0.05
C7. Registro de datos y herramientas de monitorización	0.00	0.00
C8. Simulaciones y programas de modelado	0.00	0.00
C9. Redes sociales (p. ej., Facebook y Twitter)	0.06	0.001
C10. Programas de comunicación (p.ej., correo electrónico, blogs)	0.00	0.00
C11. Recursos de información (p.ej., webs, wikis, enciclopedias)	0.00	0.00
C12. Recursos de aprendizaje interactivos y digitales (p. ej., objetos digitales)	0.00	0.00
C13. Programas para hacer gráficos o de dibujo	0.00	0.00
C14. Portafolio digital	0.00	0.001

La prueba de Chi-cuadrado se utiliza para comprobar la relación entre dos variables nominales u ordinales, a partir de dos hipótesis: la hipótesis nula sostiene que no existe una relación de dependencia entre ambas variables, y la hipótesis alternativa, que sí existe tal relación (David y Sutton, 2004; Warner, 2013). Según la tabla 3, sí existe una correlación ($\text{sig} < 0.05$) entre la formación recibida por el profesorado en destrezas TIC aplicadas a la enseñanza incluida bien en su programa de formación inicial, bien en las actividades de formación permanente, y la frecuencia con la que utiliza todos los medios digitales, a excepción de las redes sociales y los programas para hacer mapas conceptuales. En cuanto al primer caso, no existe una correlación entre la formación sobre

destrezas TIC, incluida en el programa de formación inicial y la frecuencia con la que el profesorado utilizó las redes sociales en el curso 2017/2018 ($\text{sig} \geq 0.05$). Tampoco se aprecia una correlación entre la formación sobre destrezas TIC, incluida en las actividades de formación permanente del curso y la frecuencia con la que el profesorado utiliza los programas para hacer mapas conceptuales ($\text{sig} \geq 0.05$).

La tabla 4 muestra la correlación entre la enseñanza o no de aspectos sobre la información en Internet y el tipo de formación recibida sobre las destrezas TIC.

Tabla 4.

Chi-cuadrado de Pearson entre la enseñanza o no de aspectos relacionados con la información publicada en Internet y el tipo de formación recibida sobre las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (Fuente: De elaboración propia).

Aspectos sobre la información en Internet	Opción A. Incluida en el programa de formación inicial	Opción B. Incluida en las actividades de formación permanente
	Chi-cuadrado	Chi-cuadrado
D1. Cómo utilizar palabras clave al usar un buscador como Google®, Yahoo®, etc	0.00	0.00
D2. Cómo decidir si confiar en la información de Internet	0.00	0.00
D3. Cómo comparar diferentes páginas web y decidir qué información es más relevante para el trabajo escolar de los alumnos	0.00	0.00
D4. Comprender las consecuencias de publicar información online en Facebook®, Instagram®, etc	0.00	0.00
D5. Cómo utilizar la breve descripción que hay debajo de los enlaces en la lista de resultados de una búsqueda	0.00	0.00
D6. Cómo detectar si una información es subjetiva o sesgada	0.001	0.00
D7. Cómo detectar correos fraudulentos o correos basura	0.00	0.00

Según la tabla 4, sí existe una correlación ($\text{sig} < 0.05$) entre la formación recibida por el profesorado en destrezas TIC aplicadas a la enseñanza, incluida bien en su programa

de formación inicial, bien en las actividades de formación permanente, y la enseñanza o no de aspectos relacionados con la información publicada en Internet.

La tabla 5 muestra la relación entre la experiencia docente (en el centro actual y en total) y la frecuencia con la que los profesores utilizan los medios digitales.

Tabla 5.

ANOVA de un factor entre los años de experiencia docente y la frecuencia de utilización de los medios digitales

Medios digitales	ANOVA	ANOVA
	de un factor	de un factor
	P-valor	P-valor
	(Años trabajando como docente en el centro actual)	(Años trabajando como docente en total)
E1. Programas tutoriales o programas de prácticas	0.276	0.00
E2. Juegos de aprendizaje digitales	0.00	0.00
B3. Proc E3. Procesadores de texto o programas para hacer presentaciones (p. ej. Word, Microsoft PowerPoint®)	0.03	0.00
E4. Hojas de cálculo (p. ej., Microsoft Excel®)	0.131	0.00
B5 E5. Herramientas de producción multimedia (p. ej., medios de captura y edición, producción web)	0.07	0.00
B E6. Programas para hacer mapas conceptuales (p. ej., Inspiration®, Webspiration®)	0.036	0.012
E7. Registro de datos y herramientas de monitorización	0.173	0.01
E8. Simulaciones y programas de modelado	0.666	0.049
E9. Redes sociales (p. ej., Facebook y Twitter)	0.024	0.000
E10. Programas de comunicación (p.ej., correo electrónico, blogs)	0.032	0.00
E11. Recursos de información (p.ej., webs, wikis, enciclopedias)	0.236	0.191

E12. Recursos de aprendizaje interactivos y digitales (p. ej., objetos digitales)	0.052	0.027
E13. Programas para hacer gráficos o de dibujo	0.210	0.00
E14. Portafolio digital	0.751	0.557

(Fuente: De elaboración propia).

La ANOVA de un factor se utiliza para comparar una variable dependiente en función de una variable independiente de más de dos valores (Warner, 2008). Si el P-valor de la ANOVA es mayor o igual que 0.05, se deduce que no existen diferencias significativas entre las variables, si es menor que 0.05, se infiere que sí existen tales diferencias (Bruce, 2015; Elliott y Woodward, 2015).

Según los datos de la tabla 5, la frecuencia con la que los profesores utilizan juegos de aprendizaje digitales, procesadores de textos, programas para hacer presentaciones y mapas conceptuales, programas de comunicación y las redes sociales depende de los años trabajando como docente en el centro actual, pues los P-valor expresan valores inferiores a 0.05. La frecuencia con la que los profesores utilizan programas tutoriales, juegos de aprendizaje digitales, procesadores de textos, programas para hacer mapas conceptuales, hojas de cálculo, herramientas de producción multimedia, programas para hacer mapas conceptuales, registro de datos y herramientas de monitorización, simulaciones y programas de modelado, las redes sociales, los programas de comunicación, recursos de aprendizaje interactivo y digitales, y programas para hacer gráficos o de dibujo dependen de los años trabajando como docente en total.

La tabla 6 muestra la relación entre la experiencia docente (en el centro actual y en total) y la enseñanza o no de aspectos sobre información en Internet.

Tabla 6.

Prueba T para muestras independientes. Relación entre la experiencia docente y la enseñanza de diferentes aspectos sobre la información de Internet

	Prueba T para muestras independientes P-valor	Prueba T para muestras independientes P-valor (Años trabajando)
Aspectos sobre la información de Internet		

	(Años trabajando como docente como docente en el en total) centro actual)	
F1. Cómo utilizar palabras clave al usar un buscador como Google®, Yahoo®, etc	0.00	0.00
F2. Cómo decidir si confiar en la información de Internet	0.002	0.00
F3. Cómo comparar diferentes páginas web y decidir qué información es más relevante para el trabajo escolar de los alumnos	0.00	0.00
F4. Comprender las consecuencias de publicar información online en Facebook®, Instagram®, etc	0.001	0.00
F5. Cómo utilizar la breve descripción que hay debajo de los enlaces en la lista de resultados de una búsqueda	0.00	0.00
F6. Cómo detectar si una información es subjetiva o sesgada	0.778	0.168
F7. Cómo detectar correos fraudulentos o correos basura	0.002	0.00

(Fuente: De elaboración propia).

La prueba T para muestras independientes se emplea para comparar la media entre dos grupos (Szafran, 2012). Siguiendo las indicaciones de Kerr, et ál., (2002) y Cramer y Howitt (2004), se deduce que no existen diferencias significativas entre los años trabajando como docente en el mismo centro y en total en cuanto a la enseñanza o no de aspectos sobre la información en Internet, pues el P-valor expresa valores menores que 0.05. Sin embargo, la enseñanza sobre el modo de detectar si una información es subjetiva o sesgada sí depende de los años de experiencia docente, pues el P-valor expresa valores a 0.05.

5. DISCUSIÓN

El primer objetivo específico de esta investigación es conocer la frecuencia con la que el profesorado de Portugal utiliza los dispositivos digitales en la práctica educativa y enseña aspectos relacionados con la seguridad en Internet. El análisis descriptivo permitió comprobar que los medios digitales utilizados con menos frecuencia son las (nunca o en algunas clases) son el portafolios digital y las redes sociales (p.ej. Facebook, Twitter). Otras investigaciones mostraron que los profesores utilizan Facebook al menos una vez

por semana para comunicarse con sus alumnos (Asterhan y Rosenberg, 2015), que los profesores de Secundaria en formación utilizan Twitter para desarrollar redes de aprendizaje profesionales sobre la alfabetización de las TIC en el currículum (Colwell y Hutchinson, 2018). Los medios más utilizados (en casi todas las clases) son los procesadores de texto o programas para hacer presentaciones (p. ej. Word, Microsoft PowerPoint®). El uso de PowerPoint por parte de profesores de Secundaria en Estados Unidos se dirige a integrar contenido multicultural en sus clases (Mensah et ál., 2018).

En cuanto a los aspectos enseñados relacionados con la seguridad del alumnado en Internet, destacan las consecuencias de publicar información en las redes sociales, como Facebook o Instagram, la confianza en la información publicada en Internet y la comparación de los contenidos de diferentes páginas web para decidir qué información es relevante. Otros estudios demostraron que la enseñanza explícita sobre estrategias de verificación de información ayuda a los estudiantes a desarrollar estrategias de evaluación de información en línea más efectivas (McGrew, 2020) y que la competencia digital del profesorado de Educación Secundaria sobre el uso seguro de los medios electrónicos era menor en aquellos que tenían menos años de experiencia docente (Tomczyk, 2019).

El segundo objetivo específico es explicar la correlación entre la formación recibida por el profesorado sobre las TIC y la frecuencia con la que utiliza los dispositivos digitales y enseña aspectos relacionados con la información publicada en Internet. El análisis correlativo pone relieve que la formación recibida sobre las TIC influye en la frecuencia con la que utiliza los medios digitales, salvo las redes sociales y los programas para hacer mapas conceptuales, y enseña contenidos relacionados con la información publicada en Internet.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto que la comprensión del uso (conocer el objetivo de su implementación) de un dispositivo digital tiene un efecto en su aceptación, adopción y uso efectivo (Walsh, et ál., 2016). Tatly y Kiliç (2016) demostraron una correlación positiva entre la experiencia docente y la utilización de las pizarras digitales y con los foros de comunicación como los recursos más utilizados en Moodle por el profesorado de Secundaria (Badia, et ál., 2019). Chiu (2017) destacó la utilidad y la actitud hacia los libros de textos electrónicos como factores que influyen en su utilización.

El tercer objetivo específico es describir las relaciones significativas entre la experiencia docente y la frecuencia con la que el profesorado utiliza los dispositivos digitales y enseña aspectos relacionados con la información publicada en Internet. Esta

investigación demuestra que la frecuencia con la que se utilizan juegos de aprendizaje digitales, procesadores de textos, programas para hacer presentaciones, mapas conceptuales, programas de comunicación y las redes sociales guarda relación con los años trabajando como docente en el mismo centro, aunque la experiencia docente no influye en la enseñanza de aspectos sobre la información en Internet.

Los resultados evidencian que la experiencia docente es un factor influyente en la asunción de retos en la práctica docente y la innovación curricular (Louws et ál., 2017), en las destrezas relacionadas con la seguridad digital, en coherencia con Pozo-Sánchez, et ál., (2020), en la mejora de la competencia digital (Garzón-Artacho et ál., 2020) y el empleo de las TIC (Area-Moreira, et ál., 2016).

REFERENCIAS

- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47(24), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>.
- Asterhan, S. y Rosenberg, H. (2015). The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education*, 85, 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>.
- Badia, A., Martín, D. y Gómez, M. (2018). Teachers' Perceptions of the Use of Moodle Activities and Their Learning Impact in Secondary Education. *Technology Knowledge and Learning*, 24(3), 483-499. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9354-3>.
- Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). La competencia digital docente en Europa: el Marco DigCompEdu. En C. Hervás-Gómez y M. Rodríguez-Gallego (coords.), *Innovación e investigación en la sociedad digital* (175-189). Octaedro.
- Bruce, P. (2015). *Introductory Statistics and Analytics: A Resampling Perspective*. Wiley.
- Chiu, T. (2017). Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process. *British Journal of Education Technology*, 48(2), 524-537. <https://doi.org/10.1111/bjet.12432>.
- Colwell, J. y Hutchison, A. (2018). Considering a Twitter-Based Professional Learning. *Literacy Research and Instruction*, 57(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1370749>.
- Cramer, D. y Howitt, D. (2004). *The Sage Dictionary of Statistics*. Sage Publications.

- David, M. y Sutton, C. (2004). *Social Research: The Basics*. Sage Publications.
- Drossel, K., Eickelmann, B. y Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22, 551-573. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>.
- Elliott, A. y Woodward, W. (2015). *Statistical Analysis Quick Reference Guidebook: With SPSS*. Sage Publications.
- Fernández-Cruz, F. y Fernández-Díaz, M. y.-M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17907>.
- Gallego-Arrufat, M., Torres-Hernández, N. y Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, 61(27), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>.
- Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Ortega-Martín, J., Marín-Marín, J. y Gómez-García, G. (2020). Teacher Training in Lifelong Learning-The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12(7), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12072852>.
- Gómez, M., y Palomo, R. (2016). Implementación de las TIC en los centros educativos. En J. Sánchez, J. Ruiz y M. Gómez (coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación* (23-32). Síntesis.
- Kerr, A., Hall, H. y Kozub, S. (2002). *Doing Statistics With SPSS*. Sage Publications.
- Louws, M., van Veen, K., Meirink, J. y van Driel, J. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>.
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 1-45. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>.
- Mensah, F., Brown, J., Titu, P., Rozowa, P., Sivaraj, R. y Heydari, R. (2018). Preservice and Inservice Teachers' Ideas of Multiculturalism: Explorations Across Two ScienceMethods Courses in Two Different Contexts. *Journal of Science Teacher Education*, 29(2), 128-147. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1425820>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2020, 3 de octubre). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/36WfCin>

- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C., Arias, V. y Fontal-Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 61(27), 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04> |.
- Napal, M., Peñalva-Vélez, A. y Mendióroz, A. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>.
- OCDE.(2020a). *Teacher questionnaire administered to teachers of the test language*. <https://bit.ly/3k83xJv>
- OCDE. (2020b). *PISA para centros educativos*. <https://bit.ly/3l7TiGK>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fernández-Cruz, M. y López-Núñez, J. (2020). Correlational analysis of the incident factors in the level of digital competence of teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 143-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.396741>.
- Reis, C. P.-A. (2019). Literacy and digital competence in Higher Education: A systematic review. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 45-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2019>. .
- Soler, R., Moreno-Guerrero, A. y Lafarga, P. (2020). Los MOOC: un cambio TIC educativo ante nuevos paradigmas socio-económicos. En N. Gómez y J. Fernández (eds.), *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI* (185-195). Dykinson.
- Szafran, R. (2012). *Answering Questions With Statistics*. Sage Publications.
- Tatli, C. y Kiliç, E. (2016). Interactive whiteboards: do teachers really use them interactively? *Interactive Learning Environments*, 24(7), 1439-1455. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1016536>.
- Tejada, J. y Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51. <https://bit.ly/3448i2e>.
- Tomczyc, L. (2019). What Do Teachers Know About Digital Safety? *Computers in the Schools*, 36(3), 167-187. <https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1642728>.
- Van de Oudeweetering, K. y Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*, 29(1), 116-133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>.

- Walsh, I., Gettler-Summa, M. y Kalika, M. (2016). Expectable use: An important facet of IT usage. *The Journal of Strategic Information Systems*, 25(3), 177-210. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2016.01.003>.
- Warner, R. (2008). *Applied Statistics: From Bivariate Through Multivariate Techniques*. Sage Publications.

CAPÍTULO 67

AN APPROACH TO INITIAL TRAINING OF NEW UNIVERSITY TEACHING STAFF

Aitor Mendiá-Urrutia, Itziar Rekalde-Rodríguez y Esther Cruz-Iglesias

1. INTRODUCTION

The European Higher Education Area (EHEA) is engaged in a process of generational change which forces the academic community to seek solutions for new generations of lecturers to embark successfully on their careers. According to European Commission figures (2018), 36.7% of European university lecturers are over 50 years old, and in many of the EHEA countries this figure is over 50%.

Naturally, the arrival of new teaching and research staff leads to changes in educational institutions and obliges universities to adapt to the new circumstances (García-Prieto et al., 2019; Mas-Torrelló & Olmos-Rueda, 2016). All this affects both teaching methods and the way they assess their students (Romero-Martín et al., 2017). Considering that real change in classrooms generally depends on the staff teaching in them gives an idea of the scale and importance of initial training of new teaching staff (Vaillant & Manso, 2012).

However, the professional culture of these institutions has not changed at the same rate. This makes it hard for changes in methodology to take root properly and for new teaching staff to fit naturally into their jobs (García-Prieto et al., 2019). It is certainly the case that new lecturers are assumed to have a series of skills and knowledge that in most cases do not match the training they have received (Jomâa et al., 2018; Kropáč, 2019; Loukomies et al., 2018). Universities' culture therefore needs to evolve according to the needs of the people that work in them, their students and society in general (Tierney & Lanford, 2018).

Going further into the needs of new university teaching staff, we have found that they tend to rely more on prior experience as a student or as a professional than on what little teaching training they might have received (Catherine & Mayor-Ruiz, 2019; Kropáč, 2019). This tends to create a fairly negative perception of one's own professional skills

among new teaching staff, who feel a need to develop their teaching skills further (García-Lázaro et al., 2020; Mas-Torrelló & Olmos-Rueda, 2016).

Even so, it should not be forgotten that the involvement of new teaching staff, as those with first-hand knowledge of the learning process that goes on in universities, is important to the irreversible change coming about in higher education (García-Prieto et al., 2019). Bearing in mind that many different skills are required of them (teaching, educating, guiding, assessing, planning organising and so on) (Anif, 2019; Loukomies et al., 2018), if they are also expected to be agents of change, it is essential that they are offered training, support and institutional recognition in this multi-faceted development. This will ensure proper incorporation into their jobs and construction of their own professional identity (García-Lázaro et al., 2020). Moreover, with proper initial training on offer, new teaching staff are likely to take a critical view of their own work and of the predominant culture in the institution where they work (Jarauta & Medina, 2009). But doing this requires not only support and recognition, but also advice (Luque-Vílchez, 2018), structured in tutorial programmes (Sureda-Negre et al., 2016) to meet their training needs (Romero-Martín et al., 2017) and taking into account the values passed on to them (Díez-Gutiérrez, 2020). All this makes clear that if new teaching staff are offered a comprehensive, varied training, this may reduce the fears and insecurities that arise on starting out in university teaching (Luque-Vílchez, 2018).

This situation raises the question of what the academic literature says about the professional fit of university teaching staff, as only though accurate, systematic and up-to-date information can we improve the process of incorporating new university lecturers. Therefore, the following general goal is set: to assess the trend in initial training of new university staff as shown in the academic journals in WoS and Scopus over the last five years (2016-2020).

The specific aims are the following:

- To identify the high-impact academic journals that publish papers on the initial training of university teaching staff and their features (quality indices, language, countries, no. of papers, etc.).
- To describe the topics related to initial training of university teaching staff that are most analysed in the academic papers in WoS and Scopus.

2. METHOD

Research in general and education research in particular are characterised by a large volume of academic output generated internationally (Cortés-Vargas, 2007). Therefore, if the aim is to find out in depth about the current situation with regard to a topic, a review of the bibliography is essential, and bibliometrics offer a good way of achieving this goal. In fact, bibliometrics make it possible to approach the bibliography quantitatively (Hood & Wilson, 2001), which is of great help in view of the large numbers of publications that exist today.

However, in any bibliographical review it is important to systematise the process, establishing clear criteria and making the whole process followed explicit, to make the research repeatable (Moher et al., 2016; Siddaway et al., 2019). This is the reason for following the PRISMA protocol (Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols) (Moher et al., 2016), a proposal to improve systematic revisions and meta-analysis (Urrútia & Bonfill, 2010).

2.1. Strategy for obtaining the sample

The sample was gathered by means of a search regarding initial training of new university teaching staff in the WoS and Scopus databases, using key words like "initial teacher training", "novice teacher*", "beginning teacher induction" and "university teaching staff" plus boolean operators (AND, OR, NOT). This search yielded a sample of 273 academic papers. The results were then limited to publications in the last five years, reducing the final sample to a total of 126 units of analysis.

2.1. Extraction and analysis of data

Once the sample had been obtained, it was exported to the Mendeley reference manager, where it was checked manually that all the meta-data had been incorporated properly (language, journal/publisher, key words, country of publication, number of citations, etc.). Then the information was fed into the data analysis programmes IBM SPSS Statistics 26 and NVivo Release 1.3 (535). The meta-data extracted from the bibliographical references were analysed with the former, while the second was used to analyse the abstracts and titles of the papers.

3. RESULTS

The results reveal the features of the journals that publish on initial training of new university teaching staff, as well as the main topics dealt with in the research literature about this kind of training.

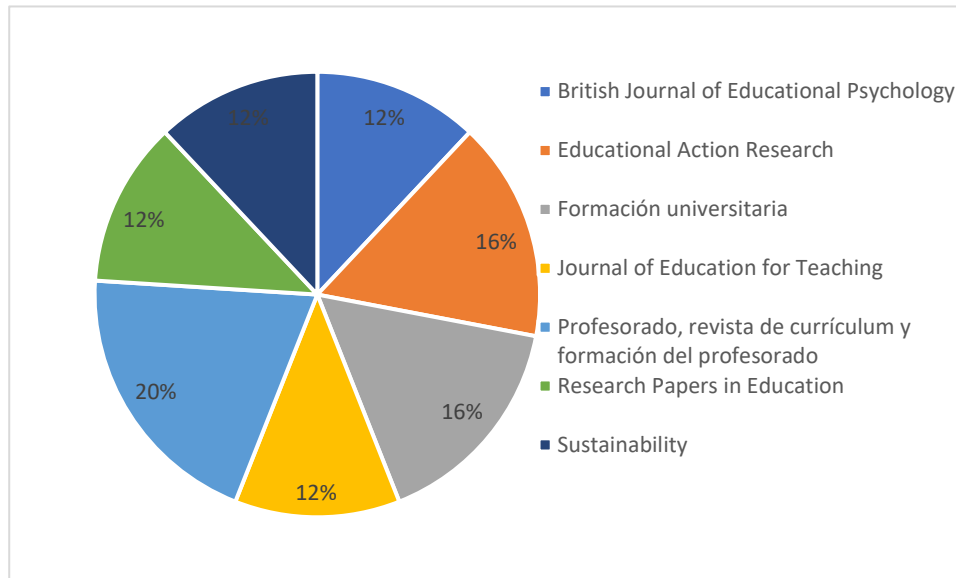
3.1. What are the features of the journals that have published on initial training of new university teaching staff?

A preliminary analysis of the results obtained highlights the large number of papers found in the journals. Of the 126 units analysed, 97% are papers in journals, while the rest of the academic work is chapters from books or conference papers. The same applies to the analysis of the languages in which they were published, to the extent that over 90% of the pieces are written in English (61.9%) or Spanish (29.4%).

This means the number of citations of the academic papers tends to be slanted towards the publications in English, with an average of 3.5 citations per paper. However, the high rate of standard deviation (6.19) indicates that these citations are not evenly distributed. In fact, the overall average of citations for each publication is 2.88, showing that the number of citations is not distributed evenly, and as pointed out at the start of this paragraph, papers in English get a larger number of citations.

The variety in the number of citations depends not only on the language in which the paper was published, but also on the journal. In fact, seven of the journals get 46% of the citations: *Higher Education Research and Development*; *Comunicar*, *Revista Científica de Comunicación y Educación*; *Theory into Practice*; *Learning and Instruction*; *Revista Espacios*; *Revista de Investigación Educativa* and *The New Educator*.

The journals in which the papers in the sample were published were also analysed, and those that only published one or two papers were eliminated. Like this the journals publishing the most on initial training for new university lecturers were identified, the most frequent publishers being those shown in figure 1.

Figure 1.*Journals with the highest number of publications.*

Source: the authors.

British Journal of Educational Psychology with 20% of the published articles in the sample analysed; Educational Action Research and Formación universitaria with 16% each, and Journal of Education for Teaching, Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Research Papers in Education and Sustainability with 12% each.

With regard to the features of these journals, table 1 shows that three are in the JCR first quartile, two in the second and another two in the third.

Table 1.*Features of the journals with the highest number of publications.*

Title of journal	Education ranking	journal Scopus percentile	JCR quartile
<i>British Journal of Educational Psychology</i>	85/1254	93	Q1
<i>Educational Action Research</i>	325/1254	74	Q2
<i>Formación universitaria</i>	456/1254	63	Q3
<i>Journal of Education for Teaching</i>	235/1254	81	Q1
<i>Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado</i>	854/1254	32	Q3
<i>Research Papers in Education</i>	219/1254	82	Q1
<i>Sustainability*</i>	132/679	80	Q2

*Ranking and quartile in the “Geography, planning and development” area

Sources: Scimago Journal & Country Rank and Scopus.

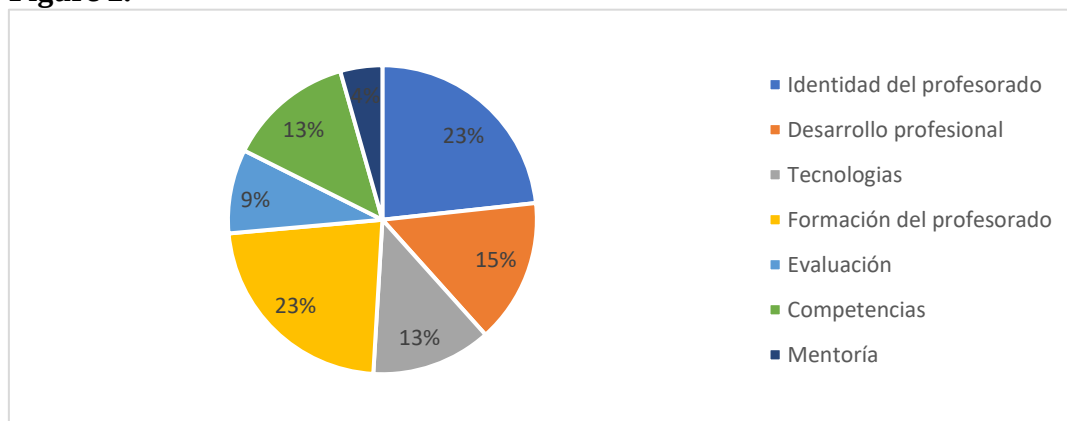
Finally, it was determined which methodologies were used in the research in the sample. To do this, the abstracts of the papers were used and it was determined that 49% of the research used a qualitative methodology. On the other hand, 33% used quantitative methods, and only 18% conducted their research using a mixed methodological approach.

3.2. What does the academic literature talk about when it discusses initial training of university teaching staff?

To find out which topics were most widely discussed in the academic literature in the last five years, two different analyses were conducted. On the one hand, the key words given by the authors were analysed statistically, and on the other the abstracts were categorised to extract as much pertinent, meaningful information as possible about the topic dealt with.

In the analysis of key words, the first task was to eliminate those which gave no relevant information about the content of the publication. For example, the items that were repeated in nearly all of them were eliminated: *higher education*, *novice teacher*, *university*, etc., as were those that gave information about the methodology rather than the topics dealt with in the paper: *qualitative analysis*, *action research*, etc. The rest of the key words were used to identify the main topics dealt with in the academic literature on initial training of university teaching staff. Out of the seven topics identified with the most weight, first was *professional identity* (23%), followed by *teaching training* (23%) and *professional development* (15%), as shown in figure 2.

Figure 2.



Most recurrent topics in the scientific literature in the last five years.

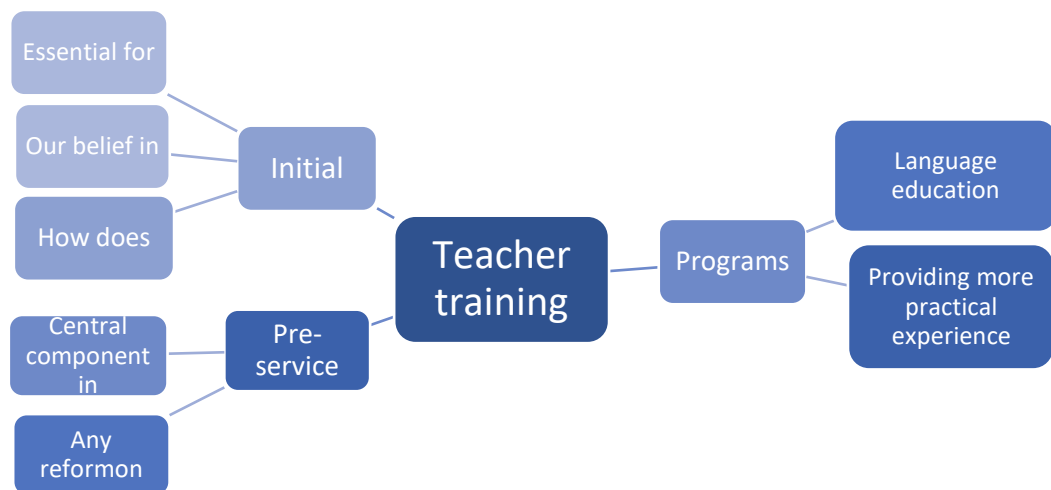
Source: the authors.

Categorisation of the abstracts reveals the approach they took to deal with the topics mentioned above. In the case of professional identity, it shows that the concept of identity is linked to the development or construction thereof. However, the literature analysed sometimes refers to the identity of future professionals, while on other occasions it refers to the identity of teaching staff already in the job. It can also be seen that the papers analysed do not all see identity in the same way; some of them approach identity-building as something of value in itself, while in other cases it appears as a tool to achieve other aims, such as professional development or improving teaching.

The academic literature of recent years also continues to deal with the topic of training teaching staff. In the analysis conducted, it can be seen that the publications deal with both the training of future professionals and initial training. This topic also appears in relation to training programmes (see figure 3). The different programmes mentioned in the abstracts vary widely, from programmes to learn languages, gain practical teaching experience or encourage reflection by teaching staff to more complex, extensive programmes accompanied by mentoring processes.

Figure 2.

Word tree created on the basis of the teacher training concept.



Source: the authors.

The concept of mentoring always appears in association with training programmes and is dealt with from the point of view both of the mentor and of the person being mentored. In the case of the mentor, the skills or profile required for this job are

mentioned. When the person being mentored is discussed, this is to underline the advantages of being part of a mentoring programme for their development as a teacher.

In the case of professional development, there is a high degree of unanimity among the papers in treating it as a process in itself. Nor does it change the fact that the studies focus on helping to improve this process. Even so, some papers focus on the influence of educational policy on the process. Finally, it should be highlighted that many of the publications study programmes or courses to assist new teaching staff in their professional development.

The large number of mentions of the skills of new university teaching staff should also be highlighted. Counting how many times the words *competence* or *skills* are repeated, the total comes to 91 mentions. Above all, the literature analysed concentrated on staff's teaching skills and on developing these. Furthermore, the literature analysed showed great interest in the possible impact of skills development, for example, on the emotional development of new teaching staff.

Going a little more deeply into how skills are seen in the abstracts analysed, it can be seen that the skills that attract the most interest are communicative, reflexive and social competences, the skills in each field of knowledge and above all digital or technology skills.

Regarding the latter skill there are a large number of publications, as it is mentioned 64 times in the abstracts. Some of them concentrate on measuring the digital skills of new university teaching staff, or even their attitude towards technology. Others try to find a way to improve teachers' skills in this field, while there are still others that analyse the benefits resulting from developing students' digital skills or the ability of teaching staff to adapt to new technology.

Finally, with regard to assessment, the abstracts analysed discuss both assessment of new teaching staff (especially their skills) and tools and techniques for them to assess their students. Even so, if this topic is of a certain relevance, this is not just because the papers research assessment, but because they mention the concept when talking about the methodological design of their research.

5. CONCLUSIONS

The results of analysing the academic literature published in the last five years about initial training of university teaching staff highlight the following aspects:

- The tendency among research staff dealing with this topic as an object of study is to publish in English. This is a reasonable tendency, as the results of this research show that publications in English generally have a greater impact. Moreover, 58% of the journals with the highest number of citations are in English-speaking countries.
- It should be pointed out that the journals that have published the most papers on initial training of new university teaching staff in the last five years are not those with the most citations. However, they are high-impact journals that are very well-positioned in the rankings of academic journals on education.
- The fact that 43% of the journals that have touched on initial training of new university teaching staff are in the first quartile (Q1) shows that the top educational research journals are interested in the topic. Finally, it is concluded there is considerable interest in the academic community in finding out about and improving process for training new university teaching staff. Furthermore, the fact that 49% of the research used qualitative methodologies, as opposed to 33% which used quantitative methods, suggests that priority is given to finding out in depth and understanding the training processes in the context in which they actually take place.
- On the basis of the results obtained, it is concluded that the tendency among academic papers dealing with training new university teaching staff is to try to improve staff's teaching skills and assist their professional development. Whether they discuss teaching identity and mentoring processes or educational policy, the ultimate goal of research is generally to help to improve lecturers' teaching skills.
- The same is the case when teaching staff's skills are discussed, as teaching skill or ability tends to be prioritised over others. Even when the publications research digital skills, the ultimate purpose of this research is generally to help to improve teaching by new university lecturers.

REFERENCES

- Anif, S. (2019). Continuing professional development for biology teachers in post certification program. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(4), 892–898. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.74119>
- Catherine, R. J., & Mayor-Ruiz, C. (2019). To explore the construction of teaching identity in health professionals: Design and validation of instrument. *Formacion Universitaria*, 12(1), 13–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>

- Cortés-Vargas, D. (2007). Medir la producción científica de los investigadores universitarios: la bibliometría y sus límites. *Revista de Educación Superior*, 36(142), 43–65.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Values transmitted in initial teacher training. *Educator*, 56(1), 129–144. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1079>
- Ejsmont, K., Gladysz, B., & Kluczek, A. (2020). Impact of Industry 4.0 on Sustainability—Bibliometric Literature Review. *Sustainability*, 12(14), 5650. <https://doi.org/10.3390/su12145650>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J., & Colás-Bravo, P. (2020). Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del self-study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 121–140. <https://doi.org/10.35362/rie8213652>
- García-Prieto, F. J., Pozuelos-Estrada, F. J., & Álvarez-álvarez, C. (2019). Evaluation of the learning students by novel university teachers. *Formacion Universitaria*, 12(2), 3–16. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Hood, W., & Wilson, C. (2001). The literature of bibliometrics, scientometrics, and informetrics. *Scientometrics*, 52(2), 291–314.
- Jarauta, B., & Medina, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 357–370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018918&orden=218465&info=link>
- Jomâa, H. Ben, Majdoub, S., Karoui, H. A., & Kpazaï, G. (2018). The construction of professional identity of Beginning University Teachers - Two cases studies from Tunisia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 120–134. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.8>
- Kropáč, J. (2019). *The Professional Identity Construction Of The Beginning Teachers In Higher Education*. 368–375. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.47>
- Loukomies, A., Petersen, N., & Lavonen, J. (2018). A Finnish model of teacher education informs a South African one: A teaching school as a pedagogical laboratory. *South*

- African Journal of Childhood Education*, 8(1).
<https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.593>
- Luque-Vílchez, M. (2018). Los aprendizajes derivados de la participación en un plan de formación de profesorado universitario novel. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 10, 153–162.
- Mas-Torrelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437–470.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., Estarli, M., Barrera, E. S. A., Martínez-Rodríguez, R., Baladia, E., Agüero, S. D., Camacho, S., Buhring, K., Herrero-López, A., Gil-González, D. M., Altman, D. G., Booth, A., ... Whitlock, E. (2016). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148–160.
<https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Formative assessment, communication skills and ICT in initial teacher training. *Comunicar*, 25(52), 73–82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. In *Annual Review of Psychology* (Libk. 70, or. 747–770). Annual Reviews Inc. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordon*, 68(2), 155–168.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210>
- Tierney, W. G., & Lanford, M. (2018). Institutional Culture in Higher Education. In *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (or. 1–9). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_544-1
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clinica*, 135(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de investigación educativa*, 3(18), 11–30.

CAPÍTULO 68

EXTREMISMO VIOLENTO EN NOMBRE DEL ISLAM: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE RELIGIÓN ISLÁMICA DE ESPAÑA

María Navarro-Granados

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno del extremismo violento aparece cada vez más relacionado, de manera errónea, al islam. Concretamente, el último atentado calificado como “atentado terrorista islamista” ha tenido lugar en Viena (BBC, 2020). Además, se ha vuelto a avivar la tensión provocada por las caricaturas del Profeta Muhammad en París, tras el asesinato a un profesor francés que mostró en clase dichas caricaturas (BBC, 2020). Actos que han traído consigo la firme condena por parte de la comunidad musulmana a nivel mundial.

En lo que se refiere a la prevención del extremismo violento, existe cada vez mayor conciencia en poner el foco de atención en la prevención y no en la reacción (UNESCO, 2017, youth). En esta prevención, la educación y, más concretamente, el profesorado, juega un papel clave.

En España, es conocido el protocolo PRODERAI (Protocol de prevenció, detecció i intervenció de processos de radicalització islamista), puesto en marcha en 2016 en Barcelona, diseñado conjuntamente por los Mossos d'Esquadra y el Departamento de Enseñanza. Se nutre de la conocida estrategia PREVENT de Inglaterra, ya que involucra directamente al profesorado como agentes que deben detectar posibles casos de radicalización entre su alumnado (PRODERAI, 2016). Como punto a destacar, este protocolo incluye una serie de factores de riesgo a la radicalización “islamista” (ver tabla 1).

Tabla 1.

Factores de riesgo a la radicalización violenta.

Factores de riesgo vinculados al desarrollo personal	Factores vinculados al contexto escolar	Factores de riesgo vinculados al ámbito familiar	Factores de riesgo vinculados al contexto social

Dificultad para la gestión de las emociones	Dificultad de avanzar hacia una escuela inclusiva	Falta de expectativas propias y/o respecto a los hijos	Contextos socioeconómicamente desfavorecidos
Dificultad para construir una identidad múltiple	Dificultad para incluir la perspectiva intercultural	Baja participación e implicación en la escuela	Presión por parte del grupo de iguales
Falta de sentimientos de pertenencia	Falta de vínculos entre iguales	Falta de sentimiento de pertenencia y de arraigo en la sociedad	Influencia de las redes sociales
Proximidad a grupos de iguales radicalizados	Dificultad de establecer vínculos con el alumnado		Falta de arraigo en el entorno
Bajas expectativas de éxito			

Fuente: PRODERAI (2016, pp. 6-7).

Las bases teóricas en las que se asientan estos factores de riesgo son muy dudosas, ya que la investigación empírica sobre los procesos de radicalización violenta no es en absoluto concluyente. Además, cada vez son más los autores que ponen en duda que el proceso de radicalización violenta pueda ser predecible por una serie de factores o indicadores de radicalización (OPEN, 2019).

No existe un único factor que indique que una persona está en riesgo de radicalizarse. Sí existen una serie de motivaciones individuales y condiciones que favorecen los procesos de radicalización violenta, pero estos pueden variar de una persona a otra. Esto es esencial para evitar generalizaciones que pueden llevar a la estigmatización de todo un colectivo (UNESCO, 2017, preventing; Busher, et ál., 2017).

Como sostiene Quartermaine (2016), las discusiones sobre islam y terrorismo, queramos o no, ya están ocurriendo en las aulas. La formación en este caso es fundamental, tanto para el alumnado, a quienes es necesario equipar de una buena educación religiosa para que sepan identificar este tipo de extremismo y discutir sobre él en el aula (Quartermaine, 2016), como para el profesorado (Smith, 2018).

La formación es necesaria para crear una conciencia específica sobre el extremismo violento y cómo poder abordarlo en la escuela (RAN, 2019). Son muchos los docentes que expresan su falta de formación para tratar este tema con su alumnado (RAN, 2016).

1.1. La asignatura de Religión Islámica en España

Con respecto al marco legal religioso en España, hay que destacar la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980 y el posterior Acuerdo de Cooperación firmado en 1992 entre el Estado español y la Comisión Islámica de España.

Tal y como sostiene Andújar (2006), las reticencias existentes por parte de un porcentaje de la población con respecto a la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, en el caso del islam se ven fuertemente agravadas por los prejuicios y estereotipos hacia esta religión.

Teniendo en cuenta que los niños están cada vez más expuestos a noticias que vinculan al islam con actos terroristas, la enseñanza religiosa islámica debe ser un asunto primordial al que prestar atención (Toft, 2020).

El presente estudio lo llevamos a cabo durante el curso académico 2018/19, en el cual, como puede observarse en la tabla 2, la presencia de la religión islámica en las escuelas públicas era muy minoritaria:

Tabla 2.

Profesorado de Religión islámica y alumnado en España. Curso 2018/19

CC. Autónomas	Alumnado destinatario	Profesorado de Religión Islámica
Andalucía	47.603	23
Aragón	9.934	4
Asturias	860	0
Baleares	8.648	0
Canarias	9.112	1
Cantabria	592	0
Castilla y león	6.151	6
Castilla la Mancha	9.610	2
Cataluña	85.842	0
Ceuta	7.182	14
Valenciana	31.890	1

Extremadura	3.004	3
Galicia	2.161	0
Madrid	45.919	3
Melilla	8.944	10
Murcia	18.512	0
Navarra	4.016	0
Vasca-Euskadi	9.316	4
La Rioja	3.202	5
total nacional	312.498	76

Fuente: elaboración propia a partir de ucide (2019, p. 11).

Especialmente llamativo resulta el caso de Cataluña, que cuenta con un gran número de alumnado musulmán destinatario y con ningún docente de religión islámica en ese curso. No obstante, es necesario destacar que en el curso académico 2020/21 se comenzará a impartir la asignatura en educación secundaria en esta Comunidad.

En 2014 se aprobó el currículum de la asignatura de religión islámica para la etapa de educación primaria. En él, se incluye el “rechazo de la violencia terrorista” como tema transversal (BOE, 2014). De esta manera, se ha querido dotar a la asignatura de una función “preventiva” (Bastante, 2016). Aún más, en la etapa de educación secundaria se ha introducido específicamente un bloque de contenidos sobre este tema a fin de “dotar al alumnado de estrategias para tomar conciencia, predecir, detectar y prevenir toda violencia, en particular la violencia terrorista (BOE, 2016, Anexo I). Una de las cuestiones a abordar es que el alumnado conozca los factores sociales que pueden influir en el proceso de radicalización.

2. MÉTODO

2.1. Preguntas de investigación

En el presente trabajo damos respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué formación ha recibido el profesorado de Religión Islámica de España para prevenir el extremismo violento en nombre del islam? ¿Se siente suficientemente preparado para

abordar este tema en el aula? ¿Qué formación consideran más necesaria para prevenir este fenómeno?

2.2. Diseño metodológico

Para el presente estudio nos basamos en una metodología mixta. Concretamente, utilizamos la metodología cuantitativa a través de un cuestionario diseñado ad hoc y entrevistas semiestructuradas.

Los participantes del estudio están conformados por el profesorado que impartió la asignatura de religión islámica en España durante el curso académico 2018/19. Del total del profesorado (76 docentes según el estudio demográfico realizado por UCIDE, 2019), participaron en la fase cuantitativa del estudio un total de 59 docentes. En la fase cualitativa participaron un total de 13 docentes, punto en el que alcanzamos la saturación teórica (Valles, 2017).

El cuestionario empleado estaba conformado por un total de cinco dimensiones o constructos. En el presente trabajo presentamos los resultados obtenidos para la dimensión “formación del profesorado”. Dicha dimensión está compuesta por un total de 15 ítems tanto de escala (opción de respuesta 1=nada y 4=mucho) como de opción múltiple. Este instrumento cumple con los criterios de fiabilidad (Alpha de Cronbach = .898 para el conjunto del cuestionario y .940 para la dimensión “formación del profesorado”). Asimismo, garantizamos la validez de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio mediante el método de Componentes Principales. Obtuvimos saturaciones superiores a 0.40 en todos los ítems que componen el cuestionario.

Del análisis cuantitativo de los cuestionarios presentamos el análisis descriptivo, empleando porcentajes, media, moda y desviación típica, haciendo uso del programa SPSS. v. 24. Para el análisis cualitativo de las entrevistas utilizamos el análisis de contenido, empleando el programa Atlas. ti v. 7.5.

3. RESULTADOS

3.1. Fase 1

El 52,5% del profesorado encuestado tiene un grado en educación primaria y el 1,7% en educación infantil. El resto ha recibido una formación muy variada (enfermería, biología, estudios eclesiásticos, entre otros).

El 39% del profesorado sostiene haber recibido principalmente educación religiosa en el hogar, el 27,1% en la escuela, el 20,3% a través de internet y, por último, el 13,6% en la mezquita.

En cuanto a quién ha tenido una mayor influencia en sus creencias religiosas, el 49,2% afirma que ha sido la madre, el 33,9% ambos progenitores por igual, el 11,9% amigos musulmanes, el 3,4% el padre y, finalmente, el 1,7% internet.

La mayoría del profesorado (74,6%) indica que la CIE no les proporciona recursos ni materiales para abordar la prevención del extremismo violento nombre del Islam con su alumnado.

El 59,3% cree que se siente preparado para abordar este tema en el aula con su alumnado, mientras que el 40,7% sostiene no sentirse preparado. En cuanto a la formación recibida, el 64,4% no ha recibido formación acerca de cómo pueden trabajar/abordar el extremismo violento en nombre del Islam en el aula con su alumnado.

El 71,2% no tiene conocimiento de los argumentos/mensajes que grupos como Daesh emplean para atraer a los jóvenes a su ideología. Hecho que concuerda con que la amplia mayoría (74,6%) no ha recibido formación sobre este tema.

El 64,4% ha recibido “nada” o “poca” formación sobre cómo trabajar el extremismo violento en nombre del Islam con su alumnado.

El 72,9% ha recibido “nada” o “poca” formación acerca de cómo pueden asesorar a las familias para que puedan proteger a sus hijos de estas ideologías.

El 56% ha recibido “nada” o “poca” formación que les permita enseñar a su alumnado a cuestionar mensajes violentos de Islam que se transmiten fundamentalmente a través de internet.

Sin embargo, prácticamente todos los docentes han recibido formación en interculturalidad (94,9%) y diálogo interreligioso (78%).

De todas las formaciones, las que consideran más necesarias para prevenir el extremismo violento en nombre del Islam con su alumnado son: a) enseñar al alumnado

a cuestionar mensajes violentos del Islam que se transmiten fundamentalmente a través de internet (54,2%) y b) asesorar a las familias sobre cómo pueden proteger a sus hijos de estas ideologías (27,1%). Por el contrario, el diálogo interreligioso y la interculturalidad son las temáticas que consideran menos necesarias para este fin.

Para facilitar una mayor comprensión de los resultados de esta dimensión, mostramos en la siguiente tabla medidas de tendencia central como la media, moda y desviación típica (D.T):

Tabla 3.

Medidas de tendencia central: Media, Moda y Desviación Típica para la escala “formación del profesorado”.

Ítem	Media	Moda	D.T
La CIE me proporciona recursos/materiales para que pueda trabajar la prevención del extremismo violento con mi alumnado	2	2	,809
Me siento lo suficientemente preparado/formado para tratar este tema en el aula	2,83	2	,834
Conozco los argumentos /mensajes que grupos como Daesh emplean para atraer a los jóvenes a su ideología	2,10	2	,781
He recibido formación sobre:			
Cómo trabajar el extremismo violento con su alumnado	2,27	2	,848
Argumentos /mensajes que grupos como Daesh emplean para atraer a los jóvenes a su ideología	1,92	1	1,005
Asesorar a las familias sobre cómo pueden proteger a sus hijos de estas ideologías	2,08	2	,934
Enseñar a los alumnos a cuestionar mensajes violentos del Islam que se transmiten en internet	2,49	2	,989
Interculturalidad	3,31	3	,565
Diálogo interreligioso	3,17	3	,769

Fuente: elaboración propia.

3.2. Fase 2

En una de las preguntas abiertas del cuestionario, preguntamos al profesorado encuestado qué piensan acerca de que el profesorado, en países como Inglaterra, esté obligado a detectar signos de radicalización en su alumnado. La mayoría califica esta medida como inadecuada. Piensan que al no ser muchos de estos indicadores perceptibles,

se puede dar lugar a estigmatizaciones erróneas del alumnado musulmán, simplemente por desconocimiento del propio profesorado. Consideran que indicadores como la ruptura repentina con el entorno más cercano puede deberse a muchos motivos que no tienen nada que ver con el extremismo violento, como por ejemplo que el alumno en cuestión esté sufriendo bullying (R. 15).

Cabe destacar la siguiente afirmación por parte de uno de ellos: “para un docente el hecho de que una alumna decida ponerse el hiyab de la noche a la mañana puede ser un símbolo de radicalización. Hay que ser muy cautelosos con estas medidas” (R. 10). De este modo, se muestran preocupados porque los prejuicios y estereotipos hacia el Islam y los musulmanes están muy extendidos y se puede perjudicar claramente al alumnado musulmán con medidas de este tipo.

Insisten en que no existe evidencia científica de un patrón generalizado de comportamiento de quienes se involucran en el extremismo violento: “son generalizaciones. Además, cuando alguien quiere hacer algo relacionado con el terrorismo, pienso que se esconden. Posiblemente dejen de ir a la mezquita...” (E.3). También critican los aspectos más superficiales en los que a menudo caen estos programas: “por ejemplo, si yo quiero dejarme la barba larga para reivindicar mi identidad musulmana, ¿qué problema hay?” (E. 7).

Sin embargo, a otros docentes sí que les parece una medida adecuada, siempre que el profesorado tenga una formación adecuada. Más concretamente, hacen referencia a la necesidad de que todo el profesorado reciba formación sobre la diversidad cultural y religiosa. De este modo, se podrá evitar que profesores que no conocen bien el Islam caigan en prejuicios que puedan a su vez perjudicar al alumnado musulmán. Uno de los profesores entrevistados hace especial hincapié en la necesidad de formar a los futuros docentes sobre este tema: “quienes van a ser profesores de educación infantil, primaria, secundaria...tienen que tener ciertas nociones de las distintas religiones que se practican con mayor frecuencia en nuestro país. Tienen que estar sensibilizados con una realidad existente” (E. 7).

Un ejemplo que llama la atención sobre el desconocimiento y la desinformación de muchos docentes en este sentido es la confusión entre musulmán y extranjero, relacionando el Islam con lo foráneo:

Los propios docentes del centro están muy desinformados. Cuando ven la lista de clase y observan un apellido árabe, piensan que el alumno es extranjero y no es así. La mayoría de los alumnos que tenemos han nacido en España. Muchos me dicen: ¡ahí tienes

a tus alumnos marroquíes; No son marroquíes, son españoles. Aunque parezca algo simple, esto tiene un trasfondo y unas consecuencias que pueden ser negativas para los alumnos. Les haces sentir que no forman parte de esta sociedad (E. 6).

Por último, en cuanto a sentirse lo suficientemente preparados para abordar el tema del extremismo violento en el aula, obtenemos resultados que apoyan la diversidad de opiniones obtenidas en la fase cuantitativa del estudio. De este modo, hay docentes que sí se sienten preparados y que, además, se atreven a abordar este tema en el aula y, por el contrario, hay docentes que ni se sienten preparados ni creen que sean expertos en este tema para trabajarlo con su alumnado. Sí que existe un patrón generalizado en cuanto a tratar este tema cuando surge entre los alumnos, pero no es algo que por lo general el profesorado aborde en el aula como un objetivo específico. Por lo general, estiman que es un tema que debería tratarse más bien en la etapa de secundaria, de ahí la importancia de que se imparta esta asignatura en dicha etapa educativa.

4. DISCUSIÓN

Como sostiene la UNESCO (2017), el profesorado debe permitir el debate sobre temas controvertidos en el aula, como una forma de prevenir el extremismo violento desde la educación. En nuestro estudio, detectamos que no todo el profesorado, en este caso de religión islámica, se siente lo suficientemente preparado para abordar este tema con el alumnado.

Al contrario de lo que ocurre en otros países como Inglaterra, donde el profesorado recibe una formación previa para abordar estas cuestiones en el aula (Miller, 2013), en nuestro caso el profesorado de religión islámica ha recibido poca o ninguna formación sobre temas relacionados con el extremismo violento. Si realmente se quiere que este profesorado aborde el tema en el aula con el alumnado, como queda recogido en el BOE (2014, 2016) es necesario proporcionarles recursos formativos adecuados para ello, coincidiendo con la postura defendida por Quartermaine (2016). Todo ello sin caer, como sostiene Toft (2020) en dedicar demasiadas lecciones a cuestiones más sensacionalistas como esta, que relacionan la violencia con el islam.

En disonancia con estudios previos realizados en Inglaterra (Hazel, 2017), en el cual el profesorado no cuestionó si su papel debe consistir en identificar posibles signos de radicalización en su alumnado o no, en nuestro estudio varios docentes sí que lo cuestionan.

Cuando realizamos el presente estudio, la asignatura de religión islámica no estaba aún implementada en la etapa de educación secundaria, siendo el curso académico 2019/20 el primero en el que se ha llevado a cabo. En este sentido, estimamos que los futuros estudios podrían abordar este tema en dicha etapa educativa. Especialmente interesante sería el caso de Cataluña, al estar implementado el programa PRODERAI para detectar posibles casos de radicalización violenta.

5. CONCLUSIONES

La mayoría del profesorado encuestado ha recibido más formación en interculturalidad y diálogo interreligioso y, en menor medida, en argumentos/mensajes que grupos como Daesh emplean para atraer a los jóvenes a su ideología y en asesorar a las familias sobre cómo pueden proteger a sus hijos de estas ideologías. Concretamente esta última cuestión es una de las que consideran más importantes para prevenir el extremismo violento. En este sentido, en el caso de que se quiera prevenir el extremismo violento desde la asignatura de religión islámica, sería necesario abordar estas cuestiones en la formación continua de este profesorado.

Evidenciamos que no todos los docentes se sienten lo suficientemente preparados para abordar el tema del extremismo violento en el aula con su alumnado. Se trata de un tema que, según el profesorado objeto de estudio, debería abordarse más bien en la etapa de educación secundaria.

La mayoría del profesorado no comparte la medida Prevent de Inglaterra en la cual se le obliga al profesorado a detectar posibles signos de radicalización en su alumnado. Concluimos que, en el caso de que se implementen este tipo de medidas, deben ir acompañadas de una formación integral a todo el profesorado para prevenir posibles estereotipos y prejuicios hacia el islam y, por ende, hacia el alumnado musulmán. De lo contrario, estas medidas serán contraproducentes y podrían coadyuvar al círculo vicioso islamofobia-extremismo violento.

REFERENCIAS

- Andújar, N. (2006). La enseñanza religiosa islámica en la escuela. *Bordón*, 58, 641-646.
- Bastante, J. (2016). La nueva asignatura de religión islámica en España incluye la prevención del fundamentalismo. *Eldiario.es*. <https://bit.ly/3mXCaDZ>

- BBC. (2020). Ataque en Viena: al menos 5 muertos y más de 20 heridos en un “repulsivo atentado terrorista” en distintos lugares de Viena. BBC. <https://bbc.in/32fU7FZ>
- BBC. (2020). Decapitación en Francia: lo que se sabe del ataque contra un profesor de una escuela de París. BBC. <https://bbc.in/2TZJ7In>
- BOE. (2014). Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria. <https://bit.ly/3p1CIul>
- boe. (2016). Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publican los currículos de la materia de Religión Islámica en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. <https://bit.ly/2Ifk5Cx>
- Busher, J., Choudhury, T., Thomas, P., y Harris, G. (2017). What the prevent duty means for schools and colleges in England: an analysis of educationalists’ experiences. Research report. Aziz Foundation. <https://bit.ly/354qaw3>
- Hazel, B. (2017). Developing the political citizen: how teachers are navigating the statutory demands of the counter-terrorism and security act 2015 and the prevent duty. *Education, citizenship and social justice*, 12(3), 213–226. DOI: 10.1177/1746197917717841
- Miller, J. (2013). Resilience, violent extremism and religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(2), 188-200. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.740444>
- PRODERAI. (2016). prevenció, detecció i intervenció de processos de radicalització als centres educatius. <https://bit.ly/3p1pwvp>
- Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to uk counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in england. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 13-29. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.953911>
- Quartermaine, A. (2019). Pupils’ perceptions of the religious links to terrorism. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1361381>
- RAN. (2016). The role of education in preventing radicalisation. <https://bit.ly/3myinwz>
- RAN. (2019). Education and radicalisation prevention: different ways governments can support schools and teachers in preventing/countering violent extremism. <https://bit.ly/2txvriy>

- Smith, S.J. (2018). *Experiences of teaching controversial and emotive issues in terrorism studies courses in the politically-charged classroom: a transcendental phenomenological study*. (Doctoral Thesis). Liberty University. <https://bit.ly/2gelnx8>
- Toft, A. (2020). The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about islam. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325-337. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.162068>
- UCIDE. (2019). Estudio demográfico de la población musulmana. <https://bit.ly/2o0gt1p>
- UNESCO. (2017). Preventing violent extremism through education: a guide for policy-makers. a guide for policy-makers. <https://bit.ly/36eaiqi>
- UNESCO. (2017). Youth led guide on prevention of violent extremism through education. <https://bit.ly/3n5e2e5>
- Valles, M.S. (2014). Entrevistas cualitativas (2ª. ed.). Centro de investigaciones sociológicas.

CAPÍTULO 69

TEACHING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE IN ANDALUSIA

Chiara Uliana

1. INTRODUCTION

The teaching of Chinese as a second language is quite recent in the Spanish and Andalusian context and over the last ten years this field has developed differently when compared to other European countries like France, Germany or Italy. Given the fact that other countries have a longer history of CSL (Chinese as a Second Language) teaching and research, the main aim of this paper is to describe the actual situation in Andalusia for future comparison with others east-European countries and possibly learning from other countries' experiences. A secondary aim is to describe the needs of the field and how these issues are being approached.

At present CSL in Spain is not recognized as one of the possible languages to be taught at compulsory pre-university primary and secondary level (*El chino en el sistema educativo español*, 2018). The languages taught usually are: German, French, English, Italian and Portuguese. *Escuela Oficial de Idiomas* (EOI) or Official School of Languages constitute a part of the official and public educational system. These can be considered to be languages institutes where students from 14 years old can start studying languages that are not recognised as teachable within the compulsory educational system, but still has to “promote the study of the official languages of the Member States of the European Union, the co-official languages existing in Spain and Spanish as a foreign language” (Ley Orgánica 2/2006, 2006).

For a very long time in Andalusia, there has been only one EOI where to study CSL at pre-university level; that's the *Escuela Oficial de Idiomas de Málaga*. Only recently the EOI of Córdoba has started CLS courses but they only reach B1 level.

At university level students can study CSL in Granada and Seville as official university course or degree with credits, but almost all Andalusian universities like Jaén, Cádiz, Huelva, Granada or Cordoba have what's called: *Servicio de Lenguas Modernas*, *Centro Oficial de Idiomas* or *Centro de Lenguas Modernas*, which can be translated as

Languages Official Centre. Here languages such as Polish, Rumanian, Russian, Swedish, Japanese, Chinese, etc. that are considered minority languages, are taught together with the above mentioned. These courses are sometimes also opened to community learners and have an extremely varied syllabus and organization.

We cannot forget the Confucius Institute, but there are only eight in Spain and only one in Andalusia, the Confucius Institute at the University of Granada. This language institution addresses students of all kinds: university students, community learners, kids of almost all ages and background.

In the public school system of this autonomous community there was an evident lack of CSL teaching for 14 years old and younger students, and that's where the *Junta de Andalucía* (the local autonomous government) created a special agreement directly with *Hanban* China (the National Office for the International Promotion of the Chinese Language, now under structural and institutional renovation), called *Programa Aulas Confucio* (Confucius Classrooms Programme). The main aim of this agreement was the integration of CSL teaching in the public educational system of Andalusia. The framework collaboration agreement was signed in 2011 by the Ministry of Education of the Junta de Andalucía and Hanban. Its main purpose was to introduce and promote CSL taught by Chinese native teachers in compulsory primary and secondary education public schools, all of them dependents from the Ministry of Education. The agreement was renewed in the 2014-2015 academic year with the drafting of a new agreement that extends and reinforces the implementation of the program with a validity of five years from its signing and the creation of eight Confucius Classrooms in Andalusia. These 8 Confucius Classrooms are equally divided among the eight Andalusian provinces: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga and Seville (Consejería de Educación - Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, s. f.).

All Confucius Classroom offer native Chinese professors for more than one Secondary Education Institute (IES with the Spanish initials) and/or Institute of Distance Learning of Andalusia (IEDA with the Spanish initials). For a number of reasons, only in some (22 out of 34) of the above mentioned public educational institutions Chinese language is considered curricular and currently evaluated as any other teaching subject. Usually the decision to make Chinese language a curricular subject is made by the individual institution in those cases where local legislation gives the possibility to have some hours to freely make use of, and each institution chooses what to do with them.

Thanks to the great independence given to the different autonomous regions, the Spanish governmental and educational system appears to be scattered and very different nationwide. One common rule about TCSL (Teaching Chinese as a Second Language) as a curricular subject is that the compulsory primary education system shouldn't exceed the maximum of 25 hours, as stipulated by the corresponding legislation (Real Decreto 1513/2006, 2006).

2. METHOD, MATERIALS AND GOALS

This paper reflects the background described in the introduction, with the aim to describe the actual situation, evaluating pros and cons, offering possible solutions to certain issues and describing the teachers teaching styles and conceptions.

The original hypothesis of this paper is that “national teaching scripts” (LeTendre et al., 2001), also defined as isomorphism, have a strong influence in the actual classroom teaching practices of TCSL classrooms in Spain, given the fact that the main professional training background of TCSL teachers takes place in China and little training is given on the spot. In this paper I will try to show how teaching styles, professional training and student-teacher relationship conceptions received by former learners that are now CSL instructors are being reproduced during the classes, and that the actual situation of TCSL in Andalusia is similar to that of English teaching in China during the 90's and early 2000, as described later on in this paper.

The methodology of this paper is both exploratory and explanatory; it is roughly divided into two main parts: description of the actual situation of CSL in Spain and TESL in China (exploratory part), and discussion of the situation with its pros and cons with the aim to create and describe the ideal CSL teachers professional training course (explanatory part). The data for this research have been collected through questionnaires, classroom observation, teacher-to-teacher private training sessions and bibliography.

3. RESULTS

3.1. Issues: teaching materials, syllabi and teachers previous professional training and formation

According to the Junta de Andalucía (Conserjería de Educación, 2018), the preferred teaching methodology is the communicative method, with texts, recordings and other authentic materials. Activities have to be carried out, such as role play, games and school projects, which try to faithfully imitate the reality outside the classroom. In addition, preparation and counselling are contemplated in order to take the official Chinese language exams to obtain the degrees issued by the Confucius Institute, with internationally recognized official validity: YCT (children) and HSK (adults) («Programa Aulas Confucio», s. f.). This is an unsurprising choice of methodology, considering that it is the nationally chosen one for all the EOI and even for primary and secondary language teaching. The corresponding law says: “Oral comprehension and expression will be prioritized” (Real Decreto 1105/2014, 2015).

There has been quite a long history of resistance, misunderstandings, adaptation and cultural shock on communicative language teaching in a Chinese context and many papers have been produced on the subject (Hu, 2010; Li & Baldauf, 2011; Li, 2011; Liao, 2004; Ye, 2007; Yu, 2001). To summarize the main conclusions are seen in the table hereunder.

Table 1.

Comparison of the teaching situation in China and Spain

Descriptor	English in China	Chinese in Spain
In the beginning stage, Grammar-Translation Method (Ye, 2007)	√	√ and structuralism
Students become accustomed to this method (Ye, 2007)	√	√ and not only for Chinese, for other languages too.
Interest in language structures and linguistic details (Ye, 2007)	√	√
Poor oral [English] ability with pronunciation and intonation not standard (Ye, 2007)	√	√
Will make grammatical mistakes frequently (Ye, 2007)	√	√
They cannot ask the way; they cannot order taxi. (Ye, 2007)	√	√ Students during classes often complain of not

		knowing how to express everyday concepts (food names or transportation) but can pass HSK 6.
They are "observers" rather than active participants in classes. (Ye, 2007)	√	√
CLT in China [or Spain] met considerable difficulties (Ye, 2007)	√	not clear
State Education Development Commission (SEDC) introduced a functional syllabus (Ye, 2007)	√	not really clear, there is a Syllabus for primary school education but not for the rest.
Published a new textbook series (Ye, 2007)	√	∅
The syllabus and the textbooks required teachers to teach communicatively in classrooms. (Ye, 2007)	√	∅ The syllabus requires teachers to teach communicatively, but there is no textbook for that, professors are usually required to create their own materials.
Primary and secondary school English teachers lack sufficient English knowledge and teaching skills to adopt CLT without further guidance and training. (Ye, 2007)	√	√
Heavily influenced by examinations (Ye, 2007)	√	√ but needs further discussion.
Test focuses on students' linguistic competence (Ye, 2007)	√	√
Teaching pattern [...] is textbook-based, teacher-dominated and test-oriented (Ye, 2007)	√	√ but needs further discussion.
Lack of teaching materials (Ye, 2007)	√	√
Accuracy is emphasized more than fluency (Ye, 2007)	√	~
English education in China is practiced in a non-English-speaking environment (Hu, 2010)	√	√ Applied to Chinese
Examinations [...] do not test communication skills (Hu, 2010)	√	√
Crowded classroom (Hu, 2010)	√	√
Different proficiency levels (Hu, 2010)	√	√
Insufficient resources and instructional time (M. Li & Baldauf, 2011)	√	√
Cultural resistance (M. Li & Baldauf, 2011)	√	~

High scores examinations are the foremost priority (M. Li & Baldauf, 2011)	√	√
Conflict between curriculum and assessment (M. Li & Baldauf, 2011)	√	√

4. DISCUSSION

As observed in the table above we can easily get to the conclusion that many of the issues of communicative TESL in China and TCSL in Spain (at the moment) are similar. In this paper, we will discuss separately some aspects of the above summarized situations, with the aim to deliver more definite explanations and subsequent conclusions.

4.1. Teaching tradition, training and methodology

In different occasions and situations, research papers have explored the cultural resistance of Chinese students to a CLT (Communicative Language Teaching), mainly for the following reasons: strong internal motivation (Littlewood, 2001), examination-based language study and usage, “don’t know what to say” (Xiao, 2007), importance of societal harmony (Nisbett, 2004), teacher-student traditional relationship, large class sizes, limited teacher proficiency, insufficient resources and instructional time, examination pressure, and cultural resistance (M. Li & Baldauf, 2011).

Some of those difficulties are now mirrored by Chinese native teachers in the Programa Confucio in Andalusia. Teachers have a background with the above mentioned characteristics and are asked to use CLT in their classrooms. CLT was introduced in China in the 90’s and underwent many structural and institutional adaptations, evaluations and changes in order to be implemented and adapted to the Chinese teaching style and environment: materials adaptations, new syllabus, specific professional training, etc. (Liao, 2004; Ye, 2007) and all of this improved acceptance and efficacy (Liao, 2004). CLT methodology was introduced much earlier in Spain, but at present there are no official courses for Chinese CLT. So teachers mainly rely on their own capacities and abilities to improve and/or learn CLT.

A professional teacher in Spain needs to have a specific master degree similar to PGCE, where future teachers might have the possibility to study CLT. As of today there are only two universities (Granada University and Universitat Autònoma of Barcelona) that offer this specific master for future CSL professors, but none of the professors

working for Programa Confucio in Andalucía have taken such professional training, given their specific hiring path. Instructors at the Programa Confucio are selected jointly by the Department of Education and what it was previously known as Hanban, institution with which the local government has an agreement, as above mentioned. These professors should have three main characteristics: be native speakers of Modern Chinese, have university studies and have at least a B1 level of Spanish. The most likely candidate would be someone that studied TCSL at university or master level and with a quite solid knowledge of Spanish; this profile is very hard to find because Chinese universities do not offer this kind of degree (TCSL and Spanish language) and English is almost always preferred over other languages because considered to be useful everywhere. The second option would be a Spanish language major, which is the most common profile but lacks of TCSL knowledge and experience. The third most likely option would be to hire a native speaker with a university level degree and B1 Spanish level. There would also be a last profile to be mentioned: someone with a knowledge and studies on CSL but with no Spanish proficiency. This would make communications with families, other local professors and communities almost impossible, therefore a certain knowledge of Spanish is always preferred over no proficiency.

As a consequence, many teachers lack of previous theoretical knowledge on TCSL, sometimes are not fluent in Spanish or even English, do not understand the differences between the target language and the language spoken locally. It was not possible to reach out to Chinese universities to fully understand what kind of TCSL methodology is studied and recommended during TCSL training programs for future TCSL professors.

Inexperienced teachers are usually more material-dependent and tend to rely on a safe methodology with which they feel more confident. The traditional methodology of TCSL might be effective and somehow still accepted by Spanish students, however the most common result of the use of this methodology, a mix of structuralism, audio-lingual and grammar-translation methods, is that students usually develop very poor oral Chinese abilities, poor pronunciation and not standard intonation, just as happened to English learning in China (Ye, 2007).

Ye (2007) also mentions the lack of solid foundation of English as one of the reasons why teachers make more use of the grammar-translation method; this is not an issue in this specific case (TCSL in primary and secondary schools), as all teachers are native speakers and the Chinese level of their students will not require great proficiency, yet it is highly recommended given the big difference between Modern Standard Chinese and

Spanish. In some occasions, TCSL teachers have difficulties explaining Modern Chinese specific grammar, e.g. the use and syntax of post-verbal complements (a paper on this subject is currently undergoing review).

Over the years CSL has been overly simplified due to the quite widespread opinion that it wouldn't be appealing if seen as something hard to learn. On the other hand, while in China "accuracy is emphasized more than fluency" (Ye, 2007), in Spain and Europe fluency is deemed of greater importance. As a consequence, together with the error treatment policy, students even at advanced levels tend to have poor accuracy and pronunciation. The emphasis is put on the communication aim of the target language (the message can be understood), leaving many others aspects neglected.

4.2. Examinations and tests

Chinese institutional education is highly test-driven (*gaokao*) and since the previous English test did not require communication skills these were left unattended during classes. Almost the same currently happens in Andalusia.

In Spain there are two kinds of CSL certificate tests: *HSK* (*Hanyu Shuiping Kaoshi*) or the Escuela Oficial de Idiomas test. The first one does not test communication skills and is the only one that has a young learners version. It is also the one officially carried out in most Confucius Institutes and Confucius Classrooms, hence it is probably the most popular among young learners in Andalusia. Junta de Andalucía actively encourages taking the test («Programa Aulas Confucio», s. f.) and some schools have dedicated parts of their semesters to teach test-based contents, thus totally avoiding productive communicative skills.

4.3. Teaching materials and other teaching resources

At present only few teaching materials are based on the above mentioned communicative teaching methodology, and none of those are used and/or created for Spanish native speakers learners of CSL. *New Practical Chinese Reader* (*El Nuevo Libro de Chino Práctico*, Liu & Schmidt, 2006) currently seems to be the most popular teaching material in Spain. The book has the typical structure of materials used in mainland China over the last 20 to 30 years and is still strongly influenced by structuralism.

Without CLT materials, instructors can only rely on themselves to prepare and/or create all teaching material for their communicative classes, yet without having received

a CLT training. As a consequence, many CSL instructors find themselves in great difficulty and tend to go back to the traditional and safer grammar-translation method.

Many students in Spain don't perceive Chinese as a language they will be able to capitalise on in their future as French or English, as a language with which they will communicate every day, so it is understandable that they do not feel the need to speak it. However, in order to properly interact in the modern world and society, students should be able to use Chinese accurately and fluently. Yet some still believe that "Chinese language is already very hard" for non-Asian students, so there shouldn't be too high expectations from them. Teachers' conceptions of this kind cause lack of interest and motivation in students when they realize they're not making progress. This kind of approach to CSL teaching can be also observed in teaching materials, especially for kids (Ma, 2010) where the first year book and the second year book have almost the same contents. Let's see an example:

Table 2.

Comparison of contents

First year/course book content	Second year/course book content
Colours	Colours
New words to be learned: 白色、黑色、红色、黄色、蓝色、绿色 (White, black, red, yellow, blue and green)	New words to be learned: 粉色、紫色、棕色、灰色..... (Pink, purple, brown, grey, etc.)

There is no syllabus for secondary school TCSL. There is a syllabus for primary school TCSL, but teachers find it especially hard to put it to use and understand it for the following reasons: advanced Spanish proficiency is needed to understand/read it, it appears to be too general, it does not indicate which words/characters are to be taught/learned, without practical or theoretical knowledge of languages teaching or TCSL or understanding of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) teachers have a very hard time understanding it, no grammar contents are mentioned and there is no indication of which grammar point corresponds to a certain level of TCSL proficiency (HSK is based on words frequency of use), the syllabus is based on key competences and basic skills, concepts encompassed within a theoretical framework that needs to be understood and studied in order to be applied to language teaching. On the other hand, just like what happened in China with CLT of English and described by M. Li & Baldauf (2011), the syllabus is impractical because it does not take

into consideration the correspondent and available assessment and teachers find it hard to use and understand.

In Spain, as in the rest of the European countries, languages' items and abilities are mainly described within the CEFR, that does not openly describe Standard Chinese. Various researchers have tried to translate Standard Chinese into the CEFR model (Casas-Tost & Rovira-Esteva, 2014; Hsiao & Broeder, 2013; M. Li & Baldauf, 2011; Marco Martínez & Lee Marco, 2011; Zhao et al., 2017), some of whom even doubt that Standard Chinese can be applied to CEFR or as Bellassen said: "Is Chinese eurocompatible?" (Bellassen, 2011).

4.4. Students

Hu (2010) and Ye (2007) mention that CLT collides with traditional teaching styles and this might be happening in Spain as well: many teachers of different languages, not only TCSL, face students' resistance when asking to actively participate in class, to speak freely without fear of making mistakes, to raise questions or try to give active grammar explanations after reading texts or examples. Owing to various years of classroom behaviour observation, it can be reasonably assumed that Spanish students do not seem to be willing to speak openly in class until they have perfectly mastered the language to be learned, which is not really the purpose of the communicative classroom exercise. Generally speaking, and by reason of a long-term scrutiny, Spanish students tend to be shy in class, do not like to speak in front of classmates or show some kind of weakness, questions are not to be asked as it is considered that the student is interrupting the class or the teacher, etc. According to my observation, this behaviour seems to be more extreme among university students, so it is reasonable to think that this is an attitude developed along the aging process.

In Chinese culture and society, according to Xiao (2007), "students are motivated by the sense of obligations to the family and to themselves", but motivation works differently in the Spanish society and culture, so Chinese teachers find it culturally hard to understand and emotionally share situations of loss in motivation and are not prepared to approach lack of interest and motivation in students.

5. CONCLUSIONS

The following conclusions actually match the original hypothesis of this paper: the CLT situation in China during the 1990's and early 2000's shares some aspects with the actual TCSL situation in Andalusia. Therefore, the possible solutions carried out in China might be useful in the actual situation in Spain.

To conclude, at present CSL instructors need to:

- 1) Have/improve/strengthen a theoretical knowledge and understanding of the CEFR, including key competences, basic skills and proficiency levels before implementing it.
- 2) Have/improve/strengthen a theoretical knowledge and understanding of both their native language and their students native language.
- 3) Have/improve/strengthen a deep knowledge and understanding of the CLT method.
- 4) Use teaching materials specifically created for CLT.
- 5) Unify CSL teaching standards.
- 6) "Adjust their teaching methods to meet the needs of students and the exigencies of the teaching situation" (Hu, 2010).

On the other hand, and on a more institutional level:

- 1) Syllabus should be revisited, adapted and/or (re)written according to the actual needs of the teaching community, taking into consideration official assessment.
- 2) Professors should be provided with effective training courses of CLT.
- 3) TCSL instructors should receive a more thorough training both on Chinese and Spanish.
- 4) Edit teaching materials.

Other aspects that need be taken into consideration for future research and thus TCSL improvement are the significance of both fluency and accuracy, adjustment of CLT to TCSL, the oversimplification of Modern Chinese to make it appealing and the compatibility of Chinese language to CEFR.

REFERENCES

Bellassen, J. (2011, March 2-3). Is Chinese Eurocompatible? Is the Common Framework Common? The Common European Framework of Reference for Languages Facing

- Distant Languages [Conference Paper]. New Prospects of Foreign Language Education in Academic Institutions - usage of the CEFR standard.
- Casas-Tost, H., & Rovira-Esteva, S. (2014). New models, old patterns? The implementation of the Common European Framework of Reference for Languages for Chinese. *Linguistics and Education*, 27, 30-38.
- Conserjería de Educación - Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. (s. f.). Listado de centros chino 2018-2019. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/30c4a325-e111-443e-bfb4-a70e5e07d35a>
- Conserjería de Educación (Ed.). (2018). Currículo Chino Mandarín. Junta de Andalucía.
- Fundació Institut Confuci de Barcelona. (2018). El chino en el sistema educativo español (Informe basado en el I Coloquio «El chino en la enseñanza española», celebrado en Madrid el 26 de febrero de 2018 I; pp. 1-10).
- Hsiao, Y. P. (Amy), & Broeder, P. (2013). Applying the writing scales of the Common European Framework of Reference for Languages to the new HSK test of proficiency in Chinese: Realities, problems and some suggestions for Chinese language teachers and learners. *Language Learning in Higher Education*, 2(1), 59-74. <https://doi.org/10.1515/cercles-2012-0004>
- Hu, W. (2010). Communicative language teaching in the Chinese environment. *US-China Education Review*, 7(6), 78-82.
- LeTendre, G. K., Baker, D. P., Akiba, M., Goesling, B., & Wiseman, A. (2001). Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany, and Japan. *Educational Researcher*, 30(6), 3-15.
- Li, M., & Baldauf, R. (2011). Beyond the Curriculum: A Chinese Example of Issues Constraining Effective English Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 45(4), 793-803. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.268058>
- Li, X. (2011). *Communicative Language Teaching in Current Chinese Colleges and Universities*. [Master thesis]. East Tennessee State University.
- Liao, X. (2004). The need for Communicative Language Teaching in China. *ELT Journal*, 58(3), 270-273. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.270>
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/136216880100500102>

- Liu, X., & Schmidt, J. D. (Eds.). (2006). *New Practical Chinese Reader 1—Textbook*. Beijing yuyan wenhua daxue chubanshe.
- Ma, Y. (2010). *Chino Fácil para Niños*. Sanlian shudian youxian gongsi.
- Marco Martínez, C., & Lee Marco, J. (2011). La enseñanza de “Chino para Hispanohablantes” dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23(0), 273-319. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36319
- Ministerio de Educación. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE núm. 293.
- Ministerio de Educación. (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3.
- Ministerio de Educación. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106.
- Nisbett, R. E. (2004). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why*. The Free Press.
- Programa Aulas Confucio. (s. f.). Plurilingüismo. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo/mas-programas-bilingues/programa-de-aulas-confucio>
- Xiao, L. (2007). Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles: A Cross-cultural Perspective. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 55-78.
- Ye, J. (2007). Adapting communicative language teaching approach to China's context. *Sino-US English Teaching*, 4(10), 29-33.
- Yu, L. (2001). Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance. *TESOL Quarterly*, 35(1), 194-198. <https://doi.org/10.2307/3587868>
- Zhao, W., Wang, B., Coniam, D., & Xie, B. (2017). Calibrating the CEFR against the China Standards of English for College English vocabulary education in China. *Language Testing in Asia*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-017-0036-1>

CAPÍTULO 70

BALANCE DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CONTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rocío Serrano Rodríguez, Elisa Pérez Gracia y Antonio J. Carpio

1. INTRODUCCIÓN

La construcción y el desarrollo de la Identidad Profesional Docente (IPD) tiene una repercusión significativa en la profesión docente. El creciente interés por comprender mejor este proceso y su efecto en aspectos tan decisivos como la calidad educativa e incluso en la tasa de abandono entre los docentes durante sus primeros años de desempeño profesional ha captado la atención de numerosos investigadores (Beijaard et al., 2004; Cameron y Grant, 2017; Izadinia, 2015).

La IPD no es un atributo estático que permanece igual a lo largo de los procesos de formación inicial del profesorado ni durante el desarrollo de su carrera, sino más bien un proceso de interpretación dinámico, cambiante, activo y continuo de experiencias e interacciones (Donnini Rodrigues et al., 2018). Aprender a enseñar es un proceso complejo en el que se produce una interacción entre los valores personales y las exigencias profesionales de la docencia (Leeferink et al., 2019). Por lo tanto, es necesario comprender mejor cómo se desarrolla esta interacción a lo largo de la formación de los docentes y los factores que pueden influir en ella para fortalecer la profesión docente en general y su práctica en particular.

Aprender a ser docente no solo se refiere al aprendizaje de contenidos de la materia, estrategias pedagógicas o teorías de enseñanza y aprendizaje, sino que también es un proceso de creación de identidad (Schaefer y Clandini, 2019). En este sentido, el aprendizaje docente puede y debe conceptualizarse como el aprendizaje de la identidad docente (Capps et al., 2012).

1.1.La IPD en diferentes etapas educativas

Partiendo de la concepción de que la construcción de la IPD es un proceso complejo y continuo, hay que tener en cuenta que este puede diferir atendiendo a la etapa educativa en la que los docentes se vayan a desarrollar profesionalmente (Keary et al., 2020; Schwartz y Dori, 2020; Zhong, 2020;).

En primer lugar, hay tres puntos clave a considerar por su incidencia en tales diferencias: (a) los modelos de formación docente (consecutivos vs paralelos) (Gómez et al., 2017); (b) la planificación curricular y las funciones y competencias docentes (rol docente) (Green, 2015); (c) el clima del aula (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017).

El profesorado en formación de Educación Infantil y Primaria suele estar matriculado en estas titulaciones como primera opción, por lo que tomaron su decisión siguiendo su motivación intrínseca (Hong, 2010; Keary et al., 2020; Zhon, 2020). Los futuros docentes de enseñanza secundaria y superior suelen tener antecedentes profesionales (por ejemplo, música, enfermería, química, economía) y se sienten fuertemente identificados con sus anteriores profesiones (Van Lankveld et al., 2017). Por tanto, se ven a sí mismos como profesionales más que como docentes e infravaloran la necesidad de aprender estrategias, recursos y cuestiones de enseñanza en materia de convivencia, valores, metodología, evaluación, atención a la diversidad, etc.

Asimismo, el nivel de exigencia en cada una de estas etapas es diferente atendiendo a la propia evolución de la vida académica (Zhong, 2020) y las particularidades recogidas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Estas diferencias se hacen evidentes tanto en las competencias que necesita desarrollar el profesorado y sus estrategias para diseñar y planificar la enseñanza de una manera eficiente y adaptada a cada uno de los contextos (Opfer y Pedder, 2011). En este sentido, el profesorado en formación siente estas demandas externas y empieza a entender sus posibilidades de acción de acuerdo con su rol (Garner y Kaplan, 2019) lo que influye en cómo van desarrollando su compromiso e identidad con la profesión (Yuan et al., 2019).

De la misma manera, la IPD está estrechamente vinculada a las emociones y estas van a configurar la adaptabilidad contextual y el sentido que se le concede a la profesión docente (Ibáñez y Hernández, 2015). Los docentes en formación deberían afianzar sus habilidades sociales y emocionales para lograr un alto desempeño profesional (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017). La identidad se desarrolla de manera dialógica y pasa por procesos de construcción y reconstrucción desde el inicio del periodo formativo y,

especialmente, en los momentos en que tienen contacto con el contexto educativo real durante sus prácticas (Yuan et al., 2019). Las relaciones tanto con sus compañeros de profesión como con el alumnado influyen directamente en la configuración de la IPD (Izadinia, 2015). En este sentido, en cada etapa educativa, la convivencia (Bravo, 2013) en las aulas está marcada por distintas características relacionadas con las actitudes disruptivas, la indisciplina o el acoso escolar (Fernández, 2017) y esto repercutirá en el desarrollo profesional del profesorado. Diversos estudios recientes apuntan a la etapa de educación secundaria obligatoria como la más conflictiva con una tasa de acoso escolar más elevada (Menéndez Santurio et al., 2020) y coincide con la etapa en la que hay una alta tasa de abandono por parte del profesorado novel (De Vera y Gambarte, 2019). Por ello, el clima del aula este sería otro factor determinando en la construcción de la IPD.

1.2. Factores externos e internos

Estos aspectos, a su vez, pueden verse influenciados por una serie de factores externos e internos. Por una parte, dentro de los externos, hacemos referencia a la experiencia laboral previa de cada persona (Van Lankveld et al., 2017). Como ya se ha mencionado previamente, esto repercute y, en ocasiones, dificulta el desarrollo del sentimiento de pertenencia y compromiso con la educación en general y la profesión docente en particular en quienes no han tenido contacto previo en esta área. Igualmente, la propia experiencia y trayectoria del currículum de formación del MAES, es decir, la madurez del título que se consigue con la evolución de este podría intervenir en el proceso de construcción de la IPD (Escudero et al., 2019). Autores como Escudero, Campillo y Sáez (2019) identifican como el cambio formativo del modelo del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) al MAES ha supuesto una oportunidad bien aprovechada. A pesar de ello, en la década transcurrida desde el cambio, son notables las mejoras que se han producido, aunque afirman que aún se requieren importantes cambios de fondo y de forma (MEC, 2019).

Como factores internos hacemos referencia a la edad de los aspirantes, el sexo y la especialidad (área de conocimiento). Respecto a los dos primeros, existen numerosos estudios que inciden en la influencia de estos en la construcción de la IPD porque afectan en las actitudes vocacionales (garner y Kaplan, 2019; Serrano et al., 2019). Por otra parte, el área de conocimiento se presenta como otra variable que podría resultar influyente (Pérez Gracia et al., 2019).

Finalmente, a pesar de que las investigaciones entorno a la construcción de la IPD en la formación inicial del profesorado de secundaria han aumentado considerablemente en los últimos años, no hemos podido identificar en la literatura científica algunos interrogantes que nos llevan a plantearnos la siguiente pregunta de investigación: Según la autopercepción del alumnado del MAES (modelo consecutivo de formación); ¿qué factores explican que la IPD sea diferente en cada nivel educativo teniendo en cuenta el rol docente, la planificación curricular y el clima de aula/centro?

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante un muestreo incidental (Sugiyono, 2018). La muestra estuvo constituida por 959 estudiantes procedentes de distintas universidades andaluzas (70%) que accedieron al máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la Universidad de Córdoba (MAES-España) durante los cursos académicos comprendidos entre 2014 y 2019. De la muestra el 62% de los participantes fueron mujeres, con una edad media de 24,7. En la tabla 2.1 podemos ver la distribución de los participantes teniendo en cuenta el área de conocimiento (formación académica universitaria previa).

Tabla 2.1.

Distribución de los participantes según área de conocimiento

Áreas de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Sociales (CS)	234	24
Lengua e Inglés (LI)	260	27
Arte y Música (AM)	111	12
Ciencias Experimentales (CE)	182	19
Ciencias Instrumentales (CI)	172	18
Total	959	100%

2.1. Procedimiento e instrumento

La administración del instrumento a lo largo de los cinco años siempre se ha realizado al inicio del módulo genérico del MAES en la asignatura de Contextos y Procesos Educativos.

Se diseñó un cuestionario sobre la construcción de la Identidad Profesional Docente (S-TPI) ad hoc tomando en consideración los resultados previos obtenidos en la investigación de Serrano y Pontes (2016). S-TPI está compuesto por 31 variables tipo Likert con cinco opciones de respuesta que reflejan el intervalo de opiniones que van desde totalmente en desacuerdo (nivel 1) hasta totalmente de acuerdo (nivel 5). El S-TPI cuenta con cuatro dimensiones (nociones sobre la IPD, motivos que justifican una IPD diferente en distintos niveles educativos, desarrollo de la IPD en comparación con otras profesiones y factores que contribuyen al desarrollo de la IPD). El S-TPI mostró en su estructura factorial altos índices de ajustes: ($\chi^2 = 4947,731$; $p < 0,001$; $df = 2,29$; $NFI = 0,90$; $CFI = 0,889$; $IFN = 0,99$; $RMSEA = 0,05$) (Pérez Gracia, Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2019).

En este trabajo se presentan los resultados correspondientes a la segunda dimensión del cuestionario (motivos que justifican una IPD diferente en distintos niveles educativos) compuesta por cinco ítems (Tabla 2.2). Esta dimensión obtuvo un valor de alfa de Cronbach por encima de 0,8.

Tabla 2.2.

Variables de la dimensión estudiada

Numeración	Variable
2A	La formación académica recibida para ser docente es distinta en cada etapa.
2B	Existe un currículum diferente para cada nivel de enseñanza.
2C	Las estrategias metodológicas y los recursos utilizados cambian según las circunstancias.
2D	Los problemas de convivencia son mayores en la etapa de Educación Secundaria.
2E	Existen distintas funciones docentes en cada etapa.

2.3. Definición de las variables

Para el desarrollo de esta investigación se consideraron tres variables dependientes;

1. *Rol docente*; Esta variable nos permite conocer en qué grado el alumnado cree que la IPD es diferente en cada nivel educativo según la formación y la función docente que ejerce. Esta variable se calculó en base al promedio de las variables 2A y 2E.
2. *Planificación curricular*: Con esta variable podemos conocer en qué grado el alumnado cree que la IPD es diferente en cada nivel educativo según el currículum y los diferentes elementos que intervienen en la concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje (recursos, estrategias, contenidos, etc.). Esta variable se calculó en base al promedio de las variables 2B y 2C.
3. *Clima de aula/centro*: nos permite conocer en qué grado el alumnado cree que la IPD es diferente en cada nivel educativo según el ambiente de aprendizaje (convivencia). Se corresponde con la variable 2D.

Por otro lado, las variables independientes consideradas en este estudio se han clasificado teniendo en cuenta su naturaleza interna o externa (Tabla 2.3). Entendiendo por variables externas aquellas que son ajenas al individuo y, por lo tanto, pueden ser modificables. Siendo por el contrario las variables internas inherentes al individuo y no modificables.

Tabla 2.3.

Descripción de variables independientes

	Variable	Descripción
Variables Externas	Experiencia acumulada	Tiempo transcurrido desde la implantación del MAES (medida en número de años)
	Experiencia laboral	Actividad profesional; relacionada o no relacionada con la educación
	Fin estudios	Fecha de finalización de la formación universitaria; menos de un año, entre 1 y 3 años y más de 3 años
Variables Internas	Edad	Intervalos de edad; 20-25, 26-30 y más de 30 años
	Sexo	Hombre/Mujer
	Área	Rama de conocimiento de la formación universitaria recibida: CS, LI, AM, CE y CI

2.4. Análisis estadísticos

Para determinar qué factores influyen en la IPD se realizaron tres modelos lineales generales (GLM). En estos modelos se incluyeron los factores mostrados en la tabla 2.2 como variables independientes, mientras que las variables dependientes fueron; el *rol*

docente (promedio de los ítems 2A y 2E; modelo 1), la *planificación curricular* (promedio de los ítems 2B y 2C; modelo 2) y el *clima de aula/centro* (variable 2D; modelo 3). La distribución normal y la función de enlace de identidad fue utilizada en los tres modelos. La selección de los modelos más plausibles se llevó a cabo comparando el criterio de información de Akaike (AIC) de los modelos (Burnham y Anderson, 2002) siguiendo un procedimiento hacia atrás (Zuur et al. 2009). En particular, comparamos los criterios de información de Akaike para tamaños de muestra pequeños (valor AICc) en cada modelo candidato y el mejor modelo (el que tiene el AICc más bajo). Como regla general, un $\Delta AIC < 2$ sugiere que el modelo candidato tiene un poder explicativo similar al mejor modelo a priori (Burnham y Anderson, 2002). Por tanto, seleccionamos todos los modelos en los que $\Delta AIC < 2$ con respecto al mejor modelo.

En estos modelos se realizó la prueba de diferencia mínima significativa de Fisher (prueba LSD) para la comparación de las medias estimadas dentro del análisis para verificar las diferencias entre los niveles de las variables categóricas y para ilustrarlas. Los análisis estadísticos se realizaron empleando el software InfoStats (Balzarini et al., 2002).

3. RESULTADOS

Si observamos los resultados en el conjunto de la dimensión, vemos que los motivos que justifican una IPD diferente en distintos niveles educativos (rol docente, planificación curricular, clima aula/centro) se explica tanto por variables externas (experiencia acumulada y experiencia laboral) como por variables internas (área y edad). Sin embargo, esto no afecta por igual a cada uno de estos motivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos los resultados de forma separada.

3.1. Rol docente

En cuanto a los factores que inciden en que el rol docente sea un motivo que contribuye a considerar que la IPD es diferente dependiendo del nivel educativo, el mejor modelo mantiene solo dos variables (Tabla 3.1); experiencia acumulada (variable externa) y el área de conocimiento (variable interna).

Tabla 3.1.

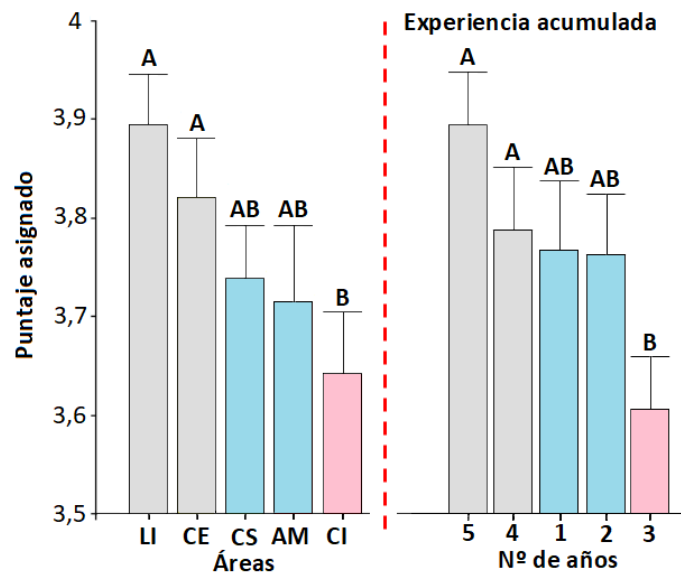
GLM para rol docente. Valores de F y p y coeficientes de los factores incluidos en el modelo 1. Para el nivel de factores fijos se calcularon utilizando valores de referencia de 'CS' en la variable de 'área', y '1' en la variable 'experiencia acumulada'.

Variable	gl	F	p	Coefficientes $\pm$ S. E
(Intercepto)	1	17902	<0,001	3,74 $\pm$ 0,08
Experiencia acumulada	4	3,67	<0,01	2 = -0,04 $\pm$ 0,09 3 = -0,16 $\pm$ 0,08 4 = 0,02 $\pm$ 0,07 5 = 0,13 $\pm$ 0,09
Área	4	2,94	<0,05	LI = 0,16 $\pm$ 0,07 AM = -0,02 $\pm$ 0,09 CE = 0,08 $\pm$ 0,08 CI = -0,1 $\pm$ 0,08

Las pruebas post-hoc de Fisher muestran diferencias significativas entre las áreas de conocimiento de Lengua e Inglés y de Ciencias Experimentales que están claramente separadas de las Ciencias Instrumentales (Figura 3.1). Mientras que en el caso de la experiencia acumulada del MAES, el alumnado de los últimos cursos académicos de este Máster se encuentra claramente separado del alumnado novel que cursó esta formación inicial durante los primeros años de su implantación.

Figura 3.1.

Post-hoc sobre el área (izquierda) y la experiencia acumulada (derecha).



3.2. Planificación curricular

En el caso de la planificación curricular, el mejor modelo sigue el mismo patrón que en el caso anterior, conservando solo dos factores (experiencia acumulada y edad). De igual forma, cada uno de ellos haciendo referencia a variables externas e internas al individuo.

Tabla 3.2.

GLM para la planificación curricular. Valores de F y p y coeficientes de los factores incluidos en el modelo 2. Para el nivel de factores fijos se calcularon utilizando valores de referencia de '1' en la variable 'experiencia acumulada' y '20-25' en la variable 'edad'.

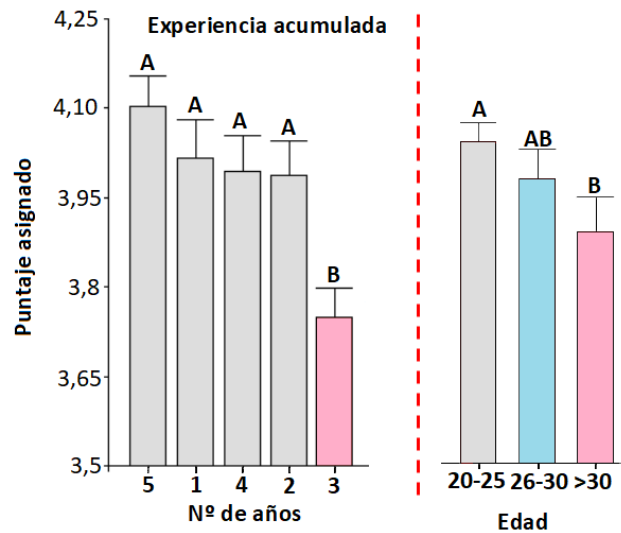
Variable	gl	F	p	Coeficientes $\pm$ S. E
(Intercepto)	1	20623	<0.001	4,09 $\pm$ 0,07
Experiencia acumulada	4	7,23	<0.01	2 = -0,03 $\pm$ 0,08 3 = -0,27 $\pm$ 0,09 4 = -0,02 $\pm$ 0,08 5 = 0,09 $\pm$ 0,08
Edad	2	2,82	<0.05	26-30 = -0,06 $\pm$ 0,05 >30 = -0,15 $\pm$ 0,06

En este caso, la prueba post-hoc muestra una mayor distinción entre la experiencia acumulada del año 3 (curso académico 2016/2017) y el resto de años.

Por otro lado, en relación con la edad podemos ver en la figura 3.2 como el conjunto de estudiantes más jóvenes es el que marca una tendencia clara a considerar que la planificación curricular y todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el principal motivo que justifica que la IPD sea diferente dependiendo de la etapa educativa en la que nos ubiquemos.

Figura 3.2.

Post-hoc sobre la experiencia acumulada (izquierda) y la edad (derecha).



3.3. Clima de aula/centro

Finalmente, el modelo relacionado con el clima de aula/centro (convivencia) se ve afectado únicamente por la experiencia laboral (variable externa) (Tabla 3.3). La prueba post-hoc muestra claras diferencias entre el alumnado que ha tenido alguna experiencia laboral en el campo educativo y el que no, siendo más alto el puntaje alcanzado en los que no tienen experiencia laboral relacionada con la educación.

Tabla 3.3.

GLM para el clima de aula/centro. Valores de F y p y coeficientes de los factores incluidos en el modelo 3.

Variable	gl	F	p	Coeficientes $\pm$ S. E
(Intercepto)	1	2301	<0,001	3,56 $\pm$ 0,15
Experiencia laboral	1	3,3	<0,05	No educación = 0,28 $\pm$ 15

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio nos permite conocer cuáles son los factores que influyen significativamente en aquellos aspectos que marcan diferencias en la construcción de la

IPD en un modelo consecutivo de formación atendiendo al nivel educativo donde el futuro docente se va a desarrollar profesionalmente.

En primer lugar, la madurez de la titulación resulta ser un factor con gran peso, a medida que avanzan los años desde la implantación del MAES en el curso 2009/2010, los participantes identifican diferentes factores como causantes del desarrollo de la IPD en los diferentes niveles en lo que respecta al rol docente. Igualmente, el área de conocimiento influye en el rol docente como factor diferenciador de la IPD. Resultados en la línea de lo que presentan Pérez Gracia et al., (2019) donde el profesorado de Ciencias y Tecnología no presenta diferencias significativas en la construcción de la IPD al pertenecer al mismo macro-área de conocimiento.

En segundo lugar, vuelve a repetirse la experiencia acumulada del MAES como factor clave en la planificación curricular, habiendo una distinción entre la experiencia acumulada en el curso 2016/2017 (año 3) que coincide con la oferta al concurso oposición para aspirar al cuerpo docente en algunas Comunidades Autónomas; así como la edad de los participantes (Escudero et al., 2019). Esto último es interesante ya que son los participantes más jóvenes quienes asocian el desarrollo de la IPD a los elementos de la planificación curricular (Zhon, 2020). Esto podría estar justificado por la cercanía temporal a su experiencia como estudiantes de educación secundaria cuando asociaban la labor docente meramente a la planificación curricular.

Por último, el clima de aula como aspecto diferenciador en la construcción de la IPD en las diversas etapas educativas se ve influenciado por la experiencia laboral previa de los futuros docentes (Van Lankveld et al., 2017). Quienes no han tenido contacto con el ámbito educativo desde una perspectiva profesional previamente piensan que la convivencia afecta en el desarrollo de la IPD ya que eso puede modular su nivel de motivación hacia la profesión docente (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017).

Para concluir, resaltamos el hecho de que la experiencia acumulada del MAES es el factor que más se repite en los distintos aspectos que hacen diferente la construcción de la IPD en los futuros docentes de distintos niveles educativos. En este sentido, sería conveniente profundizar en el estudio de las modificaciones que ha ido sufriendo la titulación con el paso del tiempo, así como los cambios curriculares producidos en el módulo genérico donde se trabajan aspectos relacionados con la identidad.

REFERENCIAS

- Balzarini, M. G., Casanoves, F., Di Rienzo, J. A., González, L. A., Robledo, C. W. y Tablada, E. M. (2002). InfoStat, versión 1, 1, Manual del Usuario. Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba. (1ª. ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bravo, J. M. R. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 87-104.
- Buitrago-Bonilla, R. E., y Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
- Burnham, K. P. y Anderson, D. R. (2002). *Model selection and multimodel inference: a practical information-theoretic approach*. New York: Springer.
- Cameron, D., y Grant, A. (2017). The role of mentoring in early career physics teachers' professional identity construction. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(2), 128-142.
- Capps, D. K., Crawford, B. A., y Conostas, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- De Vera, M. I., y Gambarte, M. I. (2019). Burnout and resilience factors in High School teachers. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.
- Donnini Rodrigues, L. D. A., de Pietri, E., Sanchez, H. S., y Kuchah, K. (2018). The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity: Revisiting school memories and constructing future teacher selves. *International journal of educational research*, 88, 146-155.
- Escudero Muñoz, J. M., Campillo Díaz, M., y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188.
- Fernández, I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad* (Vol. 142). Narcea Ediciones.

- Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49-60.
- Gómez, M., Aranda, E., y Santos, J. (2017). A competency model for higher education: an assessment based on placements. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2195-2215.
- Ibáñez, D., y Hernández, M. A. (2015). La secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del proceso creativo partiendo desde la propia identidad como un viaje en barco. *Reidocrea, Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 121-125
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1-10.
- Keary, A., Babaeff, R., Clarke, S., y Garnier, K. (2020). Sedimented professional identities: early childhood education pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 1-16.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., y Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de noviembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- MEC (2019). *Síntesis de las aportaciones al Foro Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santurio, J. I. M., Fernández-Río, J., Estrada, J. A. C., y González-Víllora, S. (2020). Connections between bullying victimization and satisfaction/frustration of adolescents' basic psychological needs. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126.
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- Pérez Gracia, E., Serrano Rodríguez, R., y Pontes Pedrajas, A. (2019). Analysis of Science and Technology Pre-service Teachers' Beliefs on the Construction of the Teachers' Professional Identity during the Initial Training Process. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10).
- Schaefer, L., y Clandinin, D. J. (2019). Sustaining teachers' stories to live by: Implications for teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(1), 54-68.

- Serrano Rodríguez, R., Pérez Gracia, E., y Pontes Pedrajas, A. (2019). Diferencias de género en la construcción de la Identidad Profesional Docente. En M. Osuna y M. Isabel Amor (Eds.) *Investigación en la transversalidad de género en el siglo XXI* (pp. 91-106). Síntesis.
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial docente del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55.
- Sugiyono, P. D. (2018). *Metode Penelitian Kuantitatif*. Alfabeta.
- Yuan, R., Liu, W., y Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 25(8), 972-993.
- Zhong, J. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
- Zuur, A. F., Ieno, E. N., Walker, N. J., Saveliev, A. A. y Smith, G. M. (2009). *Mixed effects models and extensions in ecology with R*. USA: New York.

CAPÍTULO 71

INTERVENCIÓN FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS SOBRE EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE UNA LECCIÓN DE LIBRO DE TEXTO: UN ESTUDIO DE CASO

María José Castillo Céspedes, María Burgos Navarro

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de promover la competencia de análisis de libros de texto, desde la formación de profesores, ha sido planteada y defendida en varias investigaciones. Se acepta que el uso del libro de texto en el aula demanda una posición crítica de los docentes, que les permita emplearlo como guía para el diseño instruccional, interpretar la información incluida y realizar adaptaciones respecto de las limitaciones que estos materiales presenten (Braga y Belver, 2016; Thompson, 2014). No obstante, muchos docentes no suelen reflexionar sobre la gestión de uso del libro de texto, omitiendo debilidades de contenido matemático o bien realizando modificaciones inoportunas que alteran su sentido (Yang y Liu, 2019).

Se hace necesario abordar la problemática de cómo promover en los docentes la capacidad de analizar lecciones de libros de texto, y de reflexionar sobre su gestión de uso en el aula para que el proceso de instrucción que efectivamente implementen sea óptimo. Particularmente la reflexión sobre los problemas incluidos en los libros, la identificación de objetos matemáticos que intervienen, así como las posibles dificultades de comprensión constituye un aspecto de relevancia que debe atenderse (Giacomone et al., 2018). Uno de los temas, con mayor importancia desde el punto de vista curricular, en los que la investigación evidencia un tratamiento inadecuado en los libros de texto de matemáticas es el de la proporcionalidad (Shield y Dole, 2013). A esto se suma que muchos estudiantes y profesores poseen dificultades en diferentes aspectos relacionados al desarrollo del razonamiento proporcional (Weiland et al., 2020).

En este trabajo describimos el diseño, implementación y resultados de una intervención formativa con futuros maestros de educación primaria dirigida a desarrollar la competencia para el análisis didáctico de lecciones de libros de texto de matemáticas, particularizado al caso de la enseñanza de la proporcionalidad. Se trata de un estudio de

caso, en el que analizamos las respuestas elaboradas por un grupo de futuros maestros que participaron de la experiencia. En los siguientes apartados describimos el marco teórico, problema y método empleado, así como los resultados obtenidos y su discusión.

2. MARCO TEÓRICO

Adoptamos el modelo de Conocimientos y Competencias Didáctico-Matemáticas (CCDM) (Godino et al., 2017), que aplica herramientas teórico-metodológicas del Enfoque Ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemáticos (Godino et al., 2007) a la formación de profesores (Giacomone et al., 2018).

En el modelo CCDM se asume que el profesor de matemática debe ser capaz de diseñar, aplicar y valorar procesos de instrucción propios y de otros. Para llevar a cabo un análisis completo que permita describir, explicar y valorar procesos de estudio, desde el EOS se han propuesto distintos niveles de análisis (Font et al., 2010). En nuestro caso, dado que el proceso instruccional que se analiza viene planificado mediante la lección de un libro de texto, aplicaremos tres de estos niveles, correspondientes al análisis de los tipos de problemas y sistemas de prácticas, de los objetos y procesos matemáticos y de la valoración de la idoneidad didáctica del proceso de instrucción.

Para el análisis de la actividad matemática, en el EOS se entiende que en las prácticas matemáticas (acciones realizadas por un sujeto para resolver un problema, comunicar y generalizar su solución), participan y emergen objetos matemáticos (situaciones-problemas, lenguajes, conceptos, proposiciones, procedimientos, argumentos) (Font et al., 2013). El significado de un objeto matemático queda determinado por los sistemas de prácticas operativas y discursivas que lleva a cabo una persona (significado personal), o bien que son compartidas en el seno de una institución (significado institucional), para resolver un tipo de situaciones-problemas (Godino et al., 2007).

El grado en que un proceso de instrucción reúne ciertas características que permiten calificarlo como óptimo para conseguir la adaptación entre los significados personales logrados por los estudiantes (aprendizaje) y los significados institucionales pretendidos o implementados (enseñanza), teniendo en cuenta las circunstancias y recursos disponibles (entorno) se denomina en el EOS idoneidad didáctica (Godino, 2013). Supone la articulación de distintas facetas implicadas en los procesos de estudio: epistémica, cognitiva, afectiva, interaccional, mediacional y ecológica.

Un proceso de instrucción matemática tiene mayor *idoneidad epistémica* si los significados institucionales representan bien a un significado de referencia, que debe tener en cuenta diversos tipos de problemas y contextos de uso del contenido, así como las prácticas operativas y discursivas requeridas. La *idoneidad cognitiva* responde al grado en que los significados implementados estén en la zona de desarrollo potencial de los alumnos, así como a la proximidad de los significados personales logrados a los significados pretendidos/implementados. Si existe disparidad entre significados de tipo institucional (por ejemplo, entre el significado de referencia y el implementado en un libro de texto) se habla de *conflicto semiótico epistémico*, mientras que un desajuste entre el significado manifestado por un sujeto y el de referencia se trata de un *conflicto semiótico cognitivo* (Godino, 2013).

La *idoneidad afectiva* alude al grado de implicación (intereses, emociones, actitudes, creencias) del alumnado en el proceso de estudio. Dicho proceso tendrá un mayor grado de *idoneidad interaccional* si las configuraciones didácticas permiten identificar conflictos semióticos potenciales y resolver los conflictos que se producen en el proceso de instrucción. El grado de adecuación de los recursos materiales determina la menor o mayor *idoneidad mediacional*. Finalmente, la *idoneidad ecológica* refiere al grado en que el proceso de instrucción se ajusta al proyecto educativo del centro, la sociedad y al entorno en que se desarrolla (Godino, 2013).

La operatividad de los criterios de idoneidad didáctica requiere que se precisen indicadores empíricos que actúen como rúbrica al analizar un proceso de estudio; los cuales deben enriquecerse y adaptarse al contenido matemático que se pretende enseñar (Breda et al., 2017). Por ello, se desarrolló una Guía de Análisis de Lecciones de libros de Texto (Castillo et al., 2020) que se adaptó al tema de Proporcionalidad (GALT-Proporcionalidad)⁵, basándonos en una revisión y síntesis de conocimientos didáctico-matemáticos sobre la proporcionalidad (Aroza et al., 2016; Lamon, 2007; Shield y Dole, 2013; entre otras).

3. MÉTODO

Se sigue el enfoque metodológico de investigación de diseño o ingeniería didáctica en el sentido generalizado que se propone desde el EOS (Godino et al., 2013), en el que se consideran las fases de investigación de: estudio preliminar, diseño de la trayectoria

⁵ Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1WXs0f7oYVCoqMwW-a75G2OYVt-WZnFUX/view?usp=sharing>

didáctica, implementación y análisis retrospectivo. Además, aplicamos el análisis de contenido (Cohen et al., 2011) para examinar las respuestas de los futuros maestros.

La experiencia se llevó a cabo con 61 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria, en el curso lectivo 2019-2020, en el marco de la asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum de Matemáticas de Educación Primaria. La intervención se desarrolló en tres sesiones: en la primera sesión formativa (dos horas de duración) se presentaron las nociones teóricas sobre análisis de libros de texto y teoría de la idoneidad didáctica; en las dos sesiones siguientes, los estudiantes debían trabajar en equipos para realizar el análisis de una lección de libro de texto. La primera sesión de trabajo colaborativo se realizó en la clase habitual (durante 1 hora) y en ella los estudiantes analizaron las prácticas, objetos y procesos de la lección del libro de texto. En la siguiente, los estudiantes trabajaron de forma virtual, guiados por su profesora habitual del curso, debido a la suspensión de la actividad docente por el COVID-19, en la valoración de la idoneidad didáctica de la lección. Si bien se dispone del informe elaborado por 14 equipos, nos centramos en el análisis de las respuestas dadas por el equipo 7 (E7).

Se pedía a los futuros maestros analizar la lección de un libro de texto de proporcionalidad de 6º curso de educación primaria (González et al., 2015), dividida en 3 configuraciones didácticas (unidades de análisis): magnitudes proporcionales (C1), reducción a la unidad y regla de tres (C2), escalas y mapas (C3). Para cada unidad de análisis los futuros maestros debían identificar las prácticas, objetos y procesos que intervienen, así como los posibles conflictos de tipo epistémico (con el contenido matemático) o cognitivo (con el aprendizaje). Posteriormente, debían aplicar la GALT-Proporcionalidad para el análisis de la idoneidad en las distintas facetas indicando observaciones sobre el grado de cumplimiento de los indicadores. Como resultado de este análisis, se esperaba que los futuros maestros propusieran decisiones sobre la gestión de uso de la lección del libro de texto que incrementase la idoneidad didáctica de la misma.

4. RESULTADOS Y DISCUSION

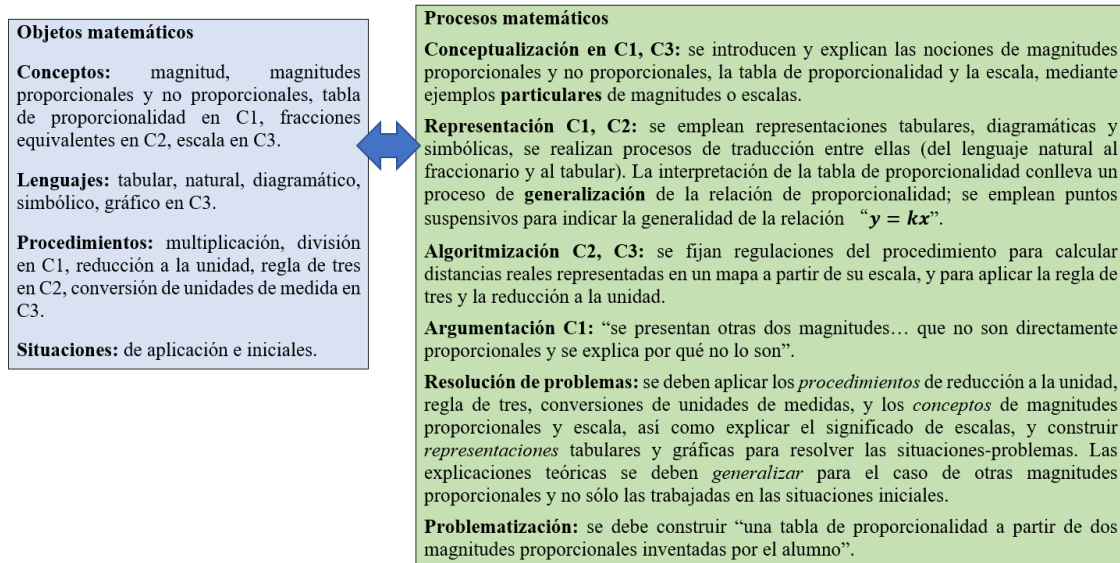
Presentamos la descripción y valoración de las respuestas dadas por E7 a cada una de las tareas. Para llevar a cabo la valoración se contrastan las ideas manifestadas por E7 con el análisis de la lección realizado previamente por el equipo investigador.

4.1. Análisis didáctico de la lección

Mediante una descripción detallada de la lección E7 ha identificado adecuadamente las prácticas matemáticas llevadas a cabo por el autor; precisando algunos objetos y procesos matemáticos involucrados en dichas prácticas (ver figura 1).

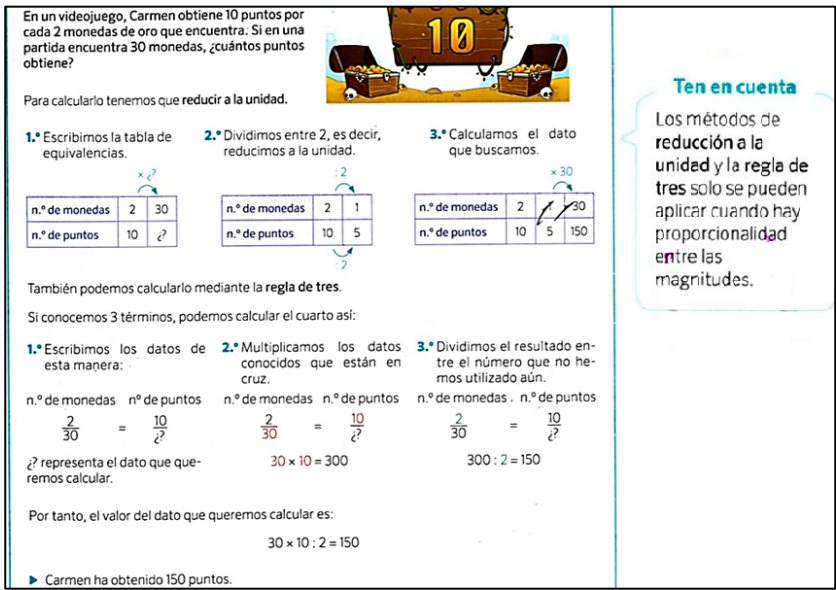
Figura 1.

Objetos y procesos matemáticos identificados por E7



Los objetos y procesos identificados por E7 se consideran adecuados en cada una de las configuraciones. No obstante, su análisis es incompleto ya que no han tenido en cuenta la existencia de proposiciones o argumentos en la lección, de manera limitada E7 refiere al proceso argumentación en C1. El equipo no profundiza en la existencia de recursos argumentativos que emplea el autor. Por ejemplo, en C2, la aceptación de la proposición incluida en la lección mediante una nota “ten en cuenta” que precisa que “los métodos de reducción a la unidad y la regla de tres solo se pueden aplicar cuando hay proporcionalidad entre las magnitudes” y en C3, la aplicación de la definición de escala, constituyen los principales argumentos de los procedimientos empleados para resolver las situaciones propuestas (ver figura 2).

Figura 2.
Situación introductoria en C2 y nota “Ten en cuenta”



Como parte del análisis didáctico, los futuros maestros debían precisar conflictos potenciales de la lección. En la Tabla 1 mostramos una síntesis de las limitaciones indicadas por E7. Observamos que las ideas de E7 son más descriptivas que analíticas: sólo indican que los procedimientos no se explican, justifican o argumentan, afirmando que se presentan de manera “mecánica”, sin ahondar en aquellas proposiciones y argumentos que echan en falta.

Tabla 1.
Conflictos identificados por E7

Componentes	Conflictos
<i>Faceta epistémica</i>	
Lenguajes	“No se explica cómo pasar los datos del enunciado del problema-ejemplo a dos fracciones equivalentes”, “se representan indistintamente las incógnitas con dos símbolos distintos (puntos suspensivos e interrogaciones)”, hay un “uso incorrecto del signo igual, como resultado de una operación aritmética (38,4x50.000=1.920.000) y como cantidad de magnitud (1.920.000 cm)”.
Conceptos	No se definen los términos: magnitudes proporcionales y no proporcionales, constante de proporcionalidad, tabla de proporcionalidad. En C2 “para explicar la reducción a la unidad en la argumentación aparece lo siguiente “dividimos entre 2, es decir, reducimos a la unidad”. Con esto se puede dar

	a entender al alumno que para reducir a la unidad siempre se divide entre 2”. Se asocia el término “regla de tres” a una ecuación proporcional.
Proposiciones	No se establecen las proposiciones suficientes y necesarias para distinguir una situación proporcional; “en la actividad 22, el alumno debe suponer que las cuatro porciones en las que se ha dividido el queso son proporcionales, es decir, tienen el mismo tamaño y por lo tanto el mismo precio”.
Argumentos	Falta de justificación, argumentación y explicación de procedimientos; “ausencia de una explicación sobre por qué se realizan de este modo”.
Relaciones	“Se hace referencia a una relación escalar (el triple de tiempo cuesta 3 veces más) y en la tabla de proporcionalidad se utiliza una relación funcional, esto puede ocasionar confusión en el alumno ya que no se explica explícitamente que ambas relaciones son iguales”.
<i>Faceta cognitiva</i>	
Conocimientos previos	Se supone conocido el término “por cada”, así como “el paso de centímetros a kilómetros, de decímetros a metros, etc.”.
<i>Faceta instruccional</i>	
Interacción autor-alumno	La presentación de la información es poco clara; los enunciados de algunas situaciones son incompletos. Los conceptos de magnitud y escala y la nota “ten en cuenta” de C2; deberían “aparecer al principio del apartado”.
Recursos-materiales	“En la actividad 23, aparece un dibujo con datos necesarios para resolver dicha actividad. Aunque, esta ilustración es escasa visualmente”.

Nota. Elaboración propia.

Un análisis más profundo de las proposiciones podría permitir, por ejemplo, que los maestros se percaten de la aceptación de la “igualdad de productos cruzados” en las dos fracciones equivalentes en la regla de tres, proposición que no se incluye en la lección (ver figura 2).

A pesar de ello, E7 logra concretar potenciales conflictos en relación a la ausencia de definiciones generales y claras, así como explicaciones de procedimientos y representaciones que resumen carencias determinantes que presenta la lección.

4.2. Valoración de la idoneidad didáctica de la lección

A continuación, sintetizamos y analizamos las valoraciones y el juicio razonado de la idoneidad didáctica de la lección consideradas por E7.

4.2.1. Valoración de la idoneidad epistémica

Mediante la aplicación de la GALT-Proporcionalidad, E7 ha realizado observaciones que permiten valorar el nivel de cumplimiento de cada indicador (total, parcial o nulo). Para la faceta epistémica, se han previsto 28 indicadores de idoneidad, de los cuales E7 considera que nueve de estos son de cumplimiento nulo en todas las configuraciones.

Estos indicadores refieren a: la falta de situaciones que permitan distinguir comparaciones multiplicativas de las aditivas (I3) y que propongan el cálculo mental en el razonamiento proporcional (I6); que no se definen con claridad los conceptos fundamentales (I12), ni la naturaleza multiplicativa de las comparaciones entre magnitudes proporcionales (I14); la omisión de proposiciones fundamentales del tema de proporcionalidad (I15), particularmente aquellas que establezcan las condiciones suficientes y necesarias para distinguir una situación proporcional (I16); la inexistencia de justificación de los contenidos (I21), y de situaciones que permitan al alumno comunicar y argumentar (I25). Por último, identifican la carencia de articulación y desarrollo de los diferentes tipos de significados de la proporcionalidad mediante diversos recursos (I24).

Aunque la valoración sobre el grado de incumplimiento de los indicadores es adecuada, no lo es la justificación y observaciones que hacen, especialmente por la falta de argumentación y poca especificidad en sus análisis. Por ejemplo, E7 únicamente proporciona observaciones en dos ocasiones. Cuando valoran que los conceptos no se presentan de forma clara (I12), sólo indican que “no se define el concepto de proporcionalidad directamente, sino que se explica a través de un ejemplo” en C1. Un análisis más profundo de este indicador, pudo llevarlos a concluir que en C3 la definición “la escala 1:500000 significa que una unidad del mapa equivale a 50000 unidades en la realidad” no es adecuada ya que no se menciona que es una unidad de medida de longitud. La otra observación que realiza E7 es que “no se trabaja el significado algebraico” (I24) siendo una observación incorrecta dado que en la lección sólo se identifica de modo parcial el significado aritmético, y muy superficialmente el geométrico en C3.

El cumplimiento total en todas las configuraciones se indica para tres indicadores: uso de lenguaje adecuado para los alumnos a los que se dirige (I9), la existencia de situaciones para reconocer, generar y aplicar definiciones de proporcionalidad (I13), y propiedades de las magnitudes directamente proporcionales (I17). Dichas valoraciones

son adecuadas, excepto en el caso de I13 donde E7 no identifica la inexistencia de situaciones para la generación de definiciones en C1 y C2.

Los participantes valoraron correctamente el nivel de cumplimiento parcial de cinco indicadores en todas las configuraciones. Entre estos están la presencia de situaciones para introducir, desarrollar y aplicar las nociones teóricas (I1), y que las mismas sean diversas y representativas (I2). Al respecto E7 aporta adecuadamente que “no se trabaja la formulación de problema, sólo la resolución de los mismos”, y que “no se emplean tareas de comparación”. Otros de los indicadores valorados de modo parcial, refieren al uso de diferentes tipos de expresión y representación (I8) y la promoción para que los alumnos los manejen, construyan e interpreten (I10). Para ello E7 reconoce que “no se analiza la pertinencia y potencialidad de uno u otro tipo de representación y tampoco se realizan procesos de traducción entre las mismas en el tema de proporcionalidad”, y que “sólo se fomenta que los alumnos manejen, construyan e interpreten representaciones de la proporcionalidad a través de tablas de proporcionalidad”.

El último indicador valorado de modo parcial en toda la lección corresponde a la presencia de situaciones que involucren el uso de razones internas y externas (I5). Al respecto E7 afirman acertadamente que en C1 y C2 las situaciones “involucran el uso únicamente de externas (que relacionan cantidades de magnitudes distintas), por ejemplo, se relaciona el tiempo y el dinero, pero no internas (cantidades de la misma magnitud)”, y en C3 sólo las internas.

El resto de los indicadores (11 en total) los valoran de forma nula en alguna de las configuraciones. A pesar de no justificar la valoración en sus observaciones, E7 detecta adecuadamente que la formulación de problemas es limitada en C1 y C2 y que no se trata en C3 (I7). También señala correctamente que la explicación de las proposiciones y procedimientos “es insuficiente” y “escueta” sin el empleo de argumentos (I20), y que en relación a la generalización “se proponen situaciones donde los estudiantes pueden llevar a cabo patrones numéricos, pero no tienen que describir ni explicar conjeturas geométricas. Además, la mayoría de expresiones son tabulares” (I27).

Destacamos que E7 considera que se promueve la modelización (I26), que existe una relación del tema con las fracciones y números racionales (I22), y que la relación entre el bloque aritmético y de magnitudes se hace explícita (I23). Estas valoraciones carecen de justificación por parte del equipo, y son poco adecuadas debido a que en la lección no se tratan explícitamente relaciones con las fracciones y números racionales, tampoco se trata la razón, ni se emplea la función lineal como modelo.

Complementando su análisis E7 indica acertadamente “observamos una idoneidad epistémica baja, ya que nos encontramos con situaciones y problemas muy repetitivos y mecánicos, que no generan un nivel adecuado de pensamiento matemático por parte del alumno” (I2) y que las “representaciones tabulares no se aprovechan para resaltar relaciones multiplicativas existentes entre las magnitudes” (I11).

4.2.2 Valoración de la idoneidad cognitiva

Los futuros maestros de E7 han valorado acertadamente todos los indicadores de esta faceta. Indicando el grado de cumplimiento nulo de la consideración de los conocimientos previos necesarios (I29), y la atención a las diferencias individuales dada la ausencia de actividades de ampliación y refuerzo (I30), y que “no se promueven diversas estrategias de resolución de las tareas... ni se fomenta resolver un mismo problema por diferentes métodos, por ejemplo” (I31, I32). Además, los futuros maestros consideran de manera adecuada que a pesar de que sí se prevén situaciones con diferente nivel de dificultad (I33), para C1, “en la mayoría se utilizan números enteros”, y en general “las situaciones responden a un nivel de dificultad similar”, siendo “bastante escasas y de utilidad reducida”. También identifican correctamente que sólo en C2 “se advierte de errores y dificultades de los alumnos de tipo procedimental (apartado “ten en cuenta”), pero no se advierte de errores dificultades conceptuales” (I34).

4.2.3. Valoración de la idoneidad instruccional, ecológica y afectiva

El equipo E7 considera que la idoneidad instruccional “es algo baja”. Dicho equipo justifica su valoración pertinentemente en base a que la lección carece de una presentación adecuada del tema (I35), no se promueven situaciones para llegar a consensos (I36), ni se usan recursos argumentativos que capten la atención de los alumnos (I37). En relación a las interacciones discentes, E7 indica que sólo una actividad favorece el diálogo, comunicación y debate entre los estudiantes (I38). Además, E7 considera que no se fomenta la autonomía individual debido a que sólo adquieren responsabilidad en la resolución de tareas propuestas y que “no se dice nada en el texto sobre las soluciones, llevar a cabo investigaciones, conjeturas, utilizar diversas estrategias de solución en una tarea, etc.” (I39).

Respecto a los recursos materiales E7 apunta que “se promueve sólo el uso de la regla” (I40), además de que no se motivan ni contextualizan las definiciones y

propiedades por medio de visualizaciones y modelos concretos (I41), ni se explicitan las fuentes usadas (I42). En cuanto a la secuenciación de los contenidos afirma que “no se dedica el espacio suficiente a los contenidos que presentan más dificultad de comprensión” (I43). Aunque lo que indica es correcto, E7 no ha identificado que la regla de tres no se introduce después de que se haya ganado experiencia con este u otro método más intuitivo, un aspecto relevante en la enseñanza del tema (Aroza et al., 2016).

Desde el punto de vista ecológico, además de indicar que no se promueve la educación en valores (I47), E7 considera que:

los contenidos, objetivos, etc. se adaptan a la normativa vigente del currículo de Educación Primaria [I44], contribuyendo los mismos a la formación profesional del alumnado, pero no a su formación social [I46]. Tampoco se promueve la innovación basada en la investigación y en la práctica reflexiva por parte del alumnado [I45]. Por último, los contenidos se relacionan con otros contenidos dentro de la misma disciplina (multiplicación, división, conversión de unidades,), pero escasamente se relacionan con contenidos de otras disciplinas, únicamente en la configuración 3 (escalas y mapas) encontramos cierta relación con contenidos del área de Ciencias Sociales [I48].

Lo que afirma es, en general, pertinente, pero respecto a la adaptación al currículo, E7 no indica que esta no es del todo adecuada ya que los momentos de explicación por parte de los alumnos tanto oral como escrita de la resolución de las tareas son limitados.

Por último, E7 manifiesta que “el libro presenta una idoneidad afectiva relativamente baja”, valorando la mayoría de los indicadores de cumplimiento nulo, ello implica que no se trabajan las actitudes, emociones, y creencias en la lección. Además, precisa oportunamente que “se promueve que el estudiante valore las cualidades de precisión y utilidad de las matemáticas en la vida diaria y profesional” (I55) cumpliéndose este aspecto de modo parcial en la lección.

4.3. Respuestas de E7 sobre la gestión de uso de la lección

En relación a cómo gestionar el uso de la lección de proporcionalidad para mejorar la idoneidad didáctica del proceso instruccional efectivamente implementado en un aula hipotética, E7 manifiesta en relación al aspecto epistémico que se debe “dedicar espacio para tratar un enfoque intuitivo del tema” previo a utilizar la lección, que debe existir “una conceptualización de mayor calidad”, “una argumentación y justificación más completa de los procedimientos empleados” y “más variedad de sistemas de representación”. Agregan que se debería “proponer situaciones para que ellos mismos

definan con sus propias palabras tales conceptos y se discutan estas ideas en clase”, “explicitar el uso de símbolos para la representación de incógnitas”, “explicar las traducciones entre diferentes sistemas de representación”, así como, incluir “comparaciones, relaciones y diferencias entre los contenidos tanto conceptuales como procedimentales, para una mejor comprensión como por ejemplo... las relaciones multiplicativas que se hace dentro de las magnitudes y entre las magnitudes, incluso vincularlo con el reconocimiento de patrones numéricos”.

En cuanto a aspectos cognitivos y afectivos, manifiestan que se deben incluir recordatorios sobre conceptos previos, actividades de ampliación y refuerzo, así como “situaciones cotidianas y lúdicas que fomenten la atención y el interés”. Finalmente proponen introducir situaciones que promuevan interacciones entre los alumnos, la comunicación, y “la reflexión sobre las respuestas o su justificación”. Y tareas que promuevan “la autonomía..., así como actividades de investigación, de realización de conjeturas” y otras que permitan el uso de “recursos informáticos además de promover y fomentar la indagación por parte del alumno a través de éstos”. Las consideraciones de mejora que proponen son adecuadas, tratando los distintos aspectos del proceso instruccional y siendo más amplias en lo que refiere al contenido matemático (lo epistémico) donde han señalado más carencias en la valoración de la idoneidad.

5. CONCLUSIONES

El análisis a priori realizado por el equipo investigador mostró que la lección considerada en la experiencia presenta deficiencias en las distintas facetas. Las respuestas del grupo de maestros que hemos descrito revelan observaciones pertinentes respecto al nivel de cumplimiento de los diferentes indicadores de idoneidad didáctica. Además, los participantes han identificado las prácticas, y la mayoría de objetos y procesos matemáticos presentes en el proceso de estudio analizado. También han considerado conflictos epistémicos, cognitivos e instruccionales y planteado ideas para gestionar el uso del libro en atención a tales conflictos y a las deficiencias observadas tras aplicar la GALT-Proporcionalidad. Sin embargo, han demostrado tener dificultad en cuanto a la justificación de las valoraciones de algunos de los indicadores, de hecho, no suelen incluir en sus observaciones argumentos o son poco específicos lo que dificulta la interpretación de sus evaluaciones.

El interés de este trabajo ha sido mostrar la potencialidad del uso de una herramienta para el análisis didáctico y valoración sistemática de la idoneidad didáctica de una lección concreta de un libro de texto, en este caso de proporcionalidad, aplicada a la formación de profesores, así como mostrar las dificultades que presentan los estudiantes para maestro en este tipo de tareas docentes. Sería pertinente profundizar en la gestión de uso de la lección, tratando otros niveles de análisis contemplados en el EOS y otras competencias proponiendo a los docentes la formulación de trayectorias didácticas que impliquen el uso de la lección.

REFERENCIAS

- Aroza, C. J., Godino, J. D., y Beltrán-Pellicer, P. (2016). Iniciación a la innovación e investigación educativa mediante el análisis de la idoneidad didáctica de una experiencia de enseñanza sobre proporcionalidad. *AIRES*, 6(1), 1-29.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Breda, A., Pino-Fan, L. R., y Font, V. (2017). Meta didactic-mathematical knowledge of teachers: criteria for the reflection and assessment on teaching practice. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 1893-1918.
- Castillo, M. J., Burgos, M. y Godino, J. D. (2020). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la idoneidad didáctica. *Educação e Pesquisa* (aceptado).
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Font, V., Godino, J. D., y Gallardo, J. (2013). The emergence of objects from mathematical practices. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 97-124.
- Font, V., Planas, N. y Godino, J.D. (2010) Modelo para el análisis didáctico en educación matemática. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), p. 89-105.
- Giacomone, B., Godino, J. D., Wilhelmi, M. R., y Blanco, T. F. (2018). Desarrollo de la competencia de análisis ontosemiótico de futuros profesores de matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1-24.

- Godino, J. D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(11), 111-132.
- Godino, J. D. Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A. Lacasta, E. y Wilhelmi, M. R. (2013). Didactic engineering as design-based research in mathematics education. *Proceedings CERME8*, Turkey. Available from, http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG16/WG16_Godino.pdf
- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C. y Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Bolema*, 31(57), 90-113.
- González, Y., Garín, M., Nieto, M., Ramírez, R., Bernabeu, J., Pérez, M., Pérez, B., Morales, F., Vidal, J. M., Hidalgo, V. (2015). *Matemáticas. 6 Primaria. Trimestral*. Savia, Ediciones SM.
- Lamon, S. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-668). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Shield, M. y Dole, S. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 183-199.
- Thompson, D. (2014). Reasoning-and-proving in the written curriculum: Lessons and implications for teachers, curriculum designers, and researchers. *International Journal of Educational Research*, 64, 141–148.
- Weiland, T., Orrill, C. H., Nagar, G. G., Brown, R. E. y Burke, J. (2020). Framing a robust understanding of proportional reasoning for teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-019-09453-0>
- Yang, K. y Liu, X. (2019). Exploratory study on Taiwanese secondary teachers' critiques of mathematics textbooks. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(1), em1655. <https://doi.org/10.29333/ejmste/99515>

RECONOCIMIENTOS: Trabajo elaborado en el marco del proyecto de investigación: PID2019-105601GB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033, con apoyo del Grupo de Investigación

FQM-126 (Junta de Andalucía, España). Se agradece el apoyo económico de una beca en el exterior por la Universidad de Costa Rica.

CAPÍTULO 72

EL JUEGO DEPORTIVO RUDO COMO PLANTEAMIENTO EDUCATIVO PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR Y MEJORAR EL DESARROLLO SOCIAL

M^a Dolores Aguilar Herrero y M^a Cristina García Fernández

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito escolar, uno de los mayores problemas para la comunidad educativa son los relacionados con la violencia que se producen entre el alumnado (Olweus, 2007), no solo por el clima escolar que generan, sino por las consecuencias negativas que se asocian a los implicados en esta dinámica social (Toledo, 2019). Pues, el acoso escolar no solo provoca daños físicos, sino que presenta graves consecuencias a nivel psicológico y social (Olweus, 2007).

El bullying ha sido definido como un comportamiento violento que busca provocar daño en otra persona, de forma reiterada y prolongada en el tiempo lo que provoca serias consecuencias a nivel psicológico, emocional y social (Olweus 2007). En este fenómeno social algunas autoras como Ortega (2007) han profundizado en su conceptualización describiendo dos leyes sobre las que se sustentaría: la ley de dominio-sumisión y la ley del silencio. Estas leyes hacen referencia al vínculo que mantienen los implicados en bullying, de manera que uno aprende a dominar al otro y éste a ser dominado, mientras el resto tienden a guardar silencio ante ello (Ortega, 2007).

En general, la literatura ha identificado diversos factores de riesgo que posibilitan la aparición del acoso escolar. Entre ellos, señalamos los comportamientos sociales, las competencias sociales y emocionales como elementos clave en la dinámica del bullying (Farrington, et ál., 2019; Garaigordobil, 2017). Así, por ejemplo, la mejora de la autoestima en las víctimas y el desarrollo de la empatía en los agresores puede contribuir en la prevención e intervención del acoso entre escolares (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2011; Toledo, 2019).

Los estudios estiman que la prevalencia del acoso escolar, en las etapas de Educación Primaria, oscila en torno al 28,9% aproximadamente (García-Fernández, et ál., 2016). Por

ello, es necesario plantear acciones para la mejora de la convivencia. Así, la labor docente debe plantear actuaciones preventivas que permitan disminuir los casos de acoso escolar. En este escenario, se ha demostrado que la práctica deportiva permite desarrollar valores relacionados con el compañerismo, el esfuerzo, la superación, el aumento de la autoestima etc. (Quintana, 2016; Romero, 2010).

1.2. Deporte y Educación Física

La Educación Física y el Deporte han sido identificados como instrumentos con una gran capacidad y potencial para el desarrollo de valores sociales y cívicos (Quintana, 2016). Así lo han reflejado algunos autores señalando que la práctica deportiva aporta al alumnado valores como la igualdad, el reconocimiento de las diferencias, autonomía, responsabilidad, justicia, lealtad, respeto por los demás etc. (Romero Granados, 2010).

Quintana (2016) incide en que hecho de que el deporte no solo tiene beneficios físicos, psíquicos o sociales sino también es una forma de educar en valores al alumnado. Al aprender las normas de un deporte el alumnado también aprende a ser mejor ciudadano (p.16). Por lo que, la utilización de juegos y deportes en las sesiones de Educación Física resulta un instrumento de gran utilidad para la socialización de los jóvenes en los valores democráticos (Quintana, 2016).

1.3. El rugby

Como venimos señalando el juego deportivo constituye una oportunidad excelente para adquirir y practicar competencias psicosociales positivas además de, procurar un adecuado ajuste social entre los iguales (Paride, et ál., 2015). Entre los deportes en equipo, el juego rudo como es el caso del rugby se destacan valores y habilidades como la capacidad de establecer y perseguir metas, el valor, el esfuerzo y el autocontrol que son vitales para alcanzar el éxito. Así, en el rugby los jugadores y jugadoras aprenden diferentes actitudes que hacen a este deporte único, puede ayudar a adolescentes a desarrollarse de forma idónea, ayudándoles a superar miedos e inseguridades, y a aprender a dar lo mejor de ellos mismos como parte del equipo o en situaciones de superación personal. En el rugby el grupo ayuda a reforzar las fortalezas de cada alumno/alumna y mitiga las debilidades que puedan tener (Pariese y cols., 2015).

Algunos autores señalan que la práctica de este deporte en centros escolares debería desarrollarse en una modalidad que excluye la parte violenta de este deporte (Agramonte,

2011). Así, se recomienda la utilización de la modalidad denominada Rugby-Tag, en la que el foco de atención se plantea entorno a la rapidez, la motivación y el establecimiento de valores como la coeducación (Agramonte, 2011).

Por tanto, este proyecto de innovación plantea dar a conocer el rugby entre el alumnado haciendo hincapié en sus valores con el objetivo de prevenir el acoso escolar. Para ello, se plantean actividades que tendrán como objetivo desarrollar valores como la empatía, el trabajo en equipo, la inclusión, el compañerismo, el respeto, el compromiso, la integridad, el esfuerzo y la pasión.

2. MÉTODO

La metodología de este proyecto estará centrada principalmente en establecer una relación entre el Área de Educación Física centrándonos en el Área de Valores Sociales y Cívicos para garantizar el derecho universal de los niños y niñas a recibir una educación que les permita desarrollar al máximo sus posibilidades, formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias. De esta forma buscaremos fortalecer la relación existente entre los valores sociales-cívicos y el deporte.

2.1 Objetivos

Para alcanzar la finalidad de este proyecto se diseñan los siguientes objetivos específicos:

1. Aprender contenidos de forma integrada de diferentes Áreas como son Educación Física y Valores Sociales y Cívicos.
2. Conocer y desarrollar habilidades deportivas de un deporte alternativo como es el rugby.
3. Aprender los valores del deporte y en especial los del rugby, llevándolos a la práctica durante la sesión de Educación Física.
4. Fomentar el trabajo en equipo frente al trabajo individual. Desarrollar el compañerismo entre el alumnado.
5. Comprender el carácter inclusivo del rugby: Adquirir la capacidad de ponernos en el papel de los demás (empatía) gracias a la realización de ejercicios específicos para cada tipo de constitución corporal.

6. Alcanzar un óptimo desarrollo moral y ético.

2.2 Participantes

Esta intervención, se diseña para el Tercer Ciclo de Educación Primaria, lo que comprende a niños y niñas de 10 a 11 años.

2.2 Instrumentos

Para medir las competencias sociales se utilizarán los siguientes instrumentos:

1. Para medir el *bullying* se utilizó el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q; Brighi et al., 2012, validado en español por Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).
2. *Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales* (SEC-Q) (Zych, Ortega-Ruiz et al., 2018).
3. Cuestionario sobre los valores sociales y cívicos.
4. Test relacionados con la autoestima y empatía. Escala Básica de Empatía -BES- (Jolliffe y Farrington, 2006). Esta escala se compone dos sub-escalas: Empatía Emocional, (ejemplo: “Los sentimientos de otras personas no me importan en absoluto”) y Empatía Cognitiva, (ejemplo: “Normalmente puedo adivinar cuando mis amigos están atemorizados”). Autoestima: escala de Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1979).
5. Observación directa continua: El docente observará durante las sesiones de Educación Física las actitudes sociales y cívicas que cada alumno/a demuestre durante el proyecto. Tras la realización de la 7ª sesión de Educación Física el docente rellenará unas rúbricas para evaluar los fenómenos observados.

2.3 Procedimiento

Este proyecto está diseñado para ser desarrollado durante el último trimestre del curso escolar y para el 3º Ciclo de Primaria, debido a que los principales contenidos de este proyecto están englobados en el bloque 4 de contenidos de Educación Física “El juego y el deporte escolar”. La metodología de este proyecto se establece conforme a la siguiente estructura: Descubrimiento Guiado, Asignación de Tareas, Enseñanza entre

Iguales, Modelo Comprensivo del Deporte. Aun así, todos los componentes del proyecto tienen un objetivo común: proporcionar valores sociales y cívicos al alumnado mediante diferentes estrategias con el objetivo de reducir el acoso escolar en las aulas.

La planificación de este programa se desarrollará en por doce sesiones: ocho sesiones de Educación Física que se plantean para 4 semanas y, cuatro sesiones sobre Valores Sociales y Cívicos que se llevarán a cabo durante dos semanas (Ver Tabla 1).

Fases de la planificación	Orden de la sesión	Área	Actividad
EVALUACIÓN INICIAL	1º	Educación Física.	¿Qué es el rugby?
P L A N T E A M I E N T O	2º	Educación Física.	Juegos modificados: familiarización con los elementos del rugby.
	3º	Educación Física.	Juegos modificados: familiarización con el pase.
	4º	Educación Física.	Familiarización con el contacto.
	5º	Valores Sociales y Cívicos.	Aprendemos los valores del rugby: compromiso y respeto.
	6º	Educación Física.	Practicamos la evasión mediante juegos modificados
	7º	Valores Sociales y Cívicos.	Los valores del rugby: esfuerzo e integridad.
	8º	Educación Física.	Aprendemos que es la melé y la touch.
	9º	Valores Sociales y Cívicos.	Pasión e inclusión.
EVALUACIÓN FINAL	10º	Educación Física.	Torneo de rugby tag: “Cuatro Naciones”
	11º	Valores Sociales y Cívicos.	Evaluación sobre los Valores.
	12º	Educación Física.	Evaluación Valores en Educación Física.

3. RESULTADOS

Con relación a los objetivos formulados este proyecto espera alcanzar los siguientes resultados:

1. Aprender contenidos de forma integrada de diferentes Áreas como son Educación Física y Valores Sociales y Cívicos. Al participar el alumnado en actividades que fomentan el deporte y los valores, se espera que adquieran competencias relacionadas con varias áreas.

2. Conocer y desarrollar habilidades deportivas de un deporte alternativo como es el rugby. Gracias a las sesiones del Área de Educación Física se busca que el alumnado conozca un deporte desconocido para la mayoría de ellos como es el rugby, desarrollando habilidades deportivas relacionadas con la práctica de este deporte.

3. Aprender los valores del deporte y en especial los del rugby, llevándolos a la práctica durante la sesión de Educación Física. Al ser el rugby un deporte conocido por la gran cantidad de valores, se espera que el alumnado asimile dichos valores, permitiéndoles llegar a ser mejores personas gracias al deporte.

4. Fomentar el trabajo en equipo frente al trabajo individual. Desarrollar el compañerismo entre el alumnado. Gracias a las actividades desarrolladas que se basan en el desarrollo de un deporte de equipo y en trabajar en clase mediante la estrategia del grupo de expertos, se espera que el alumnado aprenda la importancia del juego en equipo y de trabajar de forma coordinada para conseguir un objetivo en común.

5. Comprender el carácter inclusivo del rugby: Adquirir la capacidad de ponernos en el papel de los demás (empatía) gracias a la realización de ejercicios específicos para cada tipo de constitución corporal. Gracias a los distintos ejercicios que se realizan durante las sesiones del Área de Educación Física buscaremos que el alumnado desarrolle habilidades sociales como la empatía.

6. Alcanzar un óptimo desarrollo moral y ético. Este proyecto de innovación busca que el alumnado desarrolle valores sociales y cívicos que ayuden a acabar con los posibles casos de bullying que se puedan dar en el aula.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El rugby como juego deportivo rudo puede parecer peligroso y violento, pero esconde un espíritu lleno de valores. La educación, al igual que el rugby, tienen un carácter

inclusivo. Como docentes debemos velar porque todo el alumnado reciba una educación de calidad. Los valores de respeto, cooperación, empatía e inclusión que trasmite este deporte pueden cambiar la forma de comportarse de muchos niños y niñas, como un arma para hacer frente al bullying.

Los puntos fuertes del proyecto se basan en la utilización de un deporte nuevo como es el rugby que suele llamar mucho la atención en el alumnado para enseñarles unos valores que les servirán de mucha ayuda para su vida en sociedad. Los puntos débiles del proyecto se basan en la falta de espacio de la que suelen disponer los centros y en la dificultad para tener material adecuado para practicarlo.

Como propuesta futura, estaría bien el desarrollo de algunas sesiones en un campo de césped artificial, de manera que el alumnado pueda descubrir todo lo que ofrece este deporte. Por otra parte, el rugby femenino es un tema que está ahora en auge, y hay que aprovechar la ocasión del aprendizaje de este deporte, ya que, tiene la capacidad de empoderar a la mujer a unos niveles muy altos.

REFERENCIAS

- Agramonte, E. A. (2011). El rugby: historia y aplicación en la educación física. *Pedagogía Magna* (11), 90-97.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., . . . Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 100276.
- Cantero, M. A. O., y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Castejón Oliva, F. J. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*: Wanceulen SL.
- Cepeda Cuervo, E., y Caicedo Sánchez, G. (2012). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención.
- Chacón, G. S. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103-123.
- Chaduneli, B. (2007). La evolución del rugby: de deporte violento a deporte regulado. *Revista Ciencias de la Salud*, 5(2), 116-121.

- Chocarro, E., y Garaigordobil, M. (2019). Bullying and Cyberbullying: Sex Differences in Victims, Aggressors and Observers. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Eiroá, J. G. (2000). *Deportes de equipo* (Vol. 559): Inde.
- Fernández-Río, J., y Suarez, C. (2016). Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. *Physical education and sport pedagogy*, 21(3), 281-294.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between bullying and cyberbullying: Prevalence and co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.
- Gisbert, D. D., y Iglesias, V. V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica: Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria* (Vol. 193): Graó.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611
- Landazabal, M. G. (2011). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. Ed. Fac. Psicol. Univ. País Vasco.
- López, F. A., Vélez, D. C., León, M. T. M., Ortín, N. U., y López, M. I. P. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de investigación en educación*, 7, 91-103.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*: Paidós.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Parise, M., Pagani, A. F., Cremascoli, V. C., y Iafrate, R. (2015). Rugby, self-perception and prosocial behaviour: Evidence from the italian “rugby project for schools”. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 57-61.

- Parise, M., Pagani, A., Cremascoli, V., y Iafrate, R. (2015). Rugby, self-efficacy and prosocial behaviour: evidence from the italian" rugby project for schools".
- Quintana, J. O. (2016). El deporte y la educación en los valores. *Catedra Nova* (40), 16-23.
- Rodicio-García, M. L., y Iglesias-Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar: diagnóstico y prevención*. Madrid, SPAIN: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, E. M. (2003). Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado. *Lecturas: Educación física y deportes* (63), 1.
- Romero Granados, S. (2010). *Valores y deporte*. Edusport.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruiz Gippini, M. C., Rodríguez Lagares, R., Llanes Álvarez, C., y Blanco Dorado, C. (2019). *Acoso escolar. Atencion Primaria*, 51(4), 198-199. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.015>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Toledo, L. Z., Aguilar, M. V., y Gámez, M. G. (2019). Programa de educación para la salud sobre el acoso escolar ("Acosando al acoso") para estudiantes de 8 a 12 años. *RqR Enfermería Comunitaria*, 7(2), 39-54.
- Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and violent behavior*, 45, 4-19.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106.

CAPÍTULO 73

“EL ABRAZO”, SÍMBOLO DE RECONCILIACIÓN Y MODELO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN VALORES

Andrés Palma Valenzuela y M^a Montserrat Pastor Blázquez

1. INTRODUCCIÓN

Un hecho histórico de gran impacto como la crisis del Covid-19, suscita muchas ideas que generan diversos sentimientos en el campo de batalla contra este virus y distintas reflexiones sobre la dificultad de afrontar la vida desde la incomunicación. Siempre son necesarios los demás para vivir y dar sentido a la existencia y por ello resulta difícil desarrollar la vida sin contacto con los otros. Somos seres sociales por naturaleza como rasgo que nos vincula a los demás y muestra de una vulnerabilidad que revela múltiples posibilidades. Tal idea se reforzó, paradójicamente, en contextos sociales donde se reiteraba la invitación a alejarse unos de otros y a no tocar a nadie, siendo solo posible «abrazar la ausencia» (Moreno, 2020).

A pesar del hermetismo de tales burbujas, fue imposible olvidar que seguimos en el mundo y que toda existencia personal nunca es ajena a los latidos de la Historia ni al grito de la Tierra.

Otra realidad emergida, más allá de toda experiencia personal, ha sido la percepción de que, ante la muerte, todos quieren vivir. Aunque algunos creyeron que tales amenazas privaban de sentido a la vida, otros muchos han entendido que la única salida de tal laberinto pasa por recuperar la esperanza, al ser ésta la única fuerza que sostiene e impulsa a vivir y a hallar posibilidades donde sólo parece haber ruinas (Torralba, 2020). Asimismo, resulta muy útil para recobrar la esperanza redescubrir al «otro» cuyo rostro, como parte de su cuerpo y ámbito de relación revela una identidad imposible de ignorar y facilita la comunicación interpersonal (Lévinas, 1999). «Estamos en el mundo gracias a la corporeidad [...] somos cuerpo [y con él] podemos besar, abrazar, saludar, acariciar y también agredir [...] el cuerpo es encuentro» (Béjar, 2013, p. 69).

Concebida la Educación como acción que atiende todas las dimensiones del ser humano, imposible abordar sólo desde ideas preconcebidas o ideologías, tales razones

aconsejan que todo proceso de enseñanza y aprendizaje asuma, entre otras finalidades educativas, la mejora de las relaciones humanas.

La gravedad de la situación atañe a la Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, como área cuyo aporte desde materias interesadas en la competencia temporal y espacial y en la educación cívico-ciudadana, puede ayudar para redescubrir la corporeidad como lugar de relación y reencuentro con los semejantes a quienes debe aprenderse a aceptar como seres sociales, más allá de toda diferencia.

Creemos que existen dos sustantivos esenciales: hijo-hija y hermano-hermana. Ver en el otro en lugar de un adversario un compañero de camino, es un antídoto contra tal pretensión, al existir sólo dos modos de afrontar la vida: como «dominio» o como «relación» (Béjar, 2013).

Asume este trabajo el objetivo de abrir desde la DCS campos para el encuentro, el diálogo y la reconciliación, optando por la búsqueda del bien del otro al margen de diatribas.

La mejor crítica es el empeño de crear vínculos, superar conflictos y borrar fronteras para dignificar al otro. Un país no se edifica en el desencuentro que asola, sino en el encuentro, como realidad que exige valorar lo que cada cual aporta, junto al diseño de puentes que se erigen «con las piedras de todos los colores para que pueda transitar la gente y se sostiene con todas esas piedras diferentes» (Beltrán, 2020, p. 18). Aunque la finitud humana es inevitable, el nivel de provisionalidad identitaria personal, social y cultural que vive parte del alumnado, carente de matriz cultural o religiosa y proyección futura entorpece la percepción de ello.

Continuando trabajos previos donde evaluamos la eficacia del patrimonio escultórico situado en el entramado urbano para estudiar la Historia (Palma y Pastor, 2015), nos centramos ahora en la creación pictórica con similar finalidad. Exploraremos nuevos horizontes de innovación, conscientes del escaso interés existente en el área por tales temas y de la distorsión de ciertos aspectos de la reciente historia nacional. Abordada la relación interpersonal desde el dialogo, el encuentro y la reconciliación, como vías para superar el conflicto y ampliar el saber histórico, sugerimos ideas para crear propuestas innovadoras que mejoren la enseñanza del período de la Transición que detallaremos en nuevos trabajos. Nos mueve a ello la certeza de que tales creaciones no solo aclaran ciertos aspectos del conocimiento de la Historia, sino que fomentan además en el alumnado el interés por aprender en razón de una curiosidad que lleva a interrogarse por el pasado reciente y el entorno, mediante sus porqués y la causalidad que implica,

desplegando un sugerente mundo interior de sensaciones y sentimientos que puede aportar creativos procesos de construcción social y personal.

2. MÉTODO

Proponemos utilizar didácticamente metáforas y parábolas sobre los conceptos de «encuentro» y «diálogo» como recursos aplicados a la DCS desde esta hipótesis: «La fuerza de los relatos contenidos en las creaciones pictóricas de Juan Genovés, aporta una mayor eficacia didáctica para mejorar el conocimiento histórico y la educación en valores que los tradicionales discursos teóricos de la DCS».

Tras desarrollar propuestas para alumnado de Grado y Posgrado en ulteriores trabajos, confirmaremos la hipótesis planteada para optimizar la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Pero antes de enunciar los resultados que esperamos alcanzar mediante la aplicación de tales propuestas hemos de clarificar varias cuestiones sobre la naturaleza de nuestra aportación. Recordaremos así en primer lugar que la explicación de la naturaleza humana, y la auto comprensión de cada individuo como parte de ella, en toda su extensión y complejidad, es un tema apasionante para los seres humanos de todos los tiempos que le ha impulsado a explicar su realidad en el espacio, en el tiempo y en su medio y a explorar vías para «responder a la pregunta sobre las condiciones de posibilidad del sentido» (Amorós, 2010, p. 319).

Aunque los mitos resulten aparentemente lejanos en el tiempo, la estructura profunda de cada individuo y de su entorno, sigue actualizando la conciencia mítica que pervive como una forma más de conciencia humana. Tal como revela la continuidad de nuevos artificios que actúan como supuestos culturales que reciclan viejos mitos, crean relatos y símbolos y forjan nuevos paradigmas antropológicos que muchos asumen acríticamente desde los entornos de aprendizaje de la sociedad de la información en sustitución de relatos ya desfasados. Ello no es casual pues la persona busca estímulos y orientación para ahondar en su conciencia y consciencia o evadirse de ellas, como doble expresión de similar realidad. Es mucho lo que se interioriza y bastan pocos estímulos para que ello aflore. Aunque el mapa no es el territorio, su falta impide el acceso a la identidad profunda pues «necesitamos que nos cuenten historias para comprender la historia que somos» (D'Ors 2020, p. 50).

Muchos de estos relatos se forjan y difunden desde el campo de la creación artística; tal como indican diversos elementos que usaremos en futuras propuestas didácticas pictóricas, escultóricas o literarias en clave de parábola o de metáfora como recursos en que lo visible lleva a lo invisible y lo real a lo virtual mediante expresiones con sentido distinto del habitual que guardan con éste eficaces relaciones imaginarias para estimular la mente y mejorar la comprensión de realidades poliédricas.

Fundió el genio griego en ambos términos (παραβολή y μεταφορά) las ideas de comparación, enseñanza y enigma, incluyendo en su desarrollo escenificaciones basadas en símbolos e imágenes de diversos ámbitos de la vida humana cuya comprensión reclama explicaciones en razón de su polisemia (León-Dufour, 2016). A pesar de su origen literario y cristalización en narraciones de signo diverso, creemos que tales conceptos son extrapolables al ámbito pictórico y escultórico por contener toda creación artística relatos explícitos o implícitos. Tras una larga evolución histórica, la imagen ha quedado conformada como fuente de inspiración, manantial de impulsos narrativos y receptáculo de experiencias y sueños. Así, y ante la dificultad para ahondar aquí en los vínculos entre palabra e imagen y las posibilidades de la escultura y la pintura, como instancias generadoras de relatos, sólo indicaremos su relevancia y potencial creativo en el cine; los *mass media*; el cómic; la publicidad; el grabado; la fotografía; la radio; la televisión o Internet y todas las vías posibles de acceso a la realidad virtual.

Confirmado el vigor narrativo de la pintura como fuente de relatos parabólicos y metafóricos, reclamamos la necesidad de narradores pues «el carácter polisémico de la literatura [y de la pintura] es lo que hace que se ajuste como un guante a [...la] enseñanza» (D'Ors 2020, p. 50). Sin embargo, hay una gran escasez de tales relatos derivada de la falta de amor y el olvido de que es el amor a las personas lo que más ayuda a captar sus necesidades. Resulta además difícil que surjan y se entiendan éstos en una sociedad que cambió la fraternidad por solidaridad y transformó al otro, en lugar de hermano y compañero de camino, en adversario a abatir o a integrar en la propia tribu. Por ello creemos que sólo la recuperación del respeto nacido de la fraternidad y el desarrollo de actitudes de encuentro y dialogo suscitará en la interioridad personal una paz fruto de las justicia; asegurándose esto además el paso del valor a la virtud, de la teoría a la praxis y del discurso al compromiso como procesos que incentivan los recursos pictóricos, escultóricos o literarios mediante una fuerza metafórica que lleva a «un precipicio por el que podemos caer [...] pero en el que aprendemos a soltarnos y a volar» (D'Ors, 2020, p. 50), exigiendo ello un gran empeño personal.

En segundo lugar, recordamos que uno de los retos de la acción educativa consiste en ayudar a despertar, a buscar y a desear todo lo valioso que rodea al educando; siendo esta la premisa desde la que nos acercaremos a una obra de la primera etapa de Genovés cuya proyección internacional es un hito en la creación contemporánea. Contextualizada su figura desde estudios previos (Díaz y Llorente, 2004; Quaggio, 2011; Marzo-Mayayo, 2015; Valle, 2018; Blázquez, 2018), valoraremos su potencialidad didáctica, poco considerada aún, centrándonos en *El abrazo* como creación que, entre 1974 y 2003, fue sucesivamente pintura, cartel y escultura.

Dado que la voz «abrazo» posee acepciones diversas que sintetizan distintos aspectos y dimensiones del ser humano como ser social, una vía idónea de acercamiento a su significado puede ser su lectura como metáfora o parábola como recursos literarios aplicados de raíz simbólica y procedencia oriental, en el caso de la parábola, de los que emana un mensaje. En coherencia con ello, intentó Genovés expresar, en confesión propia, la ansiada reconciliación nacional en un momento histórico crucial para nuestra historia, tendiendo como antecedente una idea materializada por él en 1965 en una creación que representaba una multitud, vista lejana y desde arriba, en tránsito hacia un punto de encuentro. Madurada aquella intuición, plasmó entre 1974 y 1976 la concreción de aquel encuentro recogiendo para ello el movimiento de sus protagonistas que realizan una búsqueda mutua con los brazos abiertos.

Desde un escenario aséptico que sustrae a sus protagonistas de todo tiempo y lugar, la obra actuó como icono simbólico desde el momento en que la Junta Democrática por entonces constituida pidió a Genovés el diseño de un cartel para una campaña en favor de la amnistía. Por su carga simbólica, la presencia de reproducciones de *El abrazo* se prodigó como cartel desde 1976, junto a otros iconos de la Transición. En 2003 se convirtió en escultura por iniciativa de colectivos sociales diversos gracias al mismo artista en la madrileña Plaza de Antón Martín para honrar la memoria de los abogados laboristas de Atocha, asesinados en 1977, en cuyo despacho colgaba una copia del cartel, también usada por «Amnistía internacional». Su gran simbolismo justificó que, tras permanecer un tiempo en el almacén del Museo «Reina Sofía», se instalase por fin en un lugar relevante del Congreso de los Diputados en 2016; siendo su fuerza significativa la que, desde el actual contexto sociopolítico, nos ha llevado a plantear su recuperación didáctica tras la desaparición de su creador en mayo de 2020.

3. RESULTADOS

Dado que la presente propuesta no ha sido aún llevada a la práctica, es imposible valorar los resultados obtenidos mediante su aplicación. No obstante, y al ser el fin de esta aportación delimitar su marco teórico, expondremos en primer lugar las razones que la justifican y de las que se derivarán los resultados que esperamos alcanzar tras su aplicación didáctica. Finalmente se describirán sus principales líneas de aplicación.

3.1. Sus fundamentos

Justifican nuestra aportación diversas razones que definen su marco teórico y explicitan su aporte innovador a la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales; siendo la primera de ellas el hecho de situarnos en el ámbito de la DCS, con aplicaciones concretas para la Didáctica de la Historia y la Educación en valores. Planteamos desde tal área disciplinar un uso didáctico de tres creaciones de Genovés para mejorar el conocimiento del período histórico popularmente denominado como «de la Transición», como opción incardinada tanto en el ámbito de los contenidos conceptuales como en el de los actitudinales al ofrecer posibilidades en ambos campos.

La pintura de 1976, como cuadro y cartel primero, y escultura desde 2003, ofrecen a nuestro juicio grandes posibilidades para entender un período histórico cuyo alcance ignora gran parte del actual alumnado universitario y parte del profesorado novel. Lo cual revela la necesidad de mejorar la comprensión de tan singular etapa de nuestra reciente historia como condición para entender un ciclo temporal que, protagonizado por los bisabuelos, abuelos y abuelas de la actual generación, supone una realidad ajena y lejana en el tiempo para gran parte del alumnado, a pesar de que su conocimiento sea obligado para entender la actual realidad política y social española.

La segunda razón deriva de la doble necesidad de profundizar en el significado de la Transición desde las fuentes históricas disponibles; y de reflexionar sobre las recientes revisiones críticas de la misma que plantean su reinterpretación desde exigencias ideológicas que buscan deconstruir y reconstruir el pasado reciente al margen de las fuentes históricas, el debate académico y la lógica de los hechos. Viéndose ello incentivado por el desinterés hacia la Historia presente en parte del profesado y del alumnado y amplios sectores sociales que ignoran muchos aspectos del pasado sin ser conscientes de ello (Palma, 2019 y 2020).

La tercera razón que sustenta el proyecto nace de la convicción de que el uso didáctico de las obras de Genovés, frente a otras creaciones y autores, puede ayudar a mejorar el conocimiento histórico y el desarrollo de vías de diálogo, respeto y concordia entre las futuras generaciones de docentes mediante un acercamiento a la Transición. Orientado todo ello a mejorar la comprensión de la trascendencia y el valor de un período histórico que propició espacios de reconciliación nacional, fruto de la determinación y buena voluntad de gran parte de la clase política y de la sociedad; entonces empeñada en crear espacios de convivencia para superar la Guerra Civil y posterior Dictadura, mediante un proceso pronto convertido en referente democrático internacional.

También es sugerente constatar el carácter conciliador de *El abrazo*, admitido tanto por la mayoría de izquierda como por el resto de sensibilidades políticas presentes en el primer Gobierno de la Transición. Desde cuyo Ministerio de Cultura se reconoció, en nota difundida tras la compra de la obra por el Estado en 1980 (Díez-Guardiola, 2019b), que su valor no residía sólo «en su calidad artística y en su planteamiento conceptual» sino en el hecho de ser «símbolo de nuestra transición hacia la democracia y el [...] anhelo de la reconciliación definitiva entre [...] las dos Españas» (Cruz, 1980, p.1).

Surgió entonces un proceso reconciliador cuyo olvido ha traído graves secuelas materializadas en regresiones y fracturas de la convivencia concretadas en el abandono del talante y actitudes de diálogo practicadas en la Transición.

La cuarta razón surge del carácter dado por Genovés a *El abrazo*, definido con frecuencia como creación inspirada en una escena protagonizada por un grupo de escolares madrileños; según confirmó en una entrevista realizada en 2016, tras instalarse la obra en el Congreso de los Diputados. Al explicar entonces la raíz de su interés por pintar un cuadro que expresara la unión y reconciliación de todos los españoles tras la Dictadura, confesó haber madurado su idea tras ver la escena de la salida de un grupo de estudiantes de su colegio. Aunque la idea del abrazo ya la había desarrollado en 1965, la creación de 1976, iniciada en 1974, tuvo otras motivaciones; y por ello afirmaba en 2016, seguro de su fuerza comunicativa, que ésta ya no era sólo suya por pertenecer a todos los demócratas que han creído en él (Canal Parlamento, 2016).

La quinta razón que justifica el uso didáctico de *El abrazo* nace del carácter abierto de la obra aludido. Aunque el pintor se mostró después escéptico sobre la capacidad del arte para cambiar el mundo, en 1974 aún creía en ello, según reconoce en esta entrevista; impulsándonos esto a la recuperación de esta obra. Fue además significativo que indicase en diversas ocasiones cómo una de las potencialidades del cuadro era su capacidad para

ser asumido por el espectador; lo cual legitimó aún más a nuestro juicio su aplicación didáctico-educativa. En una entrevista de 2017 subrayó de nuevo que, a pesar de su aparente mudez, esta pintura grita siempre de formas diversas (Amnistía Internacional, 2017). Al fin y el cabo «un abrazo no es más que un fragmento de lo real, capaz de abrir una realidad mucho más amplia que alberga, no ya un instante, sino un continuo en el que se intuye presente, pasado y futuro» (Blázquez, 2018, p. 31).

Tal carácter abierto se acentúa además por el hecho de que, a pesar de que Genovés siempre militó en posiciones de izquierda, renunció a su implicación política concreta tras la normalización política de España, tal como revelan estas declaraciones de 2009: «[...] dejé mi militancia en el momento en el que los militantes del partido comunista empezaron a ser políticos» (García-Osuna, 2009, p. 23). Abandonó el Partido en 1982 para presentarse al final de su vida como «militante de la cultura» (Villena, 2013, p.1) como sinónimo de vida. Y por ello hubo críticos que, tras su muerte, le han definido como «ex militante desencantado, [...] ex comunista antisoviético, [...] pintor de mundo propio que hizo del individuo aislado y de la multitud acosada un territorio de denuncia, de espantos y de alertas» (Lucas, 2020, p. 1). Esta flexibilidad justifica aún más nuestra propuesta que busca canalizar didácticamente la fuerza comunicadora de su obra en el actual marco de desencuentros y fracturas sociales; tal como sugiere la figura femenina que, de espaldas al espectador, abraza el vacío como expresión del porvenir.

Existe además otra razón que avala el uso didáctico de esta obra: la continua identificación del miedo por parte de Genovés como una de las causas de su actividad creadora (Díaz-Guardiola, 2019). Según revelan diversas declaraciones del pintor y estudios de su aportación (García-Osuna, 2009; Perera, 2014; Valle, 2018), su vida estuvo siempre marcada por este sentimiento presente en España desde los años treinta, aún más intensificado en la Guerra Civil y la Dictadura. Un temor que hunde sus raíces en el recuerdo de los bombardeos de Valencia y en el pánico surgido de la ulterior represión franquista. Y, por extensión, en el miedo que generan en todo ser humano las violencias presentes en la sociedad de ayer y de hoy.

Junto a tales miedos, experimenta Genovés otro temor que le acompañó siempre: el pánico ante el lienzo en blanco; debiendo recordarse además que el conjunto de recelos que jalaron su vida, se completó con dos nuevos temores: el rechazo al pensamiento libre alentado desde ciertos ámbitos políticos y sociales que reducen la Cultura a objeto decorativo (García, 2020); y el pánico que le suscitaba una sociedad incapaz de vivir sin confrontaciones (Díaz-Guardiola, 2019). Tales ideas se ampliaron en sus últimas

intervenciones públicas de 2019 al reconocer, para escándalo de muchos, cómo le apenaba ver la vuelta del miedo generado, entre otras razones, por la mediocridad de los actuales gobernantes de la izquierda (Lucas, 2020).

Como se deduce de todo ello parece evidente que el tramo final de su trayectoria vital destiló una inquietud que sintetizan ciertas afirmaciones de esta entrevista, en las que reconoce tener la sensación de llevar toda la vida pintando la misma obra como fruto de sucesivos miedos; aseverando incluso que sólo «cuando dejemos de hablar en clave de buenos y malos, *El abrazo* se habrá completado» (Lucas, 2020, p. 1). Y qué duda cabe de que ello entraña hoy un reto educativo que vemos necesario afrontar muy conscientes de los riesgos que acarrea por razones diversas.

3.2. Sus posibles aplicaciones

Recuperar por tanto *El abrazo* ofrece muchas posibilidades didácticas derivadas de su carácter performativo como obra abierta cuyo mensaje supera la circunstancia que la originó por su fuerza comunicativa. Su interpelante llamada resuena medio siglo después de su creación y adquiere velados matices la vuelta al valleinclanescos «ruedo ibérico» de nuevos «miuras» en embestida frente a los que esta obra encarna «una oda al reencuentro y a las posibilidades de la política para construir una sociedad mejor» (García-Guardiola, 2020, p. 1)

La primera consideración sobre tal uso didáctico surge de la evidencia de que todo elemento pictórico, al igual que el escultórico (Palma y Pastor, 2015), puede ser una imagen artística y educativa que desde sus coordenadas ayude al acercamiento a los contenidos desde los conceptos, procedimientos y actitudes. El conocimiento de tales contenidos curriculares, siempre conectados, resulta significativo cuando la creación pictórica en forma de imagen, estimula el saber curricular desde los inicios de la etapa de Ed. Infantil, pues es desde estas edades cuando se deben fomentar todas las capacidades del alumnado para continuarlas en etapas posteriores. Se trata de imágenes que, a través de la percepción y estimulación temprana, activan en el ser humano cuestiones esenciales como los principios de curiosidad, causalidad y creatividad, que mueven a su vez todo un conjunto de valores y actitudes, capaces de generar emociones.

La imagen pictórica no solo expresa las relaciones humanas en ciertos momentos históricos, sino que, también, revela el propio mundo interior de sentimientos. Además de abrir múltiples campos de conocimiento, fomenta en el educando la curiosidad para aprender, por su capacidad de interrogarse sobre lo que le rodea, a través de sus porqués

y la causalidad que implica, confluyendo en un proceso de construcción creativo personal inigualable y único. Y por ello siempre construye de forma significativa, mediante las emociones que genera, hasta desembocar en sentimientos.

Para apoyar tales transformaciones, incluye el currículo diversos procedimientos y principios metodológicos que actúan como hilos vertebradores entre los conceptos y las actitudes. Así, las metodologías activas e interdisciplinares favorecen la construcción de aprendizajes significativos mediante procesos donde intervienen los diversos aspectos del marco que origina la obra: sociológicos, artísticos, antropológicos, geográficos, económicos, políticos, históricos, demográficos, urbanísticos...Y es entonces cuando adquiere de nuevo sentido la necesidad de «ayudar a valorar, respetar, proteger, y amar el patrimonio histórico y artístico [...] desde el presupuesto de que quien conoce, respeta, quien respeta cuida y quien cuida, ama» (Pastor, 2013, p. 375).

Siempre debe procurarse la interacción de conceptos, procedimientos y actitudes. Sin embargo, las actitudes, es decir, las emociones y los sentimientos, no son innatas al individuo, sino que se adquieren a través del papel que ejerce la Educación. Por lo cual resulta necesario realizar propuestas orientadas a esto, en particular, a la educación en valores, como sucede en nuestro caso.

Para contribuir a la educación para la convivencia y el respeto en contextos de desencuentro, proponemos itinerarios formativos orientados a recuperar, como finalidad educativa de las Ciencias Sociales, espacios de encuentro y diálogo; y a recuperar aquel horizonte de convivencia y respeto democrático que sintetizó el espíritu latente en el epitafio de la tumba del primer presidente democrático de España tras la Dictadura: «La concordia fue posible». Expresa este epigrama el reconocimiento de un estilo de convivencia política centrado en el entendimiento de la ciudadanía; el empeño de lograr que las dos Españas se encontrasen tras décadas de animadversión política y odio; y el cierre del círculo de reconciliaciones impulsado en sus momentos iniciales por fuerzas constructivas diversas que aportaron generosamente iniciativas y esfuerzos cuya síntesis encarnó en sus orígenes la icónica obra de Genovés (Lucas, 2020). En consecuencia, y movidos por la necesidad de recuperar educativamente aquellas sinergias, creemos posible diseñar diversas actividades de aprendizaje desde las siguientes premisas:

1. La merma del talante de diálogo del tiempo de la Transición es un error.
2. La situación de tensión y desencuentros vividos, con la que nos ha encarado la pandemia del Covid-19, no parece sostenible.

3. La urgencia de frenar la escalada del virus mortal del odio y la no aceptación del otro desencadenada en la derecha, el centro y la izquierda, concretada en la idea de que todo vale para descalificar al diferente.
4. El rechazo de la tesis de Chejov cuando afirma que “el amor, la amistad o el respeto no unen tanto a la gente como lo hace un odio común hacia alguna cosa”, como razón que nos impulsa a combatir la pandemia del odio (Amate, 2017, p. 107).
5. El deseo de superar la confrontación expresada en algunas obras de Goya, ciertos versos de Antonio Machado y determinadas letras de canciones de la época mediante actividades que combatan el fundamentalismo y el radicalismo.
6. La necesidad de reflexionar sobre una carencia del retrato de Genovés: la falta de rostro. Tal vacío muestra la doble necesidad de abrazar al otro, requiriendo ello conocer y aceptar su rostro como expresión del misterio de su realidad más profunda.
7. Rescatar la perspectiva «desde arriba» planteada por Genovés, mediante estrategias didácticas como vía para descubrir el sentido global de la realidad y de las cosas que niegan los particularismos de toda especie (García-Guardiola, 2020).
8. Recuperar dos ideas: la necesidad del perdón como antídoto que detiene la espiral de odio y venganzas; la creación de puentes que unan lo separado.
9. La posibilidad de usar diversas entrevistas del autor alojadas en Youtube.

4. DISCUSIÓN

A la espera de confirmación definitiva de la hipótesis planteada, creemos que los hallazgos de aprendizaje previstos tras la aplicación de las diversas propuestas a implementar ofrecen diversos significados, según indica la reseña de los mismos efectuada como horizonte final de la misma. Así, y antes de formular su valoración final, recordamos la necesidad de abrir nuevos campos de innovación e investigación en DCS cuyas líneas avanzamos genéricamente desde la imposibilidad de detallar aquí nuestras propuestas. Su aplicación, desde el curso 2020-21 permitirá ofrecer evidencias empíricas del uso de la obra de Genovés como recurso didáctico innovador aplicado a la Historia y a la Educación en valores, en continuidad con las líneas de trabajo indicadas. Hemos de

añadir también el dato de que no consta hasta hoy la realización de experiencias similares en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

5. CONCLUSIONES

Las actividades de aprendizaje a desarrollar desde el área de DCS en el marco de una propuesta didáctica de innovación deberían asumir los siguientes objetivos:

1. Descubrir que una pandemia no cambia el paradigma ni genera giros radicales, pero sí invita a cambiar la forma de vida mediante pequeños pasos individuales que actúan como factor de cambio del sistema.
2. Entender que todo cambio social real requiere: una normativa global; una cierta coacción para cambiar las costumbres; y el convencimiento individual.
3. Descubrir desde tales actitudes la necesidad de educar a las nuevas generaciones para evitar errores del pasado que alteren la convivencia de la ciudadanía española.
4. Desplegar procesos de diálogo y de respeto cuyo desarrollo evite que las diversas sensibilidades político-ideológicas presentes en la sociedad, en lugar de converger, solo busquen imponerse unas a otras; olvidando que la democracia requiere considerar el interés de todos y el ejercicio de la prudencia frente a la improvisación.
5. Evitar que la acción política y el ejercicio del poder democrático sean instrumentos de ajuste de cuentas respecto a tiempos pasados, manejados por políticos que, en lugar de servir a la ciudadanía, sólo atienden intereses ideológicos y de partido.
6. Educar a futuros ciudadanos, algunos de los cuales ejercerán tareas políticas de gobierno, para que asuman como parte de su responsabilidad el desarrollo de actitudes y acciones que, en lugar de enfrentar las diversas sensibilidades existentes en una sociedad plural, desarrollen dinámicas para curar y cicatrizar las heridas que genera la convivencia humana en lugar de alimentar continuas dinámicas de confrontación.
7. Desarrollar en el alumnado actitudes que, frente a ciertas posturas de continuo criticismo, a «los otros» y a «lo otro», e incapaces de cualquier reflexión autocrítica, construyan alternativas positivas que mejoren la convivencia y el respeto.

8. Recuperar desde el espíritu del abrazo y la concordia, dinámicas de encuentro y reconciliación ineludibles para la convivencia humana siempre necesitada de un espíritu de la reconciliación como activo que puede ofrecer muchos rendimientos.
9. No esperar en campo educativo grandes cosas de los líderes políticos, siempre interesados en otras cuestiones muy ajenas con frecuencia dicho ámbito.

REFERENCIAS

- Amate, J. (2017). *Paseando por una parte de la Historia*. Madrid: Caligrama.
- Amnistía Internacional España (30 de marzo de 2017). “*Qué significa El abrazo de Juan Genovés*” [Archivo de vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=fJPkZlHxZW>
<https://www.youtube.com/watch?v=fJPkZlHxZW>
- Amorós, C. (2010). Mito. En M. Quintanilla. *Diccionario de filosofía contemporánea* [Nueva ed.]. Oviedo: KRK.
- Béjar, S. (2013). *Cinco razones para creer*. Santander: Sal Terrae.
- Beltrán, J. (2020). Un país no se construye en el desencuentro, lleva a la ruina. Entrevista a Carlos Osoro. *Vida Nueva*, 3181, 16-19, Ed. del 6-12 de Junio de 2020.
- Blázquez, E. (2018). El abrazo. En R. Vinyes (Dir.) *Diccionario de la memoria colectiva* (p. 31). Madrid: Gedisa.
- Canal Parlamento. Congreso de los diputados. (9 de diciembre de 2016). “*El abrazo*” de Juan Genovés [Archivo de vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=KQxODF6YggY>
- Cruz, J. (1980). Cultura adquiere el cuadro de Genovés que sirvió para pedir la amnistía en 1976. *El País*, Edición de 3 de enero de 1980.
- D’Ors, P. (2020). Las parábolas. *Vida Nueva* 3171, 50, 28 de marzo de 2020.
- Díaz, J. y Llorente, A. (2004). *La crítica de arte en España (1939-76)*. Madrid: Istmo.
- Díaz-Guardiola, J. (2019). Juan Genovés: «Cuando dejemos de hablar en clave de buenos y malos, “El abrazo” se habrá completado». *ABC cultural*, 4.10.2019.
- (2019b). Historia de un Abrazo. *ABC*, 4.10.2019.
- (2020). Muere Juan Genovés, el artista que propició «el abrazo» de todos los españoles durante la Transición, *ABC*, 16.05.2020.
- García, A. (2020). Muere Juan Genovés, el defensor del arte como abrazo. *El País*, 15 de mayo de 2020.

- García-Osuna, C. (2009). Juan Genovés: «Soy un espíritu inconformista». *Tendencias del Mercado del Arte*, 23 (mayo), 20-24. Reeditado el 15.05.2020.
- Léon-Dufour, X. (2016). Parábola. En X. Léon-Dufour, *Vocabulario de teología bíblica* (pp. 640-643) Madrid: Herder.
- Lucas, A. (2020). Muere Juan Genovés, el pintor de “El abrazo” de la Transición. *El Mundo*, 15.05.2020.
- Marzo, J. L. y Mayayo, P. (2015). *Arte en España 1939-2015. Ideas, practicas, políticas*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Moreno, A. (2020). Abrazar la ausencia. *Wanity Faire*, 141 (mayo), 10-11.
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de CCSS. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (94), 145-162.
- (2020). Enseñar ciencias sociales entre riegos e incertidumbres. *Didácticas específicas*. 22, 88-103.
- Palma, A. y Pastor, M^a. M. (2015). Patrimonio urbano e Historia. Propuesta didáctica. *Revista de antropología experimental*, 15(21), 369-379.
- Pastor, M^a. M. (2013). Estado de la Educación y la Cultura en el mundo universitario: su reflejo en las humanidades y las ciencias sociales. En M^a Ruiz (Coord.). *La educación universitaria en el S. XXI (pp.369-376)*. Madrid: FUE.
- Perera, M. J. (2014). Genovés toda una vida. *Tendencias del Mercado del Arte*, 78, 14-18.
- Quaggio, G. (2011). Política cultural y transición a la democracia: el caso del Ministerio de Cultura UCD (1977-1982). En *Actas del Seminario de historia política y cultural y transición a la democracia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Torralba, F. (2020). Cuando todo cruje. *Vida Nueva*, 3178, 50.
- Valle, M^a. P. (2018). *La Academia de San Carlos de Valencia: cuna de grandes artistas. Estudio técnico y conservativo de un apunte académico de Juan Genovés*. (Proyecto Fin de Grado). Valencia: Universidad Politécnica.
- Villena, M. A. (2013). Genovés: “Pinto para atrapar al espectador”. *Infolibre*, 10.05.2013,1-10.

CAPÍTULO 74

LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN EN GALICIA: ESTUDIO DE LA COHERENCIA DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

David Rodríguez-García, Margarita Pino-Juste

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Para el ejercicio de la docencia, independientemente del nivel en el que nos encontremos, es necesario conocer profundamente la normativa específica donde se detallan los diferentes elementos curriculares, en particular los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que servirán de guía para la elaboración de las programaciones didácticas. El caso particular de las enseñanzas artísticas de música no es ajeno a esta tarea docente.

Se trata de diseñar el currículo en función de las características de las enseñanzas que se imparten, del alumnado y del propio centro docente. Entendemos el currículo siguiendo a Gimeno Sacristán (2010, p. 26) como “el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores y a estudiantes [...], es decir, una relación regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad”.

El currículo es un documento abierto y flexible ya que deja en manos del profesorado gran parte de las decisiones sobre sus elementos prescriptivos; orientador, por no ser un producto acabado, puesto que tiene que ser concretado por los docentes según las características del alumnado y del contexto del propio centro; y por último, prescriptivo, por contener objetivos, contenidos o experiencias educativas que han de asegurarse a todo el alumnado en el transcurso de su escolaridad (Baelo, et ál., 2011).

Pero esta regulación, en el caso concreto de las enseñanzas de régimen especial, es relativamente reciente y no llegaría a materializarse hasta la promulgación de la LOGSE (1990) hace menos de 30 años. Esta Ley indicaba en su artículo cuarto que correspondía al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo, constituyendo de ese modo las enseñanzas mínimas en todo el estado español, y que debía ser desarrollado en sus respectivos decretos en cada Comunidad Autónoma.

Al igual que en la enseñanza obligatoria, en las enseñanzas especiales de música esta oferta educativa se concreta en 3 niveles, de mayor a menor amplitud. Son los llamados niveles de concreción curricular y determinan las competencias de las administraciones educativas, de los centros y del profesorado en el establecimiento del currículum escolar con el fin de garantizar una educación abierta y flexible en todo momento (Baelo, et ál., 2011).

Dentro del segundo nivel de concreción curricular se enmarca la programación didáctica, el instrumento pedagógico-didáctico que articula en función del contexto las actuaciones del equipo docente de un modo abierto y flexible en cuanto a planificación, desarrollo y evaluación curricular de cada materia, asegurando de esta forma la coherencia de su práctica.

El decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, en su artículo 42.1, define las programaciones didácticas como “el instrumento de planificación curricular específico de cada departamento para cada uno de los cursos de las enseñanzas que se imparten en un conservatorio de música o de danza”, especificando además que en cada centro este documento debe ser elaborado siguiendo las propuestas de la comisión de coordinación pedagógica y los principios establecidos en el proyecto educativo del mismo, siendo finalmente el profesorado el encargado de desarrollar su actividad docente en función de lo establecido en ella.

En cuanto a investigaciones específicas que versen sobre aspectos curriculares de las enseñanzas de régimen especial de música encontramos, por un lado, trabajos como las tesis de Villafruela (2012) y Vicente Bújez (2009) que, si bien, analizan el currículo de los estudios superiores, lo hacen de forma general basándose en la percepción que de la formación tienen los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin centrarse en especialidad instrumental alguna.

Otros estudios, como los de González (2017) y Lorenzo (2009) también a través de percepciones externas analizan el currículo, pero en este caso centrándose de forma particular en dos de sus elementos, la evaluación y los contenidos, respectivamente.

Finalmente, nos encontramos otro grupo de trabajos en forma de tesis que realizan un repaso y análisis normativo, pero sin detenerse en analizar el segundo nivel de concreción curricular, y a través de metodologías de investigación diferentes realizan propuestas didácticas para sus respectivas especialidades como Mira (2006) en saxofón,

Lozano (2007) en clarinete, Más (2013) en armonía y Sánchez-Andrade (2016) como único representante en percusión, aunque en el grado superior.

Es por ello que, ante la ausencia de investigaciones que versen sobre, no ya los estudios de Percusión, sino que también sobre un análisis de las prácticas docentes a través del segundo nivel de concreción curricular y no solo a partir de las percepciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos vimos motivados a realizar este estudio, que además sirve de continuación a un trabajo previo que llevamos a cabo sobre el análisis del desarrollo normativo de los estudios de percusión desde su implantación en el currículo oficial de las enseñanzas de régimen especial de música en Galicia (Rodríguez-García y Pino Juste, 2018), y que junto a este formará parte de una investigación de mayores dimensiones en forma de tesis.

2. OBJETIVOS

En función de estas premisas que hemos expuesto definimos como objetivo general de nuestra investigación determinar la coherencia interna de las programaciones didácticas de Percusión de los conservatorios y centros autorizados elementales y profesionales de música de Galicia.

Además, de este derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el conocimiento del profesorado sobre diseño y elaboración de las programaciones.
- Determinar el conocimiento del profesorado de la normativa que regula las enseñanzas de percusión en Galicia.

3. MÉTODO

La metodología que seguimos en nuestro estudio presenta un enfoque interpretativo de naturaleza cualitativa utilizando el análisis de contenido formal como técnica de análisis de datos (Losada y López-Feal, 2003, p. 123), técnica que ocupa un lugar importante dentro de la metodología de los instrumentos de investigación, siendo en las ciencias sociales y en las humanidades donde se encuentra más difundido su uso (Krippendorff, 1997).

El análisis de contenido presenta las siguientes características (Bardin, 1996):

- No es un único instrumento, sino un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que se pueden adaptar al campo concreto de aplicación.
- Funciona a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción que pueden aplicarse tanto al contenido como al continente de los mensajes.
- Su propósito es la inferencia de conocimientos, el paso controlado y lógico entre la descripción de las características de aquello que se analiza y su interpretación final.

La elección de esta metodología de investigación la realizamos asumiendo, al igual que Simons (2009) y Hernández et al. (2014), que un análisis de contenido de las programaciones didácticas de la materia de Percusión, nos brindaría una serie de datos que nos ayudaría a enriquecer el contexto y a aportar evidencia científica al estudio de la cuestión con el fin de poder comprender cómo se implementa el currículum en la práctica docente.

Nuestra investigación, que persigue una finalidad descriptiva en la que buscamos información sobre aspectos concretos relacionando documentos con legislación, se encuadraría en lo que Krippendorff (1997, pp. 54-56) define como *normas*, ya que comprende una serie de procesos de identificación, evaluación y verificación que presentan en común la existencia de una norma o patrón con el que se compara un objeto para establecer, o bien de qué clase es, o en qué medida es bueno, emitiendo juicios sobre los datos respecto a ella, con el añadido de que esta norma es prescrita y legitimada por una institución⁶.

Aunque la estructura que debe tener una programación didáctica, así como su diseño y elaboración, están muy asentados en la teoría didáctica, para establecer las comparaciones con nuestra muestra de los documentos nos hemos basado en lo indicado en el artículo 42.3 del Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, y, posteriormente con el currículo oficial de percusión establecido en los Decretos 198/2007 y 203/2007, que regulan la ordenación de las enseñanzas elementales y profesionales de música, respectivamente.

Para Krippendorff (1997, p. 156), los análisis de contenido de este tipo están formados por dos etapas en las cuales primero se condensan los datos para poder compararlos y,

⁶ En nuestro caso por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y la Consellería de Educación, Cultura e Universidade de la Xunta de Galicia.

posteriormente, se aplica la norma para detectar la existencia de cualquier posible variación. Por tanto, la validez de este proceso procederá de las instituciones que sancionan su uso y que procuran basarse en las inferencias suministradas.

En nuestro estudio llevamos a cabo una adaptación del procedimiento en tres etapas, basándonos en las estructuras propuestas por autores como Krippendorff (1997), Bardin (1996) y Sandoval (1996).

3.1. Preamálisis

Una vez determinadas las unidades de análisis para nuestra investigación, que serían, por tanto, cada una de las programaciones didácticas, como hipótesis directriz establecimos que esos documentos debían de caracterizarse por la coherencia interna de sus elementos, por lo que nuestro objetivo general fue determinar si esto se cumplía, basándonos, por tanto, en dicha coherencia con respecto a la norma para la determinación de los índices.

Atendiendo a la clasificación de Krippendorff (1996, p. 96), el muestreo que llevamos a cabo en cuanto a las programaciones fue estratificado, por tipo de centros, ya que dentro de la población existían varias subpoblaciones diferenciadas, perteneciendo cada unidad de muestreo únicamente a un estrato.

Con relación al tamaño de la muestra, también Krippendorff (1996, p. 100) manifiesta que no existe una solución preestablecida. Este vendrá dado por la saturación puesto que, además de que cada unidad adicional de la muestra aumenta la dificultad del análisis, hay un punto en el que el tamaño muestral resulta más eficiente y en el cual ningún aumento posterior mejorará de forma apreciable la generalización de los hallazgos.

Nuestro acceso a las programaciones didácticas se realizó a partir de las webs de los centros o petición expresa a los docentes, puesto que a pesar de que este debe ser un documento público, salvo en los conservatorios gestionados por la administración autonómica nos encontramos en muchas ocasiones con una limitación a su acceso a través de las páginas web de los centros.

Seleccionamos un total de 12 programaciones didácticas para su análisis, 7 de conservatorios dependientes de la Xunta de Galicia, 4 de conservatorios municipales y 1 de centro autorizado de música, lo que supone una muestra del 30% del total de los centros en los que se enseña Percusión.

Una vez determinado el material de análisis procedimos a realizar una lectura “superficial” con la que entramos en contacto con los documentos que pretendíamos analizar, y posteriormente pasamos a establecer las operaciones de delimitación del texto en unidades comparables, que respondiesen a las categorías que pretendíamos verificar y que nos permitirían caracterizar las unidades de análisis.

En nuestra investigación las categorías vinieron establecidas por el propio objetivo de la misma (Espín, 2002). En cuanto al análisis de las programaciones didácticas fueron relativas al contenido (determinación de la coherencia interna y externa) y la forma (respeto a una estructura normativa fija dada).

3.2. Lectura y estudio en profundidad

En este paso procedimos a registrar la información extraída a partir de los elementos de análisis determinados. Supuso la puesta en práctica de forma sistemática de todas las pautas establecidas en la fase anterior de preanálisis, y consistió en la realización de operaciones de codificación, comparación y enumeración (Bardin, 1996; Espín, 2002), analizando la estructura y contenido de las programaciones y comparándolas con lo establecido en la normativa⁷ para determinar, por una parte, la coherencia externa de las mismas, y por otra, su coherencia interna a partir de un proceso de relación entre los elementos prescriptivos que las formaban (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

3.3. Tratamiento e interpretación de los datos obtenidos

Una vez rematado el estudio en profundidad, realizamos una lectura cruzada y comparativa de los datos brutos extraídos de los documentos para establecer una síntesis comprensiva total sobre la realidad estudiada, tratándolos de forma que resultasen significativos y válidos (Bardin, 1996; Espín, 2002).

Formuladas las inferencias, y atendiendo a las recomendaciones de Krippendorff (1996), procedimos a resumir los datos representándolos de modo que pudiesen ser

⁷ Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, y Decretos 198/2007 y 203/2007 que regulan la ordenación de las enseñanzas elementales y profesionales de música, respectivamente.

comprendidos e interpretados de mejor forma, con el objetivo de descubrir partes y relaciones en el interior de estos, así como verificar las hipótesis relacionales.

Para ello los representamos de forma estadística simple en porcentajes, por ser las frecuencias la forma más corriente para desempeñar la función de compendio del análisis, bien a través de frecuencias absolutas, que indican el número total de incidentes que aparecen en la muestra; o de frecuencias relativas, los porcentajes de incidentes con respecto al tamaño muestral (Krippendorff, 1996, p. 162).

4. RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los datos, estos se han agrupado en las categorías de análisis que se describen a continuación:

4.1. Análisis de la coherencia externa

A partir del índice de contenidos o esquema que nos marca el Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, en un primer lugar analizamos formalmente la muestra de programaciones didácticas para comprobar si disponían de todos los puntos requeridos, observando lo siguiente:

- En un 41,7% de las programaciones didácticas se incluyen todos los apartados que se recogen en el artículo 42.3 del Decreto 223/2010.
- Por otro lado, nos encontramos con otro 41,7% de los centros que cumplen con los puntos indicados en el Decreto 223/2010 pero sin llegar a desarrollar del todo alguno de ellos en su apartado correspondiente, como, por ejemplo:
 - a) En el centro 1 en el apartado referente a los procedimientos y herramientas de evaluación de todos los cursos no se indica herramienta alguna mediante la cual el profesorado va a recopilar los registros que le ayuden a valorar el desempeño del alumnado.
 - b) En el centro 3 como contenidos de cada curso solamente se han incluido los recursos didácticos a emplear (estudios, obras, métodos, etc.) sin especificar qué es lo que se quiere trabajar a través de ellos; se incluyen los apartados de evaluación de la programación didáctica y del departamento, pero no han sido desarrollados.

- Por último, en un 16,6% de la muestra no incluyen en sus programaciones tres o más de los aspectos que especifica el Decreto 223/2010 en cuanto a su estructura.

4.2. Análisis de la coherencia interna de las programaciones didácticas

Para analizar la coherencia interna formal de las programaciones didácticas llevamos a cabo en un primer lugar un proceso de relación entre sus elementos prescriptivos agrupándolos por pares: objetivos/contenidos, objetivos/criterios de evaluación y criterios de evaluación/contenidos; y posteriormente revisamos si se cumplían las normas teóricas de diseño de estos. Tras estos procesos observamos lo siguiente:

- a. En un 50% de los documentos nos encontramos con objetivos que no están redactados en función de la actividad del alumnado sino del profesorado.
- b. En la totalidad de las programaciones no se puede establecer una relación entre sus elementos curriculares (objetivos-contenidos-criterios de evaluación) careciendo, por tanto, de coherencia interna.
- c. En el 50% de las programaciones la redacción de sus objetivos no es la adecuada por resultar ambigua y/o hacer referencia a aspectos que no pueden ser medibles fácilmente.
- d. En el 50% de las programaciones se observan apartados desarrollados de forma incorrecta o incompleta.
- e. El 16,6% de las programaciones especifican como contenidos listados de obras y estudios a preparar sin indicar qué es lo que se trabaja a través de su práctica.
- f. En un 25% de las programaciones no se establece una secuenciación de sus elementos por cursos, sino que se repiten los mismos en los diferentes niveles.

4.3. Análisis de la coherencia de las programaciones en relación con lo establecido en los currículos oficiales de la materia.

En este punto analizamos la presencia de los elementos prescriptivos establecidos en cada uno de los decretos que regulan en la Comunidad de Galicia las enseñanzas elementales y profesionales de percusión en las programaciones didácticas de los centros estudiados para comprobar si estos estaban presentes o no en ellas.

4.3.1. Decreto 198/2007, de las enseñanzas elementales de música

- a. El 66% de los centros incluyen en sus programaciones didácticas la totalidad de los objetivos de percusión establecidos para las enseñanzas elementales. Por el contrario, destaca el centro 5 por no hacer mención a 2 de los 3 objetivos generales del Decreto.
- b. Solamente un 16,7% de las programaciones didácticas analizadas incluyen la totalidad de los contenidos del Decreto,
- c. En un 33% de las programaciones faltan 3 o más de los contenidos establecidos en el Decreto.
- d. El estudio de los instrumentos de “pequeña percusión” y la práctica de la improvisación en grupo son los dos contenidos que menos se mencionan en las programaciones didácticas, apareciendo solamente en un 40,8% y en un 50% de los documentos respectivamente.
- e. Solamente un 25% de las programaciones didácticas incluyen la totalidad de los criterios de evaluación que establece el Decreto de enseñanzas elementales.
- f. En el 33% de las programaciones didácticas analizadas no se mencionan 3 o más de los 7 criterios de evaluación que establece el Decreto.
- g. El criterio de evaluación “Describir después de una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas” solamente aparece en el 33% de las programaciones didácticas.
- h. Los criterios de evaluación “Leer textos a primera vista [...]” y “Actuar como miembro de un grupo [...]” no aparecen en un 40,8% de las programaciones.

4.3.2. Decreto 203/2007, de las enseñanzas profesionales de música

- a. Solamente un 25% de las programaciones didácticas incluyen la totalidad de los objetivos que establece el Decreto.
- b. En un 40,8% de las programaciones faltan 3 o más objetivos de los establecidos en el currículo oficial de las enseñanzas profesionales de percusión.
- c. Los objetivos “Tocar en grupo sin director o directora [...]” y “Desarrollar la capacidad [...] para la improvisación con el instrumento” son los que menos se mencionan, apareciendo en un 33% de las programaciones.
- d. Un 40,8% de las programaciones didácticas analizadas mencionan la totalidad de los contenidos incluidos en el Decreto.

- e. En un 40,8% de las programaciones no se incluyen 7 o más contenidos de los establecidos en el Decreto.
- f. El contenido “Iniciación a la interpretación de la música contemporánea [...]” es el que en más ocasiones no aparece en las programaciones, siendo incluido solamente en un 40,8% de los documentos; seguido de “Práctica de la lectura a vista”, “Trabajo de la improvisación”, “Entrenamiento [...] de la memoria” y “Audiciones comparadas de grandes intérpretes [...]” que solamente se incluyen en el 50% de las programaciones.
- g. Un 75% de los contenidos que establece el Decreto no se mencionan en 3 o más de las programaciones didácticas analizadas.
- h. No encontramos ningún contenido del Decreto que aparezca en todas las programaciones analizadas.
- i. Un 91,7% de las programaciones no incluyen la totalidad de los criterios de evaluación que establece el Decreto.
- j. En un 40,8% de las programaciones faltan 2 o más criterios de evaluación de los especificados en el currículo oficial de percusión de las enseñanzas profesionales.
- k. El criterio de evaluación “Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y [...] la improvisación sobre el instrumento” no se menciona en el 83,3% de las programaciones.
- l. Un 70% de los criterios de evaluación que establece el Decreto no se mencionan en 2 o más programaciones didácticas de las analizadas.
- m. No hay criterio de evaluación alguno de los que se especifican en el Decreto de enseñanzas profesionales que aparezca en todas las programaciones.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- 1. A pesar de que el decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia, indica los apartados que deben recoger las programaciones didácticas y que un 83,4% de los documentos respetan dicho índice de contenidos, solamente un 41,7% de estos los desarrollan de forma íntegra y adecuada.

2. Al igual que sucedió en el estudio y análisis de los decretos que regulan las enseñanzas elementales y profesionales de percusión en Galicia realizado por Rodríguez-García y Pino-Juste (2018), nos encontramos en el segundo nivel de concreción curricular una coherencia interna débil debido a la imposibilidad de relación entre la totalidad de sus elementos prescriptivos.
3. Existen programaciones didácticas en las que, por desconocimiento o falta de reflexión, se incluye en los contenidos una lista de obras a interpretar, hecho que constata que sigue presente entre el profesorado el dilema planteado por Vilar (2000) acerca de la ubicación de estas en las programaciones. Este autor critica la excesiva importancia que por tradición y convicción el profesorado le otorga al repertorio dentro de las programaciones didácticas, y con el que concordamos en su consideración de las diferentes obras a interpretar como recursos materiales.
4. En las distintas programaciones se observaron objetivos mal diseñados, apartados desarrollados de forma incorrecta o incompleta, falta de secuenciación por cursos de los elementos prescriptivos que las componen, y ausencia de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación incluidos en los decretos que regulan las enseñanzas de percusión. Es por ello que, analizados estos resultados, coincidimos con Sánchez-Andrade (2016) en que se hace imprescindible la formación didáctica del profesorado de percusión para el manejo y el diseño del currículum, autor que constata, a partir de una serie de entrevistas a docentes en su tesis doctoral, una tendencia en los modelos de formación en la materia de percusión (pasados y actuales) basada casi de forma exclusiva en la obtención de un buen nivel interpretativo dejando de lado la formación necesaria para el desempeño como docente. Incluso otros autores como Díaz (2015) sostienen que muchos músicos se inician en la docencia con la creencia de que es algo fácil si se tiene un buen dominio del instrumento.

REFERENCIAS

- Baelo Álvarez, R., Arias Gago, A.R. y Madrid Rubio, V. (2011). Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En Cantón Mayo, I. y Pino-Juste, M. (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 99-120). Madrid: Alianza Editorial.

- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. (2ª ed.). Madrid: Akal.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2011, 19 de enero). *Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, nº. 12. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110119/Anuncio20F2_es.html.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2007, 31 de octubre). *Decreto 203/2007, do 27 de setembro, polo que se establece o currículo das ensinanzas profesionais de réxime especial de música*. Diario Oficial de Galicia, nº. 211. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071025/Anuncio4965A_es.html.
- CCEU da Xunta de Galicia. (2007, 25 de octubre). *Decreto 198/2007, do 27 de setembro, polo que se establece a ordenación do grao elemental das ensinanzas de réxime especial de música*. Diario Oficial de Galicia, nº. 207. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20071031/Anuncio4C41A_es.html.
- Espín López, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-Clave Pedagógica*, 4, 95-105. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611>.
- Díaz Mohedo, M. T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, 69(223), 86-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902015000100007>.
- Gimeno Sacristán, J. L. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). En *Sinéctica*, 34, 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- González Royo, A. (2017). Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación [tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. RIUNET, Repositorio Institucional UPV. <http://hdl.handle.net/10251/86156>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6th edition. México D.F.: McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (1ª reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Lorenzo Martín, R. (2009). Los contenidos de la educación pianista en los conservatorios: Una propuesta integrada [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>.

- Losada López, J.L. y López-Feal Ramil, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson Editores Spain.
- Lozano Rodríguez, J. (2007). *Bases psicológicas y diseño curricular para el grado elemental de música* [tesis doctoral, Universitat de Valencia]. RODERIC, Repositorio Institucional de la Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/15422>.
- Más Devesa, M. (2013). Didáctica de la armonía: Una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo [tesis doctoral, Universidad de Alicante. Repositorio Institucional Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/41199>.
- Mira Chorro, I. (2006). *Didáctica musical para Saxofón en grado elemental: Una propuesta de enseñanza-aprendizaje*, [tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/11230>.
- Rodríguez-García, D. y Pino-Juste, M. (2019). Evolución de los estudios de Percusión en los conservatorios profesionales dependientes de la Xunta de Galicia. *Actas del V Congreso Nacional y III Internacional de Conservatorios Superiores de Música*, 189- 204. Noja: SEM-EE. <https://es.scribd.com/document/418352102/Actas-V-Consmu-2019>.
- Sánchez-Andrade Fernández, J.L. (2016). *La pedagogía de la Percusión en el grado superior de los conservatorios españoles: el patrimonio como referencia para innovar con equidad* [tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/42036>.
- Sandoval Casilimas, C.A. (1996). *Módulo cuatro. Investigación cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Vicente Bújez, A. (2009). *Evaluación del currículo en los conservatorios de grado superior de música de Andalucía* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Vilar i Torrén, J.M. (2000). Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio?. *Música y Educación*, 13(43), 29-46.
- Villafruela, A. (2012). *Evaluación curricular de los Estudios Superiores de Música. Percepción del estudiante* [tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. RUC. <http://hdl.handle.net/2183/11801>.

CAPÍTULO 75

NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN Y CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA

Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez, Alberto Gómez Marmol, Antonio Joaquín García Vélez y Manuel Gómez-López

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual presenta una disposición a adquirir hábitos de vida que no son saludables (De la Villa y Suárez, 2016). Este hábito es más acusado sobre todo en la etapa de la adolescencia, lo que hace necesario que se potencie la implicación de los adolescentes en la práctica de actividades físico-deportivas con el fin de favorecer la adherencia en la adultez (Jiménez-Torres, et ál., 2012). La literatura indica la existencia de un alto porcentaje de adolescentes sedentarios (Gutiérrez, et ál., 2018) y que conforme aumenta la edad, se acentúa esta conducta no saludable (Dumith, et ál., 2011; Gómez-López, et ál., 2011; Moral, et ál., 2012).

En este sentido, la escuela es la institución sobre la que recae mayor responsabilidad, resaltando la asignatura de Educación Física (EF) en la cual se llevan a cabo proyectos educativos cuya finalidad es el fomento de la actividad física y la salud (López y Fernández, 2013). Se ha demostrado que la actividad deportiva dentro del contexto educativo favorece la motivación de los estudiantes hacia la práctica de actividad física en horario extraescolar y la adherencia físico-deportiva (Taylor, et ál., 2009). Lamentablemente, como indicaron González-Cutre, Sicilia y Moreno-Murcia (2011), existe muchas veces en la enseñanza un desequilibrio entre el currículo de esta asignatura y las prácticas físicas que se realizan, cuyos contenidos se repiten constantemente, predominando, la mayoría de las veces, lo memorístico sobre otros aprendizajes más reflexivos; incluso se ha podido constatar que estos contenidos que se abordan no se ajustan a las expectativas y necesidades de los estudiantes. En este sentido, una de las principales causas por la que los estudiantes suelen abandonar la práctica deportiva es la falta de motivación hacia la misma (Gómez-López et al., 2011). Es por ello, que el

docente representa un rol fundamental para el desarrollo de la motivación hacia la práctica físico-deportiva (Moreno-Murcia, et ál., 2013) tanto dentro como fuera del contexto educativo. Se ha demostrado que el favorecimiento de un adecuado clima motivacional por parte del docente incide positivamente en el rendimiento académico del estudiante (Granero-Gallegos, et ál., 2020). El docente como agente social de gran relevancia para los estudiantes en estas edades, interviene de forma directa en la motivación del estudiante a través de la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB; Hastie, Rudisill, y Wadsworth 2013; McDavid, et ál., 2014; Tessier, et ál., 2010). Ryan y Deci (2000) a través de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985, 2008) señalan que es imprescindible la satisfacción de cada una de las NPB para el desarrollo personal y el bienestar en la vida cotidiana, de forma que si alguna de ellas se viera frustrada las consecuencias serían negativas a nivel personal.

En el ámbito de la EF, la TAD (Ryan y Deci, 2000) señala que el estilo interpersonal docente puede influir en el tipo de regulación motivacional de los estudiantes en las clases de EF. El desarrollo de la motivación intrínseca (MI) dependerá del tipo de contexto en el que tengan lugar las actividades de enseñanza-aprendizaje; es decir, si se desarrollan en ambientes en los que se refuerce la autonomía, competencia y, a su vez, las relaciones entre los compañeros, se logrará desarrollar la MI; sin embargo, en un ambiente que se favorezcan las relaciones desfavorables donde existan carencias entre compañeros, se enfatice la falta de estructuración y de autonomía, la MI será menor (Deci y Ryan, 1991). La literatura ha demostrado que cuando el docente favorece un estilo controlador en las clases, el estudiante genera un sentimiento de rechazo y desmotivación por las actividades que realiza (Granero-Gallegos et al., 2020; Haerens, Aelterman, et ál., 2015). Por tanto, según la manera en la que el docente presente un modelo de tarea de enseñanza-aprendizaje (organización temporal de las sesiones, organización de los grupos y tipo de información proporcionada al estudiante), favorecerá en mayor o menor medida la satisfacción de las tres NPB (autonomía, competencia y relaciones sociales), aumentando de esta forma la motivación intrínseca del estudiante hacia la consecución de la tarea (Almagro, et ál., 2011). Es más, la evidencia científica señala que en el contexto de las clases de EF, existe una correlación positiva entre una motivación más autodeterminada y la satisfacción de las NPB (Milyavskaya, et ál., 2014).

Por otro lado, González-Cutre et al. (2007) valoraron las creencias implícitas sobre la habilidad y los agentes psicológicos en el deporte. Los resultados indicaron que la creencia incremental, la percepción de competencia y de las relaciones sociales predecían

de forma positiva y significativa la motivación autodeterminada; sin embargo, esta misma creencia lo hacía de forma negativa, sin encontrarse relación alguna entre la motivación autodeterminada y la percepción de autonomía. De ahí que para generar la motivación autodeterminada en el deportista, se hace necesario favorecer su percepción de competencia y de las relaciones sociales, al tiempo que también se debe reforzar la creencia de que la habilidad puede mejorarse con el esfuerzo y la constancia.

Anteriormente, Wang (2001), en un estudio realizado con una muestra de estudiantes, hallaron por un lado un perfil muy motivado que se caracterizó por un nivel alto de creencia de habilidad incremental, competencia percibida, baja desmotivación, nivel alto de participación en el deporte y por otro lado, un perfil desmotivado, conformado por niveles bajos de creencia de habilidad incremental, percepción de competencia y participación, y altos de creencia de entidad.

Por lo tanto, y a partir de todo lo expuesto hasta el momento, el objetivo que se planteó en la presente investigación fue analizar la relación existente entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y las creencias implícitas sobre la habilidad en el contexto educativo de las clases de EF en Secundaria.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 97 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (58 chicos y 39 chicas), con edades comprendidas entre los 13 y 15 años (Media = 13.32; Desviación típica = .62), pertenecientes a un centro educativo de la Región de Murcia (España). La selección de la muestra fue escogida de forma no probabilística y por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

2.2. Instrumentos

Necesidades Psicológicas Básicas. Se administró la versión traducida al castellano del cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas validado por Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra (2008) procedente de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006). Dicho instrumento está precedido de la frase “En mis clases de Educación Física...”

seguida de 12 ítems que miden la percepción de Autonomía (4 ítems; ej: “Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar”), percepción de Competencia (4 ítems; ej: “Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas”) y percepción de las Relaciones Sociales (4 ítems; ej: “Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase”). Las respuestas del cuestionario estaban valoradas en una escala tipo Likert que comprende desde 1 a 5, en la que el 1 corresponde a “*totalmente en desacuerdo*” y el 5 a “*totalmente de acuerdo*”. Los coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) fueron para el Apoyo a la Autonomía .72, para Apoyo a la Competencia .75 y .83 para Apoyo a Relaciones sociales.

Motivación. Se utilizó el Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF) de Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce y García-Calvo (2012). Este cuestionario está precedido por la frase introductoria “Yo participo en las clases de Educación Física...” y está formado por 20 ítems que analizan cinco factores: Motivación Intrínseca (MI) (4 ítems; ej.: “Porque la Educación Física es divertida”), Motivación Extrínseca (ME) de Regulación Identificada (4 ítems; ej.: “Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”), ME de Regulación Introyectada (4 ítems; ej: “Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo”), ME de Regulación Externa (4 ítems; ej.: “Para demostrar al profesor/a y compañeros/ as mi interés por la asignatura”) y Amotivación (4 ítems; ej.: “Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura”). Las respuestas se puntúan en una escala tipo Likert que comprende desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Los valores de consistencia interna (α de Cronbach) para estos factores fueron de .74 para Motivación Intrínseca, .80 para Regulación Identificada, .83 para Regulación Introyectada, .79 para Regulación Externa y .87 para Desmotivación.

Creencias Implícitas sobre la Habilidad. Se ha utilizado la versión española validada por González-Cutre et al. (2007), procedente del Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire-2 (CNAAQ-2) de Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray (2003). El instrumento está compuesto de un total de 12 ítems encabezados por el enunciado “Tus creencias sobre habilidad en deporte son...”. Los ítems se agrupan en dos factores: Creencias Incrementales (6 ítems; ej: “Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en el deporte”) y Creencias de Entidad (6 ítems; ej: “Aunque lo intentes, el nivel que alcanzarás en el deporte cambiará muy poco”). Las respuestas se puntúan mediante una escala tipo Likert que comprende del 1 (*totalmente en desacuerdo*)

a 5 (*totalmente de acuerdo*). En este estudio se obtuvieron valores de consistencia interna (α de Cronbach) de .75 para el factor de Entidad y .82 para la dimensión Incremental.

2.3. Procedimiento

El diseño de este estudio corresponde a una investigación empírica con metodología cuantitativa, concretamente a un estudio descriptivo con poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas de tipo transversal (Montero y León, 2007). En primer lugar, se solicitó un consentimiento informado al Centro Educativo y a las familias de los participantes. Posteriormente, se administraron los cuestionarios en el Centro Educativo. Durante la implementación, que se realizó en horario escolar, al menos uno de los investigadores estaba presente en el aula. Se garantizó el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de los datos. Los adolescentes contestaron a los cuestionarios en aproximadamente 20 minutos, sin que ninguno de ellos informara de problemas para la cumplimentación de este. Este estudio contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se utilizó la prueba estadística de α de Cronbach para el análisis de la consistencia interna de las dimensiones de los tres instrumentos. Los valores de alfa de Cronbach entre .70 y .90 indican una buena consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005). Todos los valores de este estudio fueron superiores a $\alpha > .70$. Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas) para el total de la muestra. A continuación, se calcularon las correlaciones entre todas las variables objeto de estudio a través de la prueba Rangos de Spearman. Se consideró una significación al 95%.

3. RESULTADOS

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos para la totalidad de la muestra en las variables analizadas. En cuanto a las NPB, el valor más alto se encontró en la dimensión de apoyo a las relaciones sociales. Con respecto a la motivación, las puntuaciones más elevadas se mostraron en la dimensión de MI y ME de regulación identificada, siendo las menos valoradas la ME de regulación introyectada y la amotivación. Por último, con

respecto a las creencias implícitas sobre la habilidad, la dimensión creencia incremental mostró una puntuación muy superior a la dimensión de creencias de entidad.

Tabla 1.

Resultados descriptivos de las variables Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación y Creencias Implícitas sobre la Habilidad en las clases de Educación Física.

Total de la muestra	
Media $\pm$ Desv. típica	
NPB	
Apoyo a la autonomía	3.07 $\pm$.76
Apoyo a la competencia	3.94 $\pm$.71
Apoyo a las relaciones sociales	4.13 $\pm$.78
Motivación	
MI	4.14 $\pm$.79
ME Regulación Identificada	3.85 $\pm$.89
ME Regulación Introyectada	3.18 $\pm$.95
ME Regulación Externa	3.36 $\pm$.96
Amotivación	3.21 $\pm$ 1.02
Creencias implícitas de habilidad	
Entidad	2.51 $\pm$.82
Incremental	4.33 $\pm$.69

NOTA: * = $p \leq .05$

En la tabla 2 se puede observar el análisis de correlaciones entre las diferentes variables objeto de estudio. En primer lugar, se puede observar que las dimensiones de las NPB correlacionaron positiva y significativamente entre sí. Además, estas tres necesidades correlacionaron positiva y significativamente con la MI, la ME de regulación identificada y de regulación introyectada, y negativamente con la amotivación. Con respecto a las creencias implícitas sobre la habilidad, ambas dimensiones, tanto Entidad como Incremental, correlacionaron positiva y significativamente entre sí. Además, la creencia de entidad correlacionó positivamente con el apoyo a las relaciones sociales, mientras que la creencia incremental correlacionó positivamente con el apoyo a la competencia, a las relaciones sociales y a la MI.

Tabla 2.

Correlaciones entre las Necesidades Psicológicas Básicas, Motivación y Creencias Implícitas de Habilidad

		AA	AC	AR	MI	MERID	MERIN	MERE	AM	CE	CI
AA	Cor.Pearson	-	.371**	.138	.230*	.228*	.217*	.076	-.059	-.007	-.006
	Sig.	-	.000	.179	.023	.025	.032	.462	.566	.944	.953

AC	Cor.Pearson	-	-	.437**	.424**	.469**	.324 **	-.234*	-.281**	-.163	-
	Sig.	-	-	.000	.000	.000	.001	.021	.005	.111	.276**
AR	Cor.Pearson	-	-	-	.365**	.263**	.205*	.188	-.177	-.206*	-
	Sig.	-	-	-	.000	.009	.044	.065	.082	.043	.491**
MI	Cor.Pearson	-	-	-	-	.723**	.398**	.420**	.297**	-.160	.359**
	Sig.	-	-	-	-	.000	.000	.000	.003	.118	.000
MERID	Cor.Pearson	-	-	-	-	-	.564**	-	-.260	-.112	-.220
	Sig.	-	-	-	-	-	.000	.000	.010	.274	.030
MERIN	Cor.Pearson	-	-	-	-	-	-	.651**	.061	.085	.176
	Sig.	-	-	-	-	-	-	.000	.552	.407	.084
MERE	Cor.Pearson	-	-	-	-	-	-	-	-.022	.136	.133
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	.830	.183	.193
AM	Cor.Pearson	-	-	-	-	-	-	-	-	.572	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	.000	.391**
CE	Cor.Pearson	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.399**
CI	Cor.Pearson	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

NOTA: Sig. = Sig. (bilateral); Cor. Pearson = Correlación de Pearson; AA = Apoyo a la Autonomía; AC = Apoyo a la Competencia; AR = Apoyo a las Relaciones Sociales; MI = Motivación Intrínseca; MERID = Motivación Extrínseca de Regulación Identificada; MERIN = Motivación Extrínseca de Regulación Introyectada; MERE = Motivación Extrínseca de Regulación Externa; AM = Amotivación; CE = Creencias de Entidad; CI = Creencia Incremental; * = $p \leq .05$ ** = $p \leq .01$.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de la investigación fue analizar en el contexto de las clases de EF, la relación existente entre los niveles de satisfacción de las NPB, motivación y las creencias implícitas sobre la habilidad en estudiantes adolescentes. El análisis descriptivo mostró niveles altos de satisfacción de las NPB en los estudiantes, siendo la necesidad básica mejor valorada el apoyo a las relaciones sociales, coincidiendo de esta manera con estudios anteriores realizados por García-López, et ál., (2012) y Moreno-Murcia, et ál., (2012). En cuanto a la motivación de los estudiantes, los resultados arrojaron que las dimensiones con mayor puntuación fueron la MI y la ME de Regulación Identificada, mientras que las menos puntuadas fueron la ME de Regulación Introyectada y la Amotivación. Basándonos en la TAD (Deci y Ryan, 1985), los resultados demostraron que la mayoría de los estudiantes analizados se comprometían con las actividades en las clases de EF por el placer y la satisfacción que se derivan de su realización. Los estudiantes intrínsecamente motivados realizan las actividades sin pensar en la obtención

de recompensas y únicamente por la satisfacción de aprender más y de superarse constantemente. Asimismo, para los estudiantes motivados extrínsecamente con una regulación identificada, las razones para realizar una actividad son internalizadas como valiosas porque piensan que estas actividades son fundamentales y beneficiosas para su desarrollo y mejora. Estos resultados coinciden con investigaciones similares realizadas con anterioridad (Lonsdale, et ál., 2009; Ntoumanis, 2005; Vlachopoulos, et ál., 2011). Por otro lado, con respecto a las creencias implícitas sobre la habilidad, los valores obtenidos para la creencia incremental fueron superiores a la creencia entidad. De esta forma se demostró que la mayoría de los estudiantes valoran mucho más el esfuerzo que el rendimiento y creen que la mejora de la habilidad y los aprendizajes adquiridos son fruto de la práctica, la constancia y el esfuerzo y no de capacidades innatas de cada estudiante. Los resultados coincidieron con estudios anteriores realizados con adolescentes por González-Cutre et al. (2007) y Gómez-López, et ál. (2020).

En cuanto a las relaciones existentes entre los niveles de satisfacción de las NPB, motivación y las creencias implícitas sobre la habilidad, los resultados del análisis de correlaciones bivariadas demostraron una relación positiva y significativa entre las tres NPB y, a su vez, entre ellas y la MI de los estudiantes. Estos resultados siguen la línea de estudios similares (Li, et ál., 2005; Standage, et ál., 2006) que apuntaron que el apoyo a la competencia es fundamental para el desarrollo de la MI. Del mismo modo, los resultados obtenidos por Balaguer, et ál., (2008), demostraron una correlación positiva entre las tres NPB y las formas más autodeterminadas de la motivación. Por otro lado, los resultados también reflejaron una relación negativa con la amotivación, tal y como también sucedió en nuestra investigación.

Con respecto a las creencias implícitas sobre la habilidad, los resultados reflejaron una correlación positiva entre ambas creencias entre sí, incremental y entidad, respectivamente. El estudio desarrollado por Li et al. (2005), con una muestra de estudiantes universitarias mostró que aquellas que consideraban la habilidad como algo inalterable (creencia de entidad), tendían a manifestar menos MI, mayor ansiedad y estrés, al contrario de las que afirmaron tener una creencia de habilidad incremental. Por otro lado, la creencia de entidad correlacionó positivamente con el apoyo a las relaciones sociales, mientras que la creencia incremental correlacionó positivamente con el apoyo a la competencia, el apoyo a las relaciones sociales y la MI.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo deberían servir de reflexión a los profesores de EF de la etapa de secundaria, acerca del desarrollo de los intereses de los estudiantes, de los contenidos curriculares, y de las estrategias metodológicas a emplear. Sería interesante establecer una correcta implicación pedagógica e intervención docente y una propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje que englobasen las siguientes consideraciones: otorgar mayor autonomía al estudiante, promover en las clases de EF situaciones motrices donde los estudiantes se perciban competentes, y estimular la creación de tareas que favorezcan la relación con los demás al tiempo de permitir una mayor autonomía en la realización de las tareas en clase.

REFERENCIAS

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Perceived motivational climate, psychological needs and intrinsic motivation as predictors of sport commitment in adolescent athletes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Autonomy support, needs satisfaction, motivation and well-being in competitive athletes: a test of the self-determination theory. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Biddle, S. J., Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., y Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989. <http://dx.doi.org/10.1080/02640410310001641377>.
- De la Villa Moral, M., y Suárez, C. (2016). Risk factors in the problematic use of Internet and phone in Spanish adolescents. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 38. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., y Kohl, H. W. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 685-698. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq272>.
- García-López, L. M., del Campo, D. G. D., González-Villora, S., y Valero Valenzuela, A. (2012). Changes in empathy assertiveness and social relations due to the implementation of the sport education model. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., y Ruiz-Juan, F. (2011). The abandonment of an active lifestyle within university students: reasons for abandonment and expectations of re-engagement. *Psychologica Belgica*, 51(2), 155-175. <http://doi.org/10.5334/pb-51-2-155>.
- Gómez-López, M., Manzano-Sánchez, D., Merino-Barrero, J.A., y Valero-Valenzuela, A. (2020). Causes of success in handball through the beliefs about ability. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(77), 103-118. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.007>.
- González-Cutre, D. Sicilia, Á., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). A quasi-experimental study of the effects of task-involving motivational climate in physical education classes. *Revista de Educación*, 356, 677-700. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056>.
- González-Cutre, D., Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Implicit skill beliefs and psychological mediators as predictors of self-determined motivation in adolescent athletes. En J. Castellano & O. Usabiaga (Eds), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp.407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., y Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>.

- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., y Calatayud, P. (2018). Determinants of the adolescents' sports practice out-of-school. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 91-100.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., y Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.701203>.
- Jiménez-Torres, M., Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J. F. (2012). Relationship between motives for exercise and sports practice and flow experiences in youth: gender differences. *Universitas Psychologica*, 11(3), 909-920. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.rmpf>.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65. <https://doi.org/10.1123/JTPE.24.1.51>.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., y Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48(1), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013>.
- López, I. J., y Fernández, M. D. (2013). Improvement of teen health habits through Physical Education. *Revista de Educación*, 360, 314-337. <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-360-113>.
- McDavid, L., Cox, A. E., y McDonough, M. H. (2014). Need fulfillment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 471-480. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.006>.
- Milyavskaya, M., Nadolny, D., y Koestner, R. (2014). Where do self-concordant goals come from? The role of domain-specific psychological need satisfaction. *Personality*

- and Social Psychology Bulletin, 40(6), 700-711.
<https://doi.org/10.1177/0146167214524445>.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moral, J. E., Redecillas, M. T., y Martínez, E. J. (2012). Sedentary habits of Andalusian adolescents. *Journal of Sport & Health Research*, 4(1), 67-82.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Ruiz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Perception of the usefulness and importance of physical education according to motivation generated by the teacher. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García, T. (2012). Social goals, basic psychological needs, and intrinsic motivation as predictors of the perception of effort in physical education. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Sampling techniques on a population study. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). An approach to the use of Cronbach's Alfa. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Develop of a questionnaire to assess the motivation in physical education. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-

- determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235-243. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.002>.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>.
- Vlachopoulos, S. P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., Kontou, M. G., Moustaka, F. C., y Goudas, M. (2011). The revised perceived locus of causality in physical education scale: psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 583-592. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.003>.
- Wang, C. K. J. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.

CAPÍTULO 76

FACTORES PERSONALES EN LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA

Fernanda Fauth y Juan González-Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Con el avance de las acciones formativas en la modalidad en línea, sobre todo dentro del contexto de formación docente continua, resulta relevante conocer de qué manera estos cursos posibilitan una formación que posibilite la reflexión de la práctica y que oriente hasta la predisposición al cambio, visto que la sociedad del conocimiento está en constante transformación y que la educación necesita acompañar estos cambios y dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Sin duda, el sistema educativo solo será capaz de afrontar estos retos con docentes bien capacitados, comprometidos y dispuestos a innovar, que no solo se formen, sino que transformen esa competencia en acción de mejora.

Para determinar si la formación docente continua, realizada en muchos casos a través de la modalidad a distancia, realmente ofrece la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos que son puestos efectivamente en práctica en la acción pedagógica de estos docentes y, por consecuencia, fortalecen y mejoran la función docente, encontramos como propuesta evaluativa el proceso de transferencia del aprendizaje.

La transferencia puede ser definida como el momento transitorio del aprendizaje individual de la formación para la concreta aplicación, la cual es influenciada por elementos que condicionan este proceso y definen el grado de aplicación (Feixas et al., 2015). Estos elementos están relacionados al diseño del curso, al ambiente de trabajo y a las características personales de los estudiantes, las cuáles estaremos centrados en conocer en profundidad en esta etapa de la investigación.

Luego, investigar sobre estas formaciones es fundamental para que se conozca cómo el profesorado implementa la aplicación de los aprendizajes adquiridos en su trabajo cotidiano. Esto, además, es especialmente relevante ya que se detecta una carencia notable

de estudios que aborden específicamente la transferencia del aprendizaje y sus variables en esta modalidad.

En los últimos años los principales estudios sobre la transferencia fueron desarrollados con respecto a la evaluación de programas en el ámbito de la formación empresarial (Fandos-Garrido, Renta, González y Soto, 2017). Luego, Feixas, et al. (2015) entiende que la investigación sobre la transferencia en el contexto de la formación docente y en la enseñanza superior aun son muy novedosos y deben seguir desarrollándose.

Dentro del ámbito de la educación superior, la formación continua es considerada una de las herramientas para que los docentes obtengan el desarrollo profesional, y consecuentemente, la mejora de la calidad educativa (Feixas et al., 2013). Una de las misiones primordial de la educación superior es formar a los profesionales de acuerdo con las necesidades de la sociedad, bien como promover el desarrollo profesional de los docentes (Cano, 2016).

Cano (2015) también entiende que para que la generalización ocurra en una formación docente, una de las condiciones del proceso de transferencia, es necesaria que la formación posibilite que los docentes reflexionen sobre su práctica, para así adaptar y aplicar a su realidad y contexto el aprendizaje. Ya referente a los aspectos personales, la transferencia es facilitada cuando la motivación y la confianza son trabajados conjuntamente a los objetivos de aprendizaje más técnicos, una vez que un docente que se sienta comprometido y capacitado para ser un agente de cambio realizará la innovación docente más fácilmente.

En el contexto de la formación permanente, la transferencia es caracterizada por un proceso longitudinal, que se da a lo largo, no solamente al final o transcurrido algún tiempo de la formación (Gessler y Hinrichs 2015; León, 2018) y que puede ser incluso influenciado por la intención previa de transferir los nuevos aprendizajes (Testers et al., 2019).

Referente a la modalidad en línea, aunque son escasos los estudios que establezcan los factores determinantes para el proceso en una formación e-Learning, desde el punto de vista de los aspectos emocionales, en general la formación a distancia exige una mayor autogestión que la presencial (Quesada-Pallarés et al, 2015; Martins et al, 2019). Y que en general estas formaciones tienen un carácter muy tecnológico, sin el acompañamiento de una propuesta pedagógica (Pineda et al., 2016).

De las investigaciones ya realizadas en esta modalidad formativa respecto a los aspectos personales, es esencial vincularla más a la realidad laboral de los participantes,

reconociendo más sus necesidades, regulando sus emociones y así asegurando la confianza (Quesada-Pallarés et al., 2015; Testers et al., 2019), la satisfacción y la motivación al momento de transferir (Tomás-Folch y Duran-Bellonch, 2017; Martins et al., 2019). Bien como el factor de la experiencia o formación previa, que cuando positivas pueden representar una motivación, contribuyendo para un aprendizaje más eficaz y para una mayor intención de cambiar el contexto laboral (Martins et al, 2019).

En este momento del estudio, dentro de la capacitación tecnopedagógica en línea investigada, nuestro objetivo específico es analizar qué factores personales del alumnado tienen mayor incidencia en la transferencia inicial del aprendizaje.

Como consecuencia de ello, la pregunta orientativa que nos proponemos a responder con este trabajo es: ¿Qué características de los alumnos les facilitan una mayor transferencia inicial de los aprendizajes?

2. MÉTODO

El contexto de nuestra investigación es una formación docente continua en línea ofrecida por la Universidad Europea del Atlántico. Esta formación consiste en un Máster en Educación, con duración de dos años, compuesto por un bloque común de asignaturas para la formación del profesorado y por una especialización con énfasis en las TIC en la Educación.

El grupo investigado, de aproximadamente 40 alumnos, ingresó en el curso en febrero de 2018 y tenía como fecha de finalización prevista el febrero de 2020. Este fue elegido una vez que, en el momento de la recogida de los datos, ya habían realizado la actividad reflexiva conocida como Punto de Partida, que se desarrolla en las primeras semanas del curso; asimismo, habían finalizado las asignaturas de la especialización del Máster y realizado la entrega del Portafolio correspondiente a la especialización, ambas evaluaciones utilizadas como fuente de los datos.

Del grupo completo, entramos en contacto con aquellos que ya habían finalizado las evaluaciones. Finalmente, diez alumnos aceptaron participar de la investigación mediante un termino de consentimiento informado y firmado por aquellos interesados en participar.

De los diez sujetos investigados, nueve son mujeres y uno es hombre. La edad media de los participantes es de 42 años, con una media de 13 años de actuación como docente. Los seis países de origen de los participantes de la investigación son Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Méjico y Nicaragua.

La naturaleza de la información referente a la transferencia en la mayoría de los estudios de evaluación es perceptual, a partir de relatos de experiencias personales que representen los nuevos conocimientos o habilidades adquiridas en las acciones formativas y aborden la aplicación de los aprendizajes en la práctica (Davids, 2013; y Fandos-Garrido, 2017).

En consecuencia, como fuentes de datos contamos con dos actividades formativas del propio curso, realizadas en momentos distintos, una al principio del curso y la otra en la etapa final, que sometimos a análisis cualitativo. Adicionalmente, realizamos una entrevista con los sujetos, tres meses después de la realización de la segunda actividad analizada.

Con la elaboración previa de una guía, realizamos una entrevista en línea con cada sujeto, en seguida la transcripción de estas, e iniciamos el análisis de los datos documentales y de las entrevistas en el programa NVivo.

En la entrevista, la guía fue diseñada con preguntas referentes al diseño del curso y al ambiente de trabajo, bien como abordó cuestiones enfocadas en los aspectos personales, que indagaban sobre la formación académica con la que cuentan los sujetos, la experiencia laboral, la experiencia previa con las TIC y sobre el desarrollo de alguna motivación o capacitación a partir de la formación. Finalmente, les sondeamos acerca de su eventual transferencia de los aprendizajes.

A continuación, presentamos el codebook final aplicado por medio del software NVivo:

Tabla 1.

Codebook.

Categorías	Descripción	Códigos
<i>Análisis de necesidades</i>	Adecuación a las necesidades del alumnado	carencias formativas, retos, dificultades
<i>Autorregulación</i>	Habilidad personal para el control del sujeto sobre el miedo, la ansiedad, la confianza	confianza, determinación, esfuerzo
<i>Expectativas</i>	La creencia de que puede aplicar los aprendizajes para mejorar la docencia	estrategias de acción, metas, objetivos profesionales
<i>Experiencias formativas previas</i>	Experiencias formativas y profesionales significativas previas al inicio del máster	concepciones previas, experiencias con las TIC

<i>Motivación personal</i>	Factores que influyen y estimulan el individuo a realizar determinadas acciones	entusiasmo, interés, predisposición al cambio e innovación
<i>Perfil estudiante</i>	Identificar el perfil del estudiante	edad, sexo, país, formación, docencia

3. RESULTADOS

En cuanto al perfil de los sujetos, en principio, atributos como edad o país de origen no representaron ninguna diferencia significativa entre los sujetos que concretaron la transferencia y los que no, y esto es especialmente relevante si tenemos en cuenta que los grupos fueron heterogéneos cuanto a estas características. La edad media del grupo que realizó la transferencia fue de 41,5 años, mientras que el grupo sin evidencias fue de 35 años.

Acerca de la experiencia docente, los informantes que evidenciaron mayor transferencia tienen el doble de experiencia que aquellos que no presentaron evidencias. Referente al aspecto de tiempo de actuación en la misma institución, el primer grupo obtuvo como media 13,5 años contra 2,6 años del segundo grupo. Todo ello sugiere que la experiencia laboral sea un factor determinante, bien como la actuación en el mismo entorno sea un factor que posibilite una mayor tendencia a la transferencia, visto que es posible que se conozca mejor la realidad del ambiente, que se presente una confianza o apoyo institucional, o demás factores relacionados al aspecto ambiente laboral.

En cuanto a la experiencia formativa, casi la totalidad de sujetos ya presentaban alguna experiencia formativa previa con las TIC, pero desde una visión tecnológica, no específicamente una formación continua docente para las TIC con un abordaje pedagógico para su aplicación. Sin embargo, gran parte de los sujetos que realizaron la transferencia al principio también relataron sentirse seguros y confiados para el uso de las TIC, debido a su formación o experiencia práctica previa, como señalado a seguir, lo que nos lleva a creer que ambas sean un factor facilitador de la transferencia:

“Yo buscaba la manera de buscar esa formación, pero por mi cuenta, aprendiendo por tutoriales y cosas así verdad, pero en realidad la que sí me ha funcionado es esta, la formación del máster”
(Entrevista – sujeto E).

En cuanto a la motivación personal, otro aspecto que demostró realmente ser un facilitador para la transferencia, como ya se ha indicado en los estudios anteriores, fue la motivación previa. Parece evidente que los alumnos que no presentaron motivación

personal tampoco presentaron la evidencia concreta de la transferencia o quedaron solamente en la intención de realizarla.

De los sujetos que ya iniciaron el curso con la motivación personal, la mayoría indicó el relato de la transferencia en el propio Portafolio, durante el desarrollo de las asignaturas del curso. Por el contrario, en general, los sujetos sin transferencia concreta tampoco presentaron motivación personal previa. Asimismo, en el Portafolio estos igualmente no indicaron que desarrollaron una motivación para la transferencia.

Respecto a las expectativas, gran parte de los alumnos ya mencionaran al principio del curso que tenían la intención de aplicar en su práctica los conocimientos adquiridos con relación a las TIC, de los cuáles más de la mitad ya realizaron la transferencia. En este sentido, todos los sujetos mantuvieron la intención de transferir los conocimientos a la práctica a partir de los relatos del Portafolio y entrevista. Las reflexiones del Portafolio de todos los sujetos indican que las expectativas están direccionadas a la transferencia de los aprendizajes, lo que refleja posiblemente que las asignaturas permitieron una reflexión sobre su propia práctica con relación con los aprendizajes adquiridos o despertaron el interés por el cambio.

En consideración a la autorregulación del Punto de Partida, entre los alumnos que expresaron la transferencia precisamente, un pequeño grupo comentó al principio sentirse temeroso con el manejo de un curso en línea, pero con el pasar del tiempo, ya en el portafolio autorregularon la emoción negativa, declarándose capacitados e incluso empoderados para el uso de las TIC.

Finalmente, sobre la importancia de ser conscientes de la necesidad formativa que mueve específicamente hacia la experiencia de aprendizaje, la gran mayoría de los sujetos sugiere la adquisición de conocimiento pedagógico para aplicación de las TIC.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, es posible identificar que la mayoría de los alumnos buscaba una formación con un enfoque pedagógico, porque incluso los sujetos que ya contaban con formaciones previas en las TIC argumentaron que los cursos habituales estaban muy centrados (en exceso) en los componentes tecnológicos (alfabetización tecnológica, de hecho) y no en su explotación didáctica (Pineda et al., 2016). En ese sentido, la carencia formativa que les acercaba a la propuesta formativa claramente era la adquisición de un conocimiento pedagógico para el uso de las TIC, que a lo largo del

curso fue atendida y tuvo su correlato en el interés de poner más en práctica lo aprendido. Esta idea de pasar a la acción real (de transferir), en definitiva, pasó a ser el nuevo reto de los sujetos a partir de la formación.

A partir de ahí, si la pregunta que nos formulábamos era cuáles son los factores personales que en mayor grado propician la transferencia del aprendizaje en el contexto de la capacitación tecnopedagógica en línea, en primer lugar podemos concluir que los aspectos personales como la motivación y la autorregulación son aspectos determinantes en el proceso de transferencia, ya que los sujetos que los presentaron previamente también han puesto en práctica los aprendizajes antes de los demás (Martins et al., 2019; Testers et al., 2019). También pudimos entender que la experiencia docente previa y el tiempo de actuación en una misma institución determinan las oportunidades de que se produzca la transferencia, visto que el grupo que realizó los cambios cuenta con más tiempo de docencia y de labor en mismo ambiente (Martins et al, 2019).

En ese sentido, en este trabajo consideramos las características, la percepción y la valoración de los sujetos activos del proceso formativo, como informantes de los cambios implementados en sus prácticas pedagógicas a través del uso de las TIC a partir de la formación realizada.

Siendo así, los resultados corroboran lo que ya era indicado previamente en la literatura cuanto a las características personales que son facilitadoras del proceso de transferencia de una formación continua y en línea, incluso en nuestro contexto específico de una capacitación tecnopedagógica sobre competencias TIC en línea, aún novedoso en las investigaciones sobre transferencia.

REFERENCIAS

- Cano, E.; (2015). Evaluación de la formación: algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educación*, 51(1), 109-125. Davids, A. (2013). *La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili. Tarragona
- Fandos-Garrido, M., Renta, A., González, J. y Soto, A. (2017). Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral: estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa. *Educación*, 53(2), 333-355.
<https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/327336>

- Feixas, M., Durán, M., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F., y Lagos, P. (2013). «¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: El Cuestionario de Factores de Transferencia». *Revista de Docencia Universitaria, REDU*. 11(3), 219-248.
- Feixas, M., Lagos P., Fernández I., y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación* 51(1), 81-107. <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/287036>
- Gessler, M., y Hinrichs, C. (2015). Key predictors of learning transfer in continuing vocational training. En S. Bohlinger, U. Haake, C. Helms-Horgensen, H. Toivainen, y A. Wallo (Eds.), *Working and Learning in Times of Uncertainty* (pp. 43-60). Sense Publishers.
- León, R. (2018). *La formación en TIC del profesorado y su transferencia a la función docente: tendiendo puentes entre tecnología, pedagogía y contenido disciplinar*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Martins, L., Zerbini, T., and Medina, F. J. (2019). Impact of Online Training on Behavioral Transfer and Job Performance in a Large Organization. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 27 - 37. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- Pineda Herrero, P., Espona Barcons, B., Ciraso-Calí, A., Quesada Pallarès, C., y Valdivia Vizarreta, P. (2016). Evaluación de la formación eLearning en el Instituto Nacional de Administración Pública: resultados del estudio MEEL. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 0(15). <https://dx.doi.org/10.24965/gapp.v0i15.10315>
- Quesada-Pallarés, C. Espona-Bracons, B Ciraso y A. Pineda-Herrero, P. (2015) La eficacia de la formación de los trabajadores de la administración pública española: comparando la formación presencial con el eLearning. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 61. 107 – 132. <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/061-febrero-2015>
- Testers, L., Gegenfurtner, A., van Geel, R., y Brand-Gruwel, S. (2019). From monocontextual to multicontextual transfer: organizational determinants of the intention to transfer generic information literacy competences to multiple contexts. *Frontline Learning Research*, 7(1), 23-42. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i1.359>
- Tomás-Folch, M. y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. *Propuestas de mejora*.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 145-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217049688010> > ISSN

CAPÍTULO 77

USO DOCENTE DEL AULA DE SIMULACIÓN EN LA ASIGNATURA UNIVERSITARIA ORIENTACIÓN FAMILIAR: *STORYTELLING*, *ROLE PLAYING* Y EVALUACIÓN DE LA AUTOCONFIANZA

Sonia Rivas y Carlos Beltramo

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la simulación puede ser una herramienta pedagógica eficaz en cuanto que, mediante una práctica ficticia, se reproducen situaciones que los alumnos se pueden encontrar en la futura interacción con la realidad. Tiene el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de desarrollar un conjunto de habilidades en materias de alto contenido práctico y lograr modos de acción expertos (Narváez y Bock, 2014). Concretamente, aprender en un contexto de simulación puede facilitar la integración del contenido y, por ende, su aprendizaje (Robles, 2019).

Sin embargo, resulta aún escasa la literatura relativa al uso docente de las Aulas de Simulación en el ámbito de las Ciencias Sociales (Caride et al., 2012; Rivas, 2017), y más específicamente en el área de la Orientación Familiar (Paz-Albo, 2016), a diferencia de otras, como la sanitaria o la aeronáutica, donde las investigaciones son mucho más numerosas (Cagiltay et al., 2016; Crowe et al., 2018; Robles, 2019).

Las publicaciones existentes trabajan en la línea de cómo evaluar su uso didáctico (Rodríguez et al., 2018), señalando que son escasas las herramientas válidas y fiables para medir el aprendizaje del alumno (Unver et al., 2018). Este hecho se deriva, en parte, de la dificultad de elegir indicadores que relacionen las competencias con la materia impartida en entornos de simulación (Castro, 2010; Rodríguez et al. 2018).

El diseño de un entorno formativo, como es el contexto de una asignatura universitaria, supone tomar un conjunto de decisiones que permitan consolidar un equilibrio entre el modelo pedagógico, los usuarios –profesor/es y el grupo del aula– y las posibilidades físicas que ofrece el entorno de aprendizaje. La pregunta es cómo sacar el máximo provecho de dichos elementos pedagógicos y organizativos para que puedan

verificarse mejor todos los procesos: transferencia de conocimientos, oportunidad de experiencias de aprendizaje significativo y posibilidad de evaluación (Jeffries, 2015).

En este capítulo se justifica la conveniencia de emplear el Aula de Simulación en la asignatura universitaria Orientación Familiar ofertada a los grados de Magisterio en Educación Primaria o en Educación Infantil, de Pedagogía y de Psicología Educativa, como una herramienta pedagógica eficaz para fomentar en los alumnos las capacidades requeridas para la adquisición de un conocimiento experto. Por ello, se consideran las condiciones que se deben reunir en el Aula de Simulación en la asignatura Orientación Familiar para su implementación exitosa y se aborda la simulación como herramienta de evaluación de competencias.

2. AULA DE SIMULACIÓN EN LA ORIENTACIÓN FAMILIAR

La docencia del Aula de Simulación en la asignatura Orientación Familiar se apoya en tres principios metodológicos:

1) El alumnado se concibe como el motor que genera su propio aprendizaje, tal como marca el Espacio Europeo de Educación Superior a través del proceso de Bolonia orientado hacia la Sociedad del Conocimiento. Situar al alumno en un Aula de Simulación cumple cabalmente con este principio, generando en él experiencias de autoaprendizaje que se prolongan más allá de sus estudios universitarios.

2) Se busca propiciar un aprendizaje significativo en el alumnado mediante una integración y combinación de teoría y de práctica que mejore las destrezas básicas gracias al andamiaje, el *storytelling* y el *role playing*, y que se sustente en un progreso autónomo que refuerce el autoconocimiento y la autoconfianza en el estudiante.

3) Se establece como meta la preparación de orientadores familiares que adquieran las competencias necesarias para desarrollar su labor, tanto en conocimientos de principios teóricos como en habilidades prácticas que sumen experiencia, aunque sea a través de la simulación (Berzosa et al., 2009).

Se entiende por competencia “el grado en que un sujeto puede utilizar sus conocimientos, aptitudes, actitudes y buen juicio asociados a su profesión, para resolver adecuadamente las situaciones de su ejercicio” (Kane, 1992).

Plantearse el aprendizaje desde una perspectiva más activa en el ámbito de la Educación Familiar ayuda a la integración del contenido (Ramos-Villagrasa et al., 2019; *Global Family Research Project*, 2020), porque produce mayor *resonancia* y

generalización de los aprendizajes (Contreras y Eguia, 2017). De este modo, los alumnos pueden aproximarse a cuestiones, problemas o realidades de cierta complejidad que los métodos más receptivos y convencionales difícilmente pueden afrontar (Ballesteros y Moral, 2014).

En este sentido, la preparación y la implementación de simulaciones implica para el docente poner en marcha ciertos procesos internos que constituyen factores educativos activos y oportunidades para desarrollar competencias de distinta naturaleza (Figura 1):

1) Establecimiento de un andamiaje por parte del docente, tanto para la selección de contenidos pertinentes, para los criterios para el montaje de las simulaciones, como para las evaluaciones –sumativa y formativa–, a lo largo y al final de la asignatura.

2) Clasificación y selección del contenido básico, especialmente pensado para su incorporación práctica al proceso de simulación.

3) Utilización del *storytelling* como la herramienta adecuada para transferir los contenidos del plano teórico al práctico de la simulación.

4) Implementación del *role playing* como la forma concreta de llevar a la práctica lo trabajado en los procesos anteriores.

La conjunción de estos elementos pedagógicos que se van a describir a continuación, brinda al Aula de Simulación un valor añadido al que se intuye a primera vista.

Figura 1.

Procesos internos que conforman la metodología del uso del Aula de Simulación.



2.1. Andamiaje del docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje

La importancia del acompañamiento del alumnado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de guías didácticas es parte de la clave del éxito (Rodríguez et al., 2018). El docente es quien orienta al alumnado en los contenidos que debe trabajar en el Aula de Simulación, en la forma en que conviene poner en juego sus

habilidades y actitudes, en el grado e intensidad que evalúa formativa y sumativamente la adquisición de competencias, y en el modo de vincular la teoría y la práctica.

El docente prioriza el aprendizaje de aquellos contenidos considerados fundamentales en la asignatura y diseña un andamiaje que le permite conocer y mostrar a los alumnos el grado de adquisición de cada competencia. El andamiaje guía, en primer lugar, la tarea del profesor, porque le permite reflexionar sobre el grado, ritmo y profundidad en el aprendizaje de su alumnado, y le posibilita plantear un cambio de estrategia si lo estima oportuno. Es decir: le faculta profundizar en el aprendizaje, modificar la evaluación de los contenidos no alcanzados y/o ampliar o disminuir el alcance de los objetivos y/o la evaluación de contenidos para años posteriores.

En segundo lugar, orienta al alumno en un proceso de evaluación formativa que le permite, si es necesario, repetir en varias ocasiones los pasos que conducen a alcanzar una destreza. Además, es una guía para que el propio alumno o sus compañeros analicen errores cometidos o habilidades alcanzadas mientras se realiza la actividad señalada. Finalmente, puede producir retroalimentación posterior, cuando se señala alguna cuestión teórica que surge de un análisis abstracto o cuando se visualiza la grabación del *role playing*.

De esta forma, y gracias al camino trazado por el docente como una evaluación sumativa, el alumno termina siendo más consciente de sus puntos fuertes, de la competencia adquirida, así como de las estrategias que deben ponerse en juego para fortalecer los puntos débiles que han salido a la luz en el escenario del Aula de Simulación.

2.2. Selección de contenidos para el Aula de Simulación

La asignatura universitaria Orientación Familiar busca introducir a los estudiantes en el conocimiento teórico-práctico de los aspectos básicos del proceso de la orientación educativa en relación con las familias: acceso a la información, juicio sobre lo que está sucediendo, planteamiento de estrategias de afrontamiento frente a la realidad diagnosticada y concreción práctica de dicha estrategia.

La integración del Aula de Simulación en su docencia busca propiciar un aprendizaje significativo en los alumnos y la adquisición de experticia o modo de acción experto. A través de una combinación de enseñanza teórica y aplicada, se fomenta el aprendizaje de

ciertas destrezas y competencias que son básicas en pedagogos, maestros y psicólogos educativos.

Los contenidos que se trabajan en la asignatura se relacionan con la dimensión estructural de la familia (estructura familiar, expectativas y cambios en la familia, modos de vivir lo familiar), la dimensión de desarrollo (crisis evolutivas y etapas educativas) y la dimensión funcional (estilos educativos, prácticas parentales, competencias parentales positivas, técnicas de orientación). Estos contenidos encuentran su respaldo práctico y de desarrollo de competencias de distinta naturaleza, que son evaluadas a través de un andamiaje propio (rúbricas), que también tiene su vertiente teórica y aplicada.

Los contenidos que se trabajan en el Aula de Simulación se ajustan temporalmente a las semanas de clase disponible, coincidiendo con el último proceso por el que transcurre el aprendizaje del alumno: 1) proceso receptivo de asimilación de conocimientos teóricos necesarios para desarrollar con experticia su labor de orientación; 2) proceso formativo de asimilación y de interpretación de los conocimientos recibidos; y 3) proceso dinámico de poner en escena esas competencias que, de modo sumativo, asume el aprendizaje de los dos procesos anteriores.

2.3. Elección del *storytelling* como herramienta didáctica

El *storytelling* se entiende como la presentación de ideas de forma ordenada y con una secuencia, mediante la narración de historias dirigidas que contengan inicio, nudo y desenlace (Ramos-Villagrasa et al., 2019) y que capten la atención del alumno (McDrudy y Alterio, 2003). Esta herramienta didáctica se enmarca dentro de las metodologías activas y se desarrolla bajo la premisa de que los estudiantes que aprenden de manera más activa aplican mejor los conocimientos adquiridos (Waldropp, 2015).

El *storytelling* se erige como pieza clave en el proceso de simulación dado que requiere la construcción de una historia que posteriormente se representará en un Aula de Simulación. No es posible pensar en este espacio sin crear previamente la historia que se representará.

La construcción de dicha historia entremezcla varias narrativas: la académica (el contenido de la materia, que se ha delimitado gracias al andamiaje), la social (los eventos que acontecen o pueden acontecer alrededor de la vida del alumno y que reflejan el contenido integrado que es capaz de sacar a colación en un momento determinado) y la personal (los sucesos de la vida íntima los alumnos, sus reflexiones, fenómenos que le

son cercanos y que ejemplifican el contenido de forma vivida) (López, 2019). El potencial didáctico del *storytelling* está vinculado a que los alumnos especulan sobre posibles escenarios que se pueden encontrar y los reflejan en historias de familia verosímiles, con lo que se genera en ellos un aprendizaje significativo.

Por lo que a la narrativa académica se refiere, el *storytelling* debe asemejarse a un guion de teatro, que incluya suficientes elementos relacionados con los contenidos examinados en la asignatura de Orientación Familiar, que han sido previamente seleccionados y asesorados por el andamiaje del docente. Esta historia, pensada para propiciar la intervención de un orientador familiar sobre una familia imaginaria, debe cumplir una serie de características: tiene que ser sólida, amplia, creíble y con gran gama de detalles para que los alumnos sepan a qué atenerse en el *role playing*. La historia puede ser escrita por el profesor o por los alumnos. En ambos casos, el proceso tiene un valor educativo en sí mismo, aunque puede tener mayor riqueza en el segundo caso porque implicaría que, entre todos, deben además preparar posibles estrategias de exploración para aplicar durante el *role playing*.

Es un aspecto fundamental de *storytelling*, desde la narrativa social, que la historia contenga detalles evidentes y otros ocultos para que la simulación sea desafiante, tanto para quienes interpretan el rol de familia necesitada de orientación como para quien cubre el rol de orientador, e incluso para los observadores (alumnos presentes en el aula). Precisamente, uno de los elementos de máxima utilidad es no presentar de manera obvia todo el contenido, o, al menos, no con todos los detalles, para que sea el propio estudiante que representa el rol de orientador quien procesualmente aprenda a extraerlos de cualquier historia. Conviene que todo el alumnado asuma de forma alterna, en grupos, el rol de “familia necesitada de ayuda” y el rol de “orientador”. De esta forma, todos participan activamente de los beneficios del *storytelling* y del *role playing*, y en el transcurso de la asignatura se presentan varios casos diferentes.

Finalmente, la faceta de narrativa personal debe evitar la total identificación en primera persona de cualquiera de los sujetos involucrados (alumnado o docentes), para que la experiencia educativa vivida no se transforme en un ejercicio de experiencia terapéutica. Para ello, cabe destacar también la dimensión de representación vicaria de los problemas que permite representar casos de gran intensidad y valor manteniendo, a su vez, la distancia afectiva para los alumnos y los docentes. Cuanto más comprometedores sean los problemas, más interesa acometerlos en tercera persona.

2.4. Role playing

Los contenidos estudiados en la asignatura de Orientación Familiar facilitan al alumnado un proceso de inmersión (Contreras y Eguia, 2017), en cuanto que se puede convertir, a través de la técnica del *role playing*, en el protagonista de una historia. El *role playing* es el paso cumbre del Aula de Simulación, en el que los grupos de trabajo ponen en práctica aquello que han preparado.

Así como el *storytelling*, el *role playing* involucra dos procesos complementarios. Para que el Aula de Simulación funcione, tiene que haber un grupo que actúe como familia que busca consulta y otro (representado por una persona a la vez) que actúe de orientador.

Solo el primer grupo se ha beneficiado por el *storytelling* en el paso anterior, pero ambos se benefician totalmente en este tercer paso. En el caso de los grupos que representan a las familias, porque se ponen en la piel de aquello que suelen requerir ayuda, y profundizan, mediante la actuación, todo lo que han desarrollado en la elaboración de la historia. Para ellos, el *role playing* continúa el aprendizaje significativo iniciado en la elaboración del *storytelling*.

En el caso del grupo que hace de orientador, la experiencia es, si cabe, más intensa, ya que su rol en la simulación es más parecido al que se espera que desempeñe en la vida real. El alumno o grupo que no ha preparado la historia se introduce en la trama de una situación en la que debe entender qué sucede, debe analizar como orientador cuáles son los problemas a los que se enfrenta en el caso y cuáles los factores que influyen en los personajes, buscando visualizar la mejor orientación para esa familia y aportar una vía formativa.

En ambos casos, el docente deberá trabajar determinadas rúbricas, diferentes y complementarias, que reflejen bien el andamiaje. En los grupos que hacen de familia se les pide que exploren y expresen la problemática familiar, y en el que hace de orientador, la función propiamente dicha requerida. Finalmente, pasar por ambos roles puede permitir generar experiencias de una gran riqueza educativa, que fortalecerán esa sensación de autoeficacia propia del conocimiento experto.

3. SIMULACIÓN COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

La literatura del área de las Ciencias de la Salud señala que la simulación es una estrategia que contribuye al aprendizaje, al desarrollo de competencias, a la adquisición

de sensación de seguridad y a la autoconfianza del alumnado (Blum et al., 2010; Zapko et al., 2018).

En este sentido, cabe pensar que el uso del Aula de Simulación en el entorno de la asignatura de Orientación Familiar también puede resultar eficaz porque permite trabajar varias competencias a través de las distintas modalidades que normalmente están asociadas al método del estudio del caso y del *role playing* (Ávila et al., 2016). Éstas se enfocan en:

1) Observación. Capacidad para comprender un problema a través de la representación de una realidad, en este caso imaginada. Permite al alumno realizar una valoración de un sistema familiar concreto, aterrizando conocimientos teóricos en situaciones prácticas y extrayendo de ellas la información adecuada o pertinente.

2) Empatía. Habilidad de empatizar con los usuarios –en este caso, compañeros de clase, pero, en un futuro, familias que acudan en busca de orientación–.

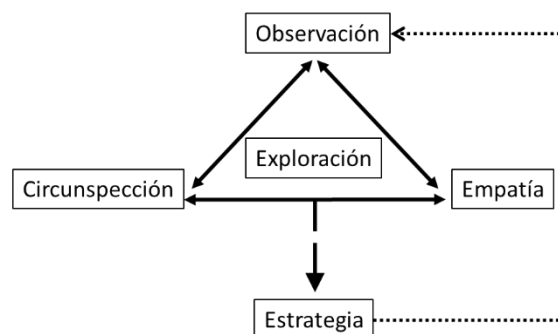
3) Circunspección. Capacidad de darse cuenta del lugar que ocupa el alumno como orientador durante la entrevista y, en general, frente a las familias a las que está ayudando, de captar la magnitud del problema y de analizar las mejores formas de afrontarlo (Valencia et al., 2016).

4) Exploración. Capacidad de mantener una actitud proactiva para extraer de un caso la información necesaria con el fin de proponer una estrategia. Ésta debe darse en el marco de las tres anteriores.

5) Estrategia. Habilidad de establecer un plan de acción para la familia, a corto y/o a largo plazo, fomentando así el pensamiento crítico y estratégico del alumno. Esta competencia tiene que estar abierta a recomenzar el proceso, estableciendo los avances o ajustando la propuesta allí donde sea necesario (Figura 2).

Figura 2.

Competencias a evaluar en el Aula de Simulación en la asignatura Orientación Familiar.



3.1. Evaluación de la autoconfianza del alumno en la simulación

La autoconfianza puede definirse como aquella dimensión que se entiende como el dominio percibido, en este caso por parte del alumnado, sobre los conocimientos adquiridos y las destrezas manifiestas (Lubbers y Rossman, 2017).

En este sentido, los estudiantes de la asignatura pueden aumentar su nivel de confianza porque salen fortalecidos con un sentimiento de dominio en su aprendizaje (Meska et al., 2018; Camacho et al., 2019): tienen una idea de qué son capaces de hacer, cuál es el grado de integración del contenido aprendido y qué destrezas no han alcanzado todavía.

La autoconfianza tiene una estrecha relación con la experticia, aquel elenco de capacidades que pueden ser puestas en práctica de forma privilegiada en un Aula de Simulación y que un alumno universitario debe desarrollar a lo largo de su carrera. En este sentido, ese alumno con experticia –entendido como “experto en proceso de entrenamiento” (Narvaez y Bock, 2004)– tendrá más conectado el sentido del *self* con la eficacia y estará más motivado a buscar la excelencia en su campo.

La experticia se ha definido como la posesión de ciertas intuiciones apropiadas que se pueden detectar y estimular en un entorno de aprendizaje, y de un razonamiento sofisticado, que permite confiar en las intuiciones y generar rutas lógicas de actuación y consejo (Narvaez y Block, 2014). La percepción experta de la realidad hace entender los sucesos de forma rápida, a menudo automatizada, y distinta al resto de personas del entorno, y percibir matices que otros no captan. Por este motivo, el experto es capaz de comprender la realidad compleja y de resolver cuestiones eficazmente sin entretenerse en aspectos secundarios.

También se ha entendido experticia como tener un conocimiento mayor y más ordenado (Stenberg, 1998). Es experto quien sabe qué hacer, sabe qué procedimientos aplicar para hacerlo y sabe cómo y cuándo aplicar dichos procedimientos. Así, cuando el alumno percibe poseer algunas de las capacidades del conocimiento experto, desarrolla autoconfianza.

Existe un instrumento con alto grado de fiabilidad y de validez que mide la satisfacción del estudiante y la confianza en sí mismo en el aprendizaje a través del Aula de Simulación (Jeffries y Rizzolo, 2006; Perpiñá et al., 2019). Contar con un instrumento válido y fiable resulta útil al profesor de la asignatura universitaria Orientación Familiar para determinar el grado de aprendizaje alcanzado en los alumnos en el contexto del Aula

de Simulación. También se pueden desarrollar estudios que analicen comparativamente la percepción del alumnado sobre las destrezas y los conocimientos alcanzados tras el aprendizaje en estos entornos frente a los obtenidos en otros más tradicionales.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de la asignatura Orientación Familiar es desarrollar profesionales competentes que sean capaces de proporcionar ayuda excelente a las familias. Determinar el camino óptimo y los elementos necesarios para lograr este objetivo es todo un desafío para el profesor universitario. A partir de estudios en otros ámbitos se van encontrando formas efectivas y eficientes de utilizar la simulación en el área de las Ciencias Sociales. Proponemos una forma de fomentar las capacidades del alumnado, proporcionándole un andamiaje adecuado, trabajando el contenido a través del *storytelling* y valorando su grado de aprendizaje de dominio mediante la evaluación de la autoconfianza reflejado en el *role playing*. La escasez de investigación en el uso del Aula de Simulación en la materia Orientación Familiar y las grandes posibilidades que se descubren de su uso reglado, organizado y evaluable hacen de este terreno un campo en el que vale la pena enfocar sucesivas investigaciones y desarrollos.

REFERENCIAS

- Ávila, R., Mahana, P., Rivera, C. y Coll, P. (2016). Simulación Clínica como método de formación de competencias en estudiantes de medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 13(1), 11-14.
<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1312016/artinv13116a.pdf>
- Ballesteros, M. M. y Moral, A. (2014). Uso de programas de simulación para promover la pedagogía activa en la docencia universitaria. *IJERI*, 1, 87-98.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/884/844>
- Berzosa, M. P., Cagigal, V. y Fernández-Santos, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27, 441-456.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/157/159>
- Blum, C., Borglund, S. y Parcells, D. (2010). Simulación de enfermería de alta fidelidad: impacto en la autoconfianza y la competencia clínica del estudiante. *Revista*

- Internacional de Educación en Enfermería*, 7(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.003>
- Cagiltay, N. E., Topalli, D. y Berker, M. (2016). Virtual Simulation Technologies in Neurosurgery. En *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning* (pp. 608-615). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Camacho, E. M., Galván, M., Chávez, D., Arylei, E. Y. y González, V. Z. (2019). Impacto de la simulación clínica en el nivel de confianza para evaluar pacientes en estudiantes de Medicina. *Simulación Clínica*, 1(3), 129-133. <https://doi.org/10.35366/RSC193C>
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Teijeiro, Y. (2012). El diálogo paradigmático en Educación Social: la simulación como un modo de enseñar y aprender en las aulas universitarias. *@tic. Revista D'Innovació Educativa*, (9), 23-32. <https://doi.org/10.7203/attic.9.1959>
- Castro, M. (2010). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63(1), 109-123. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28908/15413>
- Contreras, R. S. y Eguia, J. L. (2017). Transmedia *storytelling*: explorando su uso en educación. *Temas de Disseny*, 33, 26-35.
- Crowe, S., Edward, L. y Derman, S. (2018). The impact of simulation-based education on nursing confidence, knowledge and patient outcomes on general medicine units. *Nurse Education in Practice*, 29, 70-75. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.017>
- Global Family Research Project (2020). Family Engagement *storytelling* Project Standards at the “Intersection of Media and Educational Justice”. bit.ly/CambridgeAgenda.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *REOP*, 21(2), 443-461. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11558>
- Jeffries, P. R. y Rizzolo, M. A. (2006). *Designing and Implementing Models for the Innovative Use of Using Simulation to Teach Nursing Care of Ill Adults and Children: A National, Multi-site, and Multi-method Study*. National League for Nursing, New York.
- Jeffries, P. R. (2015). La buena noticia: las simulaciones funcionan, ¿y ahora qué? *J. Nurse Education Today*, 11(1), 603-604. <https://doi.org/10.3928/01484834-20151016-10>
- Kane MT. (1992). The assessment of clinical competence. *Evaluation and the Health Professions*, 15, 163-182. <https://doi.org/10.1177/016327879201500203>

- López, A. (2019). *Storytelling* para el cambio: estudiantes de alto nivel en ingeniería industrial. Encuentro internacional de educación en ingeniería. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/46>
- Lubbers, J. y Rossman, C. (2017). Satisfaction and self-confidence with nursing clinical simulation: Novice learners, medium-fidelity, and community settings. *Nurse Education Today*, 48, 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.10.010>
- McDrury, J. y Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education: using reflection & experience to improve learning*. Kogan.
- Meska, M. H. G., Franzon, J. C., Cotta Filho, C. K., Pereira Junior, G. A. y Mazzo, A. (2018). Satisfaction and self-confidence of nursing students in simulated scenarios with the use of unpleasant odors: randomized clinical trial. *Scientia Medica*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2018.1.28693>
- Narváez, D. y Bock, T. (2014). Developing Ethical Expertise and Moral Personalities. En L. P. Nucci, D. Narvaez y T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 140-158). Routledge.
- Paz-Albo, J. (2016). The influence of simulations on family engagement- prospective early childhood educators' perceptions. *ECDC*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202946>
- Perpiñá, J., Gutiérrez, A. I., Congost, M., El Alaoui, H., José, L., Sanjuan, A., García, N. y Cabrero, J. (2019). Adaptación cultural y lingüística de la escala *Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning Scale* en alumnos españoles de Máster: Estudio piloto. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2018-19*. ICE de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/99948>
- Ramos-Villagrasa, P. J., Fernández, A., Oliván, B., Fernández, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Martínez, J. (2019). *Storytelling*: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *Summa Psicológica*, 16(1), 11-19. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.349>
- Rivas, S. (2017). Integrating Simulation Centre for Teaching in Master University Students into the Family Guidance Course. En J. Johnston (Ed.), *Proceedings of EdMedia 2017* (pp. 490-495). AACE.
- Robles, M. J. (2019). *Análisis y eficacia de la utilización de pacientes simulados en el aula como método docente en geriatría*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Medicina. <http://hdl.handle.net/10803/669712>

- Rodríguez, P., Rico, A., López de Sosoaga, A. y Ugalde, A. I. (2018). Cómo evaluar una simulación de la metodología por proyectos a través del uso de rúbricas en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 43-63. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.315011>
- Unver, V., Basak, T., Watts, P., Gaiosio, V., Moss, J. Tastan, S. y Tosun, N. (2018). The reliability and validity of three questionnaires: The Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning Scale, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire. *Contemporary Nurse*, 53(1), 60-74. <https://doi.org/10.1080/10376178.2017.1282319>
- Valencia, J. L., Tapia, S. y Olivares, S. L. (2016). La simulación clínica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de medicina. *Investigación en Educación Médica*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.003>
- Waldrop, M. (2015). The science of teaching science. *Nature*, 523(7560), 272-274. <https://doi.org/10.1038/523272a>
- Zapko, A. A., Ferranto, M. L., Blasiman, R. y Shelestak, D. (2018). Evaluación de las mejores prácticas educativas, la satisfacción de los estudiantes y la autoconfianza en la simulación: un estudio descriptivo. *Nurse Education Today*, 60, 28-34. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2017.09.006>

CAPÍTULO 78

EL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO EN MATEMÁTICAS EN LAS TAREAS FORMATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Víctor Javier Barrera Castarnado y María del Mar Liñán García

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra función como formadores de profesores de Matemáticas en Primaria es procurar que nuestros estudiantes desarrollen un conocimiento especializado que les permita un desarrollo adecuado de su labor docente. Entenderemos por conocimiento aquella información que capacitará al futuro profesor para resolver problemas o enfrentarse a cualquier tarea (Schoenfeld, 2010), y lo consideraremos especializado por ser inherente a la tarea docente (Carrillo et al., 2018; Scheiner, et al., 2017).

Para favorecer ese desarrollo es fundamental conectar la formación inicial con la práctica profesional (Goos, 2014), por lo que proponemos el uso de tareas formativas asociadas a las prácticas de los profesores de Primaria en activo, es decir, a las tareas profesionales entendidas como el sistema de actividades del profesor que caracterizan su práctica (Muñoz-Catalán et al., 2017; Da Ponte et al., 2012). Conectamos así con la idea de Ball y Forzani (2005), al considerar las tareas profesionales como eje vertebrador del currículo de formación de profesores.

Las tareas formativas así concebidas ayudarán a los estudiantes para profesor (EPP) a construir su conocimiento especializado para enseñar matemáticas (Barrera-Castarnado et al., 2019; Montes et al., 2019; Sullivan et al., 2010).

Además, el análisis de la práctica real de aula favorece el desarrollo de competencias profesionales que permiten gestionar situaciones de clase de matemáticas (Climent et al., 2016), interpretando las interacciones entre estudiantes y profesor (Fernández et al., 2018). Este tipo de tareas permite integrar el conocimiento matemático y el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, componentes esenciales del conocimiento especializado del futuro profesor de matemáticas (Carrillo et al., 2018).

Las tareas que proponemos en este trabajo se centrarán en aspectos del contenido geométrico, teniendo en cuenta las debilidades en el conocimiento especializado en Geometría detectadas en trabajos recientes (Liñán-García, Contreras et al., 2019), e irán encaminadas a que los EPP aprendan a mirar *con sentido la* práctica profesional (Fernández et al., 2018).

El objetivo principal de este trabajo es mostrar el conocimiento especializado puesto en juego por los EPP en la resolución de las tareas formativas propuestas.

2. MÉTODO

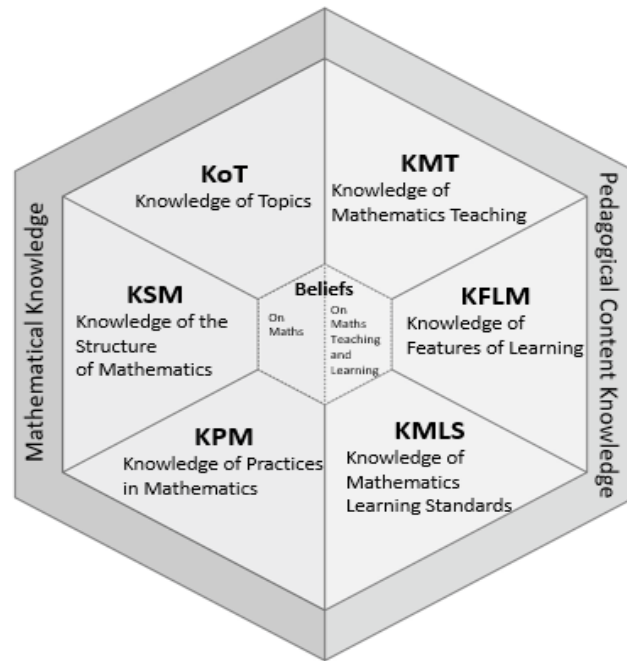
Para generar las tareas formativas, y desde la consideración como especializado del conocimiento que permite al profesor de matemáticas el diseño y gestión de tareas de enseñanza y aprendizaje, vamos a utilizar MTSK (Mathematics Teachers' Specialised Knowledge, Carrillo et al., 2018) de diferentes formas para nuestras tareas formativas: a) como modelo para extraer de la práctica real de aula episodios que sean ricos en conocimiento especializado del profesor, b) como andamiaje para el diseño de las tareas formativas y c) como modelo analítico para identificar el conocimiento que movilizan los EPP en su resolución.

2.1. Mathematics Teachers' Specialised Knowledge (MTSK)

Este modelo divide el conocimiento en tres dominios: *el Conocimiento Matemático (Mathematical Knowledge, MK)*, *el Conocimiento Didáctico del Contenido (Pedagogical Content Knowledge, PCK)* y, *finalmente, las Concepciones sobre las Matemáticas y sobre su Enseñanza-Aprendizaje (Beliefs on Maths, on Maths Teaching and Learning) (Figura 1)*.

Figura 1

Mathematics Teachers' Specialised Knowledge (a partir de Carrillo et al, 2018).



El conocimiento matemático (MK) está compuesto por los conocimientos de la propia disciplina matemática que se enseña, y se divide en tres subdominios: el conocimiento del contenido matemático en sí (*Conocimiento de los Temas, KoT*), incluyendo las conexiones intraconceptuales; el conocimiento de las relaciones interconceptuales entre estos conocimientos (*Conocimiento de la Estructura Matemática, KSM*) y el de cómo se produce, procede y valida en matemáticas (*Conocimiento de la Práctica Matemática, KPM*).

El conocimiento *de los temas* se subdivide en cuatro categorías. *Definiciones, Propiedades y sus Fundamentos* considera el conjunto de propiedades que hacen definible a un tema y le dan sentido y significado, además de las formas alternativas de hacerlo; *Fenomenología* abarca los conocimientos del profesor sobre los fenómenos relacionados con un tema que pueden generar conocimiento matemático y los usos y aplicaciones del mismo. *Registros de Representación* reúne el conocimiento del profesor sobre las diferentes maneras en las que puede representar un tema (Duval, 2016) y las transformaciones entre ellas, así como la notación y vocabulario asociado. *Procedimientos* abarca el *saber hacer*, el conocimiento práctico de las matemáticas, que incluye los indicadores *cómo*, *cuándo* y *por qué* se hace y las *características del resultado*.

El *Conocimiento de la Estructura Matemática* distingue cuatro categorías. Las *conexiones de complejización* relacionan contenidos actuales con otros que formarán parte de momentos posteriores en la formación académica. Las *conexiones de simplificación* relacionan contenidos actuales con otros que ya formaron parte de la formación académica; en estos dos casos, no necesariamente se hace referencia a los cursos inmediatamente posterior o anterior. Las *conexiones transversales* son aquellas existentes entre contenidos diferentes que tienen cualidades en común. Las *conexiones auxiliares* se establecen entre aquellos conocimientos que se relacionan entre sí como apoyo para un fin.

El *Conocimiento de las Prácticas Matemáticas* incluye el de los procesos asociados a la resolución de problemas como forma de producir matemáticas y el conocimiento de las formas de validación y demostración, principalmente cómo se demuestran resultados y la diferencia fundamental con la muestra de uno o varios casos en el que se cumple una afirmación, el papel de los ejemplos y contraejemplos en la validación de resultados y en la generación de definiciones.

El segundo dominio, *Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK)*, caracteriza el conocimiento propio de la enseñanza y el aprendizaje y se divide en los subdominios conocimiento de la enseñanza, de las características del aprendizaje de los estudiantes y de los estándares del aprendizaje.

El *Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas* se divide en tres categorías: las *teorías de enseñanza asociadas a un contenido matemático*, que pueden ser personales o formales; los *recursos materiales o virtuales para la enseñanza de un contenido matemático*, que nos indica el conocimiento de las potencialidades y limitaciones de los recursos y materiales; las *estrategias, técnicas, tareas y ejemplos* nos llevan al conocimiento que el profesor tiene de la adecuación de estos elementos dada la intencionalidad de su enseñanza en un momento determinado.

El *Conocimiento de las Características del Aprendizaje de las Matemáticas* considera el conocimiento de aspectos relacionados con cómo aprenden los estudiantes, con cuatro categorías. La primera, *Teorías sobre el aprendizaje asociadas a un conocimiento matemático*, ya sean formales o personales del profesor estudiado, considera el conocimiento del profesor sobre las formas de aprender el contenido matemático de sus alumnos; *Fortalezas y dificultades asociadas al aprendizaje de un contenido matemático*, informa sobre el conocimiento del profesor acerca de las fortalezas y errores, obstáculos y dificultades de los estudiantes sobre el contenido

matemático. *Formas de interacción de los estudiantes con un contenido matemático* considera el conocimiento del profesor sobre los procedimientos y estrategias de los estudiantes. La cuarta y última categoría se refiere al conocimiento sobre los *intereses y expectativas* de los estudiantes con respecto a las matemáticas e incluye el saber si estos consideran fácil o no un contenido.

El *Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas* considera el conocimiento del currículo oficial vigente en cada país en cada momento y de estándares definidos por grupos de investigación o asociaciones profesionales de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La categoría *Expectativas de aprendizaje* incluye el conocimiento que tiene el profesor de lo que se pretende, desde el currículo oficial, que un estudiante aprenda en un determinado curso. El *Nivel de desarrollo conceptual o procedimental esperado para un contenido en un determinado momento escolar* hace referencia al conocimiento sobre el nivel al que se debe llegar para un contenido determinado en un momento académico concreto. La *Secuenciación con temas anteriores y posteriores a un determinado momento escolar* se diferencia del KSM por referirse a una cuestión temporal y no conceptual.

2.2. De la selección de episodios de clase a la elaboración de tareas formativas

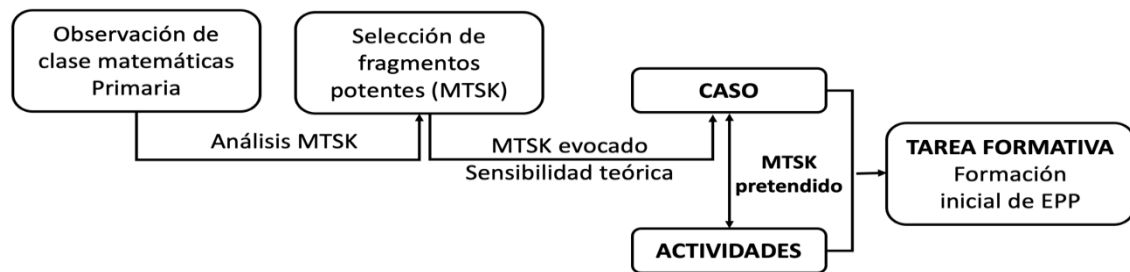
Partimos del trabajo de Liñán-García (2017), que investigó el MTSK de una maestra de 5º de Educación Primaria cuando enseñaba Geometría. Para tal fin, tomó como datos observaciones de aula vídeo grabadas, notas de campo y entrevistas semiestructuradas con la profesora, datos que fueron analizados bajo un paradigma interpretativo (Bassey, 1995).

En este análisis inicial se identificaron evidencias (no hay duda de que se observa MTSK) e indicios (fragmentos en los que parece percibirse MTSK, pero no resulta contundente) del conocimiento especializado de la maestra, así como aquellos aspectos de la sesión que caracterizan el *conocimiento especializado evocado al investigador por las oportunidades* que se generan en el aula (Liñán-García, 2017; Montes et al., 2019; Liñán-García, Muñoz-Catalán et al., 2019), es decir, el MTSK del profesor que el investigador, desde su sensibilidad teórica (Strauss y Corbin, 1994) y validado por la triangulación de expertos (Flick, 2007), considera que sustentaría una gestión alternativa de la situación generada en el aula como resultado de las acciones de la profesora, de las acciones de los alumnos y del uso de los artefactos disponibles en el aula.

Seleccionamos así fragmentos potentes en cuanto al conocimiento especializado sobre el que se podía reflexionar en un aula de formación de profesores. Partiendo del *conocimiento especializado evocado* y de nuestra propia experiencia como profesionales de la formación inicial de profesores, incluimos en la transcripción literal elementos que pueden enriquecer esa reflexión sobre aspectos del conocimiento especializado para enseñar geometría, obteniendo así un *caso* (Markovits y Smith, 2008). La tarea formativa (figura 2) estará formada por el caso y las actividades contextualizadas en él, orientadas a promover que los EPP movilicen elementos de conocimiento especializado de los diferentes subdominios del modelo MTSK (*MTSK pretendido*).

Figura 2

Esquema del diseño de una tarea formativa



3. TAREA FORMATIVA: DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE POLÍGONOS

Proponemos a continuación un ejemplo de tarea, indicando los pasos seguidos por el investigador-formador para su diseño. Nos centramos en un episodio de clase sobre la definición de polígono, extraído por el proceso que ya se ha señalado, en el que la maestra plantea una actividad con el fin de conocer si sus alumnos recuerdan qué es un polígono. Cada uno dibuja en su cuaderno un polígono y un “no polígono”. Para generar un debate en grupo y forzar la reflexión sobre las características que deben tener los polígonos, la profesora divide la pizarra en dos partes (*polígonos* y *no polígonos*) donde cada alumno pueda dibujar su ejemplo. El fin último es que enuncien una definición de polígono entre toda la clase. Este episodio centra el tema sobre el que versará la tarea.

En el análisis con MTSK del episodio (que conducirá al caso), detectamos evidencias de elementos de conocimiento movilizado por la maestra; en particular, de KoT (Definiciones, propiedades y sus fundamentos), KMT (Estrategias, técnicas, tareas y ejemplos) y KPM (Condiciones necesarias y suficientes para generar una definición). En este episodio, entre las figuras que no son polígonos solo aparecen aquellas con lados curvos o abiertas; el análisis desde el *conocimiento evocado al investigador* nos lleva a

plantearnos qué conocimiento especializado hubiera sustentado una gestión alternativa para abordar las líneas poligonales complejas y su consecuencia en la definición de polígono.

Como consecuencia, incluimos en el episodio real intervenciones (ficticias) de la maestra preguntando sobre dónde situarían algunas figuras formadas por líneas poligonales complejas, aportando un detonante para relacionar los conocimientos puestos en juego en clase (KoT, Definiciones, propiedades y sus fundamentos), y generando el caso de nuestra tarea.

Tras este análisis, determinamos los objetivos de la tarea a diseñar: a) reflexionar y discutir sobre la construcción de conceptos relacionados con polígono y la búsqueda de relaciones entre ellos (Climent y Carrillo, 2002); b) conocer las estructuras subyacentes de las definiciones y el cómo se debe definir (Zazkis y Leikin, 2008); c) reflexionar sobre el proceso de definir, viendo la importancia del uso de ejemplos (no solo prototípicos) y contraejemplos en el desarrollo de este proceso, favoreciendo de esa forma la creación de imágenes versátiles de los conceptos; d) conocer los atributos que caracterizan a una buena definición de un concepto (Escudero et al., 2014); y e) analizar las respuestas de escolares. Estos objetivos están relacionados con los subdominios KoT y KPM, del *Conocimiento de Matemáticas*, y con KFLM y KMT del *Conocimiento Didáctico de tal Contenido*.

Las actividades que acompañan al caso para generar la tarea formativa se diseñan teniendo en cuenta los objetivos descritos, por lo que deben provocar reflexión sobre los subdominios de MTSK.

Destacamos algunas de las actividades que planteamos a los EPP en esta tarea formativa para provocar su reflexión sobre su MTSK con este caso:

Actividad 1. *Enunciad una definición y analizad la distribución de las figuras representadas en la imagen* (en la que aparecen las figuras organizadas en polígonos o no polígonos por los escolares).

Buscamos tener evidencias del conocimiento especializado de los EPP sobre la definición de polígono (KoT, Definiciones, propiedades y sus fundamentos). Comparando diferentes definiciones dadas por los EPP se puede determinar qué atributos consideran ellos que debe cumplir la definición correcta de un concepto (KPM, Condiciones necesarias y suficientes para generar definiciones). Para promover la reflexión, vamos a tener en cuenta que en la representación mediante diagrama del

polígono destaca el contorno frente a su superficie, aspecto que puede repercutir en la generación de la definición (KoT, Registros de representación).

Actividad 2. ¿Cuáles pensáis que habrán sido los argumentos esgrimidos por los estudiantes para realizar esta distribución entre polígonos y no polígonos?

Pretendemos que los EPP reflexionen sobre las razones que llevan a los escolares a colocar cada figura en un grupo. Esperamos que se fijen en las características de las figuras, relacionándolas con las propiedades que debe cumplir una figura para ser polígono (KoT, Definiciones, propiedades y sus fundamentos). Para responder a esta actividad deben fijarse en las respuestas, correctas y erróneas, dadas por los escolares, interpretando por qué dan esa respuesta (KFLM, Formas de interacción con un contenido matemático), así como qué dificultades se observan en la resolución de la tarea (KFLM, Fortalezas y dificultades). Las respuestas erróneas, en su mayoría, estarán relacionadas con situaciones en las que no hay equivalencia entre la definición del concepto del EPP y la imagen de polígono que tiene (KFLM, Teorías de aprendizaje).

Actividad 3. Teniendo en cuenta a Escudero et al. (2014), analizad si la definición a la que han llegado los estudiantes cumple los atributos de una definición matemática. ¿Hay una única definición de polígono?

Los EPP deben analizar si la definición a la que han llegado los escolares cumple los atributos exigibles a una definición. Se pueden analizar, de igual forma, las definiciones dadas por los propios EPP en la *Actividad 1* (KPM, Condiciones necesarias y suficientes para generar definiciones; Prácticas particulares del quehacer matemático).

Actividad 4. ¿Qué conocimientos matemáticos se ponen en juego en el desarrollo de la sesión?

Pretendemos que los EPP movilicen conocimiento sobre las definiciones asociadas a los polígonos y sus elementos, y los distintos registros de representación (KoT-Definiciones, propiedades y sus fundamentos; Registros de representación), sobre la forma de definir en matemáticas, incluyendo el lenguaje (KPM, Condiciones necesarias y suficientes para generar definiciones; Prácticas particulares del quehacer matemático; Papel de los símbolos y uso del lenguaje formal) (Montes et al., 2019).

Actividad 5. ¿Qué papel juegan los ejemplos y contraejemplos en la construcción de una definición matemática? ¿Qué relación hay entre la imagen que muestran del concepto polígono y la definición que dan?

En esta actividad destacamos la importancia de la reflexión sobre los atributos relevantes, irrelevantes e incorrectos (KPM, Condiciones necesarias y suficientes para

generar definiciones), relacionados con la imagen y la definición del concepto polígono (Vinner, 2011) (KFLM, Teorías de aprendizaje), para conseguir analizar el conocimiento especializado de los EPP sobre el uso de ejemplos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (KMT, Estrategias, técnicas, tareas y ejemplos) (Montes et al., 2019).

Actividad 6. *¿Qué aprenden los estudiantes de primaria con esta actividad? ¿Qué interés tiene frente a que se les hubiera dado una definición a priori?*

Esta actividad permite a los EPP reflexionar tanto sobre la estructuración del currículo vigente (KMLS), como sobre el tipo de actividades que pueden ser más potentes para un objetivo concreto. En este caso deben analizar pros y contras entre dar una definición y construir una definición en un aula de primaria (KMT, Estrategias, técnicas, tareas y ejemplos).

4. DISCUSIÓN

La tarea descrita en el apartado anterior se ha implementado en dos grupos de EPP de segundo curso del Grado en Educación Primaria en el Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU, centro adscrito a la Universidad de Sevilla en España.

Para valorar en qué medida la resolución de la actividad ha movilizado el MTSK pretendido, se ha recogido la información en forma de tabla en la que se puede comparar, por columnas, el conocimiento especializado pretendido para una actividad con el movilizado en cada uno de los dos grupos.

Tabla 1

MTSK pretendido vs MTSK movilizado, actividad 2

Nº	Actividad	MTSK pretendido	MTSK A	MTSK B
1.2	¿Cuáles consideraréis que habrán sido los argumentos esgrimidos por los estudiantes para realizar esta distribución entre polígono y no polígono?	KoT Definiciones, propiedades y sus fundamentos. KFLM Formas de interacción con un contenido matemático. KFLM Fortalezas y dificultades. KFLM Teorías de aprendizaje.	KoT Definiciones, propiedades y sus fundamentos. KFLM Formas de interacción con un contenido matemático. KFLM Fortalezas y dificultades. KFLM Teorías de aprendizaje. KMT Estrategias, técnicas, tareas y ejemplos. KMT Recursos materiales y virtuales.	KoT Definiciones, propiedades y sus fundamentos. KFLM Formas de interacción con un contenido matemático. KFLM Fortalezas y dificultades. KFLM Teorías de aprendizaje. KMLS Nivel de desarrollo conceptual o procedimental.

Como se observa en la tabla anterior, los EPP movilizaron, además del conocimiento especializado pretendido, conocimiento especializado relacionado con otros subdominios

de MTSK; parece que en las argumentaciones usadas por los EPP se establecen relaciones con otros elementos del conocimiento especializado que hacen explícitas.

5. CONCLUSIONES

A partir de cada uno de los casos, a través de las actividades diseñadas, los formadores y los EPP han discutido sobre distintos aspectos del conocimiento especializado del profesor de matemáticas, entre ellos la actividad matemática que puede generar, los elementos ligados al aprendizaje que puede promover y la gestión de la propia situación que, como profesores, podrían plantearse.

Además de todo el conocimiento que se esperaba fuera movilizado por parte de los EPP en la resolución de la tarea, en el análisis de sus intervenciones se observa cómo se moviliza conocimiento especializado relacionado con categorías de subdominios que no formaban parte del citado conocimiento pretendido. Advertimos así cómo los EPP reflexionan y establecen conexiones con elementos del conocimiento especializado que trascienden en principio con los circunscritos al caso, cuestión que no suele ser habitual en otro tipo de tareas formativas planteadas en la formación inicial. Estas conexiones se tendrán en cuenta en todo el proceso de formación de estos EPP, mejorando en consecuencia su formación.

MTSK se ha mostrado como una herramienta útil, no solo para el análisis de la práctica profesional de aula, si no también para el diseño de tareas formativas para la formación inicial teniendo en cuenta el *conocimiento evocado al investigador por las oportunidades* de aula, que ha permitido enriquecer las videgrabaciones de aulas reales. Así mismo, el uso del caso se ha tornado fundamental para detonar la reflexión de los EPP sobre la práctica observada.

REFERENCIAS

- Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2007). What makes education research “educational”? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540.
- Barrera-Castarnado, V. J., Liñán-García, M. M., Muñoz-Catalán, M. C. y Contreras, L. C. (2016). Conocimiento especializado, movilizado y emergente, en una clase de primaria sobre las posiciones relativas de las rectas. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y

- A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 167-176). SEIEM. <http://www.seiem.es/docs/actas/20/ActasXXSEIEM.pdf>
- Bassey, M. (1995). *Creating Education Through Research*. British Educational Research Association.
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The Mathematics Teacher's Specialised Knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253.
- Climent, N., Montes, M. A., Contreras, L. C., Carrillo, J., Liñán-García, M. M., Muñoz-Catalán, M. C., Barrera-Castarnado, V. J. y León, F. (2016). Construcción de conocimiento sobre características de aprendizaje de las matemáticas a través del análisis de vídeos. *AIEM- Avances de Investigación en Educación Matemática*, 9, 85-103. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i9.108>
- Climent, N. y Carrillo, J. (2002). Una propuesta para la formación inicial de maestros. Ejemplificación: los triángulos, una situación de primaria. *Revista EMA*, 7(2), 171-205.
- Da Ponte, J. P., Quaresma, M. y Branco, N. (2012). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1, 65-86.
- Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. En R. Duval, A. Sáenz-Ludlow (Eds.). *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas* (pp. 61-94). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Escudero, I. M., Gavilán, J. M. y Sánchez-Matamoros, G. (2014). Una aproximación a los cambios en el discurso matemático generados en el proceso de definir. *Relime*, 17(1), 7-32. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1711>
- Fernández, C., Sánchez-Matamoros, G., Valls, J. y Callejo, M. L. (2018). Noticing Students' mathematical thinking: characterization, development and contexts. *AIEM- Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 39-61. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i13.229>
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research (3rd edition)*. Sage Publications.
- Goos, M. (2014). Researcher–teacher relationships and models for teaching development in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46, 189-200.
- Liñán-García, M. M. (2017). *Conocimiento Especializado en Geometría en un aula de 5º de Primaria* [Tesis doctoral Universidad Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/14230>

- Liñán-García, M. M., Barrera-Castarnado, V. J., Muñoz-Catalán, M. C. y Contreras, L. C. (2017). El conocimiento especializado que la oportunidad evoca al investigador: los ángulos en los símbolos indo-arábigos. En J. Carrillo y L.C. Contreras (Eds.), *Avances, utilidades y retos del modelo MTSK. Actas de las III Jornadas del Seminario de Investigación de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Huelva* (pp. 114- 118). CGSE. <http://www.redmtsk.com/wp-content/uploads/Actas-III-Jornadas-SIDM-2017.pdf>
- Liñán-García, M. M., Contreras, L. C., Climent, C., Montes, M. A., Carrillo, J. y Muñoz-Catalán, M. C. (2019). Features of the specialised knowledge in Geometry of prospective primary teachers at the beginning of their training. En J. Leon (Ed.), *Student Teaching: Perspectives, Opportunities and Challenges*. Nova Science Publishers.
- Liñán-García, M. M., Muñoz-Catalán, M. C., Joglar-Prieto, N. y Ramírez-García, M. (2019). Taller 1: generación de propuesta de conocimiento especializado basada en situaciones de aula. En J. Carrillo, M. Codes y L. C. Contreras (Eds.), *IV Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas* (pp. 40-50). Universidad de Huelva Publicaciones. <http://www.redmtsk.com/wp-content/uploads/Actas-IV-CIMTSK-prueba-FINAL-290720.pdf>
- Markovits, Z. y Smith, M. (2008) Cases as Tools in Mathematics Teacher Education. En D. Tirosh y T. Wood (Eds.) *The International Handbook of Mathematics Teacher Education* (Volume 2) (pp. 39-64). Sense Publisher.
- Montes, M.A., Carrillo, J., Contreras, L.C., Liñán-García, M.M., y Barrera-Castarnado, V.J. (2019). Estructurando la formación inicial de Profesores de Matemáticas: una propuesta desde el modelo MTSK. En E. Badillo, N. Climent, C. Fernández y M.T. González (Eds.), *Investigación sobre el profesor de matemáticas: formación, práctica de aula, conocimiento y competencia profesional*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-1311-073-8/5054/4201-1>
- Muñoz-Catalán, M.C., Gavilán, J.M., Liñán-García, M. M. (2017). La escritura como recurso para promover el conocimiento especializado del estudiante para maestro en matemáticas. En A.J. Gallardo-Saborido y F. Núñez-Román (Eds.), *Escribir en las disciplinas: intervenciones para desarrollar los géneros académicos y profesionales en la Educación Superior* (pp. 39-41). Editorial Síntesis.

- Scheiner, T., Montes, M.A., Godino, J.D., Carrillo, J. y Pino-Fan, L.R. (2017). What Makes Mathematics Teacher Knowledge Specialized? Offering Alternative Views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 153-172.
- Schoenfeld, A. H. (2010). *How we think*. Routledge.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217-285). Sage Publications.
- Sullivan, P., Clarke, D., Clarke, B. y O'Shea, H. (2010). Exploring the relationship between task, teacher actions, and student learning. *PNA*, 4(4), 133-142.
- Vinner, S. (2011). The role of examples in the learning of mathematics and in everyday thought processes. *ZDM – The International Journal of Mathematics Education* 43(2), 247-256.
- Zazkis, R. y Leikin, R. (2008). Exemplifying definitions: a case of a square. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 131-148.

CAPÍTULO 79

DANZA Y PROCESOS COGNITIVOS

Eva Sánchez Martínez, Adriana Nielsen Rodríguez y Ángel Ramón Romance García

1. INTRODUCCIÓN

La presente aportación es un extracto de los más recientes avances que desde la neurociencia dan luz al entendimiento de la danza, no solo del fenómeno cerebral relacionado con el aprendizaje y ejecución de esta, sino también del sustrato neural de su apreciación estética. Los actuales avances en investigación tienen un alto potencial para enriquecer la didáctica de la danza y desde ella empujar el entendimiento de procesos de aprendizaje motor, comunicación e interacción social.

En las últimas décadas, especialmente desde la llegada de la neuroimagen al panorama actual, la comunidad científica ha mostrado un creciente interés por el estudio de la danza y la actividad cerebral subyacente a ella. El estudio de la danza desde un punto de vista específico y de la acción desde un enfoque general ha unido a neurocientíficos, coreógrafos y pedagogos frente a un mismo objetivo, el análisis del movimiento comunicativo desde la mirada de la neurociencia.

Pedagogos y maestros hacen uso del movimiento como vehículo de aprendizaje por lo que los procesos cognitivos potencialmente relacionados con la ejecución de movimiento dancístico, y su inherente complejidad, son de gran interés no sólo para coreógrafos o maestros de danza. Extraer conocimiento desde la cognición hacia la danza da la oportunidad de convertir a esta una potente herramienta para enseñanza.

2. MÉTODO

Esta aportación está extraída de un trabajo de revisión sistemática en curso basado en la Declaración Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols; The PRISMA Statement).

2.1. Selección de estudios según criterios de exclusión e inclusión.

Han sido incluidos estudios que vinculan el aprendizaje de la danza, los métodos y prácticas coreográficas con habilidades cognitivas y procesos neurales con independencia de las características idiosincráticas de los participantes involucrados, su sexo, edad, etnia o estatus socioeconómico. Todas las habilidades cognitivas han sido consideradas sin excepción y se ha tenido en cuenta la inclusión de todas las correlaciones con otras artes en relación con la temática escogida. No han sido tenidos en cuenta estudios sobre participantes con patologías neurológicas.

Solo se han considerado estudios producidos en inglés o español, tanto los que realizan su análisis desde la observación de la danza como los que lo hacen desde la práctica de esta. Al respecto del número de participantes se han incluido tanto estudios que trabajan sobre el individuo como aquellos que trabajan sobre grupos, cuyo carácter adquiere un valor social añadido.

2.2.1. Métodos de búsqueda para la selección de estudios.

Los estudios fueron identificados a través de dos fuentes electrónicas, Web of Science y Scopus. La estrategia de extracción combinó los siguientes términos de búsqueda: "Dance method", "Dance education", "Choreographic practice", "Choreographic technique", "Contemporary dance", "Contemporary dancers", "Dance learning", "Cognition", "Brain", "Neuroscience", "Executive function", "Abstract function", "Movement perception", "Self generated movement", "Basal ganglia", "Cerebellum", "Cognitive Skills".

3. RESULTADOS

La búsqueda según título y abstract obtuvo un total de 46 resultados. Tras eliminar duplicados (6) y excluirse manuales o libros completos (1) se obtuvo un total de 39 artículos producidos en trece países diferentes, Francia (6), Brasil (2), Alemania (2), España (1), Portugal (4), Australia (6), Inglaterra (5), Finlandia (3), USA (6), Holanda (1), Escocia (1), Grecia (1) e Italia (1). De entre estos resultados, con el objetivo de establecer un filtro a favor de estudios que presentan mayor interés para el ámbito educativo, en esta comunicación se han excluido aquellos relacionados con inteligencia artificial, los que tratan sobre patologías neurológicas y los que exploran el trabajo

artístico de coreógrafos específicos. Todos los estudios encontrados investigan sobre población adulta de edad inferior a los 42 años excepto cuatro de ellos, uno trabaja sobre población infantil y tres de ellos sobre adolescentes y preuniversitarios.

4. DISCUSIÓN

En esta aportación destacamos el abordaje de los aspectos cognitivos subyacentes a la danza según su ejercicio, observación, creación y enseñanza.

Los estudios que relacionan la enseñanza con la danza, el movimiento y la neurociencia son verdaderamente escasos. El entrenamiento en danza está diseñado para desarrollar en el estudiante creatividad y expresividad. Diferentes reflexiones surgen a este respecto en relación con los distintos estilos de enseñanza y sus alcances. El enfoque predominante en el aprendizaje técnico se apoya en herramientas visuales, imitación y repetición. La combinación de datos cualitativos y cuantitativos da luz a la demostración empírica de que un abordaje sensorio-kinésico de la enseñanza en el aula aumenta la creatividad del estudiante, del mismo modo que reduce los pensamientos interferentes de juicio y perfeccionismo sobre uno mismo. (Karin & Nordin-Bates, 2020) En los programas de aprendizaje de movimiento la conciencia sobre la percepción sensorial es clave en todas las fases de adquisición de habilidades. La excesiva dependencia del espejo desestima la propiocepción. (Kosma & Erickson, 2019).

Hoy en día, en todas las disciplinas, se aplican principios de distintos estilos de enseñanza. Un maestro efectivo deberá manejar adecuadamente diversos estilos y conocer cómo aplicarlos una vez analizada la situación a la que se enfrenta. En actividades físicas, la danza incluida, el estilo de enseñanza tiende a basarse en el modelo de instrucciones directas, asociado con la teoría conductiva de aprendizaje, siendo este el más comúnmente usado en la enseñanza de técnicas y habilidades motoras. Cuanto más variado sea el uso de diferentes estilos de enseñanza por el maestro, mayor compromiso, satisfacción y respuesta se obtendrá en el estudiante (Cuellar-Moreno, 2016)

Maestros de danza pueden mejorar las cualidades físicas y artísticas de sus estudiantes apoyándose en métodos cognitivos. Del mismo modo encontramos cómo desde la danza y a través métodos como el llamado Kinematics Teaching Method de Galeet BenZion, se desarrollan recursos para ayudar a niños con dificultades, especialmente dislexia (Bläsing et al., 2010).

Durante el aprendizaje en danza contemporánea, la verbalización del conocimiento teórico y la descripción metafórica de los movimientos y gestos enseñados es esencial. El aprendizaje reside fundamentalmente en la adquisición de conocimiento procedimental que es metabolizado a través de la experiencia directa y la observación. El aprendizaje está basado en una adquisición sensoriomotora en reciprocidad con la escucha kinésica entre bailarines, no consiste exclusivamente en la reproducción de gestos sino en la interpretación coreográfica de estos (Benedetti, 2018)

Rima Faber propone el llamado "Efecto Issadora", en su estudio propone que el desarrollo motor juega un papel fundamental en el desarrollo cerebral. La adquisición del significado simbólico ocurre por primera vez en la infancia y sucede a través del movimiento y del gesto. En las últimas décadas se ha demostrado que la educación en danza y el uso de movimiento simbólico temprano mejora enormemente el desarrollo cognitivo en niños (Faber, 2017).

J.H. Gruzelier et al. muestran que el entrenamiento en neurofeedback mejora la creatividad cognitiva y el entrenamiento en biofeedback del ritmo cardíaco reduce la ansiedad durante la ejecución dancística. Existe una clara correlación positiva entre la reducción de la ansiedad y la mejoría de la ejecución técnica (Gruzelier et al., 2014) En sus estudios plantean la viabilidad de llevar a cabo este tipo de entrenamiento en conservatorios de danza.

La danza, y en particular la danza coreografiada, es comunicativa, una conducta no verbal que requiere de la producción y/o de percepción de una compleja, y temporalmente extensa, cadena de movimientos o gestos. Del conjunto coherente de movimientos emerge la experiencia estética y comunicativa del bailarín y el espectador. A este respecto, encontramos estudios que profundizan en aspectos sociales, abordando el impacto de la educación artística sobre el individuo como ciudadano. La educación en artes y estética es fundamental para el desarrollo de la empatía y la justicia social del ciudadano, para el desarrollo de vidas productivas y un sistema democrático (Morgan, 2018)

Estudios recientes presentan resultados de actividad cerebral específica implicada en la percepción e interpretación de secuencias coreográficas. Los estudios sobre procesos neurales subyacentes a la observación de la danza han aumentado en la última década. La mayoría de estos estudios tratan sobre los efectos de la experiencia motora y visual, mientras los mecanismos neurales y cognitivos que sostienen la interpretación de la danza coreografiada está aún por explorar.

El aprendizaje motor humano y la percepción del movimiento, tanto en la observación como en la ejecución de secuencias de acción, se ven involucradas las mismas regiones cerebrales sensoriomotoras. El modo en el que el cerebro humano traduce en comandos motores acciones complejas observadas, cómo puede ser la danza, aún está por explorar. Sumanapala, D. K. et al profundizan en las diferencias de la actividad cortical según la edad. Jóvenes y adolescentes muestran patrones de actividad distintos en el córtex visual según distintos tipos de experiencia sensoriomotora. La madurez cortical puede influenciar el modo en el que experiencias sensoriomotoras previas dan forma a la actividad cerebral cuando se observa la acción de otros, y potencialmente impacta en cómo se adquieren habilidades motoras nuevas (Sumanapala et al., 2018)

Desde el ejercicio de la danza, recientes evidencias sugieren que bailarines altamente entrenados muestran mayor activación en áreas del córtex parietal durante la observación de un extracto de danza, que aquellos con menor experiencia práctica. (Henley, 2014). La experiencia en danza modifica la habilidad de codificar visualmente movimientos corporales complejos (Orlandi et al., 2017)

Desde el análisis del cerebro se sostiene que la interpretación de frases de danza coherentes involucra la parte parietal superior de la red neural implicada en la "Acción-Observación" (AON Network) al igual que la región dorso medial prefrontal del córtex. (Bachrach et al., 2016) Estudios similares sugieren que el procesamiento estructural del lenguaje comparte con la danza ciertos mecanismos neurales (Pallier et al. 2011)

Los atributos neurales y experienciales producidos por las imágenes mentales en el bailarín afectan crucialmente al resultado del movimiento creado. Esta información permite avanzar acerca de cómo las tareas propuestas a los bailarines, y las imágenes mentales relacionadas con ellas, contribuye a la variedad de movimiento que producen. El acto de reflexionar acerca de la experiencia de la creación de movimiento ofrece un empuje práctico que ayuda a los bailarines a desarrollar un mayor rango de estrategias para innovar en sus propuestas y resultados. (May et al., 2011)

La teoría de la Cognición Corporal (Embodied Cognition Theory) implica diversos conceptos como la cognición motora, la ubicación cognitiva y la cognición social. Desde ella se infiere que las neuronas espejo constituyen la base neurobiológica de los procesos de acción y percepción. Este tipo de mecanismos neurales está relacionado con la empatía, siendo esta la capacidad que permite a una persona entender las intenciones y emociones de otra sin necesidad de lenguaje verbal. Mónica M. Ribeiro propone el término "Empatía

coreográfica” como la capacidad que muestran los bailarines de estructurar movimientos durante el trabajo de improvisación en danza contemporánea. Cuando los bailarines improvisan, entienden las intenciones motoras y emociones de otros, de este modo los bailarines comparten la toma de decisiones y construyen una estructura de movimiento efímera característica de la danza improvisada (Ribeiro & Fonseca, 2011)

Mientras el estudio de la danza y de la experiencia de los espectadores hasta hace poco era territorio ocupado por bailarines, estudiantes e historiadores, recientemente psicólogos y neurocientíficos se han interesado por la danza para abordar una serie de cuestiones acerca de los rasgos, objetivos y subjetivos, de la relación entre percepción y acción. Dos líneas de investigación son especialmente interesantes en el abordaje de la danza y la neurociencia como disciplinas. Una de ellas es el estudio del cerebro para avanzar el entendimiento de la relación entre la experiencia de la acción y la observación de la acción. Otra es la que observa la danza como una forma artística que puede informar sobre los procesos cerebrales de la experiencia estética.

El estudio de la naturaleza de la apreciación estética puede ayudar a entender los mecanismos que soportan la percepción y las estrategias que nuestros cerebros usan para procesar el mundo que nos rodea. Si así es, es trabajo del futuro abordar cómo el aprendizaje y la observación de la danza interaccionan con la experiencia estética y el potencial que esto puede tener para avanzar en el conocimiento sobre creación y apreciación de la danza. (Cross & Ticini, 2012).

Cuando observamos danza emerge una amplia y compleja red de procesos cerebrales. A estos procesos se les puede dar forma a través de la experiencia. Cuando bailarines profesionales observan danza muestran una acentuada comunicación cortical en comparación con individuos no entrenados, esta mejoría atiende a procesos multimodales, cognitivos y emocionales. (Poikonen et al., 2018a). Abordando la sincronía de fases corticales durante procesamiento unimodal y multimodal, los bailarines tienen fortalecida la sincronía Theta y Gamma durante la escucha de música frente al silencio, mientras que la presencia de música hace descender sistemáticamente la sincronía entre Alpha y Beta en músicos. (Poikonen et al., 2018b) Estos resultados quedan abiertos a futuros estudios que desvelen si pueden estar sesgados por otros factores no tenidos en cuenta (como la familiaridad con el estímulo).

Los espectadores, expertos o no, tras exponerse a una pieza coreográfica muestran cierto número de cambios observables. (Joufflineau et al., 2018). Se observa el eco de la resonancia coreográfica a nivel fisiológico, cognitivo y atencional en el espectador.

Trabajando con Myriam Gourfink, coreógrafa francesa que basa su vocabulario en la práctica contemplativa, Joufflineau et al. observaron cambios en el espectador principalmente asociados con estados de meditación o profunda relajación, ralentización de la respuesta espontánea, de la respiración y con un mayor control motor.

Bizerra et al. abren nuevos horizontes en el entendimiento de los factores involucrados en estimación de la talla corporal. En los resultados de sus estudios se observa que el entrenamiento en danza contribuye a una adecuada estimación de la propia talla. La asociación entre el nivel educativo y la estimación del tamaño corporal es estadísticamente significativa (Bizerra & Gama, 2017)

Podemos decir que los bailarines expertos cuando se enfrentan a el trabajo de improvisación hacen uso de diversas estrategias y habilidades cognitivas de índole social (por ejemplo, orientación endógena, evitación de la mirada, mayor control motor), de las que individuos que no son bailarines carecen. (Evola & Skubisz, 2019)

Bailarines expertos evitan hacer uso de comunicación intencionada, apoyándose preferentemente en información inferencial con el objetivo de coordinarse colaborativamente. La información que bailarines expertos producen es cuantitativamente inferior (producen menos movimientos) y cualitativamente más inferencial que intencional comparada con la obtenida de aquellos individuos que no son bailarines. (Evola & Skubisz, 2019). Los estudios encontrados muestran una relación positiva entre la sincronización psicológica y la atención sobre la respiración (la propia y la de otros bailarines); y una relación positiva entre la sincronía cognitiva (reflejada en la subestimación del tiempo de duración de la performance) y la atención sobre la propia respiración. (Bachrach et al., 2015)

El estudio sobre la memoria y la danza arroja interesantes resultados. Elementos del recuerdo y precisión coreográfica en el trabajo de repetición del bailarín sugieren la importancia de la cognición distribuida y de la memoria colectiva en el grupo de baile. (Stevens & Leach, 2015). Los bailarines profesionales integran capacidades mentales y físicas de modo diferente al de profesionales de otras actividades físicas. Stevens, C. J.

Vincs, K. deLahunta, S y Old, E. estudian la habilidad de los bailarines para recordar movimientos de los que, dadas las características propias del trabajo coreográfico, el propio bailarín puede haber sido partícipe de su creación, haber ensayado numerosas veces y haberlos actuado otras tantas. La memoria a largo plazo en bailarines es muy precisa, los resultados obtenidos apuntan a que los bailarines no recuerdan haciendo uso exclusivo del movimiento como habilidad motora aprendida y de la memoria

procedimental, sino que la memoria episódica y semántica juegan un papel importante en la tarea de recuerdo. Los resultados indican la importancia tanto de la cognición distribuida y de la memoria colectiva durante el trabajo en grupo, como de la interacción entre procesos declarativos y procedimentales (Stevens et al., 2019)

En la acción humana, la sincronía involucra aspectos espaciotemporales y sociales. Desde la teoría de la sincronía se han abordado los procesos de interacción de sistemas rítmicos entre bailarines, produciéndose estabilización, coordinación rítmica y sincronía en casos complejos. (Waterhouse et al., 2014). En este último estudio se ha tomado como referencia la atención del bailarín a estímulos activos no musicales (como el sonido que produce el propio movimiento del bailarín) encontrándose una tendencia a la sincronía que tiene el potencial de ser incorporada al desarrollo de otros modelos.

Desde una perspectiva fenomenológica, el ser humano aprende del mundo que le rodea a través del espacio en el que se encuentra integrado y a través de su movimiento dentro de este. La danza es parte del movimiento humano, de la cultura, y desarrolla el espíritu cooperativo hacia otros en una conversación indispensable para la vida (고현정, 2016).

5. CONCLUSIONES

Mientras el estudio de la danza y de la experiencia de los espectadores hasta hace poco era territorio ocupado por bailarines, estudiantes e historiadores, recientemente psicólogos y neurocientíficos se han interesado por la danza para abordar una serie de cuestiones acerca de los rasgos, objetivos y subjetivos, de la relación entre percepción y acción.

Hoy en día son muchos los científicos que intentan entender cómo procesos cognitivos como el pensamiento, la resonancia y el aprendizaje se generan en el cerebro durante el control de la acción motora y el aprendizaje de acciones motoras complejas. Neurocientíficos y neuropsicólogos ha comenzado a interesarse por la danza y por cómo las habilidades cognitivas de los bailarines son mejoradas o modificadas a través de su entrenamiento. La danza, y en particular la danza coreografiada, es comunicativa, una conducta no verbal que requiere de la producción y/o de percepción de una compleja, y temporalmente extensa, cadena de movimientos o gestos. Del conjunto coherente de movimientos emerge la experiencia estética y comunicativa del bailarín y el espectador. El estudio de la naturaleza de la apreciación estética puede ayudar a entender los

mecanismos que soportan la percepción y las estrategias que nuestros cerebros usan para procesar el mundo que nos rodea. La danza como forma artística puede informar sobre los procesos cerebrales de la experiencia estética.

El arte, en cualquiera de sus formas, tiene la posibilidad de ser mejor entendida investigando las respuestas cerebrales provocadas por la percepción del individuo expuesto a ella. En danza el conocimiento acerca del funcionamiento cerebral de bailarines y espectadores no sólo ayuda a descifrar cómo el cerebro aprende y representa acciones complejas, también nos ayuda a comprender el motivo por el que las artes tienen un gran valor para nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Bachrach, A., Fontbonne, Y., Joufflineau, C., y Ulloa, J. L. (2015). Audience entrainment during live contemporary dance performance: Physiological and cognitive measures [Article]. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(MAY), Article 179. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00179>
- Bachrach, A., Jola, C., y Pallier, C. (2016). Neuronal bases of structural coherence in contemporary dance observation [Article]. *NeuroImage*, 124, 464-472. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.08.072>
- Benedetti, D. (2018). Gestures in contemporary dance learning between words and embodiment [Article]. *Movement and Sports Sciences - Science et Motricite*, 2018-January(99), 3-8. <https://doi.org/10.1051/sm/2018005>
- Bizerra, A., y Gama, E. F. (2017). Neurocognitive aspects of body size estimation - A study of contemporary dancers [Article]. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 23(1), 33-39. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201700010005>
- Bläsing, B., Puttke, M., y Schack, T. (2010). *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills* [Book]. <https://doi.org/10.4324/9780203852637>
- Cross, E. S., y Ticini, L. F. (2012). Neuroaesthetics and beyond: New horizons in applying the science of the brain to the art of dance [Article]. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9190-y>
- Cuellar-Moreno, M. (2016). Effects of the command and mixed styles on student learning in primary education [Article]. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1159-1168, Article 186. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04186>

- Evola, V., y Skubisz, J. (2019). Coordinated Collaboration and Nonverbal Social Interactions: A Formal and Functional Analysis of Gaze, Gestures, and Other Body Movements in a Contemporary Dance Improvisation Performance [Article]. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(4), 451-479. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00313-2>
- Faber, R. (2017). Dance and early childhood cognition: The Isadora effect [Article]. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 172-182. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245166>
- Gruzelier, J. H., Thompson, T., Redding, E., Brandt, R., y Steffert, T. (2014). Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to young contemporary dancers: State anxiety and creativity [Article]. *International Journal of Psychophysiology*, 93(1), 105-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.05.004>
- Henley, M. K. (2014). Is perception of a dance phrase affected by physical movement training and experience? [Article]. *Research in Dance Education*, 15(1), 71-82. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.835124>
- Joufflineau, C., Vincent, C., y Bachrach, A. (2018). Synchronization, attention and transformation: Multidimensional exploration of the aesthetic experience of contemporary dance spectators [Article]. *Behavioral Sciences*, 8(2), Article 0024. <https://doi.org/10.3390/bs8020024>
- Karin, J. G. O. A. M., y Nordin-Bates, S. M. (2020). Enhancing Creativity and Managing Perfectionism in Dancers Through Implicit Learning and Sensori-Kinetic Imagery [Article]. *Journal of Dance Education*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1532572>
- Kosma, M., y Erickson, N. (2019). The Embodiment of Aerial Practice: Body, Mind, Emotion [Article]. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1622706>
- May, J., Calvo-Merino, B., Delahunta, S., McGregor, W., Cusack, R., Owen, A. M., Veldsman, M., Ramponi, C., y Barnard, P. (2011). Points in mental space: An interdisciplinary study of imagery in movement creation [Article]. *Dance Research*, 29(2), 404-432. <https://doi.org/10.3366/drs.2011.0026>
- Morgan, I. (2018). Arts Education and Citizenship: A Pedagogical Framework [Article]. *Journal of Dance Education*, 18(3), 95-102. <https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1481964>

- Orlandi, A., Zani, A., y Proverbio, A. M. (2017). Dance expertise modulates visual sensitivity to complex biological movements [Article]. *Neuropsychologia*, 104, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.08.019>
- Poikonen, H., Toiviainen, P., y Tervaniemi, M. (2018a). Dance on cortex: enhanced theta synchrony in experts when watching a dance piece [Article]. *European Journal of Neuroscience*, 47(5), 433-445. <https://doi.org/10.1111/ejn.13838>
- Poikonen, H., Toiviainen, P., y Tervaniemi, M. (2018b). Naturalistic music and dance: Cortical phase synchrony in musicians and dancers [Article]. *PLoS ONE*, 13(4), Article e0196065. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196065>
- Ribeiro, M. M., y Fonseca, A. (2011). The empathy and the structuring sharing modes of movement sequences in the improvisation of contemporary dance [Review]. *Research in Dance Education*, 12(2), 71-85. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575220>
- Stevens, C., y Leach, J. (2015, Sep). Distributed cognition and creativity: Effects of collaboration and familiarity on improvising contemporary dance. *Cognitive Processing*, 16, S62-S63. <Go to ISI>://WOS:000368472000166
- Stevens, C. J., Vincs, K., deLahunta, S., y Old, E. (2019). Long-term memory for contemporary dance is distributed and collaborative [Article]. *Acta Psychologica*, 194, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.01.002>
- Sumanapala, D. K., Walbrin, J., Kirsch, L. P., y Cross, E. S. (2018). Neurodevelopmental perspectives on dance learning: Insights from early adolescence and young adulthood. *Progress in Brain Research* 237. 243-277 <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.03.010>
- Waterhouse, E., Watts, R., y Bläsing, B. E. (2014). Doing Duo – A case study of entrainment in William Forsythe’s choreography “Duo” [Article]. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(OCT), Article 812. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00812>
- 고현정. (2016, 2016). An investigation into the function of embodied the conscious ‘I’ and intersubjective spatial cognition in sharing Australian dance education [호주 무용공유 교육에서 체화적 자아와 상호주관적 공간인지 기능 연구]. *Resach of Dance Education*, 27(4), 5-25. <Go to ISI>://KJD:ART002173377

CAPÍTULO 80

¿ESTÁ JUSTIFICADO EL USO DE MASCARILLAS EN ESPACIOS ABIERTOS? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN CONTROVERSIAS SOCIOCIENTÍFICAS EN MAESTROS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Lourdes Aragón y Juan José Vicente Martorell

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Situación de partida: Covid-19

La actual situación de pandemia en la que vivimos inmersos por el Covid-19 continua imparable. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, noviembre 2020), en la última conferencia ofrecida el pasado viernes 6 de noviembre de este año, informaba que actualmente se han alcanzado los 48,7 millones de casos confirmados de coronavirus en todo el mundo, y ya son más de 1.235.000 las personas que han fallecido a causa de este virus. A pesar de que la pandemia sigue constituyendo una emergencia de salud pública de importancia internacional, coincidimos con Rondón-Morales (2020) cuando indica que el Covid-19, no ha generado una crisis, más bien la ha puesto al descubierto. Aunque este autor se centra en el sector sanitario, la crisis en la que nos encontramos se propaga e impregna en todas las dimensiones de nuestras vidas: social, económica, ética y natural. Es por ello, que desde el ámbito educativo, el tema Covid-19, se convierte en un detonante con un elevado potencial didáctico, dada la multitud de conexiones e implicaciones que se pueden establecer en torno a él, además del conocimiento científico que se encuentra relacionado directamente.

La situación actual ha reforzado la idea defendida desde la didáctica de las ciencias de la necesidad de una formación científica básica de la ciudadanía, principalmente orientada a comprender la ciencia como una actividad humana, con multitud de controversias e incertidumbres en su constitución, y que requiere un análisis crítico para valorar sus alcances e impactos (Martínez Pérez y Parga Lozano, 2013). Diariamente, recibimos desde distintos medios de comunicación gran cantidad de información, en

muchos casos, contradictoria, cambiante, y que en ocasiones, conlleva fuertes implicaciones en nuestros actos y conductas a la hora de hacer frente al Covid-19. De tal manera, que para la población en general, le cuesta entender por qué científicos, políticos y las organizaciones de salud parecen estar cambiando constantemente de opinión, o bien, no terminan de ponerse de acuerdo (Romero, 2020). Así, una formación científica, dirigida fundamentalmente, a desarrollar un pensamiento crítico, y a tomar decisiones ante los grandes retos que nos enfrentamos, debe ser una finalidad que debe priorizarse. En este sentido, una ciudadanía alfabetizada científicamente o con una cultura científica adecuada, pasa por apropiarse de conocimientos científicos que están implicados en el saber, en el saber ser y en el saber hacer (Hodson, 1994). Esto implica tener conocimientos “*de ciencia*”, esto es, conocimientos sobre hechos, conceptos, principios y procesos de la ciencia, pero también, conocimientos sobre la comprensión “*acerca*” de la ciencia, es decir, aquellos que tienen que ver con la Naturaleza de la Ciencia (NdC): la ciencia, cómo los científicos construyen y validan el conocimiento, métodos empleados, aspectos filosóficos, historia y sociología de la ciencia (Hodson, 2009).

La crisis generada por el Covid-19 pone en evidencia, hoy más que nunca, las limitaciones que posee la ciudadanía ante los diversos aspectos relacionados con la NdC. Por ejemplo, la búsqueda de una vacuna para hacer frente a la Covid-19. Según, González Carrillo y Juárez Torres (2020), este proceso está sujeto a un complejo proceso técnico de investigación, fabricación y distribución. El cual dada la urgencia actual, se ha tenido que acelerar. Y por otro, la búsqueda por una vacuna, tiene lugar en un escenario geopolítico internacional plagado de tensiones, y que según estos autores, probablemente conllevará una reconfiguración del equilibrio de fuerzas políticas en el mundo. Estos aspectos, probablemente, son poco entendidos o cuestionados por la población en general.

Respecto al uso de las mascarillas por parte de la población, desde el inicio de la pandemia, no ha dejado de ser una cuestión polémica generando gran controversia e inquietud. En España, hasta principios de abril del 2020, el Gobierno desaconsejaba su uso, porque, tal y como sostenían, no reportaban beneficios entre la ciudadanía dando prioridad a los profesionales del Sistema Nacional de Salud. Sin embargo, a principios de abril, el Ministerio cambió de opinión al respecto (Fuente: consalud.es, 15 de mayo 2020). En mayo el uso de mascarilla pasó a ser obligatorio en la vía pública, en espacios al aire libre y en cualquier espacio cerrado público o que se encuentre abierto a la ciudadanía, siempre que no fuera posible mantener una distancia de seguridad interpersonal de al menos dos metros (Orden SND/422/2020), distancia que fue modificada levemente a 1,5

metros con el Real-Decreto-ley 21/2020 del 9 de junio, no se exigía el uso de mascarillas, en el caso de ejercicio de deporte individual al aire libre, por ejemplo. En el caso de Andalucía, en junio se estableció la obligatoriedad de su uso, aunque se pudiera garantizar la distancia interpersonal de seguridad de 1,5 metros. A este respecto, una modificación reciente establece, en Andalucía, el uso de mascarilla obligatorio para todas las personas en los establecimientos de hostelería y restauración, salvo en el momento de la ingestión, y, en el caso de la práctica físico-deportiva, atendiendo al distanciamiento físico y el uso de la mascarilla (Orden del 22 de octubre de 2020). Por otro lado, la gestión sobre el uso de mascarillas difiere mucho entre los distintos países europeos. Así, por ejemplo, en la capital belga, Bruselas, el uso de mascarilla ya no es obligatorio en todas las áreas públicas desde el 1 de octubre, aunque sigue siendo, “muy recomendables” en lugares donde no se puede garantizar una distancia de 1,5 m (ABC, octubre 2020).

1.2. Argumentar para favorecer un pensamiento crítico: las Controversias Sociocientíficas (CSC).

Pensar críticamente es considerado como uno de los mayores retos a los que se enfrenta la ciudadanía para afrontar su realidad y evitar engaños o manipulaciones (Vielma Rondón, 2020). Jiménez Aleixandre (2010, p.39) lo define como “*la capacidad para desarrollar una opinión independiente, adquiriendo la facultad de reflexionar sobre la realidad y participar en ella*”. Por otro, la argumentación, según Cross (2005), puede ser entendida como una actividad discursiva común, que ocurre tanto en entornos cotidianos como profesionales, suscitada por una controversia o polémica sobre un tema. La argumentación parece contribuir al desarrollo del pensamiento crítico (Jiménez Aleixandre, 2010). Dado que, al argumentar, se activan conocimientos y habilidades para juzgar los hechos o datos, basados en criterios y razones válidas tanto en los planos social como intelectual (Vielma Rondón, 2020).

En la enseñanza de las ciencias, la argumentación, cobra especial relevancia ya que constituye una de las tres dimensiones que conforman la competencia científica: producir, evaluar y comunicar conocimiento (Jiménez Aleixandre, 2010). La argumentación y la toma de decisiones, se emplean junto a otros recursos didácticos como son las denominadas Controversias Sociocientíficas (CSC). Estas son dilemas, controversias o temas de interés público que se encuentran directamente relacionadas con investigaciones científicas y tecnológicas que poseen un elevado impacto en la sociedad (Martínez Pérez

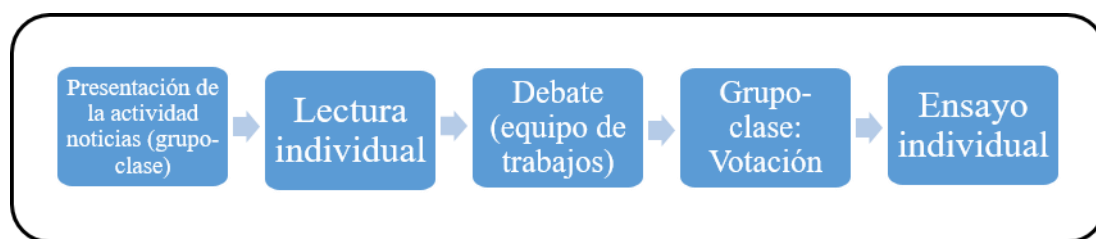
y Parga Lozano, 2013). Las CSC surgen bajo el movimiento de Ciencia-Tecnología-Sociedad durante la década de los 70, y desde la didáctica de las ciencias experimentales, se integra junto a otros enfoques dirigidos por ejemplo, a trabajar aspectos relacionados con la NdC o las estrategias de lectura crítica (Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, 2014). Así, Domènech y Márquez (2010), consideran las CSC como contextos idóneos para orientar la organización del currículum y diseñar actividades con el objetivo de promover la competencia científica en el alumnado y contribuir a una alfabetización científica acorde a los planteamientos actuales. Desde esta perspectiva el propósito de este trabajo es presentar una secuencia didáctica basada en la argumentación científica a partir del planteamiento de una CSC. Nuestra propuesta se plantea en el contexto de la formación inicial de maestros y en torno a un tema que consideramos de elevado interés como es el uso de mascarillas como medida de protección ante el Covid-19. Nuestro objetivo es hacer explícito al alumnado, futuros maestros de infantil, la necesidad de tener una formación científica básica, y cómo la argumentación, nos permite desarrollar un pensamiento crítico, tan necesario y con influencia directa a la hora de tomar decisiones en una sociedad democrática.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica presentada a continuación, fue diseñada en base al marco metodológico propuesto por Domènech-Casal (2017), con objeto de estandarizar el trabajo y evaluación de actividades basadas en CSC. En este caso, se modificó ligeramente incluyendo otras dinámicas a las establecidas por este autor (figura 1).

Figura 1.

Secuencia didáctica en torno a una CSC (Fuente: modificado Domènech-Casal, 2017).



2.1. Participantes y contexto de actuación

La propuesta didáctica fue diseñada para un grupo clase del 3er curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (España). Han participado un total de 63

estudiantes, 2 hombres y 61 mujeres, de edades entre 19 y 24 años. La secuencia fue implementada durante el primer semestre del curso académico 2020-2021 y tuvo una duración de 3 sesiones. Dos de ellas de 1,5 h cada una y otra sesión de duración variable al ser online. Dada la situación de emergencia actual, las sesiones en el aula fueron realizadas combinando la modalidad presencial (mitad de los estudiantes del grupo-clase) y la modalidad asincrónica flexible (online), a través de la plataforma moodle del campus virtual de la Universidad de Cádiz. La secuencia combina así actividades en gran grupo, pequeño grupo e individuales. Respecto a los equipos de trabajo, se configuraron 15, 7 en el subgrupo 1 (SG1) y 8 en el subgrupo 2 (SG2), de entre 3 y 6 componentes.

2.2. Sesión inicial gran grupo

La secuencia didáctica comenzó con una contextualización de la situación sanitaria que se vive actualmente en el mundo como consecuencia del covid-19. A partir de una conversación con el alumnado se hicieron explícitas las principales medidas de prevención que desde los gobiernos y las autoridades sanitarias se han recomendado a la ciudadanía, siendo éstas, la distancia social, el lavado de manos y el uso de mascarillas. En este momento se inició un debate referido al consenso de la ciudadanía sobre la efectividad de la aplicación de estas medidas de prevención. Para incentivar el debate se mostraron a los alumnos dos noticias aparecidas en prensa nacional. Por un lado, la noticia titulada “El movimiento antimascarillas, la otra pandemia” (Huffingtonpost, agosto 2020). Esta informa sobre las manifestaciones contra el uso de las mascarillas, llevadas a cabo en agosto del 2020, y que recoge parte de los argumentos y demandas de los manifestantes. La otra con el título “la Universidad Autónoma de Barcelona investiga a un profesor por no usar mascarilla y pedir al alumnado que no la lleve” (elDiario.es, septiembre 2020). La conclusión del debate fue que existe un amplio consenso con las medidas basadas en la distancia social y el lavado de manos, así como en el uso de mascarillas en los espacios cerrados como pueden ser los lugares de trabajo, los restaurantes y medios de transporte, sin embargo, parece no haber consenso con el uso de las mascarillas en los espacios públicos y menor medida en los espacios abiertos.

2.3. Actividad individual

Al alumnado se les planteó la CSC a través de la siguiente pregunta dilema: ¿Piensas que está justificado el uso de mascarillas en espacios abiertos? Para ello, se les facilitó a

cada subgrupo (SG1 y SG2) seis lecturas de naturaleza diversa: noticias de prensa, blog de opinión y documentos de carácter científico y divulgativo (tabla 1 y tabla 2). En ellas, se recogían tanto argumentos a favor como en contra del uso de las mascarillas. Se les indicó a los grupos de trabajo que las lecturas se tenían que repartir entre sus componentes de manera que todas fueran leídas. Además, se les proporcionó los enlaces a una serie de videos divulgativos cortos, comunes para los dos subgrupos, que incluían reportajes, entrevista y representación de modelos que estaban relacionados con el tema de estudio (tabla 3) y que todos los miembros del grupo debían visionar.

Tabla 1.

Listado de lecturas seleccionadas para el subgrupo 1 (Fuente: Elaboración propia).

Documentos	Fuente
Coronavirus: mascarillas y evidencia científica (un poco de sentido común)	Dominio de internet Urgencias y emergencias (www.urgenciasyemergen.com)
Covid 19: estamos muy lejos de la inmunidad de grupo	THE CONVERSATION (red de medios de comunicación) (www.theconversation.com)
El error de la OMS con la transmisión por el aire del coronavirus que podría resultar fatal	Cope.es (cadena de radio) (www.cope.es/actualidad/vivir/noticias)
La OMS no avala el uso obligatorio de las mascarillas cuando hay distancia	La Vanguardia (diario digital) (www.lavanguardia.com)
Stefano Montario: las mascarillas incuban el cáncer	Dominio de internet El perro morao (www.elperromorao.com)
Coronavirus: ¿qué son los aerosoles y cómo se transmite el virus a través de ellos?	As (diario digital) (www.as.com/diarios)

Tabla 2.

Listado de lecturas seleccionadas para el subgrupo 2 (Fuente: Elaboración propia).

Documentos	Fuente
¿Por qué el coronavirus se propaga tan fácilmente entre las personas?	Investigación y Ciencia (publicación científica) (www.investigacionyciencia.es)
Covid 19: estamos muy lejos de la inmunidad de grupo	El Global (periódico farmacéutico) (www.elglobal.es)
El coronavirus más mediático	Investigación y Ciencia (publicación científica) (www.investigacionyciencia.es)
La OMS no avala el uso obligatorio de las mascarillas cuando hay distancia	La Vanguardia (diario digital) (www.lavanguardia.com)

Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)	Organización Mundial de la Salud (OMS) (www.who.int/es)
Coronavirus: ¿qué son los aerosoles y cómo se transmite el virus a través de ellos?	As (diario digital) (www.as.com/diarioas)

Tabla 3.**Listado de videos seleccionados (Fuente: Elaboración propia).**

Videos	Fuente
Coronavirus: ¿sirven realmente las mascarillas para evitar el contagio?	Video reportaje de BBC news https://www.bbc.com/mundo/noticias-52070461
Así funcionan las mascarillas y por eso son esenciales en lucha contra el coronavirus	Video reportaje de CNN español https://cnnespanol.cnn.com/video/explica-mascaras-asi-funcionan-protecten-cubrebocas-mascarillas-coronavirus-pkg-orig-portafolio/
Modelo 3D de una persona estornudando en un supermercado	Video alojado en una noticia de NIUS https://www.niusdiario.es/ciencia-y-tecnologia/ciencia/permanencia-coronavirus-aire-riesgo-contagio_18_2930295322.html
Modelo 3D de las lesiones causadas por el covid-19 en los pulmones	Video alojado en una noticia de EL PAIS https://elpais.com/sociedad/2020/04/08/actualidad/1586348055_291666.html
Cercanía humana y aire: así se transmite el coronavirus	Video explicativo subido al canal de YOUTUBE de Newtral.es https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Dytqgafaj30
Así es la llave que usan los coronavirus para infectar	Video explicativo subido al canal de YOUTUBE de Newtral.es https://www.youtube.com/watch?v=htwFwaFt1VE
Proceso de infección celular del SARS-CoV-2 (Covid-19)	Video explicativo subido al canal de YOUTUBE de CanalDivulgación https://www.youtube.com/watch?v=i6xTSYL7JPg
Abogados del mundo demandan a la OMS	Video subido al canal de YOUTUBE de A M C Alcalde https://www.youtube.com/watch?v=fIyI8viVO8k&feature=youtu.be

Para favorecer la lectura crítica, se les solicitó a cada alumno realizar un informe en base a sus lecturas atendiendo a: a) ideas defendidas en los documentos, b) rol del hablante, c) datos en que se basan las ideas, d) conocimientos científicos aportados y e) léxico clave relacionado con el dilema.

2.4. Debate-discusión (modalidad online)

Para propiciar el debate entre los miembros del grupo, el docente planteó las siguientes preguntas secundarias (tabla 4):

Tabla 4.

Listado de preguntas secundarias (Fuente: Elaboración propia).

1. ¿Las mascarillas son eficaces para frenar contagios masivos?
2. ¿Cómo es el proceso de transmisión del virus?
3. ¿Cómo actúa el virus dentro del organismo?
4. ¿Tiene algún riesgo para la salud el uso de mascarilla de forma prolongada? ¿y para el medio ambiente?
5. ¿Las mascarillas solo proporcionan una falsa sensación de seguridad?
6. ¿Crees que atenta a la libertad de las personas?
7. ¿Qué opinión tienes sobre el papel que tiene la OMS y cómo ayuda a gestionar la crisis del covid?

Cada equipo debía consensuar una respuesta conjunta, basándose en las lecturas individuales y en las preguntas secundarias. Se les pidió al alumnado que para cumplir con las normas de seguridad covid-19 de la Universidad de Cádiz se reunieran de manera virtual a través de una de las aplicaciones existentes: google meet, zoom, jitsi.meet, o microsoft teams. Los grupos tenían además que grabar la reunión, y entregar el video como parte de la producción de la actividad. Durante la reunión uno de los integrantes del grupo debía tomar el rol de moderador para plantear las preguntas, recoger las principales conclusiones y posicionarse como grupo ante el dilema.

2.5. Discusión gran grupo

Finalmente, se llevó a cabo una sesión con todo el alumnado, donde se puso en común el léxico clave relacionado con el dilema que aparece en los documentos y los videos. Posteriormente, se desarrolló un debate, moderado por el docente, empleando las preguntas secundarias para propiciar el debate la pregunta dilema final. Se concluyó con una votación de los grupos y argumentación de su posicionamiento.

2.6. Ensayo individual

La producción final consistió en un ensayo individual en el que el alumnado debía analizar de manera crítica los siguientes aspectos: a) Argumentos, contra-argumentos y conclusión al dilema presentado, b) Valoración personal sobre las medidas y la eficacia que se han ido tomando (uso de mascarilla y limpieza y distanciamiento social) y si habían fallado concretar el por qué; c) Posicionamiento respecto al debate que se ha instalado en la sociedad de si las medidas de prevención aplicadas por los gobiernos, con el asesoramiento de expertos, deben de priorizar la economía o la salud. Para la evaluación

de este ensayo se ha adaptado y simplificado la rúbrica de tres niveles propuesta por Domènech-Casal (2017). Esta consta de tres indicadores, un indicador lógico en el que se valora la inclusión de elementos propios de la argumentación, un indicador lingüístico que evalúa la estructura formal y cohesión del discurso, y por último un indicador científico basado en el uso de datos y modelos científicos.

3. RESULTADOS

Actualmente nos encontramos analizado mucha de la información que se ha recogido a lo largo de la secuencia didáctica. No obstante, para este trabajo se han seleccionados aleatoriamente, 7 videos de los 15 disponibles. Los videos han sido analizados atendiendo al léxico empleado, los acuerdos y desacuerdos dentro del grupo y los datos que emplean para apoyar sus argumentos.

Respecto al léxico empleado, 7 grupos analizados utilizan un léxico muy similar. Como es esperable emplean el término “mascarilla” principalmente haciendo alusión al tipo, si es quirúrgica o de tela, aludiendo que estas son menos aconsejables que las primeras. Por otro lado, a la hora de referirse al término “virus” suelen emplear palabras más cotidianas. Así, uno de los grupos alude a “*corona de espinas*” y otro a “*corona con puntos*” para referirse a las proteínas que recubren la superficie del virus. Tres de los 7 grupos hacen referencia al término “gotículas”, aunque el grupo 15 lo hace erróneamente. Todos utilizan correctamente la palabra “*aerosoles*”, a lo largo del discurso. Y solo un grupo, hace referencia al léxico relacionado con vacunas e inmunidad.

En relación a los acuerdos y desacuerdos, 5 de los 7 grupos expresan de manera explícita estar de acuerdo, aunque con restricciones, a la idea de que las mascarillas son eficaces para frenar contagios masivos. Utilizan argumentos que aluden a las otras medidas preventivas. Así por ejemplo, el grupo 3 indica que: “*Para que sea eficaz hay que cumplir la distancia de seguridad, si tienes mucho tiempo la mascarilla pierde eficacia, y lavarse las manos es lo verdaderamente importante*”. Por otro, dos grupos discrepan en cuanto a la mascarilla como medida más eficaz indicando que “*No todo el mundo utiliza mascarillas homologadas, sin filtro, o lleva tres días de mascarillas, tampoco estamos seguras llevándolas. Las mascarillas protegen a los demás y si los demás no hacen esas cosas, nosotros no estamos protegidos tampoco*”. Cuestionándose al final de la discusión, si sería mejor no llevarlas. Respecto a la transmisión del virus, solo 2 grupos muestran desacuerdos. En sus discursos, se observa además, que algunos

grupos presentan más dificultades que otros a la hora de explicar el proceso. Así, una de las componentes del grupo 1 comenta *“la transmisión del virus se produce por gotas que se traspasan 2-3 metros. Y si no tenemos “algo” que nos...tape (interviene la moderadora: una barrera)”...exacto, y entra por nuestras vías, y en nuestras células y van aumentando y se extienden “*. De manera similar, cuando los grupos discuten sobre cómo actúa el virus dentro del organismo se denota también, muchas limitaciones al respecto, sobre todo, la ausencia de léxico científico para explicar el proceso. Por ejemplo, una componente del grupo 3 indica que: *“Un virus cuando entra en un ser viviente es como que cobra vida y está en el aire en modo zombi y cuando entra en contacto con nosotros cobra vida, se vuelve más fuerte, el virus tiene como una especie de puntas y corona, estas puntas y corona es lo que hace que entre a las células del ser humano”*. Solo dos grupos hacen referencia al término “ARN” para referirse al material genético o al proceso de replicación celular. Las principales discrepancias mostradas dentro de los equipos, surgen cuando abordan las preguntas secundarias referidas a la OMS, a la información que aporta y cómo está ayudando a gestionar la crisis del Covid-19. Entre los componentes debaten si la OMS proporciona información importante y veraz. Se critica mucho el hecho que la OMS emite información diferente a medida que evoluciona la pandemia y que constantemente se contradicen. Así, en dos grupos se alude a la propia naturaleza de la ciencia, con argumentos del tipo: (alumna 1 del grupo 3) *“la ciencia, puede cambiar, se hacen estudios y ahora resulta que si...continuamente cambia. Al principio, no se veía obligatorio porque no sabían de que estaban hablando, del virus”*. En contestación a este argumento: (Alumna 2 del grupo 3): *No estoy de acuerdo, dentro de dos meses, cambian, según el estudio. ¿Por qué no hacer un estudio que verifique lo que se dice antes de decir nada?”* El grupo 7 indica además, que la OMS debería gestionar mejor la pandemia y no solo recomendar, sino exigir la obligatoriedad de las medidas a llevar a cabo para no propagar el virus: *“La OMS debería ser la encargada de poner las medidas, porque es una organización imparcial”*.

En relación a los datos utilizados para apoyar sus argumentaciones, en la mayoría de los grupos, no explicitan las fuentes de las que se basan, aunque implícitamente hacen referencia a lecturas concretas y videos de los propuestos. Por otro lado, hacen referencia a experiencias cercanas, personales o a información que han recibido a través de los medios de comunicación.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras implementar la propuesta didáctica y analizar algunos videos podemos establecer las siguientes conclusiones. En primer lugar, la secuencia se muestra útil para explicitar a los futuros docentes, la importancia de desarrollar el pensamiento crítico a través de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, a través del planteamiento de una CSC y la argumentación. Como segunda conclusión, indicar que la propuesta ha permitido generar una mayor conciencia entre nuestro alumnado. Como expresan todos los grupos, finalmente, consideran que está justificado el uso obligatorio de mascarillas incluso en espacios abiertos alegando que se trata de una cuestión de responsabilidad social y ciudadana. Por otro, a través de esta propuesta, se ha enfatizado en las medidas para prevenir el covid-19, la cual actualmente radica en la higiene de manos y en el distanciamiento social, estrategias que se complementan con el uso de mascarillas, ya que estas por si solas no ayudarán a frenar la pandemia. Este aspecto ha sido considerado por todos los grupos de trabajo.

Como propuestas de mejoras, la puesta en marcha de la secuencia didáctica pone en evidencia, que posee un elevado potencial didáctico para trabajar con el alumnado muchos aspectos relacionados con la NdC. Como se ha mencionado en la introducción, la crisis actual aborda cuestiones relevantes, importantes para trabajar con los futuros docentes, como por ejemplo, atender a las distintas fases que implica el proceso de creación de una vacuna o bien, cuestionar la enorme producción científica generada desde el inicio de la pandemia y los agentes implicados en ello. Por otro, en base a los resultados iniciales, se ve necesario incidir de manera más explícita los aspectos que engloban argumentar, en el sentido, de que argumentar es ir más allá del hecho de posicionarse o tener tu propia opinión sobre el tema discutido. Implica conocer la estructura formal de la argumentación, justificar los puntos de vista con razonamientos socialmente relevantes, valorar los argumentos y posiciones de los demás, saber refutar, incluir contraargumentos en el propio discurso o saber negociar una posición de compromiso (Cross, 2005; Camps y Dolz, 1995). Esto debe ser explicado previo a la realización de la secuencia didáctica. Se debe incidir mucho más en la importancia de fundamentar nuestras posiciones, y el uso de datos y evidencias.

REFERENCIAS

- Albor, L. (2020, 31 de octubre). *¿Qué medidas han tomado otros países europeos para frenar la segunda ola del coronavirus?* ABC, <https://cutt.ly/dgKNfPD>
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Consalud.es (2020, 30 de octubre). *Uso de mascarillas: Cronología de los cambios de estrategia del Gobierno*. <https://cutt.ly/LgKNawi>
- Cross, A. (2005). La argumentación oral. En Montserrat Vilà i Santasusana (coord.) *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp.57-75). Editorial: Graó.
- Díaz-Moreno, N., y Jiménez-Liso, R. (2014). Las controversias sociocientíficas como contexto en la enseñanza de las ciencias [comunicación]. 26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Huelva (España).
- Domènech-Casal, J. (2017). Propuesta de un marco para la secuenciación didáctica de Controversias Socio-Científicas. Estudio con dos actividades alrededor de la genética. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 601-620. <http://hdl.handle.net/10498/19510>
- Domenèch, A. M. y Márquez, C. (2010). ¿Qué tipo de argumentos utilizan los alumnos cuando toman decisiones ante un problema sociocientífico? [comunicación]. XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales en Baeza (Jaén).
- González Carrillo R., y Juárez Torres, D. (2020). Nota técnica 8. La carrera por la vacuna contra la covid-19. *Ciencia y Geopolítica para entender el camino*, <https://cutt.ly/hgKNjU4>
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(3), 299-313.
- Hodson, D. (2009). *Teaching and learning about science: Language, theories, methods, history, traditions and value*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jiménez Aleixandre, M.P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Editorial: Graó.
- Martínez Pérez, L.F., y Parga Lozano, D.L. (2013). La emergencia de las Cuestiones Sociocientíficas en el Enfoque CTSA. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias* 8(1), 23-35. <https://doi.org/10.14483/23464712.5021>

- Niño, E. (2020, 2 de octubre). El movimiento antimascarilla, la otra pandemia. HUFFINGTONPOST. <https://cutt.ly/agKNelg>
- OMS (2020, 6 noviembre). Statement on the fifth meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Orden de 22 de octubre de 2020, por la que se modifica la Orden de 14 de julio de 2020, sobre uso de la mascarilla y otras medidas de prevención en materia de salud pública para hacer frente al coronavirus (COVID-19) y por la que se modifica la Orden de 19 de junio de 2020. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/567/4>
- Orden SND/422/2020, de 19 de mayo, por la que se regulan las condiciones para el uso obligatorio de mascarilla durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/05/20/pdfs/BOE-A-2020-5142.pdf>
- Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-5895-consolidado.pdf>
- Rodríguez, P. (2020, 1 de octubre). La Universidad Autónoma de Barcelona investiga a un profesor por no usar mascarilla y pedir al alumnado que no la lleve. ElDiario.es. <https://cutt.ly/vgKNuzI>
- Romero, C. (2020). ¿Cómo puede contribuir la filosofía de la ciencia en la crisis del COVID-19? *Scientia in verba Magazine*. 6, 178-186.
- Rondón Morales, R. (2020). El covid-19 destapó una crisis mundial. No la provocó. *EDUCERE - Dossier - Covid-19*, N° 80, 97-109.
- Vielma Rondón, J.O. (2020). Enseñanza de la escritura argumentativa y formación del pensamiento crítico en la universidad. *Educere- Artículos Arbitrados*, N° 80, 29-36.

CAPÍTULO 81

EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE EL MALTRATO INFANTIL Y SUS DIFERENCIAS POR GÉNERO

Marta González-Sánchez y Vanesa Sainz

1. INTRODUCCIÓN

Los malos tratos a la infancia son tan antiguos como la humanidad. Sin embargo, el concepto que tenemos actualmente de maltrato infantil no surge hasta la década de los setenta del siglo pasado y es complicada la unificación del término en una única definición. Podemos señalar la aportada por Butchart et al. (2009):

Cualquier tipo de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, desatención o trato desconsiderado, explotación comercial o de otra índole, que ocasione un daño real o potencial a la salud, supervivencia, desarrollo o dignidad del niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (p. 9)

A lo largo de la historia se han producido multitud de casos, pero la perspectiva que este acto tiene ha ido cambiando. Los casos detectados en la actualidad son una mínima parte de los que ocurren realmente. El desconocimiento existente en la sociedad hace pensar que el maltrato a menores solo ocurre en población marginal, sin embargo, es un problema social que incumbe a todos.

Desde el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2018) a través de “Infancia en datos” se recogen los datos más relevantes relacionados con la situación de la infancia en España. En cuanto a la población menor de 18 años, señala que en 2018, año más actual para el que se encuentran dichos datos, hubo 6.532 casos de victimización en España. Los casos han ido ascendiendo con respecto a años anteriores. Diferentes estudios apuntan que conocer las cifras reales es muy complicado, y que esta situación se asemeja a la de un Iceberg, solo se ve una mínima parte de los casos existentes (Observatorio de la Infancia, 2006)

Si se tiene en cuenta que se detectan al menos 38 posibles víctimas de maltrato infantil al día en el núcleo familiar español (Observatorio de la Infancia, 2017), que centros escolares son el contexto socializador más importante después de la familia y que los datos recogidos en investigaciones (Prieto, 2005; Rúa et al., 2018) señalan que el

profesorado apenas ha detectado casos, se comprueba la necesidad de actuación desde el ámbito educativo.

Se han desarrollado diversos estudios sobre la diferencia de conocimiento del maltrato infantil por parte del profesorado según el género, aunque a día de hoy, no son muchos los existentes. Entre ellos, podemos destacar el estudio realizado por Crenshaw et al. (1995), donde se indicaba que las profesoras tenían 6,1 veces más probabilidades de informar sobre maltrato infantil o ayudar que los profesores de género masculino. Sin embargo, al analizar el número de informes realizados por docentes basados en el género, no se encontraron diferencias significativas.

Por otro lado, en las investigaciones de Greco et al. (2017) con 184 empleados de la educación, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre reportar sospechas de victimización y el género, indicando que los hombres tenían más probabilidad de informar de sospechas sobre maltrato infantil que las mujeres.

En otro estudio, por el contrario, no se hallaron diferencias significativas según el género respecto a la detección, ni al grado de conocimiento auto-percibido (Vila et al., 2019). Sin embargo, respecto a la capacidad de identificar posibles casos, las mujeres presentaron mejores resultados. Es decir, las profesoras ante casos hipotéticos de maltrato infantil presentaron mejores puntuaciones que los profesores de género masculino.

Son muchas más las investigaciones que comparan otras variables como la edad, los años de experiencia o la especialidad del profesorado. Un estudio reciente (Sainz et al., 2020) señala que no existen diferencias significativas entre el conocimiento del maltrato infantil y el modo de actuación entre los profesores en formación y los profesores en activo. Sin embargo, estas diferencias sí que existen en cuanto al interés mostrado por mejorar, presentando en ambos casos un gran interés, pero obteniendo valores más altos los profesores en formación.

Tras comprobar la existencia de menores víctimas de maltrato infantil y el papel fundamental que juega el profesorado en la prevención y detección de casos, los objetivos del estudio se centran en analizar el conocimiento que tiene el profesorado sobre el maltrato infantil, su forma de actuación y el interés por establecer medidas de mejora. Además, se plantea conocer la formación que ha recibido el profesorado sobre este tema y si se han encontrado casos durante su ejercicio profesional, determinando también las diferencias por género.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

Para conseguir los objetivos del estudio se ha planteado un diseño de investigación no experimental y ex post facto, de tipo descriptivo y correlacional. Además, se han realizado comparaciones respecto a cada una de las variables dependientes de la investigación (formación previa, identificación e intervención en casos de maltrato infantil, conocimiento, capacidad de actuación y aspectos de mejora en maltrato infantil) en función del género del profesorado (hombres/mujeres) que se plantea como variable independiente del estudio.

Para analizar los datos se ha utilizado el programa IBM SPSS STATISTICS versión 22.

2.2. Participantes

La muestra del estudio está constituida por 224 participantes, de los que 186 son profesoras y 38 profesores de género masculino. Todos ellos pertenecen a las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

En la Tabla 1 se pueden observar la muestra de participantes clasificados según el género y la etapa educativa a la que pertenecen.

Tabla 1.

Distribución de participantes por ocupación, etapa educativa y sexo.

	Educación Infantil	Educación Primaria	Total
Hombre	8	30	38
Mujer	100	86	186
Total	108	116	224

Esta muestra está compuesta por profesores de diferentes Comunidades Autónomas (Galicia, Asturias, La Rioja, Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Catilla-La Mancha, Extremadura, Andalucía e Islas Baleares), siendo de este modo representativa del territorio español.

2.3. Instrumento y procedimiento

Para la recogida de datos de esta investigación se ha utilizado el *“Instrumento de evaluación sobre el maltrato infantil / Assessment instrument on child abuse to evaluate teachers”* (Sainz et al., 2020). Los ítems de este cuestionario han sido elaborados partiendo de la literatura científica relacionada con el maltrato infantil, fundamentalmente la guía “Detección y Prevención del Maltrato Infantil desde el Centro Educativo” (Puerta et al., 2013), el documento elaborado por el Observatorio de la Infancia (2006) “Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos” y el documento de la Fundación ANAR (2016) “Estudio: Evolución de la violencia a la infancia en España según las víctimas”. Este instrumento está estructurado en cuatro partes:

1. Información del participante encuestado.

En la primera parte del cuestionario se recogen datos sociodemográficos sobre los participantes a través de distintas preguntas que nos permiten conocer la edad, el género, la ocupación (profesor en formación o en activo), la provincia, los años de experiencia, la especialidad (Educación Infantil/ Educación Primaria), la formación recibida sobre maltrato infantil, la percepción y/o intervención en algún caso y el tipo de intervención realizada.

2. Escala de conocimiento sobre el maltrato infantil.

La segunda parte del instrumento está compuesta por una escala de 10 ítems con respuestas de Verdadero/ Falso/ No sé, y sirve para analizar el conocimiento que tienen los docentes sobre el maltrato infantil. Se trata de diferentes afirmaciones relacionadas con suposiciones o mitos y datos reales sobre el maltrato infantil, por lo que el objetivo principal es obtener una puntuación del conocimiento general que tiene el profesorado en este ámbito. Esta escala permite obtener puntuaciones entre 0 y 10 puntos, debido a que la opción correcta se puntúa con un valor de 1 y la opción incorrecta y de desconocimiento (No sé) con un valor de 0.

3. Escala de actuación ante el maltrato infantil.

La tercera parte del cuestionario consta de una escala de 10 ítems cuyas opciones de respuesta son también Verdadero/ Falso/ No sé, pero en este caso se evalúa la capacidad que tienen los docentes para detectar, notificar e intervenir en casos de maltrato infantil. Para ello, se muestran diferentes afirmaciones sobre cómo debe actuar o bien el centro educativo o bien los docentes para una buena praxis e intervención en el ámbito del maltrato infantil. Los participantes deben señalar si los ítems son afirmativos, negativos o los desconocen. En este apartado también se puede obtener una puntuación en una

escala de 0 a 10, ya que las opciones correctas se puntúan con un valor de 1 y las incorrectas o de desconocimiento (No sé) con un valor de 0.

4. Escala de aspectos de mejora en maltrato infantil.

La última parte del instrumento está formada por una escala de 5 ítems relacionados con los aspectos de mejora sobre el maltrato infantil que se podrían plantear y llevar a cabo por parte de los docentes en el ámbito educativo. Estos ítems son valorados a través de una escala de acuerdo tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 0 – Nada de acuerdo, 1 – Algo de acuerdo, 2 – Bastante de acuerdo, 3 – Muy de acuerdo. Por lo tanto, a través de esta escala, los participantes pueden obtener una puntuación entre 0 y 15 puntos.

El cuestionario termina con una pregunta abierta para que los docentes puedan expresar su opinión sobre si el maltrato infantil por parte de las familias es un tema relevante en la docencia o es desconocido.

El instrumento ha sido administrado a los participantes de forma anónima vía online a través de un formulario de Google que se difundió por correo electrónico y WhatsApp a docentes de distintos lugares del territorio español.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario sobre el maltrato infantil realizado por docentes. Para ello, se muestran los resultados referentes a la formación previa, a la detección y actuación en casos de maltrato infantil, y al conocimiento, la actuación y los aspectos de mejora ante el maltrato infantil. Todo ello, realizando una comparación según el género del profesorado.

3.1. Resultados de la formación previa de los docentes en maltrato infantil

En la Tabla 2 podemos observar los datos de la procedencia de la formación en maltrato infantil para hombres y mujeres.

Tabla 2.*Formación en maltrato infantil en función del género.*

		Formación previa			Total
		Durante la carrera	De forma externa	Sin formación	
Profesor	Hombre	5	4	29	38
	Mujer	38	18	130	186
Total		43	22	159	224

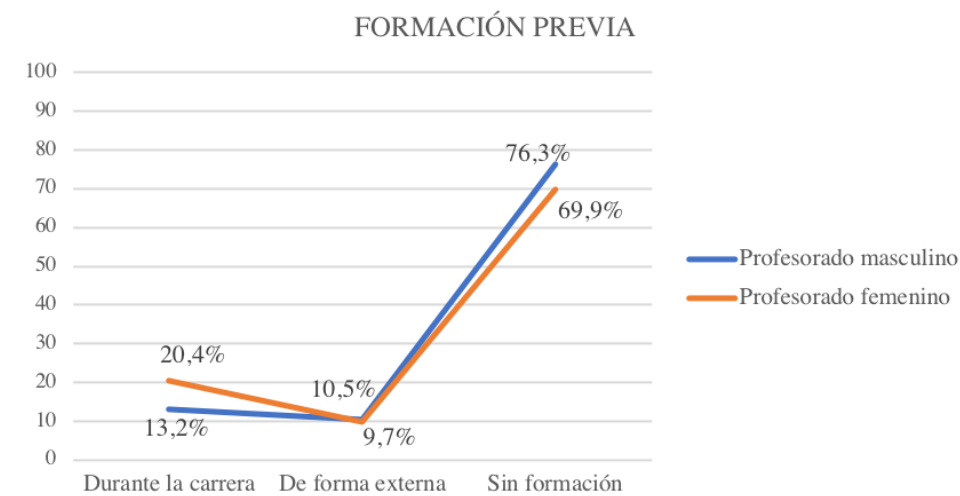
Analizando las respuestas del profesorado sobre su formación recibida en maltrato infantil, se ha observado que el 30,1% de las 186 profesoras y el 23,7% de los 38 profesores de género masculino afirman haber recibido algún tipo de formación. Realizando la prueba Chi-Cuadrado se ha podido observar que estas diferencias no son significativas ($p=.427$), por lo que haber recibido formación sobre maltrato infantil es independiente del género del profesorado.

Respecto a las profesoras que sí han recibido algún tipo de formación, el 20,4% de ellas la han recibido durante la carrera y el 9,7% de forma externa. Sin embargo, entre los profesores de género masculino que sí han recibido formación, el 13,2% la han recibido durante la carrera y el 10,5% de forma externa. La prueba Chi-Cuadrado nos indica que tampoco existe una asociación significativa ($p=.584$) entre la forma de haber recibido la formación y el género del profesorado.

En la Figura 1 se pueden comprobar las diferencias en la formación recibida sobre maltrato infantil entre los profesores hombres y mujeres, mostrando que es algo mayor el porcentaje de mujeres (20,4%) que de hombres (13,2%) que han recibido formación durante la carrera. Sin embargo, es muy similar el porcentaje de mujeres (9,7%) y de hombres (10,5%) que han recibido formación sobre maltrato infantil de forma externa.

Figura 1.

Porcentajes de profesores hombres y mujeres que han recibido formación en maltrato infantil.



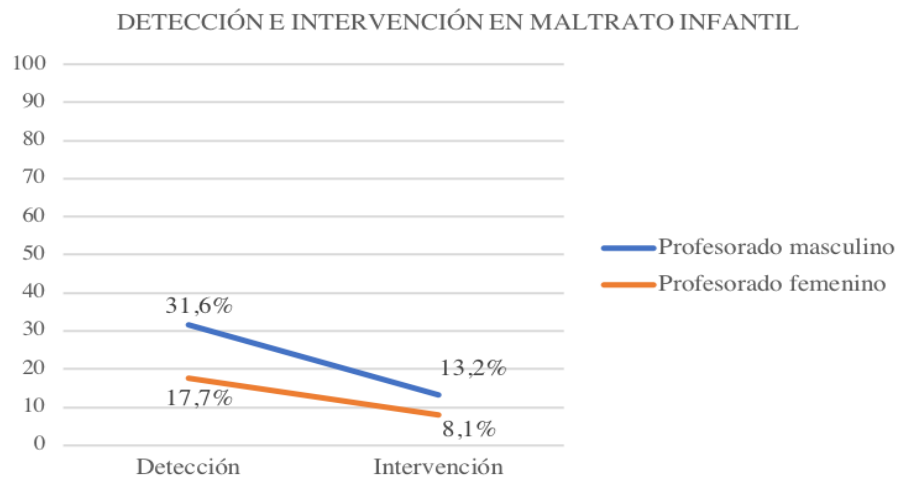
3.2. Resultados de la detección y actuación de los docentes en casos de maltrato infantil

En cuanto a los casos detectados de maltrato infantil, del total de profesoras de género femenino, 33 respondieron que sí habían percibido algún caso (17,7%) mientras 153 respondieron que no (82,3%). Sin embargo, entre los profesores de género masculino, 12 respondieron de forma afirmativa (31,6%) y 26 de forma negativa (68,4%) a la detección de casos de maltrato infantil. A través de la prueba Chi-cuadrado hemos podido comprobar que las diferencias en la detección de casos de maltrato infantil percibidos en el aula según el género del profesorado no son estadísticamente significativas ($p=.052$). Sin embargo, se puede observar que a pesar de contar con menos muestra de profesores hombres y de que las diferencias no son significativas, existe mayor porcentaje de profesorado de género masculino (31,6%) que de género femenino (17,7%) que ha detectado casos de maltrato infantil.

Si hablamos de los casos intervenidos, también se ha podido observar a través de la prueba Chi-cuadrado que no existen diferencias significativas entre el profesorado masculino y femenino ($p=.316$). Sin embargo, un mayor porcentaje de profesores hombres (13,2%) han respondido haber intervenido en casos de maltrato infantil, frente al 8,1% de profesoras mujeres que respondieron haber realizado alguna intervención.

Figura 2.

Porcentajes de profesores hombres y mujeres que han detectado e intervenido en casos de maltrato infantil.

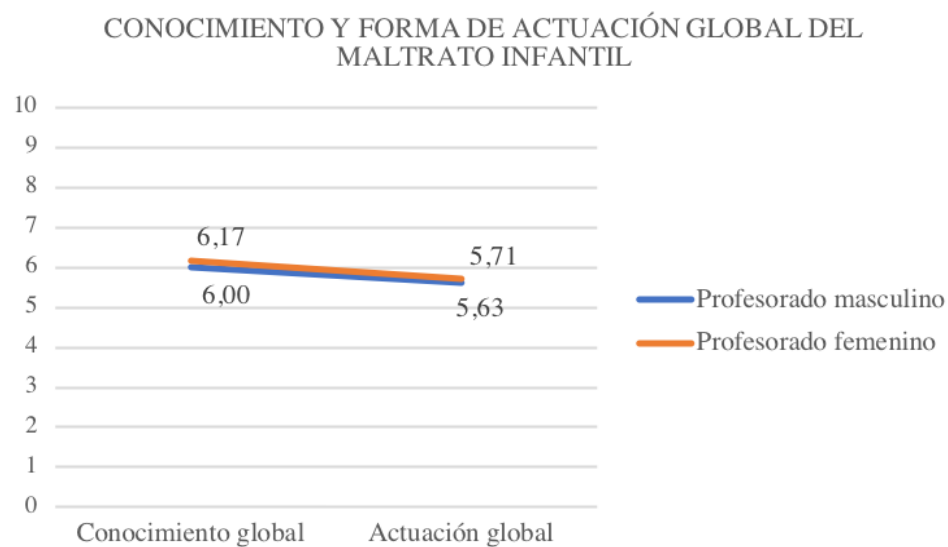


3.3. Resultados del conocimiento y la actuación ante el maltrato infantil según el género del profesorado

La escala de conocimiento sobre el maltrato infantil consta de 10 ítems y permite obtener una puntuación entre 0 y 10 puntos, correspondiendo el valor 0 con un conocimiento nulo sobre maltrato infantil y el valor 10 con un excelente nivel de conocimiento en maltrato infantil.

Figura 3.

Puntuaciones medias del conocimiento del maltrato infantil y la forma de actuación de profesores hombres y mujeres.



En el gráfico de la Figura 3 se observa que para la variable conocimiento global del maltrato infantil las profesoras de género femenino ($M=6,17$) han obtenido una puntuación media más alta que los profesores de género masculino ($M=6,00$). Tras realizar la Prueba t de Student para muestras independientes se comprueba que estas diferencias en el conocimiento del maltrato infantil entre las profesoras de género femenino ($M=6,17$, $DT=1,605$) y los profesores de género masculino ($M=6,00$, $DT=1,452$) no resultan estadísticamente significativas ($p=.452$).

El nivel de conocimiento sobre la actuación ante el maltrato infantil ha sido también medido a través de una escala de 10 ítems, permitiendo obtener una puntuación entre 0 y 10. Los resultados muestran que no existen grandes diferencias en el conocimiento sobre la actuación en maltrato infantil entre el profesorado de género masculino y femenino. En la Figura 3 se puede observar que el nivel medio de los profesores de género masculino ($M=5,63$) es ligeramente inferior al de las mujeres profesoras ($M=5,71$). A través de la Prueba t de Student para muestras independientes se comprueba que estas diferencias respecto al conocimiento sobre la actuación en maltrato infantil entre profesorado de género masculino ($M=5,63$, $DT=1,567$) y femenino ($M=5,71$, $DT=1,898$) no resultan estadísticamente significativas ($p=.190$).

Tabla 3.

Prueba de muestras independientes del conocimiento del maltrato infantil y su actuación según el género.

Variable dependiente	Género	Género	F	Sig.	t	gl	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Límite inferior	Límite superior
Conocimiento	Masculino	Femenino	.567	.452	-.611	222	-.172	.281	-.727	.382
Actuación	Masculino	Femenino	1.731	.190	-.929	222	-.078	.329	-.726	.570

Por lo tanto, en la Tabla 3 se puede observar que el nivel del conocimiento tanto del maltrato infantil como de su forma de actuación es independiente de ser hombre o mujer, y tanto profesoras como profesores poseen un conocimiento intermedio en este ámbito.

3.4. Resultados de los aspectos de mejora ante el maltrato infantil según el género del profesorado

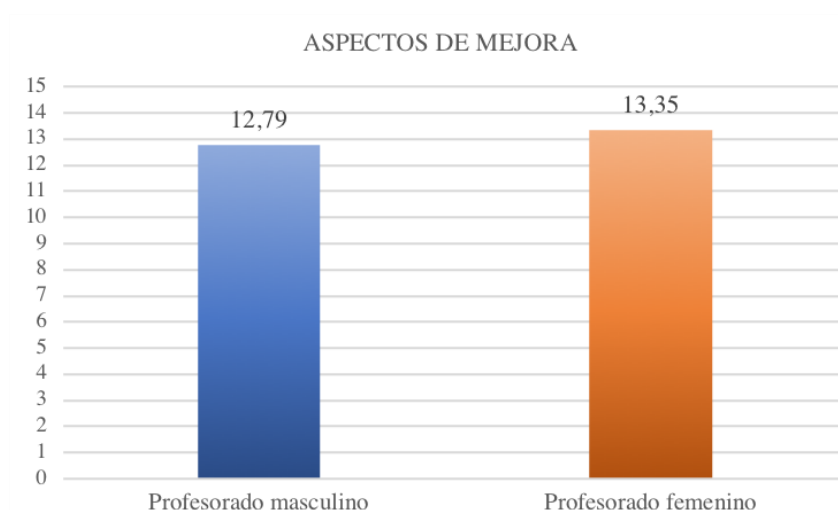
Para evaluar las intenciones de mejora que tienen los docentes en el ámbito del maltrato infantil, se ha planteado una escala de 5 ítems valorados de 0 a 3. Por lo tanto, la puntuación que pueden obtener los profesores en esta escala se sitúa entre 0 y 15 puntos, siendo 0 el valor mínimo y 15 el valor máximo de planteamiento de mejora.

En el gráfico de la Figura 4 se pueden comprobar las puntuaciones medias que presentan los profesores de género masculino y femenino respecto a los aspectos de mejora en maltrato infantil. Estos resultados muestran que la media de las profesoras de género femenino ($M=13,35$) es superior a la media de los profesores de género masculino ($M=12,79$). Aun así, ambas cifras son bastante altas y ponen de manifiesto un gran interés por llevar a cabo mejoras en el ámbito del maltrato infantil por parte del profesorado.

A través de la Prueba t de Student para muestras independientes se ha podido comprobar que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.376$) respecto a los aspectos de mejora en el ámbito del maltrato infantil entre los profesores hombres ($M=12,79$, $DT=2,002$) y las profesoras mujeres ($M=13,35$, $DT=1,951$).

Figura 4.

Puntuaciones medias de los aspectos de mejora en maltrato infantil según de profesores hombres y mujeres.



Por último, se ha preguntado a los docentes sobre la relevancia del maltrato infantil en educación. Con esto, se ha querido comprobar la opinión de los participantes respecto a la importancia que se le concede actualmente al maltrato infantil en la docencia.

A continuación, se señalan diferentes opiniones tanto de profesores de género masculino como de profesoras de género femenino. Entre las respuestas del profesorado masculino podemos destacar las siguientes:

- “Es un tema totalmente invisibilizado.” (Estudiante del Grado de Educación Primaria, 21 años, hombre)
- “Es algo que creo que debería impartirse de forma obligatoria en las carreras de educación. Es muy importante ya que la prioridad del profesorado debe ser el bienestar de su alumnado. Estar formado en maltrato infantil puede ayudar a la

detección y a llevar a cabo las medidas necesarias para que el alumno deje de sufrir y pueda disfrutar de su infancia. La felicidad del alumnado es nuestra prioridad.”

(Estudiante del Grado de Educación Primaria, 22 años, hombre)

- “Es algo difícil de detectar y por desgracia, me parece una de las barreras más complicadas de tratar puesto que puede ser utilizado como un arma de doble filo. Es decir, acusar falsamente a alguien cuando realmente no está claro si lo ha hecho o no.” (Profesor del Grado de Educación Primaria, 30 años, hombre; 7 años de experiencia)

Entre las opiniones del profesorado de género femenino, la gran mayoría señalan que es complicado de abordar y que su formación podría mejorar. Podemos destacar sus siguientes respuestas:

- “Por desgracia, no es algo desconocido para los que trabajamos en educación, pero son tantas las necesidades de formación y en tantos aspectos que a veces nos vemos desbordados.” (Profesora de la etapa de Educación Primaria, 45 años, mujer; 20 años de experiencia).
- “En mi opinión, la formación docente en maltrato infantil es claramente insuficiente en la gran mayoría de casos. Sin embargo, considero imprescindible conocer los indicadores y el modo de actuar ante la sospecha de maltrato infantil dado que los centros educativos son un ámbito esencial para la detección.” (Profesora de la etapa de Educación Infantil, 27 años, mujer; 5 años de experiencia).
- “Me parece que es un tema muy relevante en la docencia, pero desgraciadamente se conoce muy poco. Considero que uno de los problemas es que en la formación universitaria de los maestros no se hace hincapié ni se le da demasiada relevancia.” (Estudiante del Grado de Educación Primaria, 23 años, mujer).

Como se puede observar, muchas de las opiniones de los profesores coinciden en que es un tema muy importante, a la vez que desconocido en el ámbito educativo, mostrando un gran interés por mejorar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel fundamental que el profesorado adquiere en la detección del maltrato infantil y su adecuada actuación es indiscutible. Los datos de esta investigación han permitido

confirmar que el profesorado posee un conocimiento intermedio sobre el maltrato infantil, a la vez que un gran interés por establecer medidas de mejora y por formarse.

Los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas para ninguna de las variables (formación previa, casos detectados e intervenidos, conocimiento del maltrato infantil, forma de actuación e interés mostrado por mejorar) según el género del profesorado.

Si hablamos de las puntuaciones obtenidas en la formación previa según el género, podemos observar que no existen diferencias significativas, por lo que haber recibido formación sobre el maltrato infantil es independiente de ser profesor hombre o mujer. En cuanto a la forma de haber recibido la formación, tampoco existen diferencias significativas según el género. Cabe destacar el gran número de participantes que señalan no haber recibido ningún tipo de formación, más de un 69% para ambos géneros.

Según el estudio de Crenshaw et al. (1995), las mujeres tienen más probabilidad que los hombres de informar sobre maltrato infantil. Los resultados de este estudio refutan esta afirmación, pues no se encontraron diferencias significativas en los casos detectados e intervenidos según el género del profesorado. Sin embargo, aunque estas diferencias no son significativas, un mayor porcentaje de profesorado masculino señaló haber detectado e intervenido en más casos de maltrato infantil. Estos datos coinciden con los del estudio de Greco et al. (2017), donde se indicaba que los hombres tenían una probabilidad de informar de sospechas sobre maltrato infantil ligeramente superior que las mujeres.

En cuanto al conocimiento sobre el maltrato infantil y su forma de actuación, tampoco se encontraron diferencias según el género. Las puntuaciones medias de los profesores hombres y mujeres oscilan entre 5,50 y 6,50 puntos (evaluados en una escala de 0 a 10). Todos estos datos ponen de manifiesto el conocimiento medio-bajo acerca del maltrato infantil que presenta un gran porcentaje de docentes. A pesar de estas cifras, hemos descubierto en esta investigación que existe un número muy elevado de profesores, por no decir la totalidad de ellos, dispuestos a mejorar su formación en este ámbito. Este gran interés del profesorado se corrobora también gracias a la investigación de Sainz et al. (2020), donde la mayoría del profesorado presentaba unos niveles de interés muy altos por establecer medidas de mejora.

Todos estos resultados señalan que no existen diferencias significativas en la formación, percepción, intervención y conocimiento del maltrato infantil, y su forma de actuación, así como en el interés mostrado por mejorar en este ámbito, según el género del profesorado. A priori, podríamos pensar que las mujeres tendrían puntuaciones más

altas en cada una de estas variables estudiadas en comparación con los hombres, ya que en estudios de otros campos se suele señalar que las mujeres son más sensibles y tienen un papel más socializador que los hombres. Así lo afirma Jiménez (2002): “particularmente las mujeres, tienen una especial sensibilidad para captar las necesidades ajenas, especialmente de los seres próximos más necesitados, y sienten que deben comprometerse con ellos pudiendo ver desbordadas sus posibilidades personales y, en todo caso, disminuido su desarrollo personal” (p. 76).

Analizando los resultados de esta investigación, podemos pensar, que los hombres que estudian y se dedican a este tipo de profesiones están más sensibilizados con la sociedad, y más concretamente con la población infantil. A pesar de que el número de mujeres que se dedican a la docencia es superior, los datos no muestran diferencias significativas en función del género respecto al conocimiento que tienen los docentes en maltrato infantil. Por lo tanto, más que influir el género en las diferencias de estas variables, podrían influir otras cualidades de las personas como la sensibilidad, la empatía, el altruismo, la cooperación, etc. Valores muy importantes, que pueden presentar tanto los hombres como las mujeres que se dedican a la docencia.

Tras realizar estas observaciones, podemos concluir que la formación sobre el maltrato infantil, su detección y actuación podrían depender más de otras cualidades como el grado de sensibilización ante temas sociales, la empatía y la cercanía con las personas, entre otras. Pudiendo ser estas variables más relevantes que el género, y siendo conveniente analizarlas en otras investigaciones en el futuro.

REFERENCIAS

- Butchart, A., Harvey, A., Mian, M. y Fürniss T. (2009). *Prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias*. Organización Mundial de la Salud.
- Crenshaw, W., Crenshaw, L., y Lichtenberg, J. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse y Neglect*, 19(9), 1095-1113. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00071-F](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00071-F)
- Fundación ANAR. (2016). *Estudio: Evolución de la violencia a la infancia en España según las víctimas*. Objetivo ANAR. <https://objetivo.anar.org/estudio/>
- Greco, A. M., Guilera, G., y Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse y Neglect*, 72, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004>

- Jiménez, C. (2002). Educación, alta capacidad y género: El necesario compromiso entre hombres y mujeres más capaces. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40(12).
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2018). *Datos y Gráficos—Infancia en Datos*. <http://www.infanciaendatos.es/datos/graficos.htm>
- Observatorio de la Infancia. (2006). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/HojasDeteccion.pdf>
- Observatorio de la Infancia. (2017). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia* [boletín n.º 20]. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5655_d_BoletinProteccion20Provisional.pdf
- Prieto, E. (2005). Proyecto: Respuesta en red. El abuso sexual y otras formas de maltrato infantil. Una visión desde los centros escolares de la ciudad de Alcalá de Henares. *Pulso*, 28, 97-123.
- Puerta, M., Colinas, I., Díaz, M. y Martínez, R. (2013). *Detección y Prevención del maltrato infantil desde el centro educativo, Guía para el profesorado*. Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/materiales/guia_protocolo_maltrato.pdf
- Rúa, R., Pérez-Lahoz, V. y González-Rodríguez, R. (2018). El abuso sexual infantil: Opinión de los/las profesionales en contextos educativos. *Revista Prisma Social*, 23, 46-65. <http://orcid.org/0000-0003-1806-1103>
- Sainz, V., González, M. y Ruiz, C. (2020). Knowledge of Child Abuse among Trainee Teachers and Teachers in Service in Spain. *Sustainability* 12(19), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12198040>
- Vila, R., Greco, A., Loinaz, I. y Pereda, N. (2019). El profesorado español ante el maltrato infantil. Estudio piloto sobre variables que influyen en la detección de menores en riesgo. *Revista Española de Investigación Criminológica* 17, 1-25.

CAPÍTULO 82

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS. EL CASO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESIONALES.

Andrea Rossana Sayago, Mariela Elsa Capaldoy y Patricia Rosana García

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se comparten análisis y reflexiones vinculados al primer avance del proyecto de investigación N° 252/19 “Ciclos de Complementación Curricular y Trayectorias Académicas en carreras de profesorados”, aprobado por RR N° 1190/19 de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), que pretende comprender la incidencia del formato curricular de los ciclos de complementación curricular en las trayectorias universitarias de estudiantes de las carreras de profesorado de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente.

El estudio acerca de las trayectorias académicas universitarias permite interpelar aspectos centrales como las prácticas de enseñanza y el trabajo con los diferentes formatos curriculares. Analizar de qué manera las condiciones y propuestas institucionales favorecen u obstaculizan estas trayectorias es una preocupación sentida desde la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente, para la toma de decisiones y la definición de cambios y mejoras en la oferta académica que esta unidad ofrece.

El proyecto de investigación se propone como objetivos: indagar y describir las características del formato pedagógico de los Ciclos de Complementación Curricular de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente de la UCASAL; indagar acerca de las condiciones de cursada y características de los sujetos de aprendizaje de los Profesorados en los ciclos de complementación curricular; describir las trayectorias universitarias de los estudiantes del Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base y la Formación Docente para Profesionales, y establecer vinculaciones entre el formato curricular de los ciclos de complementación curricular y las trayectorias universitarias de los estudiantes.

El proyecto se encuentra en su fase de indagación inicial, por lo cual en esta ponencia se presentan datos referidos al primer y segundo objetivo de una de las carreras analizadas, la Formación Docente para Profesionales en la cohorte 2018.

El reconocimiento de las trayectorias académicas forma parte del complejo entramado institucional y las múltiples vinculaciones con el conocimiento. Implica el compromiso de la universidad por sostener las trayectorias universitarias considerando que dicha tarea no es solo del estudiante en tanto sujeto de aprendizaje y derecho, sino también de la institución universitaria interesada en brindar una educación superior de calidad.

A lo largo del escrito se abordan aspectos relacionados con los primeros hallazgos de investigación en torno a los objetivos de indagar y describir las características del formato pedagógico de la carrera Formación Docente para Profesionales, e indagar acerca de las características de los sujetos de aprendizaje y describir las trayectorias de los estudiantes del cohorte 2018.

2. MÉTODO

La investigación se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo, enmarcada en el tipo de investigación exploratoria descriptiva. El enfoque cualitativo no busca comprobar hipótesis mediante la medición de variables, ni la obtención de resultados absolutos. Por el contrario busca describir y analizar una serie de cualidades y/o características del objeto de estudio, mediante la comprensión. Al realizar el trabajo de campo, se considera al escenario, los grupos y los sujetos como un todo, y no como simples variables, tratando de contextualizar su pasado y su situación actual.

En un primer momento se realizó una indagación empírica tomando en cuenta los datos obtenidos a partir de documentos oficiales - fichas académicas de los 56 estudiantes de formación docente, lo cual permitió elaborar las primeras categorizaciones para iniciar el camino hacia el objetivo de investigación, relacionado con la descripción de las características de los sujetos de aprendizaje de la carrera señalada.

En un segundo momento se espera avanzar en la comprensión del fenómeno estudiado a partir de las voces de los protagonistas mediante la implementación de entrevistas a informantes clave, focus group, encuestas. Se seleccionó el estudio de caso como enfoque y estrategia de investigación exhaustiva (Simons, 2011) considerando las características singulares, particulares y exclusivas a nivel institucional y de los grupos

analizados para lograr las aproximaciones a la comprensión de sus características y trayectorias académicas en su contexto específico, real, complejo.

En el proyecto de investigación se trabaja también desde la concepción de investigación formativa en tanto estrategia de trabajo colaborativo a través de la incorporación como adscriptos de dos estudiantes de la carrera Licenciatura en Gestión Educativa que también es una carrera ciclo de complementación curricular perteneciente a la institución objeto de estudio.

3. RESULTADOS

3.1 Contextualización institucional

La Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente (EEDP) comenzó a funcionar en el año 2007 bajo dependencia administrativa y pedagógica de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina. En el año 2016, por medio de la Resolución Rectoral N° 1226/16, se cancela la dependencia de la citada facultad y se otorga autonomía a la unidad académica de la Escuela de Educación, con el fin de jerarquizar su funcionamiento. La oferta académica actual está conformada por carreras de formación inicial y ciclos de complementación curricular. Entre éstos últimos se encuentran la Licenciatura en Gestión Educativa modalidad presencial y a distancia, Licenciatura en Artes Plásticas, Licenciatura en Historia, Profesorado en Campo Disciplinar según titulación de base y la Formación Docente para Profesionales.

3.2 Características del formato pedagógico de la Formación Docente

En relación al primer objetivo del estudio, vinculado con describir las características del formato pedagógico de la carrera Formación Docente para Profesionales, se puede especificar que la Resolución N° 548/95 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación otorga el reconocimiento de calificación oficial de título en el año 1995. El plan de estudios que está vigente en este momento es del año 1996, dado que un año después de la resolución nacional se realizaron modificaciones no estructurales, que fueron enviadas y autorizadas por el citado Ministerio por nota simple del 12 de Agosto de 1996.

La citada carrera es un ciclo de complementación curricular, que requiere de contar con título universitario con duración no inferior a cuatro años de estudio para el ingreso a la misma.

La carga horaria total de la carrera, según plan de estudios, es de 630 horas reloj, distribuidas en tres semestre de cursado, y otorga el título de “Profesor Universitario”, al que se debe incluir el nombre de la titulación de base con la cual ingresa a la carrera. Cuenta con 14 materias en total, las cuales son semestrales con una carga horaria de entre 2 y 4 horas reloj semanales. Al ser una carrera presencial, las clases se dictan los días viernes entre las 17 y 22 hs y los sábados de 8 a 13 hs.

El plan de estudios no estipula ningún formato curricular en particular para cada uno de los espacios, solo se los refiere como 14 materias teórico - prácticas en la propuesta original, en tanto que en el plan 1996 se las menciona como asignaturas.

Durante los años 2018 y 2019, correspondientes a la cohorte que se estudia, la carrera contó con un total de 14 docentes. Casi todas las materias cuentan con un solo profesor a cargo de las mismas, salvo el caso de Metodología y Práctica de la Enseñanza, que tiene un docente y dos auxiliares.

Los requisitos para la obtención del título son: aprobar las 14 materias del plan de estudios y un trabajo final integrador que debe ser defendido ante un tribunal evaluador.

3.3 Caracterización del grupo de estudiantes de la cohorte 2018

Los sujetos de aprendizaje de la carrera en la cohorte de estudio son jóvenes adultos que se desempeñan en diferentes sectores de la economía, transitron por instituciones de nivel superior, poseen una titulación de base de grado en diferentes campos disciplinares y buscan construir conocimientos en torno al ejercicio de la docencia.

En el trabajo metodológico se definieron categorías que buscan comprender las características generales del grupo, constituido por 56 estudiantes, que refieren específicamente el segundo objetivo del estudio vinculado a comprender las características de los sujetos de aprendizaje.

En torno categoría “edad” el 9% tiene entre 25 y 27 años; el 25% tiene entre 28 y 30 años; el 7% entre 31 y 33 años; el 11% de los estudiantes tiene entre 34 y 36 años; el 12.5% tiene entre 37 y 39 años; el 12.5% tiene 40 a 42 años; igual porcentaje tiene entre 43 a 45 años; el 3% tiene entre 46 a 48 años y el 2% tiene entre 49 y 51 años.

En el grupo, el 75% son mujeres y el 25% varones.

En relación al “título” de grado con el cual ingresan, se advierte que el 30% de los estudiantes pertenece al campo disciplinar de ciencias aplicadas, con carreras como Arquitectura e Ingeniería entre otras; el 21% pertenece a las ciencias económicas y administrativas, con carreras como Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Recursos Humanos, el 20% de los estudiantes pertenece al grupo de ciencias jurídicas, con carreras de Abogacía y Licenciatura en Criminalística; con idéntico porcentaje se presentan estudiantes con titulaciones pertenecientes al campo de las ciencias de la salud, con carreras como Licenciatura en Enfermería, Bioquímica o Nutrición. El 9% restante pertenece al agrupamiento de ciencias sociales y humanidades con carreras como Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Antropología.

Se construyó la categoría “año de obtención del título de base” para visualizar el tiempo transcurrido entre la finalización de sus estudios de grado y el inicio de este ciclo de complementación de formación pedagógica. Los agrupamientos definidos contienen tres años cada uno, resultando los siguientes datos:

Agrupamiento 1, egresados entre los años 2016, 2017 y 2018: 41%.

Agrupamiento 2, egresados entre los años 2013, 2014, 2015: 22%.

Agrupamiento 3, egresados entre los años 2010, 2011, 2012: 20%.

Agrupamiento 4, egresados desde el año 2009 hacia atrás: 17 %.

Resulta evidente que esta cohorte está conformada por jóvenes egresados universitarios en su gran mayoría, dado que el 63% de los estudiantes han recibido sus títulos de grado en los seis años previos al ingreso a este ciclo de complementación.

El 52% de los estudiantes son egresados de universidades privadas confesionales, en tanto que el 43% egresaron de universidades de gestión estatal; sólo el 5% lo hizo en el nivel universitario de gestión privada no confesional.

En términos de “características en el cursado” se observa que el 87.5% de los estudiantes regularizó los cinco espacios curriculares previstos en el plan de estudios durante el primer semestre; al finalizar el segundo semestre, el 55% de los estudiantes regularizó los cinco espacios curriculares establecidos, y al finalizar el tercer semestre, el 28% hizo lo propio con los cuatro espacios curriculares previstos para el cursado según el plan de estudios. En este punto es necesario marcar el hecho de contar con materias que no se cursan por pedido de equivalencias durante el segundo y el tercer semestre. Más adelante se volverá sobre esta situación.

Acerca de los espacios curriculares aprobados, el 24% de los estudiantes aprobaron los cinco espacios curriculares regularizados en el primer semestre; al finalizar el segundo semestre lo hizo el 39%, y el 21% aprobó los cuatro espacios al finalizar el tercer semestre.

Del análisis de las fichas académicas de los estudiantes se desprende que el 62.5% ha egresado al momento del corte temporal que se estableció para el presente estudio, en marzo de 2020. De estos 35 estudiantes egresados, finalizaron la carrera en el turno ordinario de exámenes siguiente, Julio - Agosto el 23%, en el turno extraordinario de septiembre el 26%, en el turno de exámenes finales ordinario de noviembre - diciembre el 43%, y en el turno ordinario de febrero - marzo el 8%.

Dado que el 52% de los estudiantes son egresados de universidades confesionales católicas, se evidencia un alto número de materias aprobadas por equivalencias, tales como Doctrina Social de la Iglesia y Teología, que corresponden el 41% y al 39% respectivamente sobre el total de estudiantes de la cohorte. Asimismo, es importante señalar que el 75% de los estudiantes de esta cohorte no registra ningún aplazo durante su trayectoria académica.

4. DISCUSIÓN

4.1 La formación de docentes en ciclos de complementación curricular

En Argentina, la formación de los docentes cobró centralidad en la agenda política a partir del año 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente a nivel nacional. En este contexto se concretaron documentos y normativa orientadas a favorecer la formación pedagógica de aquellos agentes que se desempeñaban en el sistema educativo sin ser profesores, especialmente en la modalidad técnico profesional del nivel secundario. En este sentido la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 63/08 aprueba la formación docente para el personal con título de técnicos que se desempeñan en instituciones de nivel secundario, y la Resolución 301/16, del mismo organismo, que aprueba los trayectos pedagógicos para profesionales que no cuentan con título docente. En tanto que, en la provincia de Salta, el Estatuto del Docente (Gobierno de la Provincia de Salta; 1995) refiere a la necesidad de contar con título docente para el ingreso al sistema educativo, sin llegar a plantearse como requisito excluyente.

La formación docente como ciclo de complementación curricular implica el desarrollo de ciertos dispositivos, estrategias, modos de trabajo destinados a personas que poseen una titulación previa y desean dar continuidad a su formación de grado para el ejercicio de la docencia. Desde las consideraciones emitidas por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2013) del Ministerio de Educación de la Nación en Argentina, se especifican elementos tendientes a la necesaria articulación entre la formación inicial disciplinar y la formación docente a implementarse en las instituciones de educación superior. La carrera que se analiza en la presente investigación se enmarca en las orientaciones del Documento DOCUS N° 1 y de la Disposición N° 1/2010 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2010), que fija los criterios y procedimientos para la autorización de los ciclos de complementación curricular.

La carrera de profesorado como “ciclo de complementación curricular” alude a la formación que certifica un título para completar la formación obtenida con anterioridad, destinada a profesionales interesados en mejorar sus credenciales en el mercado laboral cada vez más exigente, un espacio para mejorar los conocimientos y competencias.

El 25% de los estudiantes de la cohorte 2018 de la Formación Docente para profesionales están comprendidos entre los 28 y los 30 años, en tanto que el 37.5% se encuentra entre los 37 y los 45 años, cuestión que permite inferir la necesidad de esta complementación de sus estudios de grado para el ingreso o permanencia en el mundo laboral, en este caso: la docencia.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26206 en su artículo 73 inciso b) plantea como uno de los objetivos de la política nacional de formación docente la importancia de “desarrollar las capacidades y conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo...”. Por otro lado, la ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 sancionada en 2005, señala en su artículo 30 la necesidad que los profesionales de nivel superior universitario o no universitario egresados en diferentes campos disciplinares realicen estudios pedagógicos que califiquen su ingreso y promoción en la carrera docente; del mismo modo que reciban actualización y formación pedagógica que les permitan un desempeño en la práctica profesional docente competente. La necesidad de formación permanente en el área pedagógico-didáctica tiene una vinculación estrecha con la calidad de las actividades formativas que las instituciones de enseñanza buscan promover al interior de los espacios curriculares de las carreras que brinda al medio. Se reconoce que esta situación se ve fuertemente interpelada por requerimientos institucionales y normativos vigentes tanto en

el Ministerio de Educación de la Nación como de la Provincia de Salta, y a nivel universitario que avalan y solicitan la formación pedagógica de los planteles profesionales al frente del dictado de clases para los grupos de estudiantes.

En el caso estudiado, el 52% de los estudiantes matriculados pertenecen a la misma institución que brinda la carrera de profesorado para profesionales. En la UCASAL se encuentra vigente la Resolución Rectoral 1976/17 que promueve la capacitación permanente de los docentes tanto en la profundización de aspectos disciplinares propios de cada campo de formación, como en el desarrollo de competencias docentes para el dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar la propia práctica como profesional de la enseñanza. (Resolución Rectoral de UCASAL 1976/17).

En función de ello, desde 2018 se presentan diversos programas de actualización y perfeccionamiento pedagógico para la formación del personal académico sin arancel para docentes de la propia institución: Carrera Formación Docente para Profesionales con modalidad presencial, y Curso de Posgrado Docencia Superior y Universitaria de carácter virtual. Estas acciones tienen un sentido de obligatoriedad para los profesionales que ingresan desde ese momento a desempeñarse como docentes en las cátedras de la mencionada universidad.

4.2 La formación docente y las mujeres

De acuerdo al informe de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el 58,4% de los ingresantes 2018 a carreras de pregrado, grado y posgrado son mujeres⁸. En tanto que el 61,2% de los egresados del mismo año también son mujeres. Estos datos referidos a medias nacionales que incluyen tanto a universidades estatales como a privadas, permiten incluir en la misma tendencia a lo que ocurre en la carrera estudiada. La tendencia creciente de la feminización del sistema universitario argentino es una constante en los últimos años, como se puede ver en las síntesis de información estadísticas⁹ que elabora la Secretaría de Políticas Universitarias.

La docencia fue y continúa siendo un campo privilegiado para las mujeres en los niveles inicial y primario, en tanto que los niveles de educación más altos se mantuvieron

⁸ Secretaría de Políticas Universitarias; 2019

⁹

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>
is

como espacios masculinos. El título de Profesor Universitario que otorga este ciclo de complementación habilita para la docencia en el nivel universitario y en el nivel superior no universitario, cuestión que plantea el debate en relación a la fuerte incorporación de la mujer en estos ámbitos.

4.3 Trayectorias académicas contextualizadas

El concepto de trayectoria académica para el análisis del proceso formativo de los estudiantes en la universidad, constituye una categoría analítica conceptual inherente al proceso de inclusión en tanto permite comprender el tipo de recorrido que realizan los estudiantes, la calidad de aprendizajes logrados y su relación con las características institucionales, lo cual en conjunto, permite una aproximación a un conocimiento más claro de la desigual relación entre ingreso y egreso.

Nicastro y Greco (2012) vinculan el concepto de trayectoria como un recorrido, un camino en elaboración permanente, metáfora que conlleva también la idea de desvío, atajo, interrupciones, tiempos diversos; este camino implica además la idea de sujetos en situación de acompañamiento. Por otro lado, Kaplan y Fainsod (2006) señalan las trayectorias académicas como el recorrido que realiza el estudiante por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Este recorrido incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales, sus decisiones acerca de interrupciones y desvíos, en dichos recorridos. Entonces, cada recorrido es personal, contextual, histórico y particular.

Tomando en cuenta estos posicionamientos como punto de partida, en la investigación implementada, se consideran los recorridos académicos realizados por los estudiantes desde el inicio de la cursada, en marzo de 2018 y un semestre posterior a la finalización de la misma, en marzo de 2019. Para el ingreso a la carrera, el 41% de ellos obtuvo su título profesional entre 2016 y 2018, lo cual marca significativamente que al poco tiempo de haber obtenido el título de base deciden dar continuidad a su formación profesional en el campo de la docencia.

Terigi (2007) desarrolla el concepto de trayectorias reales y trayectorias teóricas para diferenciar entre los recorridos pautados o designados según normativas específicas establecidas como los planes de estudios, y los recorridos que efectivamente los estudiantes realizan como parte de la formación académica. Este planteo da cuenta de aspectos formales como condiciones institucionales y curriculares, pero también de las

múltiples posibilidades que los estudiantes ponen en juego en su paso por la carrera elegida.

4.4 Trayectorias y comportamiento académico

García Robelo y Barrón Tirado (2011) consideran las trayectorias escolares como el comportamiento académico de un individuo donde se incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado a lo largo de los ciclos escolares. El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte.

Considerando el proceso académico llevado a cabo por los estudiantes, es notorio el recorrido que como cohorte se efectúa respecto a la regularización y aprobación de los espacios curriculares planteados en el plan de estudios. Al finalizar el primer semestre, el 87.5% de los estudiantes regularizaron los 5 espacios curriculares previstos en el plan de estudios; al finalizar el segundo semestre, ese porcentaje es del 55%, y en el último semestre de la carrera, los estudiantes que regularizan los cuatro espacios curriculares previstos es del 50%. Se advierten múltiples recorridos en los estudiantes, algunas de ellas se ajustan a las trayectorias teóricas y otras que tienen características de itinerarios más flexibles, de acuerdo a las particularidades de los sujetos y sus condiciones de vida.

Por otro lado, al visualizar los espacios curriculares aprobados, es posible advertir que al finalizar el primer semestre el 43% de los estudiantes aprueba los cinco espacios curriculares especificados en el plan de estudios, el 41% aprueba entre 3 y 4 espacios curriculares; al finalizar el segundo semestre, el 68% de los estudiantes aprueba entre 4 y 6 espacios curriculares y al finalizar el tercer semestre, el 24% aprueba entre 4 y 4 espacios curriculares. De igual modo es posible reconocer situaciones diversas en relación a las trayectorias reales de los sujetos tales como interrupciones temporales, o extendidas en el tiempo, repeticiones, egresos y retorno a los estudios, en porcentajes muy bajos.

Según el informe Radiografía de las Universidades Argentinas (Fundación Libertad; 2019), más del 51% de los estudiantes universitarios no aprueba más de una materia por año de cursado. Este dato resulta alarmante cuando se lo compara con el promedio de las materias aprobadas por los estudiantes de la Formación Docente durante su primer año de cursado. La cantidad de materias aprobadas por año se convierte en un indicador que coadyuva en la consecución de la trayectoria académica teórica.

Por otra parte, de acuerdo a los datos obtenidos en las lecturas de las fichas académicas de los estudiantes, el 41% obtuvo la aprobación entre uno a tres espacios curriculares por acceder al régimen de equivalencias, dando cuenta de las articulaciones establecidas entre la formación actual de profesorado y la formación profesional previa. Los estudiantes que acceden a este beneficio son quienes realizaron el cursado de su carrera previa en la misma universidad objeto de estudio.

4.5 La graduación como indicador de calidad

La elevación de la tasa de graduación y la disminución del tiempo de formación de un profesional universitario se convirtieron en indicadores de calidad educativa y eficacia organizacional durante las últimas décadas. Desde los procesos de evaluación de la calidad que se implementan en las universidades argentinas se analizan estos datos en las instancias de evaluación institucional y acreditación de carreras, tanto de pregrado, grado y posgrado, que se llevan a cabo por la agencia estatal correspondiente¹⁰.

A pesar de la controversia en relación a la fórmula para estimar los porcentajes de egreso universitario, en los primeros años de la década del 2000, estudios del Ministerio de Educación de la Nación reconocían un 11% de egreso en las universidades de gestión estatal y un 25% en las de gestión privada. Algunos de los indicadores de mejor tasa de egreso en las instituciones privadas están vinculados con el mayor costo que debe asumir el estudiante ante la desaprobación de las materias y la prolongación de los estudios (García de Fanelli; 2004). Es necesario remarcar que estos análisis se realizan con carreras de grado, no con ciclos de complementación curricular, como es el caso aquí presentado. Asimismo, el citado estudio plantea que el indicador “duración media de las carreras” construido por el Ministerio de Educación revela que los estudiantes tardan, en promedio, un 60% más del tiempo teórico en cursar sus estudios en las universidades públicas y un 40% más en las privadas.

Resulta evidente que los datos presentados en el apartado anterior se encuentran muy por encima de los indicadores elaborados por el Ministerio de Educación en la década pasada. En este ciclo de complementación curricular el porcentaje de egresados asciende

¹⁰ La CONEAU funciona desde el año 1996, siendo hoy la única agencia nacional oficial responsable de la evaluación de la calidad de las universidades argentinas, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

al 62.5% del total de la cohorte analizada, siendo el tiempo de duración media de la carrera solo un 33% superior al tiempo teórico de la misma.

Ahora bien, cuando se toman en consideración datos de egreso de informes recientes, que toman los años 2018 y 2019, los porcentajes de graduación cambian radicalmente, dado que en las últimas décadas han mejorado estos índices.

El egreso en tiempo teórico definido desde la Secretaría de Políticas Universitaria (2019) se toma como el “porcentaje de egresados que completan sus carreras en el tiempo previsto por el plan de estudios” (p.70), lo que implica que para el cálculo de este indicador se toman los dieciocho meses de los tres semestres contemplados en el plan de estudios de esta carrera.

Total de estudiantes de la cohorte 2018 (56)			
No egresaron a marzo de 2020	Egresaron a marzo de 2020		
37.5% (21)	62.5% (35)		
	Tiempo teórico: 18 meses desde el ingreso	En turno de examen final ordinario siguiente: 20 y 21 meses desde el ingreso	Al finalizar el tiempo de este estudio: 23 y 24 meses desde el ingreso
	30.4% (17)	26.8% (15)	5.3% (3)

Fuente: elaboración propia según base de datos de la presente investigación.

El 30,4% de egresados en tiempo teórico se encuentra por debajo de la media nacional para las universidades privadas en carreras de grado, que asciende al 39.5% en el año 2018¹¹. Es importante resaltar que los ciclos de complementación curricular son incluidos en las estadísticas de las carreras de grado para los organismos estatales oficiales.

¹¹ Secretaría de Políticas Universitarias; 2019

5. CONCLUSIONES

El análisis de las trayectorias académicas constituye un tema complejo que requiere una continuidad en la mirada. De acuerdo a los datos recabados, es posible advertir que los recorridos estudiantiles no siguen una progresión lineal, sino que se desarrollan itinerarios heterogéneos, variables y contingentes. Existen múltiples modos de transitar la experiencia universitaria.

La centralidad de la formación docente para profesionales se encuentra especificada tanto en las políticas educativas nacionales, provinciales e institucionales en la universidad objeto de estudio, considerando que la “formación permanente del cuerpo docente universitario tiene una directa vinculación con la calidad de los procesos formativos de los estudiantes” (Resolución Rectoral UCASAL 1976/17).

El relevamiento de datos institucionales permite a los investigadores revisitar el formato pedagógico en articulación con las trayectorias académicas de los estudiantes, analizar las prácticas que se desarrollan al interior de una carrera y visualizar las vinculaciones que éstas tienen con la posibilidad de lograr trayectorias académicas exitosas.

La producción de conocimiento científico contextualizado permite la toma de decisiones ajustadas, en este caso la posibilidad de mejora de la formación de docentes para los niveles secundarios, superior y universitario. La modificación del plan de estudios iniciada durante el año 2019, los informes de avance y la posibilidad de mirar hacia el interior de esta unidad académica son importantes ventajas que surgen del proceso de investigación sistemático.

El equipo de investigadores continúa en la tarea de indagación, por lo cual se espera profundizar la comprensión de los objetivos propuestos en el proyecto a partir de la riqueza de las voces de los protagonistas: los estudiantes y docentes de la carrera formación docente para profesionales. Las páginas precedentes constituyen un primer avance de acercamiento a los dos primeros objetivos del estudio.

REFERENCIAS

- Consejo Federal de Educación (2008). Resolución N° 63/08. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución N° 301/16. Ministerio de Educación de la Nación Argentina

- Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2010). Disposición N° 01/10. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina
- Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2013). DOCUS N° 1: Las carreras de ciclos de complementación curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- Flick, U. (2015) El diseño de investigación cualitativa. Cap. 1 Ediciones Morata.
- Fundación Libertad (2019) Radiografía de las Universidades Argentinas 2019. Recuperado el 2/11/2020 en <https://libertad.org.ar/web/362/>
- García de Fanelli, A. (2004) Indicadores y estrategias en relación a la graduación y el abandono universitario. En Marquis, Carlos; *La agenda universitaria*. Editorial Universidad de Palermo.
- García Robelo, O. y Barrón Tirado, C. (2011) Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131. IISUE- UNAM en <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531007.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Salta (1995). Ley N° 6830/95 Estatuto del Educador. Argentina.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2007) Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares. En: *Diplomatura Superior en Ciencias Sociales*. FLACSO.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) Resolución Ministerial N° 548/95 Reconocimiento oficial de la carrera Formación Docente de la UCASAL. Argentina.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019). Síntesis de Información Estadística Universitaria 2018 - 2019. Departamento de información universitaria (DIU), Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_20182019_sistema_universitario_argentino_0.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Cap. 1. Ediciones Morata.
- Terigi F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La educación secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

CAPÍTULO 83

PEDAGOGOS EN LA HISTORIA. UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO.

Cristina Redondo Castro, Jesús Juárez Pérez-Cea y Pedro José Jiménez Calvo

1. INTRODUCCIÓN

Es necesario, desde la comunidad educativa, preservar y promover la historia de la pedagogía, un bien cultural que, junto con la historia de la educación, está en peligro ya que, pese a la importancia de las mismas en la formación de los futuros docentes y educadores, en los planes de estudios de nuestras instituciones de educación formal cada vez están menos presentes.

Esta situación como profesionales de la educación nos preocupa, y es que como ya hemos puesto de manifiesto (Redondo, et ál., 2020), parece que no estamos siendo capaces de transmitir, ni al alumnado ni a nuestros compañeros, la necesidad que supone esta formación, que es “fundamental para conocer y saber interpretar nuestro pasado educativo, para saber interpretar las claves de lo que está pasando, y cómo hemos llegado hasta aquí” (Grana, 2012, p. 485).

A esta preocupación se une la necesidad de transformar sus enseñanzas, lo cual parece que lo estamos consiguiendo con éxito, pues la bibliografía nos muestra un sin fin de trabajos y experiencias docentes universitarias, la cual puede llegar a alcanzar límites insospechados. Esto nos ha hecho ver que,

el conocimiento no entiende de espacios, ni de fronteras; que la creatividad personal es inagotable; que la motivación es el motor que mueve al estudiante; que el buen hacer se justifica con la constante de superación personal; que el espacio universitario nos puede ayudar a ser mejores personas; que la humildad es requisito imprescindible para convertirse en un buen profesional de la educación; y sobre todo, que se pueda aprender de manera diferente, constructiva, significativa, grupal y activa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Álvarez, 2011, p. 2).

Siendo conscientes de este reto, desde hace tiempo un grupo de profesoras y profesores del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga venimos trabajando en esta línea de la cual nace el Proyecto de Innovación Educativa (PIE19-124) “La adquisición de competencias a través de las prácticas educativas en las asignaturas de Historia de la Educación” (en adelante PIE), pues hemos entendido que, bajo este paradigma, tenemos que ser capaces de rediseñar el currículo universitario y centrarlo en las realidades profesionales, y que los estudios permitan formar individuos competentes para el desempeño de sus funciones (Grana, 2012). Además, como muy bien recogen García y Sepúlveda (2020, p.166),

El alumnado universitario tiene que comprender que formarse supone adquirir herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales que le posibiliten crear y construir su conocimiento teórico y práctico, aprender a ser competente en su ámbito profesional, mejorar su capacidad decisiva, de análisis crítico, de reflexión para analizar el contexto social y profesional en el que tenga que desenvolverse y dar respuesta a situaciones que acontecen en el día a día (Imbernón, 2017; Lobato y Ilvento, 2013)

Por todo lo expuesto, los profesionales que nos encargamos de impartir las asignaturas de Historia de la Educación tenemos que ser capaces de hacer que “los futuros docentes pueden desarrollar una visión histórico-cultural de los hechos a los que han de enfrentarse, desarrollar un pensamiento crítico sobre la realidad social y educativa, identificar, apropiar y desarrollar los conocimientos propios de su saber y de su quehacer, y reconstruir los rasgos definitorios de su propia identidad como grupo social y profesional” (Mallo, 2009, p. 86).

Uno de los grandes problemas que nos encontramos a la hora de abordar las asignaturas de Historia de la Educación es el poco interés que manifiesta el alumnado hacia la misma, lo que ya nos indica con qué motivación vienen a clase. De todas las asignaturas que tienen, quizás, ésta es a la que menos sentido le encuentran. Muchas veces, la desmotivación y falta de interés vienen dados por cómo han vivido su experiencia anterior con la Historia. Esta situación nos ha hecho darnos cuenta de que la enseñanza de la Historia no puede sólo centrarse en el uso de las fuentes escritas como recurso principal para la enseñanza de la Historia de la Educación porque, por lo general, no nos ha sido de mucha utilidad para involucrar al alumnado en este conocimiento. Por ello, hemos ido introduciendo asistencias a charlas, visionado de documentales, visitas a museos, etc., como metodologías innovadoras para enseñar a los estudiantes el pasado,

actividades residuales que, como afirman Sonlleve y Sanz, muy a menudo, “no han favorecido la motivación del alumnado hacia la comprensión de este pasado ni su interés por la Historia” (2019, p.399). Sin embargo, el cambio de modelo hacia un alumno activo y participativo en su proceso de aprendizaje hace que los docentes debamos cambiar la realidad del aula, pasando de ese modelo tradicional a uno más innovador y en el que no sólo se tenga en cuenta la participación del estudiante sino que se sepa llevar desde nuestra asignatura los contenidos a su realidad más cercana. De esta necesidad surge la experiencia que aquí presentamos y cuyo propósito es que nuestro alumnado conozca los métodos pedagógicos a lo largo de la historia de un modo práctico y que los vinculen a la realidad educativa actual.

2. LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO EXPERIMENTAL COMO MODELO PEDAGÓGICO

El aprendizaje experiencial o de reflexión es un método pedagógico con un gran potencial ya que contribuye al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y creativo, y que está ocupando un papel muy importante en la docencia universitaria. Quizás, desde el área de las materias científicas, en un principio, es donde se ha visto la multitud de oportunidades de aplicarlo, ya que es fácil encontrar situaciones reales prácticas realizadas por los propios estudiantes, y fomentar que, a partir de un proceso cognitivo que implique reflexión sobre la experiencia y una retroacción, se puedan alcanzar situaciones que fomenten una mejora de la actividad docente (García Montoya, *et al.* 2007). Pero esta práctica está muy extendida en la formación de los futuros docentes y pedagogos, y desde las universidades se están poniendo en prácticas procesos de enseñanza y aprendizaje donde se promueva el aprendizaje activo, relevante, reflexivo, colaborativo y crítico (Canabal, García y Margalef, 2017) y, además, que parta desde su propia experiencia, porque nos ha hecho ver que para que se produzca un auténtico aprendizaje, es decir, a largo plazo, es necesario conectar la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumno y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros en forma de red de conocimiento (Ballester , 2005).

La importancia de la asignatura de Historia de la Educación no radica en la impartición de clases magistrales en las que el alumnado aprenda los contenidos de forma memorística o simplemente por puro conocimiento, sino que el docente es quién decide

lo que es importante a raíz de las inquietudes de los discentes. Por ello, se ha de buscar un aprendizaje en el que el estudiante, aparte de ser conocedor de la teoría, sepa conectarla con su realidad, en este caso, con la escuela y la enseñanza dentro de un aula, convirtiendo de este modo el contenido en una acción práctica que le permita experimentar dicha teoría.

Sin embargo, uno de los problemas que se nos presenta a la hora de planificar es cómo abordar el campo de las relaciones teoría-práctica desde la didáctica, porque el tema es ambiguo y escurridizo. Por esta razón, la cuestión no está en fundir o confundir teoría y práctica, sino en reconocer el aporte que cada una realiza a la acción didáctica para entender cómo se pueden establecer relaciones entre ellas dando pasos en su conciliación (Álvarez, 2012). Por tanto, desde este enfoque, el énfasis reside en la formación del profesorado y en la capacidad de éste de afrontar reflexivamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje, acogiendo ideas de la teoría que le ayuden en el proceso a crecer como profesional. Para ello, el docente debe seguir cinco pasos: (1) actuar como docente, (2) someter sus acciones a reflexión y análisis, (3) tomar conciencia de la acción, (4) incorporar cambios en la misma y (5) emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo ciclo (Álvarez, 2012, p. 389).

3. MÉTODO

La metodología de este trabajo está “orientada a solucionar problemas prácticos” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p.118) persiguiendo con este tipo de investigación “llegar a mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sistemática sobre su propia práctica educativa; para que puedan tomar decisiones adecuadas con el propósito de mejorarlas” (Bartolomé, 1997, p.7). El método utilizado ha sido el de la investigación acción debido a que, con este método, se ha propuesto mejorar y/o transformar la práctica educativa a la vez que se ha intentado comprender mejor dicha práctica, articulando de manera permanente la investigación, la acción y la formación, convirtiendo también a los prácticos en investigadores (Latorre, 2009). Este tipo de investigación busca desarrollar el pensamiento práctico de los participantes. Así pues pretende, junto con la resolución de problemas, mejorar el desarrollo profesional usando para ello la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión (Suárez, 2002). El desarrollo de este proceso de investigación pasa por las fases que establece Kemmis: planificación, acción, observación y reflexión (Bausela, 2004).

4. PEDAGOGOS EN LA HISTORIA, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

La experiencia didáctica que se presenta a continuación se ha llevado a cabo en la asignatura de Historia de la Educación (Grupo A), una materia obligatoria y con una carga de 6 créditos ECTS, que es cursada por el alumnado de primero del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga durante el segundo semestre. La actividad ha tenido una duración de seis semanas (4 horas por semanas), de las cuales, las dos primeras se han centrado al seguimiento de los trabajos grupales, y las cuatro últimas se han dedicado a las exposiciones y análisis de las mismas. La realización de la tarea se lleva a cabo a través de grupos de trabajo formados por un mínimo de tres alumnos/as y un máximo de cinco.

Esta tarea está enmarcada dentro de la línea de actuación del PIE, es decir, diseñar actividades prácticas que promuevan el desarrollo de competencias profesionales en el alumnado, así como, su capacidad de aprender a aprender de manera activa, autónoma y autorregulada. Este tipo de enseñanza centrada en el alumnado nos da la oportunidad no solo de mejorar la enseñanza sino de ofrecerles a nuestro alumnado contenidos y actividades que les incite al análisis, a la reflexión y al cuestionamiento.

4.1. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos para esta experiencia se concretaron en los siguientes:

Objetivos generales:

1. Fomentar en el alumnado la participación, creatividad y colaboración.
2. Demostrar la potencialidad del trabajo en equipo.
3. Introducir al alumnado en el conocimiento histórico educativo a través de las prácticas histórico-educativas.
4. Conocer y estudiar los personajes históricos educativos que han influido en el desarrollo de la historia como ciencia social.
5. Introducir al alumnado en el diseño y programación de actividades para la adquisición de conocimientos teórico-práctico en un nivel educativo.

Objetivos específicos:

1. Acercar al alumnado al conocimiento del pasado y del presente histórico educativo a través del diseño, y programación de actividades para la

adquisición de conocimientos y su posterior vinculación de la metodología empleada con los personajes de la Historia de la Educación.

2. Fomentar la capacidad de análisis, reflexión y creatividad en el transcurrir de la tarea.

4.2. Pasos de la práctica.

La ejecución y secuencia de la práctica fue la siguiente:

1. **Experiencia.** ¿Cómo aprendemos? Los grupos debían programar una actividad didáctica para el aprendizaje de algún conocimiento en un nivel educativo concreto. Para la misma se les dio una plantilla donde debían recoger el curso, asignatura, objetivos didácticos a perseguir, contenidos, competencias a trabajar, metodología, desarrollo de la actividad, evaluación y justificación.
2. **Análisis de la teoría.** En esta actividad el alumnado tenía que buscar, leer, sintetizar y redactar información sobre los pedagogos más relevantes en la Historia de la Educación, así como de sus métodos, poniendo algunos ejemplos. De esta forma debían completar aquellos que han visto durante las clases teóricas y ampliar el repertorio con aquellos que han encontrado debido a la metodología que van a usar durante su actividad. Así pues, se contribuye a no limitar su aprendizaje y dejando que se mueva por sus inquietudes y motivaciones. Algunos de los autores propuestos han sido: Froebel, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Freire, Decroly, Herbart, Dewey, Neill, Rebeca Wild, Iván Illich.
3. **Relación teoría-práctica.** Una vez conocido los pedagogos más destacados así como aquellos que el alumnado había considerado de relevancia para llevar a cabo la aplicación didáctica de la actividad programada, debían relacionar la actividad con aquellos pedagogos y/o métodos en los que basan su metodología de enseñanza-aprendizaje.
4. **Exposición de la actividad programada.** En esta actividad, el alumnado no sólo expone de forma oral su tarea, sino que han de realizarla de forma práctica con el resto de compañeros y compañeras. Los grupos disponían de entre veinte y treinta minutos para explicar, en primer lugar, su tarea de forma teórica a través de la plantilla que se le facilitó en la primera actividad, relacionando todos los elementos curriculares que debían aparecer, así como con los pedagogos y métodos que han utilizado. En segundo lugar, el alumnado realizaba una simulación de enseñanza

didáctica con sus compañeros, haciendo para ello un role play, siendo el grupo exponente los docentes de la clase y el resto del grupo los alumnos. De este modo el alumnado utiliza la técnica del role-play asumiendo la función del docente. Hemos de decir que con esta técnica aumenta la motivación a través del aprendizaje activo, involucrando a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Además, integra teoría y práctica, ya que, con anterioridad a la puesta en escena, el alumnado ha debido preparar un guión tomando conciencia del procedimiento que quiere llevar a cabo y la metodología que va a usar. De este modo, el alumnado vivía una situación lo más real posible a la labor docente, mejorando con ello la comunicación interpersonal. Además, se trata de una actividad en la que se estimula la improvisación, la creatividad, la capacidad de adaptación a nuevos contextos, al mismo tiempo que desarrolla un espíritu crítico desde su propia experiencia.

5. **Evaluación.** Una vez finalizada la presentación se dedicaban unos quince minutos aproximadamente a realizar una evaluación de la misma. Esta evaluación estuvo dividida en tres partes en función de los agentes implicados. En primer lugar, se les pedía a los alumnos participantes en la exposición que realizasen una autoevaluación a través de un cuestionario. En segundo lugar, se llevaba a cabo una evaluación sobre el grupo que había realizado la exposición por parte del resto de compañeros, también mediante un cuestionario. Por último, la profesora de la asignatura realizaba una evaluación de dicha exposición y una retroalimentación destacando aquellos aspectos positivos sobre su exposición, de forma que no sólo sirviese para el grupo que estaba evaluando sino para el resto de compañeros y encauzando el aprendizaje diciendo aquellos puntos en los que debía mejorar y cómo mejorarlo. Además, era importante que el docente no sólo fijase su atención sobre el grupo que expone sino también al resto de la clase. Por ello, se abría un debate sobre los métodos aplicados en la actividad, dando así la posibilidad de que el alumnado pueda aportar nuevas ideas o sugerencias al conjunto de la clase.
6. **Informe reflexivo sobre la experiencia.** Con esta actividad llegamos al final de la tarea. El informe reflexivo debía contener una serie de aspectos básicos y esenciales de la práctica. Se trataba de una reorganización y reflexión sobre todos los pasos anteriores. Debían de realizar un portafolio en el que se agrupara la plantilla de la primera actividad junto a la relación teoría-práctica. Posteriormente, tuvieron que recoger mediante escrito aquellas dificultades con las que se habían encontrado, una redacción sobre la autoevaluación, la evaluación por parte de los compañeros y la

retroalimentación de la profesora, y qué aspectos mejorarían sobre su práctica educativa.

5. RESULTADOS

Ni que decir tiene que, cuando trabajamos con el alumnado a través de prácticas educativas que resultan novedosas y en la que ellos son los protagonistas de las mismas, el éxito de la actividad está garantizado. Además, no olvidemos que las prácticas se programan pensando en la proyección y repercusión de la misma en el futuro de nuestros alumnos y alumnas. Sobre todo, debemos ser capaces de garantizar que se dé un aprendizaje significativo y relevante para su formación académica y futuro profesional. Desde esta perspectiva, podemos decir que los resultados de la experiencia han sido sugerentes, motivadores y atractivos para los estudiantes universitarios. Como así lo demuestran ellos en las reflexiones finales sobre la práctica:

Es una actividad muy divertida y dinámica, es una forma diferente de aprender sin memorizar, fomentar el compañerismo y el respeto. Nunca he sido muy fan de la asignatura de historia, la veía poco interesante, pero con actividades como estas se hace mucho más llevadera, aprendemos unos de otros y trabajamos las habilidades sociales y de expresión al tener que exponerlo en clase (S. A. P)

Esta actividad ha fomentado mucho el aprendizaje, además de la participación y de la creatividad. Me han gustado mucho las clases de las exposiciones y el debate final para compartir las percepciones sobre lo trabajado. Los debates siempre son buenos en una clase para conocer las opiniones de los demás y para ampliar conocimientos (A. C. V.)

Esta actividad me parece una forma muy acertada de poder transmitir en un breve espacio mucha información. Opino que es una buena manera de que podamos participar todos en clase, creando debates sobre el tema trabajado, dando la oportunidad a los más tímidos a expresarse delante de todos, y convirtiéndose el aula en un lugar donde poder debatir, escuchar, respetar y compartir las distintas ideas de cada uno. Pienso que, tratándose de una asignatura como Historia de la Educación, esta actividad, ha reforzado nuestros conocimientos acerca de cómo ha funcionado la educación según el lugar y la época y cuáles son las raíces en las que se sustenta nuestro sistema educativo (A. L. C.)

A nosotros, como profesores, nos satisface con grado la puesta en marcha de este tipo de prácticas en el aula porque vemos cómo nuestro alumnado trabaja motivado, dando lo mejor de sí mismo, además de aprender todos juntos divirtiéndose. De esta manera, los objetivos planteados se cumplen con creces y nuestros estudiantes interiorizan no solo los conceptos teóricos sino las actitudes y procedimientos a la hora de llevar a cabo una aplicación didáctica, basándose en unos métodos concretos y poniendo en práctica, de este modo, diferentes habilidades y competencias generales.

Sin embargo, durante el desarrollo de las diversas actividades que dan lugar a esta tarea, han existido algunas dificultades tanto para el docente como para los diferentes grupos. En primer lugar, la programación de una tarea que requiere de una relación teórica práctica puede llevar a cabo dificultades organizativas en relación a la temporalidad, e inconvenientes que van surgiendo durante las diversas tareas debido a que los grupos no avanzan de la misma manera, ya que cada uno elige un método a aplicar, viéndose a veces perdido y necesitando al docente como punto de guía y apoyo que solucione u oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los estudiantes han presentado dificultades en varios apartados. En primer lugar, a la hora de realizar el plan de actividad. Recordemos que estos alumnos no están día tras día dentro de un aula con discentes, por lo que carecen de saberes experienciales. En este sentido, es complicado que se imaginen la realidad educativa y cómo actuarían en ella. En segundo lugar, se ha de iniciar al alumnado en la búsqueda de fuentes bibliográficas en diferentes bases de datos, siendo para muchos un nuevo aprendizaje añadido a la práctica. En base a esto, aunque se les informa de diferentes bases de datos como Dialnet, Jábega, Google Scholar, entre otras, el alumnado aún no tiene desarrolladas las habilidades lingüísticas para realizar búsquedas de diferente forma, como, por ejemplo, utilizando sinónimos o búsquedas con palabras en inglés.

En este caso, la originalidad, creatividad y la capacidad de trabajar en equipo han sido fundamentales para la ejecución de la actividad.

6. CONCLUSIONES

Partimos del convencimiento de que cuando nuestros alumnos y alumnas están motivados se produce aprendizaje. La investigación en la acción del profesorado posibilita la mejora continua de la educación y la vinculación entre la teoría y la práctica (Romera-Iruela, 2011). El fomento de la capacidad investigadora e innovadora en la

acción didáctica es una necesidad tanto en la formación del profesorado como en el docente formado, sea cual sea su ámbito pedagógico.

A través de la práctica lo que se pretende es demostrar a nuestro alumnado que, cuando ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje, los beneficios son tangibles para todos los implicados: el grupo participa y se implica personalmente en el análisis/reflexión de situaciones de formación que ellos mismos protagonizan.

La utilización del role-play durante la exposición de la actividad hace que no sólo se tenga en cuenta las capacidades cognitivas del alumnado y su destreza oral, sino que también permiten desarrollar la destreza escrita, debido a que han tenido que preparar un guion para la exposición y las habilidades sociales a la hora de tener que comunicar y transmitir al resto de compañeros.

El informe final hace que el alumno vuelva a tomar conciencia de todo su proceso de aprendizaje, viéndolo desde otra perspectiva, pasado el tiempo y con las recomendaciones y sugerencias que han podido realizar tanto la profesora como el alumnado. Como señala Álvarez y Hevia (2013) es necesario reflexionar y examinar cada momento y circunstancia para que de este modo la experiencia se pueda convertir en aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Álvarez Domínguez, P. (2011). Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana históricoeducativa, *Cabás*, 6.
<http://revista.muesca.es/experiencias6/213-aprender-vida-y-obra-de-grandes-personajes-de-la-pedagogia-a-traves-de-una-yincana-historicoeducativa>.
- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y educación*, 25(3), 337-346.
- Ballester Vallori, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en didáctica de la geografía. *V Congreso Internacional Virtual de Educación* (págs. 1-9).
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la pre de decisions*. EDIUOC.

- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Canabal, C., García, M. D. y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: Construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 28-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- García Montoya, E., Pérez Lozano, P., Aparicio R.M., Miñarro, M., Tocó, J.R. y Suñé Negre, J.M. (2007). Aprendizaje experiencial y reflexivo: Experiencia de aplicación en tecnología farmacéutica. *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia*, 2, <http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm2/documentos/136.pdf>
- García, E. y Sepúlveda, P. (2020). El docente como guía y facilitador del aprendizaje reflexivo y crítico del alumnado. En J.A. Narín, G. Gómez, M. Ramos y M. N. Campo (Ed.) *Inclusión, Tecnología y Sociedad: Investigación e innovación en educación* (págs. 166-178). Dykinson.
- Grana Gil, I. (2012). La educación en tiempos de Franco a través de las Historias de Vida. En P. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (eds.) *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo* (págs. 483-495) SEPHE, CEME.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Latorre Beltrán, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra Alzina (coord). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-694). La Muralla, S.A.
- Lobato, C. y Ilvento, M.C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- Mallo, M. S. (2009). Aportes desde la Historia de la Educación: ¿por qué y para qué la Historia de la Educación? *Quehacer educativo*, diciembre, 83-86. https://fumtep.edu.uy/educacionrural/item/download/84_9c5928e6a1cc1ad734e55ea62a40ba8f
- Redondo Castro, C., Grana Gil, I. y Jiménez Calvo, P. (2020). (En prensa) Recuerdos de la Escuela en Clave Femenina. *Congreso Internacional de Educación. Patrimonio y Creatividad*. 2-4 de septiembre 2020. Soria.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-617.

- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2009). El proceso de investigación (Parte 1). En R. Bisquerra Alzina (coord). *Metodología de la investigación educativa* (págs. 89-126). La Muralla, S.A.
- Sonllewa Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2019). Vivir la infancia en tiempos de guerra. Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.

CAPÍTULO 84
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS
UNIVERSITARIAS. EL CASO DEL PROFESORADO EN CAMPO
DISCIPLINAR SEGÚN TITULACIÓN DE BASE

Fabiana Yáñez, María Dolores Pilili y Horacio Tapia

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se inscribe en el Proyecto de Investigación N° 252/19 “Ciclos de Complementación Curricular y Trayectorias Académicas en Carreras de Profesorado” de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente de la Universidad Católica de Salta, UCASAL, en la Provincia de Salta, Argentina.

El objetivo general que se plantea en el proyecto, es comprender la incidencia que tiene el formato de los ciclos de complementación curricular (CCC) en las trayectorias académicas de los estudiantes de dos carreras de Profesorado: la Formación Docente para Profesionales y el Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base; ambas forman parte de la oferta educativa de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente.

El proyecto propone como objetivos particulares: Indagar y describir las características del formato pedagógico de los Ciclos de Complementación Curricular de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente de la UCASAL; indagar acerca de las condiciones de cursada y características de los sujetos de aprendizaje de los Profesorados en los ciclos de complementación curricular; describir las trayectorias universitarias de los estudiantes del Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base y la Formación Docente para Profesionales, y establecer vinculaciones entre el formato curricular de los ciclos de complementación curricular y las trayectorias universitarias de los estudiantes.

La Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2013) define los CCC como carreras que tienen aproximadamente dos a tres años de duración, destinadas a completar o complementar una formación previa, los interesados en ingresar en ellas deben poseer una titulación inicial, de pregrado o grado obtenidos en una institución de formación

superior no universitaria o universitaria. Estos ciclos generalmente se plantean como respuestas a demandas específicas para obtener mayores niveles de formación en áreas disciplinares y campos diversos de desempeño profesional, que habiliten o amplíen las posibilidades laborales.

Los CCC se constituyen en una posibilidad de obtener un título de grado universitario de Licenciatura o título profesional equivalente (Ley de Educación Superior N° 24.521-LES-, art. 40) para aquellos que necesitan mejorar sus credenciales en mercados laborales cada vez más exigentes, y como carrera que complementa una formación previa, se constituye siempre en una alternativa que permite mejorar los conocimientos y competencias que posee una persona.

En la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente se ofrecen varias carreras que asumen este formato pedagógico, tanto en ciclos de formación docente como en ciclos de licenciatura. El caso estudiado corresponde a un ciclo de profesorado, que tiene una duración de dos años, distribuidos en cuatro semestres, a lo largo de los cuales se cursan dieciséis espacios curriculares del campo de la pedagogía y la didáctica. A esta carrera acceden jóvenes adultos que ya poseen una titulación de base de pregrado o grado, y buscan una formación específica que les permita el desarrollo de competencias, habilidades y saberes para el desempeño en la docencia en todos los niveles del sistema educativo.

El concepto de trayectoria, para el análisis del proceso formativo de los estudiantes en nuestra universidad, constituye una categoría analítica conceptual inherente al proceso de inclusión educativa en tanto permite comprender el tipo de recorrido que realizan los alumnos, la calidad de los aprendizajes logrados y su relación con las características institucionales, lo cual en conjunto, permite aproximarnos a un conocimiento más claro de la desigual relación entre ingreso y egreso.

Nicastro y Greco (2012) aluden al concepto de trayectoria como un recorrido, un camino en construcción permanente, un *itinerario en situación*, metáfora que implica también la no linealidad, la idea de desvío, atajo, interrupciones, tiempos diversos. Se trata de un camino que se recorre, se construye permanentemente y hace referencia además, a la idea de sujetos en situación de acompañamiento.

Pensar y reflexionar sobre las trayectorias estudiantiles en el marco de la educación universitaria, tiene como meta la construcción de políticas de apoyo y acompañamiento de esas trayectorias, políticas que permitan a partir de la reflexión y el análisis colectivo, actuar sobre los procesos de inclusión educativa en el nivel superior.

Teniendo en cuenta este marco general, se presentan en este trabajo los avances realizados durante la primera etapa de la implementación del proyecto, periodo en el que se buscó indagar acerca de las condiciones de cursada y características de los sujetos de aprendizaje y realizar una primera exploración acerca de sus trayectorias universitarias en tanto estudiantes del Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base.

2. MÉTODO

El proyecto de investigación “Ciclos de Complementación Curricular y Trayectorias Académicas en Carreras de Profesorado” ha sido aprobado por Resolución Rectoral N° 1190 y prevé un desarrollo temporal de 3 años.

La investigación es de corte cualitativo y persigue una finalidad exploratoria-descriptiva; se propone comprender el devenir y los modos en que los estudiantes de una cohorte, la de 2018-2019, han transitado sus recorridos académicos, y a partir del análisis de estos recorridos, indagar de qué manera el formato curricular acompañó sus trayectorias y la construcción de sentidos de la propia formación.

Se definió el estudio de caso como enfoque y estrategia de investigación exhaustiva (Simons, 2011) considerando las características singulares, particulares y exclusivas a nivel institucional y de los grupos analizados para lograr las aproximaciones a la comprensión de sus características como sujetos en la educación y sus trayectorias académicas, en su contexto específico, real, con toda la complejidad que implica. Se aborda el caso del Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base.

En esta etapa inicial se trabajó con una primera mirada al plan de estudio de la carrera y el análisis de las fichas académicas, en tanto documentos que ofrecen una aproximación acerca de las características de los sujetos de aprendizaje que conforman la totalidad de la cohorte 2018-2019 y las condiciones de cursado de las asignaturas que conforman la propuesta curricular. Este análisis permitió indagar algunos aspectos vinculados a las trayectorias académicas de cada uno de los 49 estudiantes ingresantes en marzo de 2018.

El proyecto de investigación prevé la implementación de encuestas, entrevistas en profundidad y focus group para incorporar las voces de estudiantes, egresados y docentes, y de esa manera profundizar el análisis de las diferentes categorías definidas en esta primera etapa de trabajo.

Cabe señalar que al equipo de investigadores docentes se han incorporado dos estudiantes de la carrera Licenciatura en Gestión Educativa, que es otra carrera con

formato pedagógico de ciclo de complementación curricular que ofrece la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente, adhiriendo de esta manera al concepto de investigación formativa como estrategia de trabajo colaborativo. Uno de ellos, además, es un egresado de la carrera que constituye el caso de análisis de esta comunicación.

3. RESULTADOS

3.1 Sobre la propuesta formativa

A partir de una primera aproximación al plan de estudios se observa que la carrera de Profesorado en Campo Disciplinar fue pensada como respuesta a una demanda real del medio, con la intención de promover una sólida formación pedagógica didáctica para profesionales que ejercen docencia en diferentes niveles del sistema escolar sin titulación docente, y complementar la formación específica obtenida en las carreras de tecnicatura, con la formación del campo general pedagógico y el campo de las prácticas.

Reconocimiento de la validez nacional de título: Ministerio de Educación de la Nación, Resolución 969/11, del año 2011

Tipo de carrera: carrera de Formación Docente para el Nivel Secundario y el Nivel Superior no Universitario - ciclo de complementación curricular

Carga horaria total: 1100 horas

Duración de la carrera: dos años

Modalidad de cursado: si bien se propuso inicialmente como una carrera semipresencial en la aprobación definitiva se estableció como presencial.

Título que otorga: Profesor en (Campo Disciplinar según Titulación de Base), que habilita para el desempeño de la docencia en el nivel secundario y en el nivel superior no universitario.

Requisitos de ingreso a la carrera: Poseer título de Técnico expedido por instituciones de Nivel Superior Universitario y No Universitario, de carreras con una duración mínima de 2 (dos) años y 1.500 horas reloj.

Acreditación: aprobar la totalidad de las asignaturas de primero y segundo año, las prácticas y el trabajo final de práctica y residencia

Formato curricular: el plan de estudios propone una estructura curricular modular, y establece 16 módulos que serán cursados a lo largo de dos años de estudio.

Régimen de los módulos: todos los módulos son semestrales, con una carga horaria que varía entre 2 y 10 horas semanales para cada uno de los mismos.

Cantidad de docentes: durante los años 2018 y 2019, correspondientes a la cohorte que se estudia, la carrera contó con un total de 16 cargos docentes.

3.2 Sobre los sujetos de aprendizaje y sus trayectorias

Atendiendo al objetivo de investigación *“Indagar acerca de las condiciones de cursada y características de los sujetos de aprendizaje de los Profesorados en los CCC”*, se analiza a continuación las distintas Características de los sujetos de aprendizaje del Profesorado en Campo disciplinar” (CSATec) de acuerdo a categorías establecidas para describir las particularidades del grupo de 49 estudiantes que constituyen la Cohorte 2.018-2.019.

Los datos presentados representan el procesamiento del 100% de Fichas académicas y datos parciales obtenidos de Encuestas en proceso de realización.

3.2.1 Categorías de análisis referidas a datos generales de los estudiantes

El grupo de estudiantes de la cohorte 2.018-2.019 está formado por jóvenes y adultos en transición, cuyas edades oscilan mayoritariamente (71,42%) entre los 28 y 39 años de edad. El resto de la población, desde el punto de vista etáreo, se distribuye entre los 22 a 27 años (18,36%) y los 40 a 52 años o más (10,20%). Con respecto a la categoría “Sexo/Genero” se observa que el 51,02% son mujeres y el 48,98 % son varones.

Analizando las titulaciones de ingreso se definieron 5 Agrupamientos tomando como criterio la similitud de las titulaciones declaradas respecto de campos disciplinares específicos. De la lectura de los datos se desprende que el 34,7% de las titulaciones pertenecen al agrupamiento de Ciencias Aplicadas; el 24,5 % de las titulaciones pertenecen al agrupamiento de Económicas; el 20,4 % al agrupamiento de Cs. Sociales y Humanidades; el 14,3 % al agrupamiento de Salud y el 6,1 % corresponden al agrupamiento de Ciencias Jurídicas.

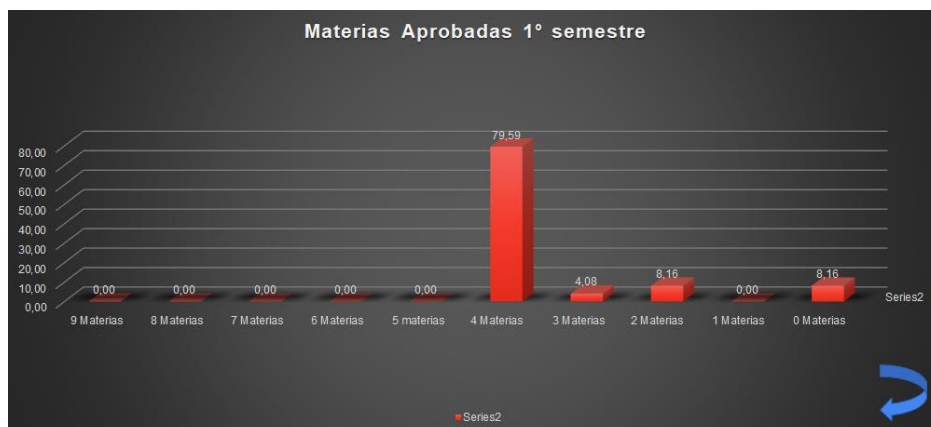
En lo que respecta a las Instituciones emisoras de títulos de ingreso, se observa que la mayor parte de las titulaciones provienen de instituciones de nivel superior no universitario de gestión estatal, esto es el 55,11 %. Por otro lado, las titulaciones de gestión privada y privada confesional representan el 32,65 % y las titulaciones de nivel superior universitario de gestión estatal y privada representan el 12, 24%.

Analizando el año de obtención de la titulación de ingreso, se observa que un 51,02 % son egresados recientes, es decir que obtuvieron su título en los últimos dos años. Un 22,45% se recibieron entre los años 2015- 2014 - 2013 y un 26,53% se recibieron en los años 2012 - 2011 - 2010 o antes.

3.2.2 Categorías de análisis vinculadas a las condiciones de cursada

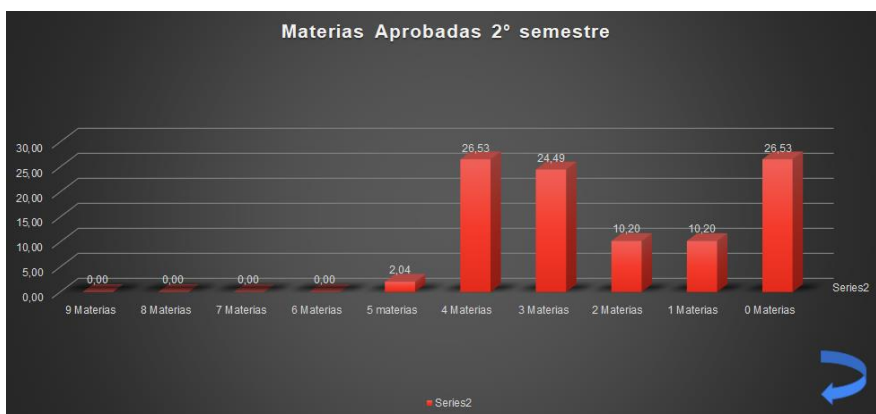
La carrera se organiza curricularmente en cuatro semestres, en cada uno de ellos cursan cuatro materias que guardan pocas correlatividades entre sí. Las materias que condicionan la progresión del estudiante en la carrera son Didáctica y Análisis institucional. El Plan de estudios pone énfasis en la formación pedagógico-didáctica, otorgando centralidad a los espacios de prácticas. De los 16 espacios curriculares semestrales, 4 tienen prácticas docentes que introducen paulatinamente a los estudiantes en las dinámicas de las instituciones educativas y de las aulas. Sólo dos materias pertenecen al campo de la formación confesional/humanística. En ese contexto, se analizan las Condiciones de Cursada (CCTec) desde categorías que describen las trayectorias académicas de las estudiantes.

Con respecto al primer semestre 2018, se observa que, de la totalidad de las materias del Plan de estudios previstas para el primer semestre, el 96 % de los estudiantes logra regularizarlas exitosamente. Sólo un 4% no logra realizar este primer proceso en óptimas condiciones y un 4 % regularizan algunas de las asignaturas. Sobre las materias finalizadas por los estudiantes mediante examen final o promoción interna en este semestre se observa que aprobaron la totalidad de las materias un 79,59%. El resto de estudiantes aprobó 2 o 3 materias (12,24%). Como se aprecia, el nivel de retención es importante registrándose una baja tasa de deserción hasta este momento.



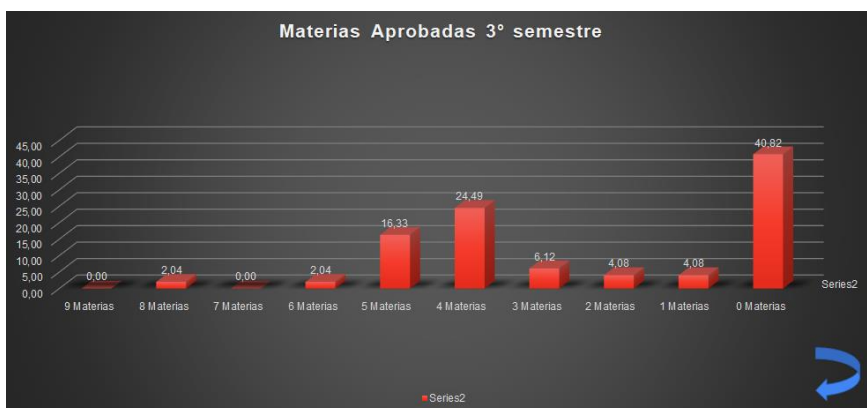
Fuente: elaboración propia según base de datos de la presente investigación.

En el segundo semestre se observa una disminución en la tasa de regularidad. Con respecto a los inscriptos, regularizaron la totalidad de materias un 67,35 %, un 24,49% logra regularizar algunas y 8,16 % no logra regularizar ninguna materia. Al finalizar el primer año de la carrera un 26,53% no logra finalizar ninguna materia, un 26,53% aprueba 4 materias. Es decir, sólo un cuarto de los integrantes de esta cohorte sigue una trayectoria teórica de acuerdo a lo prescripto por el Plan de estudios. Y casi la mitad de la cohorte (46, 93 %) aprueba algunas de las materias. A partir de este momento las trayectorias de los estudiantes se diversifican y complejizan.



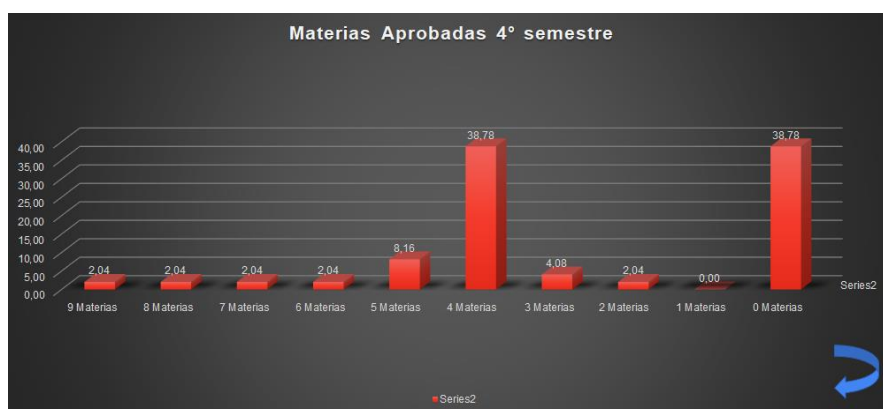
Fuente: elaboración propia según base de datos de la presente investigación.

En el tercer semestre se aprecia una leve disminución de los porcentajes de regularidad respecto del segundo semestre del 2018, un 61,22 % regulariza todas las materias previstas y aumenta la cantidad de personas que no regularizan ninguna asignatura, esto es un 28,57 %. Finalmente se observa que un 10,2 % regulariza 1 a 3 materias. Al finalizar este período se observa una notable disminución de los porcentajes de aprobación siguiendo la misma tendencia observada en la regularización. Un 40,82 % no aprobó ninguna materia, pero en la misma cantidad porcentual 40,84 % se observa que los estudiantes aprueban entre 4 y 5 materias. El resto de los estudiantes aprueban entre 1, 2 y 3 materias (16,33 %), y se observa un caso que aprueba 8 materias.



Fuente: elaboración propia según base de datos de la presente investigación.

Finalmente, al concluir el cuarto semestre de cursado se registra un 57,14% de estudiantes que concluyen el último trayecto de la carrera regularizando el total de las asignaturas. Incrementa el porcentaje de quienes no logran regularizar ninguna materia, esto es un 34,69% y el resto 8,16% regularizan entre 2 y 3 materias. Así, al finalizar el segundo año de la carrera un 46,94% aprueba entre 4 y 5 materias y un 6,12 % finalizan entre 2 y 3 materias. Un 38,78% no aprueban ninguna materia y el resto de los estudiantes aprueban entre 6,7,8 y 9 materias (8,16%).



Fuente: elaboración propia según base de datos de la presente investigación.

En el quinto y último semestre tomado dentro del estudio, se observa escaso registro de aprobación de materias, sólo un 10,2% lo hace. Se puede inferir que la mayor parte de la cohorte que tuvo un proceso regular en el cursado de la carrera finalizó la misma hasta los turnos de exámenes inmediatos al final del cuarto semestre de cursado.

De la cohorte 2.018-2019 egresaron 55,1% y no egresaron 44,9%. Se observa que un 81,5% de los egresados, finalizaron en el turno de examen inmediatamente posterior al cuarto semestre, es decir el tiempo transcurrido entre el ingreso y el egreso es de 22 meses. Por otro lado, el 18,5% egresó en los posteriores 5 meses a la finalización del cuarto semestre de la carrera.

Realizando una lectura de la tasa de egreso de la cohorte en su totalidad y considerando el egreso en tiempo teórico definido desde la Secretaría de Políticas Universitarias (2018-2019), lo que implica que para el cálculo de este indicador se toman los cuatro semestres contemplados en el plan de estudios de esta carrera, se concluye que la cohorte 2018-2019 tiene un porcentaje significativo de egresados en tiempos teóricos, esto es que el 45% de la cohorte realiza sus trayectorias académicas dentro de las temporalidades teóricas establecidas por el Plan de estudio, por encima de la media nacional (39,5% Años 2018-2019).

4. DISCUSIÓN

4.1 Sobre la propuesta de formación docente

En la fundamentación del plan de estudio de la carrera estudiada, se explicita que técnicos egresados de instituciones de nivel superior universitario y no universitario, se habían incorporado al contexto educativo como formadores, debido a la carencia de perfiles docentes en los ámbitos de desempeño, sobre todo en carreras técnicas, en áreas de talleres (electricidad, tornería, informática, entre otros) tanto de nivel secundario como superior.

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, en el año 2006 inaugura una etapa de modificación en el sistema escolar y una resignificación de la formación docente. Así, en su título IV trata sobre los/las docentes y su formación. En el artículo 73 inciso b), la ley plantea como uno de los objetivos de la política nacional de formación docente la importancia de “desarrollar las capacidades y conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo...”

Con la creación, ya prevista en el artículo 76 de la Ley 26.206, del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007, se generaron una serie de documentos y normativa con la intención de orientar la elaboración de propuestas de formación pedagógica destinadas a aquellos agentes que se desempeñaban en diferentes niveles del sistema educativo sin contar con la titulación docente específica, especialmente en la modalidad técnico profesional del nivel secundario.

La Resolución N° 63/08 del Consejo Federal aprueba la formación docente para el personal que se desempeña en la función docente secundaria con títulos de técnicos.

En este contexto y atendiendo además lo que establece el Estatuto del Docente (Gobierno de la provincia de Salta, 1995) acerca de la necesidad de contar con título docente para el ingreso al sistema educativo, es que se propone la carrera de formación docente para técnicos con la intención de ofrecer recursos pedagógico-didácticos esenciales para desarrollar las clases y atender a los cambios producidos, a partir de las modificaciones estructurales en el campo de la educación, sumados a las nuevas necesidades y mayores exigencias de la contemporaneidad.

En cuanto a la propuesta curricular desde el plan de estudio se alude a una estructura modular y define al módulo como “... la mínima unidad de formación que desarrolla capacidades específicas o terminales para desempeñarse en una actividad social, académica o laboral. Como unidad formativa está conformada por un bloque completo, autónomo y coherente de capacidades, contenidos y criterios de evaluación.” (2009: 4)

Las razones que justifican esta decisión se refieren por un lado, a la necesidad de generar mayor flexibilidad en las posibilidades de aprendizaje, lo cual se vincula con la posibilidad de realizar una gestión institucional y personal del tiempo relacionado específicamente con los horarios de cursada. Por otro lado se plantea la necesidad de proponer contenidos y estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas del perfil profesional para el ejercicio del rol docente, junto al desarrollo de capacidades para la actuación eficiente y ética ante diferentes situaciones, la comprensión de los contextos sociales y económicos para responder a las demandas sociales aportando en la construcción de una sociedad más justa, democrática y desarrollada.

Si bien esto es lo que se explicita en el plan de la carrera, la realidad muestra que la misma se ha trabajado con la lógica de asignaturas y no de módulos.

4.2 Sobre los sujetos de aprendizaje y sus trayectorias

El concepto de trayectoria es pensado por Kaplan y Fainsod (2006) como el recorrido que realiza el estudiante por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales, sus decisiones acerca de interrupciones y desvíos, en dichos recorridos.

Las trayectorias académicas sólo pueden ser interpretadas en el desarrollo de una mirada compleja de quiénes son los estudiantes en el marco de un contexto inherente a ellos. Aunque en esta etapa preliminar de la investigación disponemos de escasa información que nos acerque a la singularidad, es posible incluir una mirada comprensiva de los recorridos que los sujetos realizan.

Las trayectorias teóricas se refieren a itinerarios académicos en una etapa de formación específica en el Sistema Educativo, que siguen una progresión lineal prevista de acuerdo a una propuesta de formación unificada y una temporalidad establecida por un Plan de estudio. En el caso que estudiamos, la trayectoria teórica se prescribe desde la organización curricular del Plan de estudios, estableciendo un recorrido académico en 4

semestres correlacionados por algunos espacios curriculares específicos y graduados de acuerdo a criterios formativos. La dimensión curricular de la trayectoria teórica prescribe un recorrido homogéneo y monocrónico para un grupo de sujetos que se caracterizan por su notable heterogeneidad.

Los resultados analizados en esta etapa preliminar ponen en superficie los múltiples recorridos que los estudiantes en su singularidad realizan en una carrera universitaria, esto es cómo la cohorte de estudiantes diversifica sus caminos formativos. En efecto, se observa que la carrera presenta un nivel de retención que ronda el 50%, no obstante, dentro de este favorable porcentaje se pueden analizar las modalidades particulares de transitar la formación.

En primera instancia y refiriéndonos a los datos analizados, el grupo de estudiantes se caracteriza por una gran diversidad en lo que respecta a sus edades y formaciones disciplinares de base. La diversidad de formaciones de base trae aparejado el desafío de encarar una formación pedagógica alejada de sus saberes previos que conlleva la construcción de saberes desde una lógica de pensamiento distinta. Se trata de un grupo de estudiantes jóvenes adultos que se reparten entre el estudio y el trabajo, entre diversos roles como estudiantes, trabajadores, padres, madres, hijos o personas desempleadas que buscan otras oportunidades por medio de la formación superior. Atendiendo a los datos parciales analizados en la Encuesta, se podría conjeturar que un porcentaje significativo de la población estudiantil trabaja, esto implica la dificultad de contar con dedicación completa para sus estudios y que la mayor o menor carga horaria dedicada al trabajo impacta en el tipo de dedicación otorgada al estudio.

Otro aspecto a considerar es que, aunque un buen porcentaje de los estudiantes son egresados recientes, es necesario dirigir la mirada hacia las trayectorias de todos aquellos que dejaron de estudiar hace tiempo y que al retomar la formación pueden ver afectado su desempeño académico.

Reconstruyendo los datos disponibles en las Fichas académicas, es posible interpretar algunos indicios y unidades de sentido sobre los recorridos formativos de los estudiantes. Una mirada atenta sobre los ritmos de regularización y aprobación de las asignaturas permite advertir que dos de ellas se constituyen en puntos críticos en la progresión de los procesos de los estudiantes. Ambas son materias que registran mayor cantidad de aplazos y de bajas notas de aprobación, condicionan la correlatividad de los procesos posteriores, pero a su vez sus contenidos específicamente pedagógico-didácticos aportan

sustantivamente a la formación docente. Frente a este indicio podremos profundizar posteriormente sobre las razones para interpretar dicha encrucijada.

Por otro lado, se observa que las instancias de evaluación final indican un punto de inflexión en el proceso de los estudiantes, se observa cómo el porcentaje de aprobación disminuye notablemente cuando el estudiante debe finalizar un proceso mediante esta práctica evaluativa típicamente universitaria. Las experiencias de examen final en el ámbito universitario se diferencian notablemente de otras experiencias de evaluación en otros niveles educativos y suelen ser vividas como una instancia amenazante, de alta exigencia. Es posible que este momento del proceso de formación tenga especial significación en las trayectorias académicas.

En este sentido las trayectorias académicas como camino en construcción permanente, como itinerario en situación, constituyen una alternativa de formación que adquiere especial significación para aquellos que necesitan mejorar sus credenciales en mercados laborales cada vez más exigentes. En contextos de caída de la demanda laboral y retracción económica, la continuidad de los trayectos de formación se constituye en una alternativa, un anclaje en el todo social. Las trayectorias o recorridos académicos que construyen los estudiantes relacionan dialécticamente un determinado proyecto de formación junto a biografías personales, proyectos de vida que se repliegan o despliegan, intentando abrirse hacia un futuro mejor.

5. CONCLUSIONES

Se instala el desafío de comprender más profundamente el devenir de las trayectorias de los estudiantes incorporando nuevas categorías más allá de las clásicas referidas al abandono y la deserción que muchas veces ponen el acento en la responsabilidad del estudiante para obtener su meta. Tal vez sea necesario profundizar en estudios más precisos sobre los aspectos que obstaculizan o se convierten en expulsos del sistema, sobre las condiciones internas y externas que favorecen el acceso efectivo y egreso exitoso de la universidad.

El formato pedagógico de la carrera y la estructura curricular plasmada en el plan de estudios constituyen dos cuestiones a profundizar desde las miradas y vivencias de estudiantes y docentes, para interpretar de qué manera son significados; si lo son como propuestas que acompañan y ofrecen alternativas para potenciar los recorridos singulares o como factores que pueden convertirse en obstaculizadores de esas trayectorias.

Cabe señalar que en los datos cuantitativos quedan invisibilizadas las singularidades de los estudiantes que abandonaron sus estudios o que no encontraron los andamios adecuados para concluir sus proyectos de formación. Se convierte en un imperativo la profundización del devenir de las trayectorias reales y sus dimensiones constituyentes, asumir la complejidad inherente de cada historia personal y académica y tensionar las miradas simplificadoras sobre puntos críticos en la formación universitaria.

REFERENCIAS

- Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución N° 63/08. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina
- Dirección Nacional de Gestión Universitaria. (2013). Docus N° 1: Las carreras de Ciclos de Complementación Curricular, elaborado por Steiman, J. y Guerrini, V. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2007) *Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. En: Diplomatura Superior en Ciencias Sociales. Buenos Aires. FLACSO.
- Madonni, P. (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación (2011) Resolución Ministerial N° 969/11. Reconocimiento oficial de la carrera de Profesorado en Campo Disciplinar según Titulación de Base de la Universidad Católica de Salta. Buenos Aires, Argentina.
- Nicastro, S. y Greco M. B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ros, M., Benito, L., Germain, L. y Justianovich, S. (2017). Inclusión, trayectorias y políticas académicas universitarias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64308/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2019). Síntesis de Información Estadística Universitaria 2018 - 2019. Departamento de información universitaria (DIU), Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado el 2/11/2020 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_0.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Cap. 1. Madrid: Morata

Tedesco, J. C.y Otros. (2014). Pedagogía y democratización de la universidad. Buenos Aires. Aique Educación.

Terigi, Flavia. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

CAPÍTULO 85

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: DISEÑO GRÁFICO

Yesid Camilo Buitrago López y Marisol Soledad García Cordero

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se aborda desde los componentes que comprenden las prácticas pedagógicas como el currículo, cuyo objetivo fundamental está centrado sobre los procesos de enseñanza, el funcionamiento de la realidad y la práctica en el aula; está compuesto por parámetros que se establecen a través de: objetivos (el para qué se enseña), qué enseñar (competencias), la metodología que se utiliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por último la evaluación. Otro componente significativo es la didáctica, la cual busca el cómo enseñar en el campo de la educación; estudia y actúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de que los educandos al momento de adquirir información intelectual, el aprendizaje se lleve a cabo con mayor eficiencia.

La metodología que se planteó para esta investigación, se desarrolló a través de un estudio de enfoque cualitativo de carácter descriptivo analítico, el cual permite observar la cotidianidad de lo que sucede en los diferentes escenarios de la educación, a través de la descripción y observación que los sujetos participantes hacen, cómo se comportan y cómo interactúan durante los procesos de enseñanza. Asimismo, este estudio se realizó en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo con los docentes de tiempo completo, medio tiempo, catedráticos, tiempo parcial y estudiantes de II, V, VI y VIII semestre del Programa de Diseño Gráfico de la Universidad de Boyacá.

No obstante, en el presente artículo se presentan los resultados de las estrategias de enseñanza, estrategias pedagógicas y estrategias didácticas que los docentes utilizan en la enseñanza del diseño. Asimismo, se presenta la concepción que tienen los estudiantes respecto a la enseñanza del diseño gráfico por parte de los docentes y las características que cada uno de estos posee (personales, profesionales y académicas). Finalmente, cómo los docentes conceptualizan y definen la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. MÉTODO

El proyecto se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, el cual buscó establecer cuáles eran las circunstancias que armonizaban el orden de lo humano desde sus realidades, así como comprender los diferentes caminos que determinaban los conocimientos sobre las realidades de una manera intencionada y metódica (Casilimas, 1996). Se estructuró a través de la utilización de técnicas de recolección de información como la observación no participante, revisión documental, entrevista semiestructurada, y, por último, la utilización de instrumentos como: la guía de observación, registro filmico y fotográfico, matriz de categorías, guía de entrevista y el cuestionario.

Esencialmente, la metodología desarrollada se organizó a partir de un estudio descriptivo analítico de carácter mixto, donde se fundamenta en la experiencia y exploración previa, que indican la no existencia de descripciones precisas del evento de estudio, o que las descripciones existentes son insuficientes o han quedado obsoletas, debido al flujo distinto de información, a la aparición de un nuevo contexto, a la invención de nuevos aparatos, y ha detectar características fundamentales que contribuyan a que el evento en estudio sea lo que es; implica además percibir los componentes en la interacción que les permita formar la totalidad, es decir, analizar, más que descomponer, consiste en identificar y reorganizar las sinergias (Hurtado, 2012).

3. RESULTADOS

En este apartado, se compiló todo el insumo que los sujetos participantes presentaron y dejaron en evidencia durante la recolección de información por parte de los investigadores. Los resultados arrojados se clasificaron y ordenaron de acuerdo a categorías y subcategorías que se estructuraron de la siguiente manera:

La primera categoría fue, la *Planificación de la Enseñanza (Categoría A)*. Ésta se definió como “(...) la operación que determina en qué va a consistir la práctica pedagógica” (Sacristán & Pérez, 2008). De la cual, se encuentra estructurada con las siguientes subcategorías.

Subcategoría A1. Teorías y estrategias sobre la enseñanza del diseño

Esta subcategoría pretendió “ofrecer una aproximación sociológica a la enseñanza, para analizar desde esta perspectiva las funciones de la misma y el cómo éstas se llevan a cabo de forma muchas veces no explícita, en forma de *currículum oculto*, a través de

las propias técnicas y prácticas escolares” (Sacristán & Pérez, 2008). Es decir, acá se describen aquellas prácticas propias de cada docente, de las cuales se pudo inferir en lo siguiente:

Coincidencias de los métodos de enseñanza (Docentes, syllabus y PEP): en esta subcategoría, en el proceso de enseñanza, los docentes utilizan los métodos de Bruno Munari como el *proyectual*, el de Bernd Löbach, *proceso creativo de solución de resolución de problemas* y el del Design Thinking, *Hacer prototipos*, donde se pudo evidenciar que siguen una estructura semirrígida la cual permite cierta flexibilidad y adaptación con la clase y con el medio.

Contrastes de los métodos de enseñanza (Docentes, syllabus y PEP): así mismo, en los métodos de enseñanza no existe una claridad por parte de los docentes sobre la articulación entre los documentos oficiales, la teoría y la praxis, pues no hay coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que está escrito.

Coincidencias de las técnicas de enseñanza (Docentes, syllabus y PEP): en este ítem se pudo evidenciar que las técnicas de enseñanza más utilizadas por los docentes son, la clase magistral, el estudio supervisado y el desarrollo de proyectos a partir de casos reales.

Contrastes de las técnicas de enseñanza (Docentes, syllabus y PEP): las técnicas que utilizan los docentes son de manera empírica, pues no se evidenció una apropiación y conocimiento acorde a los documentos, la teoría y la práctica. Por ello, el diseño gráfico recopila fundamentos visuales y conceptuales que involucran a diferentes contextos, lo cual necesita de una investigación relacionada con el proyecto que se realiza; es un espacio de producción estética, funcional, útil y comunicativa. Por tanto, se identifica la necesidad de unificar la teoría con la práctica y actividades artísticas en las cuales cada estudiante mediante su autocrítica y reflexión realice talleres desarrollando artículos innovadores y colectivamente pensados (García Cordero & Buitrago López, 2017).

Subcategoría A2. Cualidades profesionales, personales y académicas de los docentes durante el proceso de enseñanza.

En esta subcategoría se evidenció que, tanto los docentes como los estudiantes, afirman que los aspectos que deben tener los docentes de diseño son la experiencia profesional y la experiencia docente, por encima de la formación académica y la formación investigativa.

Por otro lado, las encuestas y las entrevistas aplicadas a docentes, reflejan y “presupone que la relación del profesor con el alumno implica entender al profesor como guía, orientador y facilitador de los contenidos curriculares (conceptos, procedimientos,

valores y actitudes) para que el alumno los procese e integre de modo personal, original” (Carrasco, 2004, p. 31). Es decir, las cualidades que debe tener un profesor para enseñar diseño a nivel personal son, la formación en valores como el respeto, la tolerancia, puntualidad, entre otros, y a nivel profesional, la experiencia profesional y docente; su conocimiento general, cultural y cognitivo.

En la segunda categoría establecida como, *Proceso Pedagógico (Categoría B)*, tuvo como propósito interpretar los procesos en los que la bina: profesor – estudiante, intervienen como sujetos y factores fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una práctica pedagógica. Para ello, se estructuraron las siguientes subcategorías:

Subcategoría B1. Planificación didáctica de las asignaturas

En la subcategoría B1 se evidenció que, en sus prácticas pedagógicas, los profesores de taller tienen el syllabus como guía en el quehacer didáctico “(...) está planeado tres temáticas que se tienen que ver si o si” (sujeto No. 2); es considerado como un potente dispositivo de comunicación en el cual se proporcionan los detalles estratégicamente diseñados de cómo aprenden y serán evaluados los estudiantes, detallando los roles de cada actor en el proceso (Habaneck, 2005), lo que significa beneficioso para el programa, pues se ve reflejado el compromiso con la institución y las políticas educativas institucionales.

Qué enseñan: la gran mayoría de los profesores enseñan fundamentos conceptuales, diseñar y dar soluciones gráficas mediante la comunicación y el lenguaje visual. En el contenido y las asignaturas que presentan en el programa, responden a las necesidades, intereses y problemas del programa y la formación del diseñador.

“los principios de composición son los que considero los más importantes en la formación conceptual del diseñador porque son los que le permiten configurar todo lo que tiene que ver con el mensaje visual” (Sujeto No. 5).

Por qué enseñan: los docentes buscan que, a través del diseño se puedan resolver problemas visuales, la orientación, la identidad, entre otros; en otras palabras y de acuerdo con Fuentes (2005), manifiestan que “la educación del diseñador no comienza cuando decide formalizarla acudiendo a un centro de enseñanza. Mucho antes, aun sin saberlo, su ser se iba orientando hacia la disciplina proyectual y seguramente buscando acomodar cuerpo e intelecto a la posibilidad de crear muchos, pequeños mundos, pequeños actos de comunicación” (Fuentes, 2005, p. 139), de una manera creativa, innovadora y conceptual; aportando nuevas alternativas y soluciones que benefician a la sociedad y la cultura.

Cómo enseña: los métodos, técnicas y materiales que utilizan los docentes en la enseñanza del diseño, son los elementos que han permitido saber cómo enseñan. Por ende, en las subcategorías A1 y B2, se permitió inferir que los educadores a través del uso de métodos como el proyectual, el uso del proceso creativo de solución de problemas y la generación de prototipos, realizan sus estrategias de enseñanza apoyados del uso del material didáctico permanente, material ilustrativo visual o audiovisual y material informativo.

Subcategoría B2. Recursos físicos y didácticos utilizados en la enseñanza del diseño

Dentro de esta subcategoría, se pudo apreciar que el diseño gráfico al ser una profesión que su enseñanza está fundamentada a través de la comunicación visual y el lenguaje visual, prevaleció el uso de material permanente de trabajo como: tablero y borrador; material ilustrativo visual o audiovisual como el uso de video beam; el material informativo, material ilustrativo, material visual o audiovisual; y el material experimental lo subutilizan como recurso didáctico.

Subcategoría B3. La evaluación en el proceso

Dentro de las prácticas de pedagógicas que llevan a cabo en el proceso de enseñanza del diseño, los docentes poseen ciertas coincidencias en cuanto a la concepción y la utilización de ciertas técnicas de evaluación como:

Concepción de Evaluación: como subjetiva y como proceso, “(...) el diseño tiene unas miradas muy particulares y es en cierto momento subjetivo [...] y cada docente tiene como unas miradas particulares que no siempre concuerdan con la de los demás” (sujeto No. 1).

Técnicas de Evaluación: elaboración de protocolos y rúbricas de evaluación.

4. DISCUSIÓN

Luego de la triangulación de la información recolectada de docentes y estudiantes, el análisis del Proyecto Educativo del Programa (PEP) y los syllabus, se puede destacar que la mayoría de los docentes realizan su praxis a través del currículum oficial, el cual tiene como objetivo proporcionar información sobre los programas de estudio, guías curriculares, los syllabus, estándares, programaciones curriculares, documentos que le facilitan a los directivos hacer un seguimiento de las prácticas y resultados en los procesos que realizan los profesores (Posner, 1998), y el currículum oculto el cual no es reconocido

oficialmente por las instituciones, profesores y funcionarios escolares; que en efecto y en casos específicos, los resultados son más y mejores respecto a los dos anteriores.

Es decir, las prácticas que los docentes utilizan como estrategias en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, son legítimas de cada uno de ellos, sin que estén preestablecidas o preestablecidas en documentos (Posner, 1998); se enfatizó por parte de los sujetos participantes que la enseñanza se basa en la resolución de problemas y conceptualización con el propósito de aportar soluciones innovadoras que respondan a necesidades gráficas del entorno, identificando que existe una clara coherencia entre lo que los docentes enseñan y lo que los estudiantes aprenden.

Por otro lado, a la información que brindaron los docentes, estudiantes y lo evidenciado en los syllabus, se pudo llegar a clasificar los docentes en tres tipos a saber según Doring y Kerschenteiner:

Tipo práctico: enseñan en el taller a través de ejercicios prácticos que se realizan después de haber presentado la teoría.

Tipo Social: la gran mayoría expresan ser comprensivos y pacientes con los estudiantes, siempre están prestos a resolver cualquier inquietud; buscan que los estudiantes tengan una actuación responsable, profesional y positiva en la sociedad.

Educador ponderado: dosifican la libertad para enseñar (uso de técnicas, métodos y estrategias, espacios, materiales didácticos, técnicas de evaluación, etc.) sin apartarse de las reglas pedagógicas tradicionales.

Por último, durante el proceso de enseñanza los docentes manifestaron que conciben la evaluación como un proceso en el que les permite evidenciar y registrar el desarrollo, avances y resultados de las tareas o actividades asignadas. También expresaron que la evaluación en diseño resulta ser subjetiva debido a que en esta interactúan diferentes docentes los cuales presentan sus apreciaciones, estos son los que ellos denominan “jurados”.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la perspectiva conceptual, los aportes brindados por los docentes de diseño y los estudiantes que formaron parte de este estudio, se logró inferir en los siguientes aspectos:

5.1. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de diseño gráfico

Estrategias de enseñanza: en los resultados presentados se pudo evidenciar que los docentes de diseño no tienen una apropiación teórica de los métodos de enseñanza y técnicas, debido a que, en los resultados indicaban la utilización de ciertos métodos y técnicas de los cuales no lo hacían con propiedad sino que los explicaban a través de su práctica; los métodos y técnicas señalados por ellos mismos y los establecidos en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y el syllabus, resultan ser una coincidencia y no una apropiación por parte de los docentes, como elementos fundamentales para ser utilizados en la enseñanza con el fin de girar en torno al modelo pedagógico de la universidad.

Estrategias Pedagógicas: la docencia del Diseño Gráfico debe resaltar la importancia del potencial del diseñador gráfico, como un integrante que puede contribuir significativamente en el contexto ambiental, social, y económico, por tanto es bueno que, docentes como estudiantes, participen con alto compromiso durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr el desarrollo de competencias laborales en donde no solo sea clave el aprendizaje formal, sino también la experiencia en situaciones concretas de trabajo (Sánchez & Aguilera, 2009).

Dentro de las estrategias que utilizan los docentes, cabe destacar que, los espacios de aprendizaje que utilizan en la construcción del conocimiento, favorecen la interacción del estudiante a través del acercamiento con clientes, ambientes y desarrollo de proyectos reales en beneficio de la formación de los diseñadores gráficos.

Estrategias Didácticas: en la práctica docente, es fundamental el diseño de estrategias por medio de las cuales, se proyecten y desarrollen los materiales didácticos coherentes con los objetivos de las clases. Estos deben ser adaptables a las necesidades educativas de los estudiantes y a la naturaleza del programa; que sean innovadores, interesantes y acordes a los objetivos propuestos de cada una de las asignaturas. De igual manera, el diseño de estas estrategias deben ser un acto consciente, creativo, funcional y reflexivo a través del cual, los educadores logren generar en los estudiantes ambientes de conocimiento previo para que posterior a eso, profundicen, innoven conocimientos, los repliquen y, por último, que los comuniquen. Es por esto que, es esencial generar estrategias didácticas que permitan mejorar las acciones que se realizan en los diferentes ambientes de aprendizaje, con el fin de fortalecer los objetivos de la educación.

Se hace necesario tener en cuenta tanto las estrategias de aprendizaje (estudiante) como las de enseñanza (docente) esto con el propósito de estructurar las actividades (tareas) que se realizan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en las estrategias, los recursos (materiales y/o físicos) a utilizar en la planificación didáctica, deben ser coherentes con las temáticas, asignaturas y con los objetivos que se plantean mediante el acto creativo, innovador y reflexivo.

Componentes Curriculares: desde esta perspectiva, aunque es posible adaptar los distintos elementos del currículo (objetivos, y contenidos de aprendizaje, metodologías pedagógicas, materiales y organización de espacios y tiempo), es importante que las adaptaciones curriculares que se hacen dentro de los programas académicos o asignaturas, se tengan en cuenta los estudiantes que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje; que cumplan con medidas flexibles curriculares en beneficio de la enseñanza con adaptaciones significativas.

Planificaciones didácticas: la planificación es uno de los elementos fundamentales en la construcción de estrategias de enseñanza debido a que aquí se encuentran condensados todos los contenidos y propósitos de la formación de profesionales; esta se debe considerar como un proyecto de acción el cual sistematiza y ordena el trabajo escolar; debe caracterizarse por la coherencia entre lo que se programa (contenidos, temas, etc.) y lo que se enseña (saber disciplinar) pues si no hay contenidos actualizados y vinculados con los objetivos propuestos en los syllabus o documentos oficiales, se puede decir que, no se planean las actividades sino que al contrario se improvisan. Por tanto, esto fue lo que se pudo evidenciar con los docentes de diseño, los cuales, no tenían actualizados los contenidos, temáticas y demás estrategias presentadas en el syllabus durante el periodo de estudio.

5.2. Características de los docentes de diseño gráfico (personales, profesionales y académicas)

En este aspecto se pudo determinar que, “enseñar diseño es una cosa muy seria, como también lo es aprenderlo. Significan muchos años de formación, reflexión y práctica” (La práctica del diseño gráfico, 2005, p. 140). “no es lo mismo hacer o diseñar, que enseñar a hacer o enseñar a diseñar, y en esa disyuntiva pueden darse situaciones problemáticas que entorpecen el correcto desarrollo de la labor docente. (...) el desconocimiento de la realidad profesional también puede convertirse en un serio inconveniente que transmita

carencias irreparables en el alumnado” (Forner, 2015, pág. 10). Por eso, los resultados arrojados permitieron identificar que los docentes tienen una formación en valores como la paciencia, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia; valores que se ven reflejados en la calidad humana; tienen experiencia profesional con conocimiento a nivel cultural y cognitivo.

Expresado lo anterior, ser un docente implica ser el orientador que: observa, registra, investiga, analiza, revisa, experimenta, concluye y comparte. Se desenvuelve en tres planos: el reflexivo, conceptual y práctico; debe guiar a los estudiantes a desarrollar su personalidad creativa, llevar a cabo un buen proceso de diseño y obtener buenos resultados en un producto de diseño (Nogueira, 2016).

Por eso, a continuación se describe una posible anatomía del diseñador gráfico que enseña en la Universidad de Boyacá a nivel académico, pues, no basta con ser el más perspicaz, tener formación complementaria en campos específicos o hacer buen diseño, sino que, es necesario que cimente la “enseñanza” a través de fundamentos conceptuales, teóricos, diseñe y dé soluciones gráficas mediante la comunicación y el lenguaje visual; que renazca “el liderazgo pedagógico como una tarea importante de la dirección, para promover, asegurar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes” (Villa Sánchez, 2019, pág. 322); que permita resolver problemas que tengan que ver con lo visual, la orientación, la identidad, la fotografía, de una manera creativa, innovadora y conceptual. Aportando nuevas alternativas y soluciones que beneficien a la sociedad y la cultura; es esencial que tengan formación complementaria en el campo de la pedagogía y la educación.

A nivel profesional, el docente debe ser facilitador de ideas, impulsador de procesos creativos, analíticos, solucionador de problemas gráficos, comunicador visual, vehemente por el diseño, facilitador de conocimientos a través de la teoría y la práctica. También debe ser conocedor de la situación de los sujetos (estudiantes), de lo que quiere el estudiantado, organizador de objetivos, recursos y medios que se presentan en el proceso de aprendizaje y evaluador del impacto o cambio que se produce en este proceso (aprendizaje).

Finalmente, a nivel personal, se espera que el docente por encima de todo, sea un líder, vislumbrando al estudiante en su proceso de educación como un hombre que se quiere formar en pro de la sociedad; formado en valores como la paciencia, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia; valores que se deben ver reflejados en la calidad humana.

5.2.2. Concepción de la evaluación durante el proceso de enseñanza aprendizaje

Es significativo mencionar que los docentes conciben la evaluación como un proceso en el que les permite evidenciar y registrar el desarrollo, avances y resultados de las tareas o actividades asignadas.

Es necesario tener en cuenta que, para desarrollar la evaluación, previamente se deben considerar los instrumentos de evaluación como herramientas que permiten presentar los criterios y parámetros de evaluación; es necesario considerar evaluaciones diferenciadas, es decir, utilizar otros métodos y técnicas de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, los contenidos y posibilitar el apoyo del estudiante en el proceso de evaluación.

Sumado a lo anterior, cabe resaltar que el uso de protocolos y los llamados “evaluadores” por parte de los docentes, hacen que la evaluación se convierta en un aspecto fundamental, pues estos elementos ponen en evidencia que la evaluación no se improvisa y se pone a consideración de diferentes puntos de vista con el propósito de mejorar y realimentar los proyectos, tareas o actividades presentadas. De igual manera, contribuyen a mejorar el aprendizaje en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Carrasco, J. B. (2004). Hacia una Didáctica Personalizada. En J. B. Carrasco, *Una didáctica para hoy "cómo enseñar mejor"* (págs. 31-36). Madrid, España: Ediciones Rialp, S.A.
- Casilimas, C. A. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Icfes. Obtenido de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Forner, M. (2015). La Enseñanza de Proyectos de Diseño Gráfico, Análisis y propuestas contemporáneas desde la investigación y la praxis. Alicante, España.
- Fuentes, R. (2005). *La práctica del diseño gráfico*. Barcelona, España: Paidós.
- García Cordero, M. S., & Buitrago López, Y. C. (2017). Modelo pedagógico de pensamiento complejo en diseño gráfico. *Logos Ciencia & Tecnología*, 8(2), 117-131. Obtenido de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/392>
- Habaneck, D. (2005). An examination of the integrity of the syllabus. *Collage Teaching*, 62-64.

- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Bogotá-Caracas, Colombia-Venezuela: Quirón.
- Nogueira, G. (2016). Encuadre. *Guía de autoaprendizaje diseño de estrategias didácticas para el taller de diseño*, 1-24. Asociación mexicana de escuelas de diseño gráfico. Obtenido de encuadre.org: <https://encuadre.org/>
- Posner, G. (1998). Analizando el Currículum. En G. Posner, *Analizando el Currículum* (págs. 12-14). Bogotá, D.C: McGraw-Hill / Interamericana de Colombia.
- Sacristán, G., & Pérez, G. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (G. Sacristán, & G. Pérez, Edits.) Madrid, España: akal.
- Sánchez, M., & Aguilera, J. (2009). La enseñanza del diseño gráfico en base a las competencias profesionales. *Actas de diseño*, 140-142. Recuperado de <https://www.palermo.edu/dyc/congreso-latino/pdf/sanchez.pdf>
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*(37(2)), 301-326. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

CAPÍTULO 86

EL NO-DO COMO MATERIAL EDUCATIVO: PROPUESTA DIDÁCTICA EN TORNO A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

María Dolores Molina Poveda y Carmen Sanchidrián Blanco

1. INTRODUCCIÓN¹²

Hoy en día, cuando imágenes de todo tipo y origen nos rodean constantemente, es más importante que nunca que los alumnos aprendan a “leerlas”, a preguntarse quién las produce y con qué fines y a interpretarlas en su contexto. En este caso, nos centraremos en un tipo de imágenes en movimiento, las producidas por NO-DO y propondremos una actividad para el aprendizaje de Historia de la educación a partir del aprendizaje de nociones básicas de cine que permiten su análisis e interpretación junto con otras fuentes.

Desde su nacimiento en 1895 hasta nuestros días, el cine ha tenido numerosos usos: de entretenimiento, de desconexión, de aprendizaje, de imaginación, de cultura, de comedia, de suspense, de drama, de ficción y de realidad. Sus imágenes nos han transportado allí donde han retratado, ya fuesen otras culturas, épocas, situaciones y mundos. Este medio audiovisual supuso un nuevo giro pictórico al cambiar la forma de crear imágenes (Mitchell, 2003), pues éstas ya no eran estáticas, sino que se movían, permitiendo al espectador conocer otros lugares, sucesos, vestimenta, formas de comportarse, acciones/actos, el funcionamiento de un objeto/máquina, etc. Los hermanos Lumière crearon el cinematógrafo con fines académicos, educativos y como complemento para la ciencia y la cultura. Sin embargo, este recurso fue visto por los gobernantes como una forma de poder, de adoctrinar, de “informar” sobre la realidad, llegando a ser utilizado como una fuente de control y de manipulación.

Este recurso audiovisual ha sido capaz de llevar a la gran pantalla multitud de temas y de historias que han atrapado, en gran medida, al espectador hasta introducirlo en la trama que están narrando. Es por ello que podemos considerar el cine como una cápsula del tiempo donde se han guardado diversos acontecimientos que marcaron la historia de

¹² Esta propuesta se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa (PIE19-124) “La adquisición de competencias a través de las prácticas educativas en las asignaturas de Historia de la Educación”, financiado por el Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga.

la humanidad a través de sus múltiples géneros, pues no solo se transmite la realidad a través del género documental, sino también de los filmes de ficción que, en ocasiones, están basados en hechos reales, aunque introduzcan sucesos ficticios para favorecer la atención del espectador. El cine no solo cambió la forma de crear imágenes, sino también la forma de estudiar y de contar la historia.

Desde el punto de vista histórico, el cine es una fuente histórica, un medio para estudiar y comprender el pasado; y, a su vez, puede ser utilizado para escribirlo y contarlo. Valero Martínez (2005) expone que muchas películas llegaron a mostrar la realidad de una época, lo que le ha llevado a erigirse como testimonio indiscutible de ese periodo y, por ende, como una fuente para conocer acontecimientos pasados. Shlomo Sand (2005) explica que, tres años después del nacimiento del cinematógrafo, los historiadores comenzaron a ver y a considerar este recurso audiovisual y de comunicación como una fuente para investigar la historia, aunque pronto quedó relegado en el olvido hasta que Marc Ferro lo defendió como una herramienta que nos ayuda a observar y a conocer la historia, ya que a través de él se puede realizar una lectura historiográfica de todos los ámbitos globales y educativos.

González Castelló (2013) también defiende esta idea, al explicar que este recurso audiovisual tiene más de un siglo de historia y que en ese periodo se han filmado, recogido y mostrado muchos acontecimientos históricos, políticos, culturales, educativos, etc., de nuestro y de otros países. Para Clarembeaux (2010) este medio posee un valor indiscutible para estudiar la historia, ya que el cine es considerado una parte de la memoria colectiva e individual de la sociedad pues, como expone Gispert (2009), es “un producto de la sociedad y está indisociablemente unido a las estructuras sociales” (p. 63). Para Paz Rebollo y Sánchez Alarcón (1999), los documentales y noticiarios que se proyectaron en la gran pantalla demostraron la inmensa capacidad y poder del cine, y su éxito se debió a la “credibilidad que una imagen cinematográfica extraída de la realidad tenía, y aún tiene, para los espectadores, sin perder la espectacularidad y la emoción prioritarias de la ficción” (p. 17).

El cine no solo es defendido como fuente histórica, sino también como recurso didáctico (Carbonell y Martínez, 2020; Marcos Ramos, 2010; Monterde, 1986; Pereira Domínguez, 2005; entre otros), llegando a haber autores como Sánchez Alarcón (1999) y Raposo Rivas (2009) que, además de defenderlo, establecen una serie de propuestas para utilizar este medio en el aula o en diferentes materias como la de historia. Esta defensa del cine como un recurso educativo se debe a los múltiples aspectos positivos que

posee (Ibarra, 2007; Marín, González y Cabrero, 2009; Martínez-Salanova, 2002), ya que está considerado como una herramienta para aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser; por su interdisciplinariedad; por contar diversos dramas humanos con tecnologías y lenguajes diversos a los tradicionales; por complementar conocimientos e integrar ideas y lenguajes; por poseer y transmitir el espectáculo, la aventura, el arte y el razonamiento; por ser un poderoso agente de socialización para el espectador y el estudiante; por permitir acceder al estudio de la sociedad, conocer diferentes culturas, acontecimientos pasados, presentes y futuros y adquirir determinados valores, ideas, pensamientos, normas, etc.; y por introducirnos en la pequeñez de los detalles, convirtiéndolos en importantes, y en los inmensos espacios, transformándolos en accesibles y entrañables.

No obstante, Guichot Reina y Rueda Andrades (2010) enfatizan en que el cine como recurso didáctico no solo posee ventajas, sino también inconvenientes, sobre todo si es utilizado de forma incorrecta en el aula. Algunos de los inconvenientes que destacan son que el cine muestra una representación de la realidad, lo que lleva a tener que observar el film de forma crítica; la carencia de una educación en los medios de comunicación; y el no diferenciar entre cine histórico y cine que cuenta la historia, ya que “el cine histórico no constituye una fuente para la historia sino que precisamente éste ha utilizado algunas fuentes históricas consideradas fiables para ser creado”, mientras que “el cine que cuenta la historia no es representado en el cine histórico sino que es una variante basada en la reconstrucción documental, haciendo énfasis en el respeto lo más estricto posible a esas fuentes documentales encontradas” (p. 49). Teniendo en cuenta estos aspectos, consideramos interesante destacar lo expresado por Marc Ferro (1975) quien destaca que las imágenes no solo deben ser utilizadas como una forma para enseñar o estudiar un periodo de nuestra historia, sino que también deben ser tratadas como un objeto de estudio histórico. En educación se utilizan a menudo películas para fomentar la reflexión de los alumnos. Películas clásicas en nuestras aulas son, por ejemplo, *Ser y tener* o *La ola*, y en Historia de la educación *La lengua de las mariposas* o *El cabezota* junto a otras que, sin centrarse en la educación, ofrecen numerosas imágenes escolares (Molina y Sanchidrián, 2017).

El cine posee diversos géneros cinematográficos, si bien en este estudio nos vamos a centrar en el de no ficción y, más concretamente, en los documentales y noticiarios cinematográficos “NO-DO” creados por el régimen franquista para, según Joaquín Soriano (primer director del NO-DO), “informar, instruir y recrear” a toda la población, por lo que tenía que llegar “al último rincón de nuestra Patria en el plazo de tiempo más

breve” reflejando “todos los aspectos nobles de la vida de nuestra nación: política, económica, artística, cultural, científica, deportiva, etc. También estos mismos aspectos, a ser posible, del mundo entero” (Tranche y Sánchez-Biosca, 2018, p. 52). Teniendo en cuenta todos estos aspectos, nuestro objetivo principal es conocer que mostró NO-DO sobre *El Libro Blanco* y la Ley General de Educación (LGE) de 1970 para crear una serie de actividades que permitan a los alumnos investigar y conocer por qué se creó esta ley, qué se pretendía con ella, qué implicó la implantación de la EGB y la reducción del bachillerato (BUP), los cambios materiales experimentados en las escuelas, qué es la escuela comprensiva, cuáles son los elementos fundamentales en el análisis de un documental como fuente histórico-educativa, qué posibilidades y límites tiene el cine como fuente histórico-educativa, etc.

2. LA ENSEÑANZA DEL CINE

Para realizar esta propuesta didáctica hemos seguido los tres tipos de enseñanza del cine propuestos por Porter-Moix (en González Martel, 1996, p. 134): enseñanza del cine, enseñanza con el cine y enseñanza por el cine. No obstante, la enseñanza por el cine, que consiste en que el alumnado realice sus propias películas poniendo en práctica lo aprendido en los tipos de enseñanza anteriores, no lo hemos recogido por estar enfocada esta actividad dentro de la asignatura “Los espacios de aprendizaje como tecnología de la educación: cultura material de la educación contemporánea” (impartida en el máster de Cambio Social y Profesiones Educativas de la Universidad de Málaga), lo que supone no disponer de tiempo suficiente para realizarla.

La enseñanza del cine y la enseñanza con el cine sí las vamos a poner en práctica, ya que la primera pretende que los alumnos adquieran una serie de conocimientos sobre el cine, en este caso sobre NO-DO, y la segunda que el alumnado vea los noticiarios y documentales sobre *El Libro Blanco* y la Ley General de Educación (1970) de forma crítica, siendo espectadores activos capaces de opinar sobre los aspectos técnicos y de contenido y de plasmar ese análisis tanto de forma escrita (actividades y ensayo) como oral (debate en clase). Además, dentro de este segundo apartado pretendemos que ese contenido lo relacionen con la realidad del momento, con lo que supuso, si fue verídico u omitieron algunos aspectos..., y que realicen un ensayo que les permitirá adquirir una serie de conocimientos y técnicas (método de investigación, normas para citar y referenciar, investigación, análisis de la fuente...) para afrontar otras actividades y el

Trabajo Fin de Máster. Esta actividad se ha elaborado para ser llevada a cabo en la asignatura mencionada anteriormente del máster, pero puede utilizarse en las asignaturas de Historia de la escuela o Historia de la educación de los grados en Educación Primaria y Pedagogía, respectivamente, con las adaptaciones pertinentes.

3. EL NO-DO COMO MATERIAL EDUCATIVO Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

NO-DO nació a finales de 1942, siendo emitido el primer noticiario en enero de 1943, ante la creciente necesidad del régimen de disponer de un medio audiovisual propagandístico con el que informar a los españoles sobre las noticias nacionales e internacionales que, bajo su doctrina, debían conocer. El Noticiario NO-DO gozó de exclusividad, ya que su emisión fue obligatoria en todos los locales cinematográficos de España (Orden 17/12/1942). Su finalidad era informar semanalmente a la población sobre los “acontecimientos interiores y exteriores más sobresalientes, siguiendo con las consignas de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.” (Reglamento para la organización y funcionamiento de la entidad productora, editora y distribuidora cinematográfica de carácter oficial NO-DO, 29/09/1942, art. 1). Si bien durante más de un cuarto de siglo fue uno de los principales medios de comunicación españoles, la llegada de la televisión hizo tambalear los cimientos del NO-DO que, para seguir vigente, tuvo que readaptarse y convertirse en “Revista Cinematográfica”. Finalizado el franquismo en 1975, la emisión del NO-DO dejó de ser obligatoria (Orden 22/08/1975), aunque continuó proyectándose hasta 1981.

Su emisión se realizaba antes de la proyección de las películas favoreciendo su visionado y el adoctrinamiento de los espectadores, pues estos no solo veían noticias, sino también formas de comportamiento, valores e ideales que el régimen consideraba como correctos y que la población tenía que adoptar. Rodríguez Martínez (1999) sostiene que NO-DO tuvo un gran impacto sobre la población, sobre todo entre las clases populares, al ser un recurso de fácil comprensión que no requería saber leer ni escribir para entender lo que transmitía. NO-DO elaboró otros productos cinematográficos (documentales y revistas de imágenes) donde proyectó, incluyendo los noticiarios, diversos temas (moda, cultura, ocio, folclore, deporte, etc.) entre los que destaca el educativo. En este estudio nos vamos a centrar en aquellos noticiarios que informaron sobre *El Libro Blanco* y la

Ley General de Educación (1970), pues desde la Ley Moyano (1857) no se había promulgado en España una legislación que regulaba todos los niveles educativos.

El Libro Blanco fue la antesala de la LGE y destacó por contener “una de las más severas críticas que pudieran hacerse sobre las deficiencias de un sistema educativo totalmente obsoleto y desfasado en relación con las demandas y necesidades de una sociedad industrial” (Viñao Frago, 2014, p. 29). Vega Gil (1997) definió esta forma de trabajo como “inédita en nuestra historia” (p. 102), pues suponía reconocer los defectos del arma más poderosa de un Gobierno, la educación, y más aún que este reconocimiento fuese realizado por un gobierno dictatorial. En 1970 se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa que nació “de la necesidad de renovar unas estructuras nacidas a mediados del siglo XIX y que, aunque se habían ido retocando parcialmente, distaban mucho de ajustarse a las necesidades sociales de la España de 1970” (Rodríguez Herrero, 1997, p. 184).

NO-DO trató estos hitos, así como sus avances y construcciones, en ocho noticias y documentales encuadrados en sus secciones de Noticiario y Documentales en Color. Para esta propuesta didáctica hemos seleccionado cuatro por ser los más completos y los que mejor detallan estos proyectos. En el Noticiario n.º 1364B (24/02/1969) y en el Documental en Color *El reto de nuestro tiempo* (01/01/1969), los locutores realizaban unas explicaciones muy pormenorizadas sobre la presentación del *Libro Blanco*, las partes de las que constaba y su contenido, destacando de éste las anomalías que había en el sistema educativo y las soluciones que se presentaban para solucionarlas. El Noticiario n.º 1414B (09/02/1970), junto con una parte del Documental en Color *El reto de nuestro tiempo* (01/01/1969), explicaba como quedaba dividido el nuevo sistema educativo, una división que se vio plasmada en la LGE. El último número que los alumnos tendrán que visionar y analizar es el Documental en Color *Comienza una reforma* (01/01/1971) donde se detallaron algunas de las reformas educativas y culturales emprendidas tras la promulgación de la Ley General de Educación, así como el plan de implantación de esta ley que estaba fechado en diez años.

Esta propuesta no solo consiste en visionar los cuatros números del NO-DO propuestos, sino también en extraer las locuciones y las imágenes/escenas más significativas con el objetivo de realizar una serie de actividades. No obstante, antes de realizar el visionado, los alumnos deberán buscar información sobre escolarización en España en los distintos niveles en los años sesenta y setenta del siglo XX diferenciando entre varones y mujeres. Estas dos actividades servirán como base para realizar la tercera

que consiste en responder una serie de preguntas y realizar un debate en clase en el que el alumnado exponga tanto lo que ha extraído de los números del NO-DO como su opinión o reflexiones sobre todo lo realizado. Estas reflexiones no solo estarán centradas en el contenido, pues lo que pretendemos es ir un paso más allá y que los estudiantes sean capaces de reconocer que los medios de comunicación nos aportan una parte de la realidad, así como de desarrollar el visionado crítico de la información que transmiten. La cuarta actividad consiste en realizar un ensayo sobre la implantación de la escuela comprensiva en España, centrándose en el aspecto que prefieran. A continuación, hemos añadido la propuesta desglosada en las competencias, contenidos, objetivos, actividades, evaluación, etc., a realizar y alcanzar.

“El NO-DO como material educativo: Propuesta didáctica en torno a la Ley General de Educación de 1970”	
Titulación/Curso	Asignatura
Master Oficial: Cambio social y profesiones educativas	Los espacios de aprendizaje como tecnología de la educación: cultura material de la educación contemporánea
Objetivos	
1. Comprender lo que implicó la implantación de la EGB y la reducción del bachillerato (BUP). 2. Valorar los cambios materiales experimentados en las escuelas. 3. Diferenciar las distintas posturas en torno a la extensión de la educación común para todos (escuela comprensiva). Conocer cómo se ha realizado ese proceso en España. 4. Identificar elementos fundamentales en el análisis de un documental como fuente histórico-educativa. 5. Analizar las posibilidades y límites del cine como fuente histórico-educativa. 6. Posibilidades y límites del uso del NO-DO como fuente histórica. 7. Explicitar los elementos básicos utilizados para su análisis. 8. Conocer y comprender el significado de los medios de comunicación en cada época histórica y su papel según los tipos de gobierno.	
Contenidos	
1. Comienzo de la escuela inclusiva en España. 2. La Ley General de Educación como motor de la modernización de la educación en España. 3. Cambios fundamentales en la estructura del sistema educativo. Repercusiones en la escolarización. 4. ¿Cómo se gestó la LGE? Importancia del <i>Libro Blanco</i>. 5. Comparación del sistema educativo español con otros cercanos en los años setenta. 6. La escuela comprensiva. Concepto y evolución.	
Competencias	
1. Obtener una visión general de la historia de la educación en los últimos cincuenta años a partir de la LGE.	

- Capacidad de analizar un documental como fuente histórica. - Plantear preguntas a la vista de una fuente histórica. - Criticar históricamente un documental o película como fuentes.
Metodología
- Explicación de la actividad y su sentido (treinta minutos): se explican los motivos de la elección de estos fragmentos del NO-DO, el sentido de la actividad, las tareas a realizar ANTES de verlos, MIENTRAS se ven y DESPUÉS. - Enfocar el tema: En estos documentales se plantea el comienzo de la escuela comprensiva en España. - Visionado de los fragmentos de documentales (en casa). - Una sesión de trabajo en clase (una hora). - Explicar qué sabemos y qué no, acerca de la educación en España en los años setenta a la vista del NO-DO.
Actividades
ANTES DE VER el NO-DO: busca información sobre escolarización en España en los distintos niveles en los años sesenta y setenta del siglo XX diferenciando entre varones y mujeres. VER los documentales del NO-DO donde se abordaba la LGE. Enlace: Noticiario n.º 1364B (24/02/1969) (min. 2:43-6:37). Documental en Color <i>El reto de nuestro tiempo</i> (01/01/1969). Noticiario n.º 1414B (09/02/1970) (min. 0:17-5:14). Documental en Color <i>Comienza una reforma</i> (01/01/1971). Copiad los audios (locuciones) que os parezcan más relevantes para la historia de la educación. Toma notas (imagen y locución) para poder participar activamente en el debate (apartado 3) y preparar el ensayo que se evaluará (apartado 4). En clase (una hora) se debate sobre: ¿Qué vemos en los documentales? ¿Hay alguno que destacarías? ¿Por qué? Locuciones fundamentales. La realidad que se muestra frente a la realidad educativa del país. Busca otros documentales o fuentes de cualquier tipo que puedan ayudarnos a conocer la realidad. ¿A qué se llama escuela comprensiva? Conclusiones y reflexión: ¿qué te ha aportado la visión de los noticiarios y documentales del NO-DO? ¿Crees que explicaron y mostraron la situación de la época? ¿Consideras que la información transmitida por el NO-DO estaba edulcorada (adaptada a la doctrina del régimen) o estaba ajustada a la realidad (a lo que vivían los españoles)? ... ¿Qué he aprendido de Historia de la Educación gracias a esta actividad? Realizar un ensayo sobre la implantación de la escuela comprensiva en España. Cada alumno puede centrarse en el aspecto que prefiera y buscar información al respecto. El enfoque puede ser histórico y/o comparado. Debe darle un título adecuado al texto que escriba e incluir referencias académicas tal como se indica en la rúbrica que se les facilita. La extensión son mil palabras.
Evaluación

Para realizar la evaluación se tendrá en cuenta tanto la participación en el debate (30 %) como el ensayo que los alumnos tendrán que elaborar y subir a la tarea habilitada en el campus virtual (70 %). En el debate en clase no solo se evaluará la asistencia, sino también la participación, el aportar ideas, reflexiones, etc., así como demostrar que se han respondido a las preguntas planteadas en el apartado 3 de la sección de actividades. Al final, solicitaremos a los alumnos un feedback sobre que les ha parecido la actividad con el fin de que sus opiniones y propuestas sirvan para evaluarla.

Criterios	Excelente	Bien	Regular	Mal
Título 10 %	El título se centra en términos, ideas o procesos muy relevantes.	El título alude a algo no muy relevante.	El título gira en torno a algo de poco impacto, aunque el contenido se ajusta a lo solicitado.	El título es demasiado amplio o concreto y sobre algo de escaso impacto en la historia de la educación.
Foco/ Contenido 20 %	El ensayo tiene una idea central que se ve claramente en el primer párrafo. Hay información precisa que apoya esa idea.	La idea central es vaga. Poco centrado. A veces se divaga.	No se encuentran apoyos a la idea central.	El ensayo no tiene una idea central ni apoyos.
Organización 20 %	Hay un orden lógico con introducción, cuerpo central y conclusiones.	Hay alguna digresión y no se sigue un orden lógico.	Falta de organización y de continuidad.	Las ideas son vagas y están desorganizadas.
Calidad de las referencias 15 %	Contiene más de 5 fuentes de las que al menos 4 son artículos de revistas evaluadas por pares, libros especializados u otras fuentes aceptables (documentos gubernamentales, informes oficiales, etc.).	Al menos hay 3 referencias de artículos de revistas evaluadas por pares, libros especializados u otras fuentes aceptables. Hay referencias discutibles (revistas de difusión, libros	Hay 1 o 2 fuentes académicamente aceptables y el resto son fuentes sobre cuya credibilidad hay dudas.	No hay fuentes académicamente aceptables.

		no académicos...).		
Citas 15 %	El estilo APA se sigue de forma consistente en el texto y en la bibliografía.	El estilo APA se sigue con errores menores.	Hay frecuentes errores al usar el estilo APA.	No se sigue el estilo APA o no se indican las fuentes.
Gramática y ortografía 15 %	No hay errores de gramática ni de ortografía.	Hay menos de 3 errores de gramática y ninguno de ortografía.	Hay un error ortográfico y/o de 3 a 4 de gramática.	El número de errores de ortografía (más de uno) y/o de gramática es alto (más de 4).
Aspectos Formales 5 %	Respeto la fecha de entrega y las normas (± 10 % palabras).	Se entrega 24 horas después, y/o tiene ± 20 % palabras.	Se entrega 24-48 horas después, y/o tiene ± 30 % palabras.	Se entrega más de 48 horas después, y/o tiene más o menos del 30 % de palabras sobre lo señalado.

Justificación

Esta actividad práctica se considera ideal para estudiar la LGE, que fue la primera que implicó cambios significativos en la estructura del sistema educativo español desde 1857 (Ley Moyano) marcando el comienzo de la escuela comprensiva en España.

En Historia de la Educación conviene acercarnos a periodos recientes, especialmente a la educación en los últimos cincuenta años en los que se han producido los cambios cuantitativos y cualitativos más relevantes.

Es importante situar las fuentes históricas en su contexto y más en el caso de una fuente creada por el franquismo para difundir sus propias realizaciones. Los alumnos deben entender que, por su propia naturaleza, no puede ser excluida como fuente histórico-educativa, pero debe ser interpretada en su contexto. Dado que la asignatura se centra en la educación en España contemporánea, es básico comprender que estamos en los inicios de la escuela comprensiva, clave para entender nuestra historia reciente. El NO-DO y el cine, como toda fuente histórica, permite diversas lecturas en función del objeto de investigación. Es necesario explicitar los criterios para utilizarlo como fuente histórica e insistir en la necesidad de crítica interna y externa en todas las fuentes que decidamos utilizar.

5. CONCLUSIONES

La creación del cine supuso un nuevo giro de lo pictórico y una nueva forma de mostrar acontecimientos cotidianos, de otros países, historias inventadas, de entretenimiento, efectos especiales, etc. Esta nueva realidad fue un hito que ha ido

evolucionando hasta llegar al cine de nuestros días. Un cine al que acudimos para entretenernos, aprender, disfrutar, desconectar... Todas estas facetas del cine pueden ser aprovechadas por los educadores para enseñar en valores, la historia, la lengua, la cultura, etc., no solo del país donde viven, sino también de otros.

Enseñar con el cine abre otro mundo de posibilidades, puesto que la imagen gobierna nuestras vidas y aprender a entenderla, analizarla, es hoy en día un reto de nuestro tiempo. Esta enseñanza del cine supone, además de enseñar lo expuesto anteriormente, ser capaces de ver una imagen con sentido crítico y de investigar si ese suceso que narra fue verídico o no. Pero nuestro reto no es solo ver películas actuales, sino también acceder a las de nuestro pasado con el fin de conocer la historia y ese imaginario que se pretendía impulsar a través de la gran pantalla.

NO-DO fue creado por el régimen como un medio propagandístico con el que adoctrinar a la población, por lo que las imágenes y lo que contaba podían estar “edulcoradas” con el objetivo de transmitir solo una parte de la realidad que, en la mayoría de los casos, podía no coincidir con el imaginario social de la población, aunque también llegó a implantar un imaginario propio. Con esta actividad pretendemos acercar a los alumnos al análisis de una fuente primaria, lo que no solo nos permite estudiar una época y un imaginario social, sino también enseñar un periodo concreto de nuestra historia de la educación y ver el “trabajo del historiador” desde dentro.

Durante gran parte del régimen franquista, la censura y la exclusividad del Noticiario NO-DO, que difícilmente tenía la competencia de otros recursos audiovisuales, monopolizaron las pantallas. Esta situación nos permite reflexionar sobre la actualidad, cuando contamos con cientos de informativos, programas de actualidad y de debate, documentales, además de otros medios de prensa e información, lo que hace que el análisis crítico de las fuentes siga siendo imprescindible. Por todo ello, acercar la historia de la educación a nuestros alumnos a través del cine, en este caso del NO-DO, nos abre las puertas de un aprendizaje que va más allá, al enseñar que las imágenes no suelen mostrar la realidad tal y como es, y que es necesario reflexionar sobre lo que vemos. Además, el hacerlo con un tema próximo, que ha marcado la evolución posterior de los sistemas educativos en el mundo que intentan que la educación comprensiva e inclusiva sean una realidad para todos, y no sólo de algunos países, es un valor añadido para las actividades propuestas pues permiten al alumnado salir de su propio contexto y observar la historia de la educación desde una perspectiva transnacional.

REFERENCIAS

- (1942, 29 de septiembre). *Reglamento para la organización y funcionamiento de la entidad productora, editora y distribuidora cinematográfica de carácter oficial «NO-DO»*.
- Carbonell Sebarroja, J. y Martínez Bonafé, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Octaedro.
- Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 28(35), 25-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291220>
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Laertes.
- González Castelló, J. (2013). La decadencia de la memoria. La influencia histórica y social de los materiales y sistemas de imagen en movimiento. *Filmhistoria Online: Revista de Historia y Cine*, 23(2), 1-12. <http://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/14230/17488>
- González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cineforum*. ANAYA.
- Guichot Reina, V. y Rueda Andrades, J.D. (2010). El cine como mirada a nuestro pasado educativo: “Los días del pasado”, recurso para analizar la educación en el período franquista. *Cuadernos de Historia de la Educación*, (7), 39-70. <http://sedhe.es/wp-content/uploads/7-El-cine-como-recurso-metodol%C3%B3gico-en-la-docencia-de-historia-de-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Ibarra Rius, N. (2007). Cine, literatura e interculturalidad en el aula de E/LE: la propuesta de Gisaku. En J. Martí Contreras (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (pp. 261-275). Didáctica de la enseñanza para extranjeros. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341083>
- Marcos Ramos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(2), 303-321. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7081/7114>
- Marín Díaz, V., González López, I. y Cabrero Almenara, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30), 1-11. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/>

- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Grupo Comunicar.
- Ministerio de Información y Turismo. (1975, 19 de septiembre). *Orden de 22 de agosto de 1975 acordada en Consejo de Ministros por la que se regula la proyección de cortometrajes en las salas de exhibición cinematográficas y se suprime la obligatoriedad de proyección del Noticiario Cinematográfico Español «NO-DO»*. Boletín Oficial del Estado n.º 225, p. 19.870. <https://www.boe.es/boe/dias/1975/09/19/pdfs/A19870-19870.pdf>
- Mitchell, W.J.T. (2003). Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (1), 17-40. https://monoskop.org/images/7/75/Mitchell_WJT_2002_2003_Mostrando_el_Ver_Una_critica_de_la_cultura_visual.pdf
- Molina Poveda, M.D. y Sanchidrián Blanco, C. (2017). La enseñanza primaria rural en el franquismo (1939-1956) vista a través de dos películas. *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(1), 49-69. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i1.9278
- Monterde, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Laia.
- Paz Rebollo, M.A. y Sánchez Alarcón, I. (1999). La historia filmada: los noticiarios cinematográficos como fuente histórica. Una propuesta metodológica. *Filmhistoria online*, 9(1), 17-33. <http://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12366>
- Pereira Domínguez, M.C. (2005). Cine y Educación social. *Revista de educación*, (338), 205-228. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c2752ac2-fb76-4cc3-9d95-ad1e91ef60c7/re33814-pdf.pdf>
- Raposo Rivas, M. (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Andavira.
- Rodríguez Herrero, J.J. (1997). *La formación profesional en España (1939-1982)*. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.
- Rodríguez Martínez, S. (1999). *El NO-DO: catecismo social de una época*. Editorial Complutense.
- Sánchez Alarcón, I. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la historia. Andalucía (España). *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (13), 159-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229985>

- Sand, S. (2005). *El siglo XX en pantalla: cien años a través del cine*. Crítica.
- Tranche, R.R. y Sánchez-Biosca, V. (2018). *NO-DO. El tiempo y la memoria* (9ª ed.). Cátedra.
- Valero Martínez, T. (2005). Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, (32), 21-27. http://www.cinehistoria.com/propuesta_didactica_en_making_of.pdf
- Vega Gil, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación em Revista*, (13), 101-132. <https://www.scielo.br/pdf/er/n13/n13a08.pdf>
- Vicesecretaría de Educación Popular. (1942, 22 de diciembre). *Orden de 17 de diciembre de 1942 - Disponiendo la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiario Cinematográfico Español y concediendo la exclusividad absoluta de reportajes cinematográficos a la entidad editora del mismo, Noticiarios y Documentales, Cinematográficos "NO-DO"*. Boletín Oficial del Estado n.º 356, p. 10.444. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1942/356/A10444-10444.pdf>
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación em Revista*, (51), 19-35. <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a03.pdf>

CAPÍTULO 87

ELEMENTOS REFLEXIVOS PARA UNA DIMENSIÓN ÉTICA Y AXIOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Cesar Augusto Gutiérrez Salazar

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual de las ciencias destaca la importancia de incluir elementos éticos y axiológicos de la actividad científica en los procesos de enseñanza de las ciencias, como una alternativa para superar la concepción heredada y tradicional del conocimiento científico, sustentada en una epistemología sin sujeto y neutral a las valoraciones humanas. Tener en cuenta la dimensión ética y los valores, puede permitir una significativa formación integral de los sujetos, científica y ciudadana, de participación y democracia; donde se promueva desde las relaciones de conocimiento que se llevan a cabo en los procesos educativos los valores de la ciencia desde una perspectiva social; que permita la transformación y humanización de este conocimiento, y se esté acorde con los enfoques y dinámicas de la ciencia y el mundo contemporáneo.

En la realización de este trabajo se abordó un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo de tipo análisis documental, que permitió establecer contrastes, interpretaciones y reflexiones entre las ideas de la filosofía de la ciencia actual, la enseñanza de las ciencias y el contexto ético y axiológico de la actividad científica. Elementos con los que se pudo elaborar como resultado de esta investigación, algunos lineamientos y aspectos para pensar la formación científica escolar, la transformación y humanización en la didáctica de la enseñanza de las ciencias, y destacar la emergencia del sujeto en la ciencia contemporánea. Ideas que permitirán comprender el contexto científico como una actividad humana y una actitud de pensamiento y acción, que reconozca la ética, los valores de la actividad científica y la noción de sujeto, como elementos que pueden contribuir en las prácticas sociales que por con siguiente pueden producir una cultura para la ciencia, la tecnología, y un desarrollo sustentable de la sociedad que garantice el bienestar de la naturaleza y la humanidad.

Esta propuesta de reflexión finalmente reconoce la importancia de incluir elementos éticos y axiológicos de la actividad científica en los procesos de educación en ciencias, como una alternativa para superar perspectivas hegemónicas de la ciencia y permitir una significativa formación integral de los sujetos, donde se constituya desde las relaciones de conocimiento que se llevan a cabo en el aula de clase a una formación en valores, propios de la actividad científica y pueda expresarse una ética del cuidado de sí (Foucault, 2003) y el conocimiento científico desde una perspectiva contemporánea como posibilidades de pensamiento y acción, que les permita a los sujetos pensarse a sí mismos y actuar en el mundo con conciencia de existencia.

2. MÉTODO

Desde la pregunta problema que orienta esta investigación: ¿En qué medida los valores de la actividad científica pueden contribuir en la enseñanza de las ciencias desde la perspectiva sociocultural? Se pudo reconocer que al tener en cuenta los valores de la actividad científica en la enseñanza de las ciencias se pueden construir propuestas educativas que contribuyan a entender la ciencia como una actividad sociocultural.

En esta idea se pretende favorecer a la formación de los sujetos desde la practicas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias, en las que puedan asumir el conocimiento científico desde la perspectiva sociocultural, los valores de la actividad científica y la ética como posibilidades de pensamiento y acción, que les permitirá pensar, actuar y ser en el mundo y constituir su existencia como estética, política y obra de arte; es decir, contribuir en unas condiciones en el pensamiento y conocimiento que incidan directamente en acciones conscientes y éticas de los sujetos que en última instancia determinan las perspectivas del mundo y la realidad, y las prácticas sociales que por consiguiente producen la cultura.

De este modo, la pregunta que orientó este trabajo y sus propósitos, conllevan a identificar la pertinencia que en el contexto contemporáneo de la filosofía de la ciencia y la enseñanza de las ciencias, se aborden los valores de la actividad científica y se contribuya a una formación ética y ciudadana. Bajo esta idea se hace importante desarrollar un enfoque de investigación cualitativo-interpretativo, que se justifica en todo el conjunto de técnicas centradas en el significado humano en la vida social, además de su dilucidación y exposición de parte del investigador frente a sus fenómenos de estudio (Sampieri, et al; 2010).

La investigación pudo explorar a partir de un análisis de contenido, elementos conceptuales de la filosofía de las ciencias y la enseñanza de las ciencias que permitieron comprender la importancia de retomar los valores de la actividad científica, y la axiología y ética en la ciencia. Elementos que pueden favorecer de manera significativa al contexto educativo y promover una formación integral de los sujetos. De acuerdo a esto, los lineamientos y elementos de reflexión que surgieron con este trabajo, se harán para que se tengan en cuenta en la enseñanza de las ciencias desde su pedagogía y didáctica, y puedan establecerse como orientaciones que contribuyan a la innovación de la educación científica y tecnológica (Macías, 2010). Pues este tema se hace indispensable para entender las relaciones complejas que en la actualidad se presentan entre la sociedad, la ciencia y la tecnología, y las relaciones que se derivan de esta, como el desarrollo socioeconómico, la sustentabilidad ambiental, el uso adecuado de las TIC, los procesos de innovación, entre otras situaciones fundamentales para la formación científica, la escuela y la ciudadanía (Valencia, et al; 2009).

Por último, estos rasgos indican que para poder llevar a cabo los propósitos planteados en esta investigación, fue necesario desarrollar una estrategia metodológica que permitiera construir algunos elementos de reflexión para la enseñanza de las ciencias desde los valores de la actividad científica y la dimensión ética de la ciencia.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se expresan en el desarrollo de este trabajo, dan respuesta a la pregunta de investigación sobre los elementos éticos y axiológicos de la actividad científica que pueden promover la humanización y la transformación de la enseñanza de las ciencias, se resumen en los siguientes apartados.

- *En relación con los objetivos desde la reflexión sobre una enseñanza de las ciencias sustentada en los valores de la actividad científica y su dimensión ética se puede esperar que:*

Se pueda construir un marco de referencia conceptual y reflexivo que permita identificar elementos a tener en cuenta para desarrollar propuestas de enseñanza de las ciencias que retomen visiones actuales de la ciencia, entre estos, la idea fundamental de comprender la ciencia como un sistema cultural, abierto, dinámico, cambiante y acorde con las relaciones complejas que se establecen socialmente. En este mismo sentido, reconocer que la ciencia como actividad humana, está cargada de valores, una pluralidad

axiológica que comprende valores epistémicos o propios de la práctica científica que son importantes para desarrollarlos en el contexto de la enseñanza, pues este, es el ámbito más significativo de la ciencia para desarrollar los procesos de formación humana desde el conocimiento científico, y desde el discurso pedagógico y didáctico del maestro, que implica significativamente sobre la formación de los sujetos que hacen parte del campo educativo.

- *Referidas a los valores de la actividad científica y nuevos lineamientos educativos en la enseñanza de las ciencias:*

En el desarrollo de esta investigación se pudo destacar la ciencia como práctica o actividad cultural, está cargada de una enorme pluralidad de valores que se construyen en su relación con la historia y la sociedad. De este modo, cuando se hace referencia a educar en valores desde la enseñanza de las ciencias, no solo se supone a promover una adecuada formación ética o moral, sino que estas acciones también implican de manera directa sobre los diversos valores que están presentes en los procesos educativos y que de una u otra manera los docentes contribuyen a fortalecer ese campo axiológico en el aula de clase. Esto, desde las acciones educativas que se expresan en ella, de ahí lo fundamental del contexto de la enseñanza en el sistema tecnocientífico. En este sentido, no solo los valores morales tendrán un valor significativo sino que dará cabida a la diversidad de valores que surgen de la dialéctica entre ciencia y sociedad, como los valores tecnológicos, los epistémicos, estéticos, ecológicos, políticos, democráticos, económicos, etc. En este aspecto se fundamenta la enseñanza de las ciencias puesto que la actividad científica se relaciona de alguna manera con todos esos subsistemas de valores sociales (Echeverría, 1998).

- *Respecto a los aspectos metodológicos y la posibilidad de una formación científica ciudadana que se fundamente en la axiología y la ética de la actividad científica:*

Se espera considerar el tener en cuenta que las propuestas de enseñanza de las ciencias deben fundamentarse en una perspectiva sociocultural de la ciencia. Pues en el contexto contemporáneo se entiende desde visiones mucho más plurales e incluyentes, una ciencia que ya no se restringe a situaciones idealizadas sino que responde y nace de las problemáticas sociales, además, porque los estudios actuales en epistemología, historia, filosofía de la ciencia, antropología, sociología, entre otros ámbitos del conocimiento, han creado en las últimas décadas un sinnúmero de investigaciones como un llamado a retomar visiones éticas y axiológicas del quehacer científico. Insumos fundamentales para lograr procesos educativos humanizados, sustentados en una

formación integral. Del mismo modo, con la idea de los valores de la ciencia como actividad sociocultural. Elementos con lo que es posible crear una conciencia del pensar y el actuar desde el ámbito científico, y que va en favor de un desarrollo sustentable que abogue por el bienestar social.

- *De acuerdo a las propuestas educativas de enseñanza de las ciencias desde la perspectiva sociocultural de la actividad científica:*

Es importante tener en cuenta que las propuestas de enseñanza de las ciencias deben fundamentarse en la perspectiva sociocultural, porque la ciencia en el contexto contemporáneo como se ha mencionado anteriormente se entiende desde perspectivas mucho más plurales e inclusivas, además porque los estudios en epistemología, historia, filosofía de la ciencia, antropología, sociología, entre otros ámbitos del pensamiento científico han creado en las últimas décadas de manera abundante, insumos fundamentales para lograr procesos educativos más significativos y que se sustenten en la formación humana, los valores de la ciencia como actividad sociocultural, el reconocimiento del otro y el entorno natural.

Desde estos enfoques se convierte en un escenario inclusivo que se justifique en la diferenciación cultural y entienda el conocimiento como una manera colectiva y relativa de comprender la realidad, que en el contexto contemporáneo se hace dinámica y cambiante; por lo cual la enseñanza de las ciencias debe proponerse además de la construcción del conocimiento científico escolar, permitir la formación del ser, enseñar a aprender a vivir y a convivir y desarrollarse en una sociedad democrática y justa que se construye desde las complejas relaciones que se establecen entre la ciencia, la tecnología y la cultura, porque de una u otra manera estos objetivos permitirán fortalecer el pensamiento social y divergente, que reconozca las complejas relaciones del mundo actual y la diversidad de valores en todas las perspectivas de la sociedad, donde el conocimiento y la práctica es relativa y se hace necesario revindicar el sentido de la humanidad.

- *Con referencia a investigaciones futuras para la transformación y humanización de la enseñanza de las ciencias:*

Este estudio se abordó en un escenario mucho más filosófico y teórico en cuanto a sus conceptos, propósitos y perspectivas, se desarrolló como una alternativa para reflexionar nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias. Se presenta como un referente que podría ser complementado con la creación de investigaciones sobre las implicaciones de tener en cuenta los valores de la actividad científica y la perspectiva

sociocultural a nivel curricular, construir programas educativos para la educación básica, media o profesional en la que se incluyan estas nociones del pensamiento humanista o diseñar estrategias didácticas que tengan en cuenta el qué, para qué y cómo desarrollar en el aula de clases procesos críticos y reflexivos de pensamiento científico escolar. Que contribuyan a la formación de valores y la dimensión ética de los estudiantes desde la ciencia.

Bajo estas ideas, es relevante tener en cuenta las concepciones contemporáneas sobre la ciencia y la tecnología, pues son visiones alternativas en las que se trata de humanizar el conocimiento científico, se establecen relaciones dinámicas entre la ciencia, la sociedad, los valores, la tecnología, la cultura y se propende por una alfabetización científica significativa. En la cual se promueva el pensamiento crítico, la participación y la democracia; en los asuntos que tengan que ver con el conocimiento y hacer científico. Por otra parte, es necesario retomar el análisis y desarrollo de los principios y escenarios planteados en diferentes contextos, tanto a nivel nacional como internacional de propuestas educativas que tengan en cuenta los valores en la enseñanza de las ciencias. Con esto, se podrá generar relaciones entre prácticas educativas y prácticas sociales, y se permitirá comprender las complejas relaciones que se establecen entre ciencia y sociedad, y se crearan desde la educación, principios para que el ser humano pueda comprender su mundo y realidad, y participar activamente de manera creativa en su transformación (Valencia, et al; 2009).

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo investigativo permitió reconocer la importancia de que en los procesos de enseñanza de las ciencias se aborde en los diferentes grados educativos y desde particulares enfoques pedagógicos y didácticos la dimensión ética de la ciencia, un ámbito fundamental de la ciencia que se expresa cuando esta se comprende como una actividad humana, social y cultural, y que como actividad expresa una pluralidad de valores que responden al conocimiento que produce y las prácticas que se realizan en este contexto; Teniendo en cuenta esto se permitirá a través del proceso educativo fomentar un sistema de valores propio de la actividad científica y la enseñanza de las ciencias, que permitan una humanización del conocimiento científico, fortalecer la dimensión ética de los sujetos y comprender las relaciones complejas y dinámicas que se establecen entre el

sistema científico-tecnológico, la sociedad y la cultura como un escenario relacional que permite comprender el mundo y actuar de manera creativa en él para su transformación.

De este modo, se hace necesario destacar la importancia de incluir los valores de la actividad científica en los procesos de enseñanza de las ciencias, como una alternativa para superar concepciones tradicionales sobre este campo del saber, y así lograr una significativa formación integral de los sujetos desde el contexto científico escolar. Donde se constituya desde las relaciones de conocimiento que se llevan a cabo en el aula a una imagen de ciencia desde la perspectiva sociocultural; un conocimiento más humanizado, coherente con las dinámicas contemporáneas del devenir del conocimiento científico y en el que pueda expresarse desde estos valores, una ética del cuidado de sí en los términos expuestos por Foucault (2003) y el conocimiento de la ciencia, como posibilidades de pensamiento y acción que les permita a los sujetos pensarse a sí mismos, actuar en el mundo y transformarlo de manera sustentablemente, pensándose en sus múltiples dimensiones como hombre, sociedad y naturaleza.

Es indispensable del mismo modo tener en cuenta las concepciones contemporáneas sobre la ciencia y la tecnología, pues son visiones alternativas en las cuales se trata de humanizar el conocimiento científico, se establecen relaciones dinámicas entre la ciencia, la sociedad, los valores y la tecnología y se propende por una alfabetización científica significativa en la cual se promueva el pensamiento crítico y reflexivo y la participación y democracia de la sociedad en los asuntos que tengan que ver con el conocimiento científico; por otra parte es necesario retomar el análisis y desarrollo de los principios y escenarios planteados en diferentes contextos tanto a nivel nacional como internacional de propuestas educativas que tengan en cuenta los valores en la enseñanza de las ciencias, con lo cual se podrá generar relaciones entre prácticas educativas y prácticas sociales, y se permitirá comprender las complejas relaciones que se establecen entre ciencia y sociedad, y se crearan principios para que el ser humano pueda comprender su mundo y realidad y participar de una manera creativa en su transformación.

Finalmente, vale la pena considerar que una de las grandes metas de la enseñanza de las ciencias y de este tipo de reflexiones, es pensar y tratar de promover la educación de personas que se reconozcan como parte de un todo y que comprendan su complejidad como seres humanos, que sean responsables de sus actuaciones, que asuman posturas críticas y reflexivas ante aquello que se da por establecido, que identifiquen las consecuencias fundamentales de las decisiones locales y nacionales, que sustenten y debatan sus planteamientos teniendo en cuenta los aportes del conocimiento científico,

que escuchen los argumentos de otros y revisen los propios a la luz de ellos, que trabajen con sus pares para buscar soluciones a situaciones problemáticas. En suma, individuos con altas capacidades de pensamiento y acción, éticos y moralmente comprometidos, que comprendan su vida como una obra de arte y la desarrollen como una estética y política de la existencia (Castro, 2008) hombres y mujeres que cuenten con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad justa y democrática, bajo los referentes de una significativa alfabetización científica que retome la ciencia más que como actividad humana, como una actitud de pensamiento y acción con la cual se puede comprender las complejas relaciones del mundo contemporáneo.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. A. Vázquez, A., Martín-Gordillo, M., Oliva, J. M., Acevedo, P., Paixão, F., y Manassero, M. A (2005). La naturaleza de la ciencia y la educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 2(2).
- Bujardón Mendoza, Quintana J, Alberto y María Acosta Valdés (2002). Estudios para una visión prospectiva de la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, 2(4).
- Castro, O, R (2008). Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena. Ed; LOM.
- Echeverría, Javier (1995). *Filosofía de la Ciencia*. EdAkal.
- Echeverría, Javier (1998). *Ciencia y valores*. Ediciones Destino.
- Foucault, M. (2003). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*, en Obras Esenciales, Vol. III. Ed. Paidós.
- Luna, M, V. y Concari, S, B (2013). Pragmáticas de sí en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales. *Revista colombiana de educación*.
- Macías, M, E. y Bujardón, A (2010). La educación en valores desde el enfoque ciencia-tecnología-sociedad: la simulación educativa como herramienta didáctica avanzada. *Revista electrónica Didascalía: Didáctica y Educación*.
- Martín, Gordillo; M, Osorio, C, y López Cerezo, J A. (2000). La educación en valores a través de CTS. En: La educación en valores en Iberoamérica. Foro iberoamericano sobre educación en valores. Montevideo. Uruguay, 2 al 6 de octubre del 2000. Papeles iberoamericanos, OEI. P.119-158.

- Martín, Gordillo; M.; Osorio, C., y López Cerezo, J. A (2001). *La educación en valores a través de CTS*, en: La educación en valores en Iberoamérica. OEI.
- Morín, Edgar (1984). *Ciencia con consciencia*. España. Ed. Antrophos.
- Valencia González, G., Cañón, L. y Molina, C (2009). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y saberes*, (30).

CAPÍTULO 88

LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA.

Mg. Sandra Jeraldine Gómez Zambrano

9. INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son actividades innatas del ser humano, están presentes en toda la historia completa y adjunta al modo de una naturaleza, son la esencia de la persona diferidas del lenguaje que suscitan las virtudes del hombre en su capacidad de ser lector o ser escritor. En el horizonte de la escritura, el ser escritor dibuja la esencia del sujeto que facilita el desborde de acciones en el arte de escribir. Escribir es encontrar sentidos y construir historia a partir de un gesto amable de la escritura en el deseo de ser y permear la existencia a través del hacer. Desde el punto de vista de Ramírez:

La escritura es como un ángel que nos encumbra sobre nuestros pies cuando nuestras alas no recuerdan como retornar; libera el corazón del resentimiento y la mente de las ansiedades; recobra la simpleza del respirar y la esperanza por dar más y esperar menos: es la alegría que expresa a otros la elección de existir o de sucumbir. No endereza todos los entuertos de la vida, ni suministra todas las respuestas a las perplejidades y fondos de la subsistencia, pero forja la escucha y la participación de las voces perdidas y de los intersticios ocultos del otro. (2020, p. 64).

En esta perspectiva, la escritura está presente en el ser humano a lo largo de toda su vida, le permite realizar desde actividades sencillas como escribir un mensaje, una carta, un oficio, una receta de cocina, un manual, una revista, un periódico, hasta llegar a procesos más complejos como la escritura de un texto científico y un libro. Además, permite recrear el mundo, ampliar la imaginación y encontrar un espacio de sano esparcimiento en la superación de la reflexión a la existencia. Por otra parte, la escritura permite dar significado al mundo, ampliar la visión del mismo y realizar múltiples interpretaciones de los sucesos y elementos que rodean al escritor.

En atención a lo anterior, la enseñanza de la escritura se convierte en el campo mediador entre el estudiante y la escritura, en esta incursión la educación vislumbra los

sentires del maestro escritor de reivindicar los imaginarios de una sociedad esperanzadora que generen nuevas formas de educar a una sociedad en la cual nadie debe ser excluido, una educación para el mundo en construcción de un futuro más justo y libre de la opresión. (Freire, 1997, p. 81).

En ese sentido, se puede vivificar al estudiante como un escritor en sus inicios y en su formación. Es en este espacio, donde el maestro acerca y advierte al estudiante sobre los senderos de la escritura a través del encuentro con la investigación, donde el autor invita al lector a pensarse y proyectarse en el ejercicio escritor. No obstante, en los últimos años se ve la dificultad en el aprendizaje de la lengua escrita, en la medida que la producción textual y desarrollo de proyectos de investigación con alternativas de solución a problemas existentes en el contexto de los establecimientos educativos públicos del departamento de Nariño.

Por consiguiente, desde la experiencia como docente en el departamento de Nariño uno de los problemas más agudizados son la poca y nula participación en el campo investigativo y creación de semilleros de investigación en el ejercicio de la escritura en la población infantil y juvenil, el temor es latente al enfrentarse a un papel en blanco y plasmar las ideas que rebotan desde los pensamientos más álgidos y las emociones que evocan el aprendizaje. Si bien, como maestros somos conocedores del contexto educativo y de nuestros estudiantes, al entrar un poco más en la mente de los niños, niñas y jóvenes frente a las dificultades que presentan en su proceso de aprendizaje en la escuela, se encuentra la falta de experiencias que aporte a la construcción de sus conocimientos, donde el estudiante necesita estar en contacto con su cultura, con su región, sentir su historia, para reencontrarse en sí mismo y potenciar sus saberes desde la investigación, como puente entre la enseñanza y el constructo de observación para generar un conocimiento científico.

En este sentido, para el presente trabajo es pertinente tomar al pensador Freire con su pedagogía del oprimido, donde inicia su propuesta de alfabetización con la población campesina, en este proceso crea nuevas formas de alfabetizar a partir de la construcción de un nuevo hombre, una liberación; de la misma manera, Freire dice que el no hizo un método, diseño unas estrategias, el ascenso a la lectura y a la escritura debe hacerse desde la lectura del mundo, palabras que abren nuevos horizontes, por lo tanto, la alfabetización es una estrategia la cual señala Freire: “aprender a escribir la propia vida, como autor y como testigo de su historia: biografiarse, existenciarse, historiarse”. (1998, p. 90)

Por lo anteriormente descrito, el presente trabajo pretende convertirse en una propuesta humanizadora, la escritura como práctica de libertad, enseñar a leer y escribir va más allá de la decodificación de las palabras, es entender la palabra a través del mundo, en palabras de Freire, “leer el mundo para leer la palabra”, (1998, p. 92). En el desarrollo de la anterior idea Romão, nos trae un ejemplo señalando palabra CASA, en su pluralidad de significados: mundo, trabajo, salario, hogar, amor, familia, dialogo, cultura, fiesta y celebración, las anteriores se las denomina las palabras bisagras, en su desdoble con la realidad del sujeto pueden generar nuevas palabras y significados, de ahí el método eran círculos de lectura, el sujeto lee el mundo y después se escribe la palabra y el mundo. (2002, p. 62)

Por consiguiente, el mundo se constituye en un acto político, entendido desde la mirada de que el hombre es responsable del otro. Freire, en su trabajo con la clase obrera, interioriza desde la realidad, con el fin de movilizar el pensamiento del hombre hacia el desarrollo de la conciencia de su problema y realidad, en este sentido, la escritura es trabajar en la conciencia del hombre, todos los hombres somos productores de cultura, la acción del hombre es cultura y necesita ser sistematizada para trascender fronteras y liberarnos del fenómeno de colonialidad que aún se extiende a la actualidad. (1997, p. 83).

En esta perspectiva, Freire en su libro la pedagogía del oprimido, se puede leer su teoría de la alfabetización, y las posturas del opresor y oprimido una relación que no ha terminado, afirma: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión”, en esta perspectiva, para liberar al opresor debo liberarme, sacar el oprimido que llevo dentro, posterior nos explica la educación bancaria, donde los estudiantes son objetos, se depositan los conocimientos sin ningún sentido, son objetos mas no sujetos pensantes y constructores de conocimientos. (1997, p. 86).

En este medida, cuando se habla de una educación bancaria rechazamos a los opresores, nos quitan divinidad de ser, se distorsiona el ser , el ser menos nos convierte a cosas u objetos, es aquí donde Freire, insiste en que el hombre necesita tomar conciencia de que no es cosa es hombre, y debe ayudar a la liberación de los demás, enseguida, escribe educación como práctica de la libertad donde los sujetos somos productores de conocimiento y se necesita de una mediación dialógica, dos ideas fuertes se convierten en una más fuerte para ser útil al mundo a través de la escritura, escuchar a los otros y sus conocimientos, somos hombres pensantes y tenemos ideas para contribuir, en un pensamiento dialectico no lineal. (1997, p. 89).

A su vez, la educación no cambia al mundo, la educación cambia las personas, y son las personas que cambian el mundo, por consiguiente, no es posible hacer dialogo con personas antagónicas si no con personas diferentes abiertas al dialogo, comprendiendo el mundo, contexto y cultura de los niños, que debe ser leída a través de los escritos que los niños y jóvenes productores de conocimientos deben dejar registro para resignificar una memoria colectiva a través de la escritura y la investigación.

Es así, como el pensamiento de Freire y su teoría es universal, y da sentido a la presente investigación dado que la escritura en cualquier contexto se puede universalizar en todo espacio de una sociedad esperanzadora que generen nuevas formas de educar a una sociedad en la cual nadie debe ser excluido, una educación para el mundo en construcción de un futuro más justo y libre de la opresión. (1997, p. 86).

De la misma manera, ahondar en el pensamiento de Freire, nos incita a tomar posturas y posiciones decoloniales en este sentido a través de la investigación, en la necesidad de conocer una historia la cual nos permite conocer la verdad y las relaciones que podemos hacer en el mundo actual, si bien somos parte del resultado de una imposición europea y americana que nos robó nuestra cultura y la esencia de un pueblo, lo que aún no se pierde es la esperanza de transformar la realidad a través de la educación.

Freire, en esta medida, nos anima hacer nuevas pedagogías de acuerdo a los contextos, empapados de la realidad, visión en educación critica liberadora y humanizadora, hacer pedagogía es un acto político, en el sentido de descubrir el otro no cubrirlo, es crear una nueva sociedad, una sociedad educadora, los educadores somos todos la educación es una utopía, la cuál es realizable en la dirección de que no hacemos transformación para nosotros si no para el mundo. (1997, p. 88).

Lo anterior, nos lleva a la reflexión de que la enseñanza de la escritura no se la puede hacer sin encontrar un sentido al pensamiento liberador y rescate de nuestra propia cultura a través de la investigación y desarrollo de proyectos que coadyuven a las posibles soluciones de problemas existentes y rescate de un conocimiento local para trascender en las vías de la ciencia, tecnología y educación del país

Por otra parte, es importante reconocer que la investigación en el mundo moderno ha entrado como una apuesta decolonial hacia las epistemologías en el campo educativo, en esta medida, se busca llevar la investigación educativa a resignificar una cultura, a reescribir una historia que no nos anule desde nuestras creencias, cosmovisión y el sentido de la espiritualidad que da la indagación de saberes, de encontrar el sentido de que es ser latinoamericanos en la apuesta de reformar la educación en el contexto nariñense en el

deber como docentes de formar ciudadanos que aporten nuevas ideas desde la innovación, ciencia y tecnología y desde el pensamiento regional. (Dussel, 2007, p. 87).

Por lo expuesto anteriormente, la presente propuesta busca con la investigación provocar una cultura ciudadana en el conocimiento científico en la población infantil y juvenil en el departamento de Nariño-Colombia, con el propósito de formar investigadores desde muy temprana edad que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje en socialización con el mundo que los rodea. En la misma dirección, el presente trabajo articula la estrategia pedagógica ONDAS, programa a que a nivel nacional estimula y provoca el desarrollo de proyectos investigativos en las instituciones públicas, el cual se apoya en su lema : “en ondas se aprende a investigar, investigando” , en esta medida, se inicia incentivando en los estudiantes la indagación de saberes de los cuales se necesita respuestas y soluciones que respondan a las necesidades de un determinado contexto, es así como se inicia con la creación de proyectos de investigación en todas las áreas del saber, de tal modo que la población infantil y juvenil este en contacto con los métodos y el lenguaje de la ciencia.

En esta apuesta, vemos que la investigación en ondas se prioriza desde la pregunta, sujeta a la indagación que permite hacer inclusión desde los diferentes estilos de aprendizajes y la otredad como eje principal del desarrollo humano en una epistemología liberadora que aporten a construir nuevas posibilidades de mundo, sentidos y significados dentro del contexto educativo.

En relación con lo anteriormente descrito, la investigación se la aborda como un proceso de penetrar una realidad existente a partir de la indagación y los problemas que se afrontan en dicha realidad, la intención es despertar el interés en los niños y las niñas en buscar alternativas de solución que aporten al beneficio de su comunidad, en este ejercicio se pretende que la investigación desde la educación aporte conocimiento científico y se prolongue al exponer sus experiencias como modelo a seguir en el constructo de brindar como país una educación de calidad.

Finalmente, se describen puntos claves en la implementación del programa como seguimiento a la creación de propuestas investigativas: La pregunta como punto de partida de la investigación como estrategia pedagógica, De la pregunta a la indagación, A investigar se aprende investigando.

Con base a lo anterior, se plantea el siguiente problema: ¿Como promover la investigación como estrategia pedagógica para fortalecer la enseñanza de la escritura en la población infantil y juvenil del departamento de Nariño?

En este orden de ideas, se formula como objetivo general de la presente investigación: Fortalecer la investigación como estrategia pedagógica en el departamento de Nariño para proponer acciones que promuevan la identidad cultural a través de la escritura en la población infantil y juvenil del departamento.

y como objetivos específicos:

- Reconocer los procesos, agentes, grupos de investigación en el departamento de Nariño.
- Develar los pensamientos, experiencias, y acciones de la comunidad educativa del departamento de Nariño frente a la investigación.
- Proponer acciones que promuevan la identidad cultural a través de la escritura en la población infantil y juvenil del departamento.

2. MÉTODO

Metodológicamente, la investigación asume un problema a nivel social en su contexto, donde intervienen sujetos y acciones del mismo, por esta razón es necesario el contacto directo con la población sujeto de estudio que permite identificar opiniones, experiencias, actitudes e interés de la temática trabajada. En este sentido, la presente propuesta se desarrolla en el marco de los paradigmas cualitativo y cuantitativo; teniendo en cuenta que según algunos expertos los estudios cualitativos engloban diversas subcategorías como: estudio de casos, investigación acción y etnografía, (Montero y León ,2004, p. 67). De acuerdo a la temática del trabajo, se acude a la etnografía educativa, puesto que, al hacer contacto directo con el contexto en cuestión, permite identificar, describir y analizar un suceso discursivo individual o social.

En ese sentido, la etnografía como metodología, implica la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, ya que este lugar multiplica los puntos de vista de fenómenos complejos como los que se viven en la escuela. (Millan & Schumacher,1993. p 67,78.). Es así, como la presente propuesta de investigación permitirá encontrar los diferentes factores que hace difícil la investigación como estrategia pedagógica en Nariño, como lo plantea Stenhouse, al señalar que: “la investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación ha de llegar al profesor y aún mejor si accede él mismo a través de su participación en el desarrollo de la investigación”. (1987, p. 87)

Por lo anterior, la etnografía busca la interacción entre el texto, el sujeto y el contexto, para fomentar la investigación y la cultura de investigación dentro de las instituciones educativas y contribuir al desarrollo cultural y científico de Nariño. En este orden de ideas, la etnografía educativa, es una ciencia social y su propósito no se centra tanto en la solución del problema, sino en despertar conciencia sobre dichos problemas y a partir de los resultados de las investigaciones, propiciar un cambio a través de la reflexión del tema en cuestión (Mardones, 1991. p 67).

Por otra parte, en cuanto al paradigma cuantitativo se resaltan sus postulados, ya que utiliza información que será cuantificada en la etapa de procesamiento y análisis de la información. Aboga por empleo de métodos cuantitativos, (estadísticas) y recoge información empírica (de cosas o aspectos que se pueden contar, pesar o medir) y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado (Woods, 2011. p 90). En este sentido, permite identificar los aspectos que demandan más atención en cuanto a diferentes problemas que ha hecho difícil la inclusión de la investigación en el departamento de Nariño.

En lo concerniente al proceso investigativo se recurre desde la metodología del programa ondas en los siguientes momentos:

En el primer momento: se selecciona la unidad de análisis del departamento de Nariño, para ello se realizará un primer acercamiento a las instituciones educativas, con su respectiva convocatoria y acompañamiento para formulación de la pregunta y planteamiento del problema; en un segundo momento: definición de las líneas temáticas de investigación, su fundamentación y del tipo de asesoría; en un tercer momento: acompañamiento para el diseño y recorrido de las trayectorias de indagación; en un cuarto momento: acompañamiento para la producción de conocimiento; en un quinto momento: acompañamiento para la apropiación del conocimiento generado por los grupos de investigación y los adultos acompañantes; y en un sexto momento: la consolidación de las comunidades de conocimiento y saber, en el cual los grupos se organizan en líneas y redes de actores, temáticas y territoriales. Es pertinente, aclarar que cada momento tendrá su cronograma de actividades en el desarrollo y acompañamiento de la presente propuesta por parte de los asesores, tanto nacional como internacional, como también el acompañamiento del doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia de la Universidad de Nariño.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos desde la triangulación de la información a partir de sus variables; en el siguiente cuadro se presentan las variables por cada objetivo específico, así como las categorías y las preguntas respectivas para cada uno, los resultados se presentan en consecuencia de la tabulación de las encuestas aplicadas y su análisis cualitativo.

Tabla 1.

Análisis de resultados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS Variables.	CATEGORÍAS	PREGUNTAS	Resultados.
Reconocer los procesos, agentes, grupos de investigación en el departamento de Nariño.	Contexto investigativo.	1. ¿Usted, conoce grupos de investigación en el departamento de Nariño? 2. ¿En la institución educativa existe una cultura investigativa desde la región? 3. ¿Por qué considera importante fomentar la cultura investigativa y fortalecer la enseñanza de la lengua escrita?	El 80% de los encuestados desconocen grupos de investigación existentes en las instituciones públicas, lo que hace urgente promover la creación de los mismos.
Develar los pensamientos, experiencias, y acciones de la comunidad educativa del departamento de Nariño frente a la investigación.	Realidades y alternativas de solución.	4. ¿Cuáles estrategias didácticas utiliza con los estudiantes para el fomento de la escritura? 5. ¿Cuáles son los proyectos de aula que se están desarrollando en las instituciones?	El 90% de los encuestados los datos más recurrentes son las dificultades frente a la didáctica de la enseñanza de la escritura y la falta de promoción de

		6. ¿Qué acciones han tomado a nivel institucional para implementar una cultura al conocimiento científico a través de la investigación?	proyectos de aula en las instituciones públicas.
Proponer acciones que promuevan la identidad cultural a través de la escritura en la población infantil y juvenil del departamento.	Propuestas, semilleros de investigación.	7. ¿Cuáles son las estrategias y acciones para promover la investigación y la cultura escrita en las instituciones del departamento de Nariño?	El 70% de los encuestados coinciden en que algunas de las estrategias a implementar son la creación de los grupos de investigación y seguimientos de los mismos por parte de toda la comunidad educativa.

Productos de CTel (acuerdos estratégicos de ciencia tecnología e innovación) esperados.

Tabla 2.

Productos esperados.

Actividad/ Producto	Tipología de los productos	Productos de CTel propuesta
Productos resultados de actividades de apropiación social del conocimiento.	Estrategia pedagógica para el fomento de la CTel.	La investigación como estrategia pedagógica en el departamento de Nariño: una apuesta para fortalecer la identidad cultural a través de la escritura en la población infantil y juvenil del departamento.
	Participación ciudadana en CTel y creación	Generación de comunidades de aprendizaje presencial y virtual.

4. DISCUSIÓN

Después de los resultados obtenidos y su respectivo análisis se denota que hay un problema latente que necesita ser enfocado desde los actores de la educación, en el sentido de encontrar posibles soluciones que coadyuven a generar una cultura de investigación en las instituciones educativas del departamento de Nariño, así mismo, se hace necesario replantear las estrategias didácticas frente a la enseñanza de la lengua escrita, por lo anterior, los beneficios que deja la presente investigación, permiten re significar una cultura y reconocer una identidad que admite aprender, comprender y dar sentido a motivar, sensibilizar y cualificar a los profesores sobre las posibilidades que tiene la inclusión de la investigación como estrategia a la enseñanza de la lengua escrita, en esta dimensión, muestra los escenarios interdisciplinarios de la investigación, en relación con todas las áreas del saber; así mismo, promete beneficios frente al aprendizaje que brinda ser in investigador en el campo educativo, como docente posibilita el estar en contacto con el continuo aprendizaje e innovación del mismo, de esta manera ofrece nuevas posibilidades de enseñanza de la literatura y promoción de la lectura, en este sentido, el devenir de la investigación educativa conlleva a la formación profesional y crecimiento personal.

5. CONCLUSIONES

El estudio del aprendizaje de la lengua escrita, viene generando una reflexión activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales, se puede afirmar que, la mediación docente es definitiva en la concreción de los repertorios y formación de escritores, está intervención facilita que los niños y jóvenes se acerquen a las letras desde sus sentires, se puedan identificar recreando escenarios de una cultura en particular como pretexto para generar el gusto por la escritura. En este sentido, se puede inferir que toda participación en la escritura, tiene como propósito reconocer el contexto a través textos y la percepción del mundo, en construcción del sentido de la escritura, promoviendo así la divulgación de los conocimientos ancestrales y la cosmovisión de una cultura.

Por lo anterior, cobra sentido trabajar la investigación hacia el aprendizaje de la escritura, donde el estudiante es un sujeto pensante y se debe valorar su sentir, sus gustos, su percepción frente al mundo y la realidad en que se envuelve, además, se pretende develar los pensamientos y sentimientos que genera el aprendizaje de la lengua escrita,

que va más allá del fracaso escolar en el momento que nos enfrentamos a una evaluación hacia nuestros escritos y lo definimos solo en una nota cuantitativa.

En este sentido, hay mediaciones que están encaminadas a educar en la apreciación escrita a través de trabajos puntuales en relación con los intereses particulares y otras intervenciones que se encaminan a un tipo de educación más de carácter cultural y liberador. Por consiguiente, se podría afirmar que la mediación docente en los procesos de investigación es definitiva en la concreción de los procesos lectores y escritores, está intervención facilita que los jóvenes acepten adentrarse al mundo maravilloso de la escritura, porque encuentran en ellos repertorios comunes y posibilita generar memoria colectiva entre las comunidades.

En general, se puede decir que las investigaciones en torno a la escritura, recurre a la indagación de modelos y creación de modelo de producción de textos escritos. No obstante, más allá de un modelo o marco a seguir para crear un texto escrito, se recurren aspectos externos ya sean principios socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y didácticos. Es decir, los proyectos sobre modelos de producción de textos escritos recrean la escritura como un proceso complejo que requiere de un conocimiento disciplinar amplio y de dimensiones de análisis disímiles. Así mismo, la adquisición de la lengua escrita necesita procesos de enseñanza y aprendizaje que busquen los sentidos que develan los sujetos al momento de enfrentarse a la escritura.

Finalmente, un trabajo de investigación cobra sentido cuando el investigador se apasiona del objeto de la misma, en un disfrute con las letras, con el dialogo entre saberes que aporten a la construcción de una mejor educación, en este caso particular hacia una educación liberadora que permita formar seres críticos, transformadores de realidad en el constructo de resignificar una identidad cultural, desde el rescate, desde el despertar hacia la construcción de epistemologías pensadas desde el sur, así la teoría frente a desarrollar investigaciones científicas, no se quede solo en la teoría, al contrario emerjan las letras como voz de protesta hacia una historia, de despoje de las epistemologías del poder, de la imposición, somos seres pensantes y es deber como maestros generar cultura critica en nuestra comunidad, y que más hacerlo desde nuestra vocación, el amor y afecto hacia el lenguaje.

REFERENCIAS

- Lima Jardilino, J. R. (2008). Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a la universalidad de su pedagogía. *Pedagogía Y Saberes*, (28), 21-29. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys21.29>
- Freire P. (1975). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI; 1975. p. 31-12.
- Rodríguez, (2020). *Sensible razón de leer y escribir*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Dussel, E. (2009). Una Nueva Edad En La Historia De La Filosofía: El Diálogo Mundial Entre Tradiciones Filosóficas. *Tabula Rasa*, (11), 97-114.
- Majarres M. (2007). La investigación como estrategia pedagógica del programa ondas de Colciencias, 2-2,5.
- Gonzales, N, Zerpa, M Doris, Gutiérrez, D. Pirela, C. (2017). La investigación educativa en el hacer docente 13, (23).
- Mejía, J. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI, 2-27.
- Woods, W. (2012). Investigating the relationships between informal learning and player involvement in digital games. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 321-327.
- Montero, I y León, O, (2004). *Metodología de la investigación I*, 25-38.
- Millán, J y S, Schumacher (1993). Investigación Educativa, 5° Edición. 59-76. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>.
- Stenhouse, L (1987). Investigación y desarrollo del currículum. 34-40. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf.
- Mardones, M (1991). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, 8-34. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/manual-MARDONES-Filosofia-de-Las-Ciencias-Humanas-y-Sociales-1.pdf>

CAPÍTULO 89

LITERATURA INFANTIL Y DESARROLLO HABILIDADES COGNITIVAS

Trinidad Zuñiga Celis, Camila Sanhueza Olave, Natalia Rojas Machuca y
Margarita Aravena Gaete

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil indudablemente contribuye al desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños y niñas de la primera infancia, comprendida desde los cero a los seis años. Como ya sabemos, la literatura logra construir universos enteros, los cuales van desde la capacidad de transportar a épocas pasadas, presentar personajes misteriosos o desconocidos, compartir sentimientos y más, lo que conlleva a la ejercitación del cerebro y por ende al desarrollo de las diferentes habilidades cognitivas, entre ellas podemos asociar la atención, el lenguaje y memoria, con la literatura infantil. Watanabe y Funahashi (citado en Benalcázar, 2018) señala que: “Las capacidades cognitivas son esas competencias relacionadas con la cognición, cuando hablamos de capacidades cognitivas, estamos hablando de todas las habilidades que tiene nuestro cerebro para funcionar y trabajar con la información que adquirimos de nuestro ambiente” (p.19). Dicho en otras palabras, estas habilidades mentales que se desarrollan desde la niñez provienen de la información que el cerebro recibe del ambiente y serán parte fundamental del posterior desempeño y logro académico de los niños y niñas, por lo tanto, mientras mayor sea la estimulación de ellas, mayor será la adquisición de estas habilidades.

Del mismo modo, el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimiento son parte fundamental en la educación infantil, durante muchos años la educación se ha enfocado en el desarrollo de las habilidades de orden inferior como lo son el recordar y el comprender, sobre todo en la Educación Parvularia, pero estas habilidades cognitivas solo permiten la adquisición del conocimiento, por lo que se hace necesario profundizar en el mismo y más aún ser capaz de crear nuevos conocimientos, esto es posible lograrlo a través de las habilidades superiores. Por otra parte, se ha creído erróneamente que en la primera infancia los párvulos no podrían adquirir las habilidades superiores, pero hoy en día nos damos cuenta que esto no es así, es más, hoy sabemos que

los niños y niñas, de acuerdo a su desarrollo evolutivo, pueden adquirir todas estas habilidades a través de experiencias pertinentes y acordes a su edad, desafiándolos y potenciando sus habilidades cognitivas. Es así, como alrededor de los cinco años, se comienza a desarrollar el pensamiento abstracto en los niños y niñas, lo que les permite comprender ya no solo aquello que ven, pasando de lo concreto a lo abstracto. De acuerdo a lo señalado por Sindy y Tapasco (2017), el pensamiento abstracto permitirá a los niños comprender conceptos como: el tiempo, la muerte, el amor, entre otros, es por esto que no nos podemos cerrar a la posibilidad de desarrollar la mayor cantidad de habilidades del pensamiento durante la etapa preescolar, ya que sabemos que es justamente en esta etapa en donde se formarán bases sólidas para futuros conocimientos.

1.1 Habilidades cognitivas

El concepto de habilidades cognitivas tiene su origen en 1948 como resultado de los estudios de Benjamín Bloom, psicólogo educativo de la Universidad de Chicago. En 1956, Bloom creó un sistema de clasificación de habilidades con tres dominios: González-Murillo et al., 2017 (como se citó en Aravena, Pozo y Campos, 2020) señalan: “Se reconocieron tres dominios de actividades educativas: cognitivo, afectivo y psicomotor” (p.2). Como lo afirman los autores, estos tres dominios comprenden habilidades específicas y diferentes de acuerdo a cada dominio: El dominio cognitivo, el cual comprende, el procesamiento de la información, la adquisición del conocimiento y habilidades mentales; el dominio afectivo, que abarca las actitudes y sentimientos del individuo y el dominio psicomotor, que se relaciona con las habilidades manipulativas o manuales y físicas o motoras.

Las habilidades cognitivas creadas por Bloom han sido un referente fundamental para comprender como las personas adquieren el conocimiento a nivel cognitivo, teniendo en cuenta que este es parte de otros factores, ya que sabemos que en este proceso también interviene el estado socioemocional y afectivo.

Estas habilidades del pensamiento, conocidas también como: La taxonomía de Bloom, han ido evolucionando a través de los años, es así como en los 90; Lorin Anderson y David Krathwohl quienes habían sido alumnos de Bloom, revisaron dicha taxonomía, publicando en el 2001 una actualización, en donde sus principales cambios radican en la categorización con verbos en lugar de sustantivos, y la modificación de las categorías de orden superior.

Las habilidades cognitivas se desarrollan desde la primera infancia, ya que estas cumplen la función de resolver problemas, es por ello que los párvulos desde que nacen comienzan a desarrollar dichas habilidades como una forma de conocer el entorno que les rodea y resolver los problemas a los que se enfrentan. Korzeniowski (2011) señala: “En la niñez temprana, emergen la inhibición de la conducta y rudimentarias formas de resolución de problemas” (p.14). Como lo afirma Korzeniowski es en la primera infancia, desde el nacimiento, que los individuos adquieren las primeras conductas de resolución de problemas, como una forma de dar respuesta a sus necesidades más inmediatas y de adaptación al medio en el que se ve enfrentado.

1.2 Literatura infantil

Desde la perspectiva educativa, la literatura infantil se considera un elemento capaz de encabezar cualquier tipo de experiencia educativa, ya que en ella encontramos múltiples contenidos para trabajar con niños y niñas menores de 6 años, incluso ofrece la posibilidad de crear e improvisar conjuntamente con los párvulos. Además, la literatura infantil favorece a los educadores para generar aprendizajes significativos; instancias de comunicación a través del diálogo; entretenimiento y conexión con el lector; y sumamente importante, la adquisición de habilidades que conllevaran a un potencial desarrollo integral del niño/a.

Por lo tanto, consideramos que la literatura infantil entrega amplias posibilidades para trabajar y contribuir al desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños y niñas y que sus aportes hacia la educación en general se vuelven cada vez más beneficiosos, aún más si pensamos que la educación requiere de elementos que fomenten el desarrollo de habilidades del pensamiento. Por ello, hacemos referencia a Zabalza (2018) en donde señala que: “Para la educación en general, y para la educación infantil en particular, la incorporación del cerebro a la agenda de conocimientos y evidencias a tomar en consideración ha marcado un punto de no retorno (...) (p.11).

Bajo este punto de vista, destacamos que la educación infantil debe considerar los procesos neuronales de los niños y niñas, los cuales son determinantes para el desarrollo de la educación inicial, pues actualmente las neurociencias han tomado un lugar importante en los procesos formativos y educativos.

1.3 Estrategias literarias para el desarrollo de habilidades cognitivas en la primera infancia

Dentro de las estrategias más utilizadas por las educadoras de párvulos, encontramos el cuento. Este forma parte de los distintos géneros literarios, conformado por subgéneros como aventuras, fantasía, ciencia ficción entre otros. Dentro de la literatura infantil, este es un gran método de enseñanza y una valiosa herramienta pedagógica efectiva, para generar acercamiento hacia la literatura y para la adquisición de habilidades cognitivas en los niños/as, ya que el cuento contribuye a desarrollar la creatividad, la imaginación, el lenguaje, la concentración etcétera. “(...) El cuento infantil no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros aspectos. (...)” Sandoval (citado por Jiménez y Contreras, 2014, p.157).

Como afirman los autores, a través del cuento no solo se transmiten historias, sino que también se pueden ir adquiriendo nuevos conocimientos, ya que cada cuento entrega diversas formas de ver el mundo.

Por otra parte, el juego es otra estrategia que permite el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños y niñas, ya que este es una actividad innata. Por ello se comprende que la educación inicial va forjando los cimientos de cada proceso de aprendizaje a través de él, utilizándolo como medio para el desarrollo de diferentes habilidades y usándolo como principal mediador del aprendizaje. Por lo mismo, citamos a Fundación de Red Salas Cuna y Jardines Infantiles (INTEGRA, 2019) quien señala: “(...) el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad” (p.43).

Para el logro de dichas funciones, destacamos que los juegos literarios benefician la exploración y manipulación de elementos y entre ellos se encuentran los variados recursos que la literatura infantil como los trabalenguas, adivinanzas, etc.

Dentro de la disciplina de la literatura infantil podemos encontrar diferentes recursos literarios, los cuales son considerados como técnicas o medios para llegar a los niños y niñas en sus respectivas edades y evoluciones cognitivas. En relación a ello, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018) señalan: “(...) es importante que estos ambientes enriquecidos, cuenten con diversos materiales escritos que despierten el interés y la curiosidad de los niños y niñas (...)” (p.68). Como se señala en las BCEP, es fundamental que los niños y niñas estén en contacto con todo tipo de textos literarios,

teniendo siempre en cuenta el nivel curricular de los párvulos, ya que dependerá de esto los tipos de textos que se les presenten.

Es así como que estos textos buscan entregar aprendizajes que van desde valores, moralejas, aprender a resolver conflictos, entre otros, pero sin duda todos ellos promueven al desarrollo y potenciación de habilidades del pensamiento, tales como, la concentración, memoria y más, trayendo como consecuencia una adecuada adaptación al mundo que les rodea y beneficios significativos para sus posteriores procesos académicos.

2. MÉTODO

El método utilizado en esta investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual permitió, recolectar información, a través de una amplia revisión bibliográfica en relación a, las habilidades cognitivas, la literatura infantil y las diferentes estrategias literarias para el desarrollo de habilidades cognitivas en la primera infancia.

En consecuencia, esta investigación permitió dar respuesta a las interrogantes que se generaron durante el proceso investigativo, tal como lo menciona Hernández, (2014) la investigación cualitativa: “Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7). Es por ello por lo que a través de este método investigativo logramos dar respuesta a la pregunta que dio origen a la investigación: ¿Cuál es la importancia de la literatura infantil para el desarrollo de habilidades cognitivas en los párvulos? Hoy en día sabemos que la literatura infantil permite desarrollar una serie de habilidades, entre las cuales encontramos las habilidades del pensamiento o cognitivas.

3. RESULTADOS

Para responder a la pregunta antes señalada y en consecuencia a todo lo investigado, se puede afirmar que la literatura infantil desde sus amplias posibilidades de trabajo y sus múltiples beneficios para los procesos educativos de los niños y niñas es capaz de desarrollar, potenciar y garantizar nuevos conocimientos y habilidades del pensamiento. Pues dentro del proceso de investigación en la tesis de grado “Literatura infantil y habilidades cognitivas en los párvulos” fue posible descubrir y ahondar en los diferentes beneficios que esta proporciona a los niños y niñas de 0 a 6 años, pero al mismo tiempo se logró comprender que la literatura se encuentra presente incluso en situaciones cotidianas e informales del hogar.

En consecuencia, destacamos a Lía Schenck, donde menciona que, “Quienes narran, cantan o leen en los ámbitos familiares son, a nuestro entender, los primeros mediadores de literatura” (Schenck, 2014, p.3). Es decir, la literatura infantil no solo guarda relación con profesionales de la educación o lenguaje, sino que también la podemos aprender y producir de manera natural y espontánea en situaciones cotidianas, incluso dentro de un contexto familiar.

Dentro de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo también destacamos que la literatura es valorizada y considerada como un recurso pedagógico efectivo, por su versatilidad y transversalidad educativa, a la cual atribuimos la facilidad que la literatura entrega para potenciar las habilidades del pensamiento, pero que al mismo tiempo permite numerosas oportunidades para la adquisición de nuevos aprendizajes en los párvulos, pudiendo encabezar cualquier tipo de experiencia educativas en las aulas de niños y niñas entre 0 y 6 años.

Dicha versatilidad se puede relacionar con aquello que ocurre con el ámbito de Desarrollo Personal y Social en la educación Parvularia, el cual también posee un carácter versátil y transversal. Por lo tanto, a partir de ello se relacionan, ya que la literatura también nos brinda la posibilidad de trabajarla en todas las áreas y con el objetivo de aprendizaje que queramos desarrollar en los niños y niñas de educación inicial. Un ejemplo de ello es que la literatura beneficia al desarrollo de habilidades cognitivas y estas a su vez, permitirán una adecuada comprensión y aprendizaje de habilidades del pensamiento matemático.

Por lo tanto, se evidencia que el uso de la literatura infantil es fundamental para la adquisición de las habilidades del pensamiento mediante una potente estimulación por parte de las educadoras, su equipo educativo y familia, las cuales pueden desarrollarse con el uso de la literatura infantil y así trabajar de manera progresiva para alcanzar las diversas nociones matemáticas, esperadas para su edad.

Respecto a ello, aludimos a la Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, la cual publica un artículo llamado: Un análisis de las relaciones entre funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades matemáticas, donde se señala que las funciones ejecutivas y habilidades del pensamiento lógico matemático se mantendrán en el tiempo: (...) “la relación entre FE y habilidades matemáticas se mantiene a lo largo de la escolaridad inicial. No sólo las FE son importantes para la adquisición de conceptos y operaciones matemáticas” (...) (Barca, et al; 2015, p.5).

En consecuencia, las diferentes habilidades cognitivas y destrezas matemáticas se encontrarán a lo largo del desarrollo evolutivo y por ende en la enseñanza académica, e incluso trascenderán por el resto de la formación educativa de los niños y niñas.

Por último, cabe destacar que, entre los resultados significativos de la investigación, se logró comprender que la literatura es posible desarrollarla y usarla en diferentes formatos, los cuales van desde el cuento, rimas, trabalenguas, juegos de palabras, e incluso juegos literarios virtuales, ya que esta no ha quedado atrás de los avances tecnológicos. Por ejemplo, encontramos juegos de palabras, juegos para aprender a leer, observar un cuento en formato audiovisual y luego jugar a partir de él, por ejemplo, responder trivias, armar rompecabezas, adivinar personajes y más.

Si bien es cierto, los juegos literarios virtuales no presentan los mismos quiebres cognitivos que una educadora o adulto puede realizar en los niños/as de manera presencial, pero de igual forma se consideran como alternativas para aumentar habilidades y establecer relaciones con recursos literarios en sus diferentes formatos.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con lo investigado se puede señalar que existen autores que afirman que la literatura infantil es una disciplina, mientras que otros la consideran como un recurso pedagógico, como por ejemplo encontramos a Mireia Do Nascimento (2012) afirma: “La literatura infantil es una disciplina que, al basarse en la palabra, se relaciona con múltiples actividades y fenómenos artísticos (música, el movimiento, imagen, creatividad)” (p.11) Por lo tanto, destacamos que esta disciplina es capaz de llegar a los niños y niñas por medio del diálogo, cantos, arrullos, entre otros, entregados por las familias, siendo estos unos mediadores informales de literatura infantil, pero no menos importantes ya que son ellos los primeros educadores de sus hijos/as, es por ello que es importante que los equipos educativos se complementen con la labor que realizan las familias trabajando así de forma colaborativa, en beneficio de los niños y niñas.

Por otra parte, encontramos a López (2020), en su libro “El cuento y su valor” en donde menciona a la literatura infantil como un recurso pedagógico, que principalmente desarrolla las áreas del lenguaje y comunicación en los niños y niñas, de acuerdo a lo investigado, además de ello, esta proporciona múltiples contenidos que pueden ser de carácter cultural, valórico, académico y más.

Por lo tanto, podemos afirmar, que la literatura infantil se puede considerar tanto como una disciplina como también un recurso pedagógico, el cual permite el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas en los niños y niñas de la primera infancia.

5. CONCLUSIONES

En relación a la bibliografía investigada podemos concluir que se reconoce el valor que tiene la literatura infantil para el desarrollo del pensamiento en los párvulos, pero esta no se utiliza de forma transversal en los procesos de enseñanza de los mismos.

Por otra parte en cuanto al desarrollo de las habilidades cognitivas, la literatura señala que estas se desarrollan a partir de la primera infancia y se van perfeccionando durante toda la vida, es por ello que es fundamental seguir potenciando la adquisición de dichas habilidades durante toda la etapa escolar, en donde los docentes cumplen un rol fundamental para generar experiencias de aprendizaje desafiantes para sus alumnos, lo que provocará los quiebres cognitivos necesarios para el desarrollo del pensamiento.

Por último, señalar que la literatura infantil permite el desarrollo de las habilidades cognitivas en la educación de la primera infancia, siempre y cuando estas sean potenciadas en todas las áreas de aprendizajes de forma lúdica y constante, y que estas además deben continuarse en las posteriores etapas educativas para que se perfeccionen y solidifiquen.

REFERENCIAS

- Aravena, M., Pozo, S. y Campos, N. (2020). *Habilidades del pensamiento superior en estudiantes del master: estudio de caso de la Universidad de Granada*. Editorial Octaedro. Aceptado en proceso de difusión.
- Barca, A., Brenlla, J., Durán, M., García, M., Risso, A. y Peralbo, M. (2015). Un análisis de las relaciones entre funciones ejecutivas, lenguaje y habilidades matemáticas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (9) 074-078. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.577>
- Benalcázar, M. (2018). *La estimulación temprana en el desarrollo de habilidades cognitivas verbales, en niños de 2 a 3 años del CNH* (tesis de pregrado). Instituto Superior Tecnológico Japón, Quito, Ecuador.
- Fundación INTEGRA. (2019). *Referente Curricular*. Santiago: INTEGRA.

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Santa fe, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V
- Jiménez y Contreras. (2014) El cuento infantil como facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Revista de investigación y pedagogía en maestría en educación*, 5(10), 151-170.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/3027/2742
- Korzeniowski, C. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista CONICET*. 7(13) 7-26
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/94811/CONICET_Digital_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- López, J. (2020) El cuento y su valor. España: Editorial ICB, S.L (Interconsulting Bureau S.L) ISBN 978-84-9021-503-6.
- Sindy, M., y Tapasco, O. (2017). Research and experimentation in the development of abstract thought: An analysis. *Revista Antioqueña de Las Ciencias Computacionales y La Ingeniería de Software (RACCIS)*, 7(2), 36–45.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC
- Nascimento, M. (2012). *El cuento en la biblioteca de aula de educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Shenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. *Revista Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias*. p1-43.
<http://www.pent.org.ar/garabatos/arenero/recursos/len/literatura.pdf>
- Zabalza, M. A. (2018). Neurociencias y educación infantil. Reladei. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 7(1), 9-14 .
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5255>

CAPÍTULO 90

RAZONES PARA NO USAR LAS RÚBRICAS ANALÍTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE UN PROFESOR

Carla Fernández Garcimartín y Teresa Fuentes Nieto

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Los Trabajos de Fin de Grado: descripción y evaluación

El Real Decreto 1393/2007 expone que todos los estudios superiores de Grado se darán por concluidos una vez elaborado y defendido un “Trabajo de Fin de Grado” (TFG). Siguiendo la definición de Sancho-Esper et al. (2017), un TFG es un trabajo autónomo que tienen que hacer los alumnos (guiados por un tutor) en su último curso de estudios universitarios.

Este Real Decreto 1393/2007 da libertad a las universidades para la elaboración de los criterios de desarrollo y evaluación de los TFG. García y Valle (2014) exponen que cada universidad crea una guía de elaboración de TFG en la que regulan y se especifican dichos criterios. Por lo tanto, estas guías de elaboración de TFG deberán ser concretas, aclarando qué se debe hacer en la asignatura del TFG y cómo llevarlo a cabo (Ortiz-Repiso et al. 2014).

La elaboración de un TFG implica, tanto al alumno como a muchos profesores de diferentes áreas de conocimiento (Blanco, Altamirano y Blanca, 2014). Los profesores dividirán su labor entre tutorizaciones y miembros de comisiones evaluadoras. Por lo tanto, contaríamos con dos partes ajenas al alumnado que están presentes en la elaboración y evaluación del TFG: el tutor y la comisión evaluadora.

1.2 La evaluación de los Trabajos de Fin de Grado

La mayor parte de las evaluaciones de los TFG siguen un modelo de evaluación sumativa y final. Normalmente, esta evaluación está formada por dos actividades: el

documento final del TFG y la presentación oral, que tienen diferentes pesos en la calificación final. Son el tutor y la comisión evaluadora los que valoran estos criterios de evaluación.

Las rúbricas son el instrumento de evaluación más utilizado. Existen con dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. Las rúbricas holísticas son muy generales; en cambio las analíticas son más completas y detalladas (Marin-García y Santandreu-Mascarell, 2015; Martínez-Rojas, 2008). Villamañe y Ferrero (2016) exponen que no hay evidencias sólidas que demuestren qué tipo de rubricas es mejor, pero defienden que la analítica es más conveniente debido al detalle que da por cada nivel de logro.

2. MÉTODO

2.1 Contexto

Este trabajo se centra en la evaluación de los TFG de la Facultad de Educación de Segovia (FESG), (Universidad de Valladolid, España).

Todos los profesores de la FESG siguen los mismos criterios de evaluación del TFG desde el año 2015. Estos criterios los han formulado los profesores de la FESG a partir de la guía del TFG, organizándolos según los consideraban más o menos importantes de cara a la calificación. En ese año se crearon tres instrumentos de evaluación (rúbricas) que ofrecían uniformidad al proceso de evaluación: (1) informe del tutor (sin peso en la calificación); (2) rúbrica del documento final (80% de la calificación), y (3) rúbrica de la presentación oral (20% de la calificación). Se trata de rúbricas analíticas, que describen detalladamente cada criterio de evaluación según su nivel de logro (hay cuatro niveles de logro: A, B, C, D).

En la FESG el tutor no participa en la calificación de la asignatura. Es la comisión evaluadora la encargada de evaluar y calificar, tanto el documento escrito, como la presentación oral del TFG.

2.2 Diseño de investigación

El estudio se enmarca en una metodología cualitativa, con un diseño de investigación de un estudio de caso. Stake (1999; p. 11) define el estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su

actividad en circunstancias importantes; añade que el investigador debe destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales dentro del estudio.

Para realizar el proceso de investigación, primero se ha revisado la bibliografía disponible sobre la temática. Seguidamente, se ha elaborado un guion de entrevista. Una vez se han obtenido los resultados de las entrevistas en profundidad, se ha valorado hacer una segunda ronda de entrevistas para concretar datos que no hayan quedado claros y que sean relevantes para exponer los resultados.

2.3 Técnicas de obtención de datos

Como técnica específica para la obtención de datos se han empleado las entrevistas en profundidad. Se han realizado dos entrevistas en profundidad a dos profesores de la FESG. Hemos seleccionado a estos profesores porque mantenían un criterio diferente al de los demás profesores sobre las rúbricas, su postura era contraria al uso de este instrumento.

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de datos se ha realizado un análisis de categorías. Krause (1995) defiende que, para analizar datos cualitativos por categorías, primero se debe codificar los datos y, después, categorizarlos. Lo primero que se ha hecho ha sido analizar cada transcripción por separado. Para codificar los datos de cada transcripción, se ha fragmentado el discurso de cada una en unidades de información, dividiendo así el contenido de estas. Cada cita estará formada por un código que irá entre paréntesis al final de cada una. Este código estará formado por una letra y un número que responde a la persona que expone la cita. Todos los nombres propios que aparecen en el texto son pseudónimos, para asegurar la identidad de los sujetos nombrados. Por último, para codificar y analizar las entrevistas en profundidad se ha utilizado el software informático de análisis cualitativo de datos “Atlas.ti”.

3. RESULTADOS

Se desarrollan los resultados abordando el tema de las reflexiones y posibilidades sobre la evaluación del TFG sin rúbricas.

Los resultados muestran que, una vez creadas las rúbricas, dos entrevistados cuestionan que sea necesario el uso de la rúbrica para evaluar el TFG, considerando que los profesores universitarios deben tener criterios técnicos suficientes como para saber evaluar sin tener un instrumento que le dirija o le pautе. Para argumentar esa idea, uno de ellos expone que los Trabajos de Fin de Máster de la facultad no se evalúan con las rúbricas de los TFG y, aun así, les han felicitado por su evaluación. Su descontento con este instrumento de evaluación es claro; considera que la rúbrica no llega a tener utilidad, por lo que no la usa. Argumenta que, si se basara en la rúbrica para evaluar todos los TFG, muchos trabajos muy buenos no entrarían dentro de las valoraciones altas de la rúbrica (A=sobresaliente).

La evaluación que realiza este entrevistado se basa en los criterios de la guía inicial de TFG (2009); porque son más abiertos y generales, lo que le permite mayor libertad de valoración como profesor. Esto se puede ver como algo positivo de cara a la evaluación del TFG porque, siguiendo esta valoración más genérica, permite recoger todas las tipologías de TFG. Por otro lado, si cada profesor evalúa con los criterios que quiere y no sigue el criterio unánime establecido a partir de la realización de las rúbricas, puede haber conflictos en cuanto a percepciones sobre lo que es un buen o mal TFG, sobre su calidad, etc; aunque hay algo que no se puede cuestionar, y es el juicio técnico de un profesor, donde se entiende que, en la mayoría de los casos, sus valoraciones se hacen con el mayor criterio pedagógico y formativo:

“Efectivamente, hay cosas que es que el profesor tenía que tener capacidad de sobra para hacer una evaluación sin necesidad de usar esto (instrumentos)” (C3).

“Sí, en el TFM no hay; y ya van dos informes externos que nos felicitan por la evaluación que se hace, cosa que no hemos logrado que hagan en el grado todavía. Yo lo digo porque, hombre, algún respaldo tenemos que tener, y eso lo tenemos. Digo, los que no estamos a favor de esta medida” (P1).

“Sí, sí, claro, me baso en los criterios. Pero es que esos criterios no están ponderados, claro, entonces eso me permite a mí una libertad que no me permite la rúbrica” (P1).

Este mismo profesor, descontento con las rúbricas, justifica la calificación del trabajo a partir de su criterio técnico y tras leer a fondo el TFG. Además, añade que, en muchos casos, la buena o mala evaluación final depende muchas veces de factores ajenos al propio documento; por ejemplo, de las personas que formen la comisión, o de si el tutor está delante en la presentación oral o no. Para ejemplificar que la evaluación depende de los miembros que estén en la comisión evaluadora, expone que hay situaciones en las que

hay profesores que tienen que evaluar TFG que no son de su área de trabajo y lo utilizan como excusa para ir a la comisión de evaluación sin haberlo leído ni revisado:

“Bueno, esto si te oyera Jorge te diría: ‘Pues yo si quieres te pongo un 5,4 o un 9,1’ Y es el mismo trabajo, y te lo puedo justificar; bueno esto es lo que dice él. Bueno, yo creo que no tenemos ninguna precisión matemática en todo esto; hay trabajos que impresionan mucho, y puedo citar trabajos de, yo qué sé, por ejemplo, yo he dirigido un TFG a una persona que, durante un año, pidió una licencia de estudios y se dedicó a recorrer lo que ella había oído que eran ‘escuelas muy relevantes e innovadoras’ (...) y, sin embargo, ninguna de las personas que sigue viendo ese trabajo, no hay ninguno que no considere que sea un trabajo excepcional” (P1).

“Si estoy presente en la defensa; una vez no estuve presente y le pusieron muy baja nota. Y cuando estás allí, sin decir nada, parece que impones si estás delante, se cortan más y ahí suben la nota; fíjate qué influencia, qué factores hay que no están en la rúbrica. (...) Y luego no te digo nada las personas que te han tocado de tribunal, la comisión evaluadora: ‘Este trabajo no es de mi área’, repite” (P1).

4. DISCUSIÓN

Realizar una evaluación de los TFG sin rúbricas podría ser positivo, pues en la evaluación entrarían todas las tipologías de TFG. El problema podría estar cuando se valora el mismo trabajo por dos personas diferentes, cada uno con sus criterios, que pueden coincidir o no. López-Pastor (2012 y Quintana y Gil (2015) exponen que los instrumentos de evaluación deben tener un lenguaje claro que pueda comprender cualquier persona que vaya a trabajar con ellos. Es cierto que los instrumentos de evaluación del TFG actuales en la FESG no abarcan la heterogeneidad de trabajos que pueden presentar los alumnos; esto puede ser debido a la mala concreción de los instrumentos, pues, como dicen Ortiz-Repiso et al. (2014), los instrumentos de evaluación del TFG deben ser precisos, pudiendo así abarcar múltiples temáticas de trabajo.

Las rúbricas en la FESG son instrumentos que tienen una clara finalidad de evaluación sumativa y calificadora porque, guste o no, los profesores deben calificar los TFG. Han sido diseñados precisamente para intentar solventar los problemas que sucedían en los tribunales encargados de evaluar y calificar los TFG en la facultad. Pero no se trata de un caso único, García y Valle (2014) exponen una muestra de universidades españolas que evalúan los TFG de esta misma manera: sumativa y final. Las rúbricas tienen un peso definido en la calificación; son los únicos instrumentos que dan la nota

final a la asignatura del TFG, porque el informe del tutor solo informa sobre el proceso de elaboración del TFG

Se podría desarrollar más el tema sobre qué factores intervienen en la calificación de los TFG. La comisión no debe tomar como excusa que el trabajo no sea de su área para no evaluarlo, pues, como dicen Blanco, Altamirano y Blanca (2014), un TFG implica a un gran número de profesores de diferentes áreas de conocimientos, tanto para las labores de tutorización como para la realización de los tribunales de evaluación; por lo tanto, cualquier profesor puede ejercer de comisión evaluadora, sea del área que sea. Las rúbricas tienen un carácter analítico y cerrado y, en principio, están elaboradas para evitar disparidad entre la evaluación y la calificación de los miembros de la comisión evaluadora; si los instrumentos estuvieran realmente bien elaborados y desarrollados, no tendría que darse la situación de que la calificación dependiera de factores ajenos a ellos a la comisión y a la calidad del trabajo y de la presentación.

Este profesor no está conforme con las rúbricas de evaluación de los TFG porque son instrumentos que no cumplen con sus expectativas sobre lo que debe ser la evaluación. Además, estos instrumentos no siguen lo que se considera como instrumentos idóneos para la evaluación en la FIP, pues los instrumentos deben ofrecer información sobre el conocimiento del estudiante en diferentes momentos de aprendizaje (no solo el resultado final, como las rúbricas de la FESG) y deben seguir modelos de participación con todos los sujetos que formen parte del proceso de elaboración del TFG (Mellado, 2013; Santos-Pastor, Castejón y Martínez-Muñoz, 2012). Por su parte, Álvarez y Pascual (2012) argumentan que los alumnos deben formar parte de la evaluación de los TFG, así como lo hace el tutor y la comisión evaluadora; es decir, con los instrumentos de evaluación del TFG de la facultad no se da voz a todos los agentes que participan en el TFG para que la evaluación se ajuste lo máximo posible al trabajo realizado. Siguiendo a los autores anteriores, el planteamiento de este profesor para no usar los instrumentos podría ser lógico.

5. CONCLUSIONES

Con este trabajo podemos concluir que existen algunos profesores con una percepción negativa respecto al uso de las rúbricas como instrumento de evaluación de los TFG. Los datos nos ofrecen los siguientes argumentos: (1) los profesores deben tener criterios profesionales suficientes como para no depender de un instrumento de

evaluación que oriente su evaluación; (2) las rúbricas no abarcan todas las tipologías de TFG, por tanto, no llegan a ser realmente útiles en todos los casos; (3) se encuentran preferencias en cuanto al uso de criterios generales para evaluar los TFG, y no tan cerrados como los de las rúbricas de la facultad.

La principal limitación del estudio ha sido el escaso número de entrevistados.

Como prospectiva de futuro, se pretende seguir analizando las percepciones de los diferentes profesores de dicha facultad sobre las rúbricas de evaluación del TFG. Este análisis permitirá realizar un estudio más amplio sobre estos instrumentos, para así actualizarlos y mejorarlos si se considera necesario.

REFERENCIAS

- Blanco, Á., Altamirano, M. y Blanca, M. J. (2014). Experiencias de Formación del Profesorado Para la Tutorización y Evaluación de los Trabajos Fin de Grado. En Pérez et al (coords.). *Actas del I. Congreso Interuniversitario Sobre el Trabajo Fin de Grado*. Bilbao, Vizcaya. pp. 94-102. <https://cutt.ly/ugDNekX>
- García, M. A. y Valle, A. M. (2014). Análisis comparativo de las normativas sobre el trabajo de fin de grado del grado en matemáticas en universidades estatales. En Pérez et al. (Coords.). *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado* (pp. 149-158). Bilbao, Vizcaya.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7 (7), 19-40. <https://cutt.ly/DgDNojr>
- López-Pastor, V. M. (2012) Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society and Education*, 4(1), 113-126. <https://cutt.ly/ngFvWRj>
- Marin-García, J. A. y Santandreu-Mascarell, C. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? *Intangible Capital*, 11(1), 118-145. <https://cutt.ly/ugFvmRY>
- Martínez-Rojas, J. G. (2013). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6 (129), 38. <https://cutt.ly/JgDNsS2>

- Mellado, E. (2013) *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Ortiz-Repiso, V. García-Zorita, J. C., Pacios, A. R. y Vianello, M. (2014). Planificación y evaluación del Trabajo de Fin de Grado: el caso del grado de información y documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. *Revista General de Información y Documentación*, 24 (2), 279-304. <https://cutt.ly/RgDNgSn>
- Quintana, M. y Gil, J. E. (2015) Las rúbricas como método efectivo de valoración en la evaluación del aprendizaje. *Alternativas*, 16 (3), 5-13.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Santos-Pastor, M., Castejón, F. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society y Education*, 4(1), 73–86. <https://cutt.ly/ZgFvcsK>
- Villamañe, M., Álvarez, A., Larrañaga, M. y Ferrero, B. (2016). Desarrollo y validación de un conjunto de rúbricas para la evaluación de Trabajos de Fin de Grado. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 10(1), 17-28. <https://cutt.ly/7gFvzBE>

CAPÍTULO 91

SEMINARIO DE EDUCACIÓN MUSICAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN ENTRE IGUALES

Elena Berrón Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

La formación permanente del profesorado es uno de los elementos clave en la calidad educativa y debe asegurar la conexión entre la educación y la sociedad, actuando como mecanismo que garantice el desempeño competente y apropiado del docente (Teixidor 2002). El interés por la formación permanente del profesorado es muy antiguo, pero, tal y como indican Manzanares y Galván-Bovaira (2012), “la consciencia de que este conocimiento debe analizarse y actualizarse es mucho más reciente si lo comparamos con otros ámbitos de investigación educativa” (p. 2).

Para poder dar respuesta tanto a las finalidades generales del sistema educativo como a las necesidades específicas de los distintos colectivos docentes, anualmente los centros de formación del profesorado recogen las inquietudes que tienen los profesores para completar su formación (Bolívar, Domingo, Escudero, González y García 2007). En Castilla y León (España), estos centros se denominan Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (en adelante, CFIE).

Los CFIE son los encargados de impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado de las enseñanzas no universitarias que están sostenidas con fondos públicos (Gairín y Armengol, 2008). Para ello, se ofrecen distintas modalidades formativas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, jornadas, congresos, proyectos de innovación, proyectos de investigación educativa y experiencias de calidad.

De todas ellas, este trabajo se centra en el estudio del funcionamiento de un seminario integrado por docentes de Música de distintas etapas educativas, pertenecientes a diferentes centros de la provincia de Ávila (Castilla y León, España). Según establece el *Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes*

sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, un seminario es una modalidad formativa de entre 10 y 50 horas por curso escolar, que potencia la formación entre iguales sobre un tema de su interés, pudiendo estar asesorados por uno o varios ponentes expertos.

A partir del desarrollo de dicho seminario, se persiguen dos objetivos de investigación:

- a) Determinar si el funcionamiento del seminario ha sido adecuado para cubrir las necesidades formativas del profesorado de Música.
- b) Establecer propuestas formativas para el próximo curso académico, en función de las nuevas necesidades y aspectos de mejora detectados.

Asimismo, a nivel institucional cabe destacar que la Junta de Castilla y León ofrece a sus usuarios del ámbito educativo, es decir, tanto a docentes como a alumnos, un paquete de aplicaciones de la plataforma Office 365 al que se accede a través de su página Web: www.educa.jcyl.es. Entre dichas aplicaciones se encuentran *Teams* y *Forms*, que han sido utilizadas en este estudio para facilitar el trabajo colaborativo de los participantes y para la recogida de datos a través de un cuestionario, como se detallará más adelante.

2. MÉTODO

El trabajo realizado es de tipo interpretativo-cualitativo, ya que el foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994) y existe una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida o experimentada (Barba, 2013).

El método de investigación utilizado ha sido el estudio de casos, ya que, como señala García Llamas (2003), permite realizar “el análisis de un problema determinado, dentro de un grupo y situación real, extraído de la propia experiencia de los sujetos” (p. 93).

2.1. Participantes

En el estudio han participado los 15 profesores que constituían el seminario “Las metodologías activas y su aplicación en el aula de Música”, actividad formativa que estaba integrada en el Plan de Formación del CFIE de Ávila para el curso académico 2019-2020.

Entre los participantes había 12 maestros de Música que impartían docencia en distintos centros de Educación Infantil y Primaria, entre los cuales había también colegios

rurales agrupados (C.R.A.), y 3 profesores que enseñaban Música en institutos de Educación Secundaria y Bachillerato. En todos los casos, los centros educativos pertenecían a Ávila capital y su provincia.

2.2. Funcionamiento del seminario

El seminario constaba de 40 horas formativas, distribuidas en tres módulos: módulo presencial (18 horas), módulo colaborativo (12 horas) y módulo de aplicación (10 horas).

Para el módulo presencial, se estableció una reunión mensual de 3 horas (de 17:00 a 20:00), durante los meses comprendidos entre octubre de 2019 y mayo de 2020. Estas reuniones tenían lugar en el CFIE de Ávila, situado en la capital, y en ellas se exponían las necesidades e intereses formativos de los participantes, se establecían debates educativos y se compartían estrategias metodológicas, actividades y materiales didáctico-musicales. Dos de estas sesiones presenciales fueron impartidas por ponentes externas al seminario, que ofrecieron ponencias tituladas “Danzando la historia, las tradiciones y nuestro espacio” y “Los instrumentos de cocina en la tradición”.

El módulo colaborativo consistió en la participación fluida en las distintas propuestas de trabajo en equipo que se iban planteando a través de la plataforma educativa *Teams* de Office 365, según iban evolucionando las inquietudes de los participantes, lo cual dio lugar a la creación de un importante banco de recursos para el aula de Música.

Finalmente, para el módulo de aplicación organizaron pequeños conciertos didácticos en los que participaban alumnos de los distintos centros educativos junto a alumnos del Conservatorio Profesional de Música “Tomás Luis de Victoria” de Ávila.

2.3. Recogida de datos

Para la recogida de los datos necesarios para la investigación se emplearon un cuestionario y el análisis de distintos documentos, permitiendo llevar a cabo su triangulación y garantizar la validez de los resultados; el tratamiento de los datos realizado en ambos casos es claramente interpretativo.

El cuestionario era muy breve y sencillo, ya que se buscaba la máxima claridad y que no provocara rechazo al profesorado por resultar largo o laborioso. Por este motivo, para su validación únicamente se consideró necesario el asesoramiento de un experto (Marín y Pérez, 1985). A partir de sus propuestas, se realizó la versión definitiva del cuestionario, quedando constituido por 10 preguntas: 7 de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta.

Dicho cuestionario fue creado con la aplicación *Forms* de Office 365, que permite diseñar cuestionarios, difundirlos y registrar las respuestas ofrecidas en los mismos de forma práctica y ágil, accediendo a través de una dirección Url o de un código QR. Al cuestionario utilizado en este trabajo se podía acceder en la Url: <https://cutt.ly/YgBrz4Q> o a través del código QR de la figura 1.

Figura 1

Código QR de acceso al cuestionario



Por otra parte, los documentos analizados para la recogida de datos fueron la memoria final del seminario presentada por la coordinadora del mismo y los distintos materiales justificativos de cada uno de sus módulos: actas de las sesiones presenciales, reflexiones y archivos compartidos en el módulo colaborativo a través de la plataforma *Teams* y grabaciones de los conciertos realizados en el módulo de aplicación.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los datos del cuestionario se realizó mediante el registro de las respuestas ofrecidas en cada pregunta, las cuales se interpretaron posteriormente de forma cualitativa. Las preguntas de respuesta cerrada estaban directamente relacionadas con el primer objetivo de la investigación, mientras que las de respuesta abierta permitían responder al segundo objetivo.

En la primera pregunta, la totalidad del profesorado coincide en afirmar que en el seminario se han trabajado varios temas de manera completa, lo cual demuestra que no se trataban de forma superficial, sino que se profundizaba en los mismos.

Figura 2

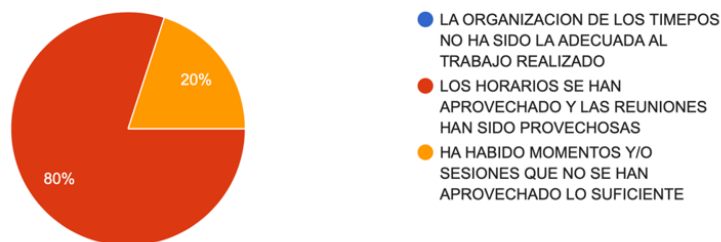
Respuestas a la pregunta: ¿Cómo ha resultado el trabajo del seminario?



La organización de las sesiones ha sido adecuada, resultando provechosas para el 80% del profesorado, aunque el 20% considera que ha habido momentos en los que no se han aprovechado lo suficiente.

Figura 3

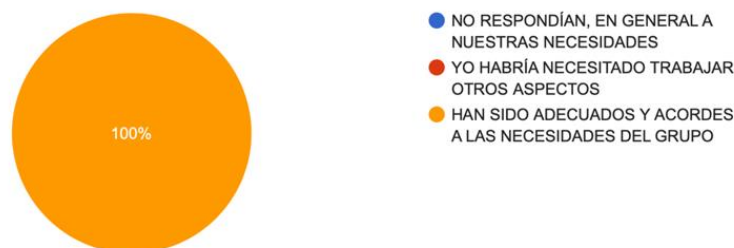
Respuestas a la pregunta: ¿Cómo has visto la organización de las sesiones?



En cuanto a la elección de los temas tratados en cada sesión, la respuesta ha sido unánime, considerando que han sido adecuados y acordes a las necesidades del grupo.

Figura 4

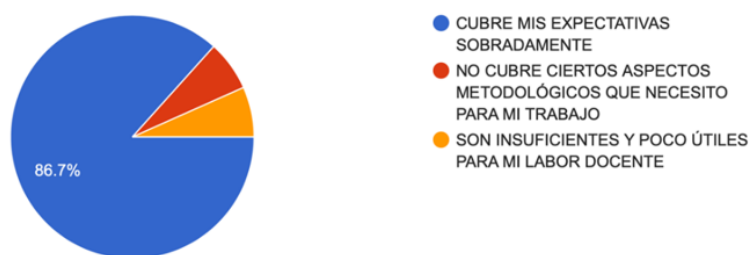
Respuestas a la pregunta: ¿Qué te han parecido los temas de cada sesión?



Los materiales recopilados a lo largo del seminario han cubierto sobradamente las expectativas del 86,7% de los participantes, frente al 7% que ha considerado que han sido insuficientes y poco útiles para su labor docente y el 6,3% que ha indicado que no han cubierto ciertos aspectos metodológicos necesarios para su desempeño profesional.

Figura 5

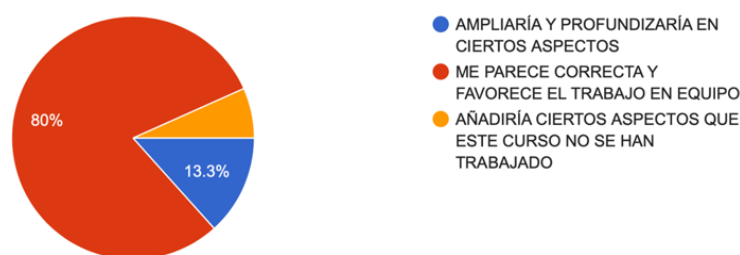
Respuestas a la pregunta: ¿La recopilación de los materiales te ha resultado útil?



Al preguntarles si la dinámica de trabajo que se ha seguido les parecía adecuada para el próximo curso, el 80% de los docentes ha afirmado que la consideraban correcta y que favorecía el trabajo en equipo, mientras que el 13,3% ampliaría y profundizaría ciertos aspectos y el 6,7% añadiría otros que no se han trabajado.

Figura 6

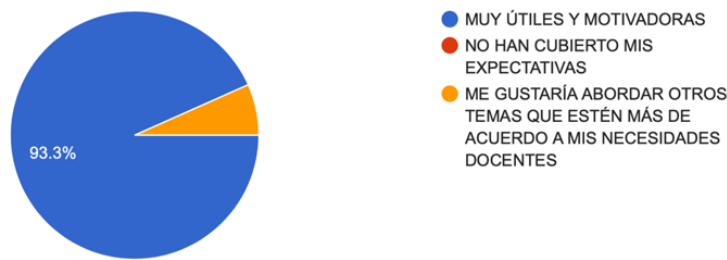
Respuestas a la pregunta: ¿La dinámica de trabajo te parece adecuada para el próximo curso?



Respecto a las dos ponencias ofrecidas por expertas externas al seminario, el 93,3% de los participantes las ha considerado muy útiles y motivadoras, aunque el 6,7% restante ha indicado que le gustaría abordar otros temas más acordes con sus necesidades.

Figura 7

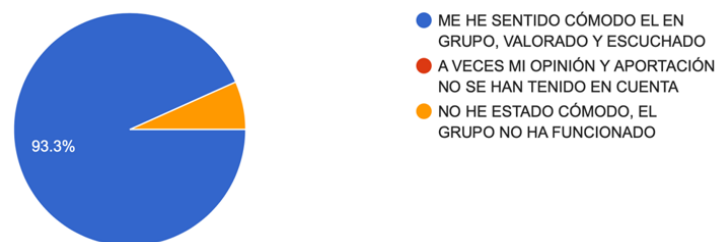
Respuestas a la pregunta: ¿Qué te han parecido las ponencias externas?



La última pregunta cerrada del cuestionario hacía referencia a cómo se habían encontrado en el grupo, respecto a la cual el 93,3% del profesorado ha indicado que se ha sentido cómodo, valorado y escuchado, frente al 6,7% que no ha estado cómodo y que considera que el grupo no ha funcionado.

Figura 8

Respuestas a la pregunta: ¿Cómo te has sentido dentro del grupo?



De las tres preguntas de respuesta abierta, la primera hacía alusión a la sugerencia de nuevas propuestas formativas para el próximo curso, destacando comentarios como los siguientes:

- Continuar con esta dinámica.
- Recopilatorio de piezas instrumentales y vocales.
- Creación de canciones y danzas.
- Seguir en la línea de este curso, trabajando aspectos que nos sirvan para el día a día de las aulas.
- Ha sido un seminario muy interesante, he aprendido muchos métodos, actividades y recursos musicales, por lo que el siguiente curso me gustaría que las actividades fueran encaminadas como hasta ahora.

- Quizás se podría profundizar un poquito más en aspectos metodológicos, explicando con más detalle aquello que nos funciona en las clases, ya que creo que de esta forma es como más se aprende.
- Este año ha sido muy completo porque quedábamos en un tema y el día de reunión se abordaba de una forma muy motivadora en el grupo. Creo que el año que viene se podría trabajar igual, viendo temas que nos interesen y trabajando juntos.
- Clases magistrales para ampliar conocimientos y destrezas para el aula.
- Crear un cancionero con canciones inventadas por nosotros mismos puede ser muy interesante.
- Todo lo que hemos trabajado este año me ha sido muy útil, así que seguramente cualquier cosa que trabajemos el próximo curso me servirá también para aprender.
- En mi caso, tengo siempre muchas dudas sobre cómo realizar la evaluación de los alumnos, por lo que me gustaría que trabajásemos ese tema.
- Simplemente, me gustaría que el seminario volviese a existir, con más sesiones si se pudiera, y poder volver a formar parte de este grupo, ya que todos y cada uno de los participantes son enormes profesionales y me queda un largo camino para aprender de todos.
- Percusión corporal.
- Creación de materiales propios.
- Continuar la misma línea, favoreciendo el intercambio on-line.

La siguiente pregunta estaba dirigida a detectar posibles aspectos de mejora, para tenerlos en cuenta en la planificación futura, entre los cuales destacan especialmente dos:

- El tiempo, que ha resultado insuficiente para varios participantes, porque surgían muchas propuestas y consideran que habrían sido necesarios más días de reunión para tratarlos con mayor profundidad.
- Distribución equitativa de los tiempos de intervención entre todos los docentes, para que todos pudieran compartir sus ideas e inquietudes en igualdad de condiciones.

El cuestionario terminaba preguntando al profesorado si, para seguir trabajando y formándose en equipo, consideraban necesario recibir más formación de ponentes externos sobre alguna temática concreta. Al respecto, todos respondieron de forma afirmativa y señalaron contenidos como los que recogemos a continuación:

- Dada la situación actual, puede que sea importante aprender herramientas y recursos para favorecer el aprendizaje a distancia por vía telemática.
- Me gustaría aprender a realizar musicogramas y a musicalizar algún cuento.
- Percusión, música tradicional y expresión corporal.
- Me gustaría aprender instrumentos para la evaluación en Música.
- En general, ponencias sobre nuevas metodologías e ideas creativas para las clases.
- Me gustaría saber más sobre aspectos digitales, grabación, etc.
- Creación de materiales virtuales.
- Más danzas, percusión corporal y folclore.

Todos estos resultados derivados del cuestionario se han completado con el análisis de la memoria final del seminario y de los documentos justificativos de cada uno de sus módulos. Para facilitar el análisis de los datos extraídos de todos ellos, se establecieron cuatro categorías: objetivos formativos alcanzados con la actividad, contenidos trabajados a lo largo de la misma, aspectos de mejora y detección de nuevas necesidades formativas para el próximo curso. Las dos primeras categorías nos permitirían dar respuesta, igualmente, al primer objetivo de la investigación, mientras que las dos últimas se relacionaban con el segundo. Pasamos a destacar los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

En cuanto a los objetivos formativos, en el seminario se han alcanzado principalmente los siguientes:

- Mejorar la formación en el ámbito de las metodologías activas y su aplicación en el aula de Música.
- Aprender a manejar aplicaciones TIC que facilitan la práctica musical docente e incrementan la motivación del alumno.
- Proponer actividades musicales intercentros, involucrando a distintas instituciones.
- Proyectar el trabajo realizado en las clases de Música en contextos diferentes.
- Por otra parte, entre los contenidos trabajados cabe destacar de forma especial cuatro tipos:
- Metodologías activas en el aula de Música: trabajo por proyectos, ABJ, rutinas de pensamiento, juegos de escape, trabajo cooperativo y clase invertida.
- Aplicaciones y recursos TIC para la asignatura de Música.
- Intercambio de materiales y experiencias de Educación Musical.
- Diseño y realización de proyectos didáctico-musicales comunes.

Respecto a los aspectos de mejora, todos los participantes afirman que el funcionamiento del grupo ha sido muy bueno y que todo lo trabajado a lo largo de la actividad tenía un gran valor formativo para su desempeño profesional, indicando únicamente que sería conveniente mejorar la organización de los tiempos de las reuniones y la planificación de los objetivos prioritarios a corto plazo.

Por último, entre la detección de necesidades para el próximo curso, destaca la conveniencia de combinar el trabajo personal realizado por los propios participantes con ponencias de expertos y cursos que se impartan de forma paralela y que permitan completar su formación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se parte del convencimiento de que la formación permanente del profesorado es un elemento clave para lograr la calidad educativa. Por ello, las necesidades que presentan los docentes en el desempeño de sus funciones deben ser atendidas de forma adecuada (Tejada, 2001). Esta labor es desarrollada por los CFIE, que se ocupan del profesorado de los centros educativos que imparten enseñanzas no universitarias sostenidas con fondos públicos en su ámbito de gestión.

De todas las posibles modalidades de formación ofrecidas por la Junta de Castilla y León para mejorar las competencias de su profesorado, se ha analizado el funcionamiento de un seminario compuesto por especialistas de Música de distintos centros y etapas educativas e integrado dentro del Plan de Formación del CFIE de Ávila para el curso académico 2019-2020.

El primer objetivo de la investigación consistía en determinar si el funcionamiento del seminario había sido adecuado para cubrir las necesidades formativas del profesorado de Música. Al respecto, se puede concluir que cada una de las sesiones presenciales destinadas al trabajo en equipo ha sido muy fructífera y provechosa, ayudando a los participantes a ser conscientes de las realidades comunes y de las diferencias de cada aula, y sirviéndoles de motivación para aprender y poner en práctica las diferentes metodologías y recursos compartidos. Ello ha sido posible gracias a que todo el equipo docente se ha esforzado mucho en la preparación previa de los materiales a compartir en cada sesión y en su posterior puesta en práctica en el aula. Igualmente, el trabajo desarrollado en el módulo colaborativo a través de la plataforma educativa *Teams*, que ha estado activa de manera ininterrumpida a lo largo de todo el seminario, les ha permitido

seguir profundizando en las reflexiones sobre su quehacer docente y recopilar un gran número de recursos didáctico-musicales. Además, los conciertos organizados en el módulo de aplicación han resultado especialmente motivadores, tanto para los profesores como para los alumnos, que han disfrutado mucho poniendo en escena un proyecto desarrollado de forma conjunta con otros centros, en un auditorio nuevo y de gran presencia, como es el del Conservatorio Profesional de Música de Ávila.

El segundo objetivo de la investigación era establecer propuestas formativas para el próximo curso académico, en función de las nuevas necesidades y aspectos de mejora detectados. En este sentido, el profesorado ha insistido en la conveniencia de continuar con la línea de trabajo iniciada, porque ha demostrado ser muy efectiva, y ha enfatizado que sería conveniente organizar mejor los tiempos de las reuniones para que fueran más fluidas y que así todos los participantes pudieran intervenir en igualdad de condiciones. Asimismo, se ha propuesto planificar con mayor previsión los objetivos prioritarios a corto plazo, para rentabilizar los esfuerzos y que no se concentre mucho trabajo en determinados momentos (Imbernón, 2007).

Por otra parte, durante los ocho meses que ha durado la actividad, cabe destacar que un gran número de los docentes ha participado, de forma paralela, en diferentes jornadas o cursos relacionados con la Música y la Educación Artística, pudiendo mostrar posteriormente al resto de los componentes del seminario lo aprendido en los mismos. Esta circunstancia ha enriquecido aún más el trabajo del grupo con diferentes aportaciones (Escudero y Luis, 2006), por lo que el profesorado ha destacado la importancia de que, desde el CFIE, se sigan organizando distintos tipos de actividades formativas con ponentes de diversos lugares, que complementen la formación entre iguales llevada a cabo en el seminario. Entre los temas propuestos para dicha formación con ponentes externos, dada la situación actual generada por la pandemia del Covid-19, destaca la necesidad de aprender herramientas y recursos que favorezcan la Educación Musical a través de plataformas on-line.

Como cierre de esta investigación, se puede afirmar que el seminario ha resultado ser una actividad formativa muy completa y atractiva, que ha cubierto e, incluso, superado las expectativas de los participantes, quienes se han sentido muy arropados y acompañados dentro del grupo, saliendo del aislamiento que suelen experimentar en los centros (Monreal y Berrón, 2019), ya que normalmente hay un único especialista de Música encargado de impartir la asignatura.

REFERENCIAS

- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas & A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M.T., y García, R. J. (2007). *Asesoría Pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación*. Madrid: CENICE.
- Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.
- Escudero, J. M., y Luis, A. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. España: Octaedro.
- Gairín, J., y Armengol, C. (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>
- Manzanares, A., y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359(3), 431-455. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-359-101>
- Monreal, I. M., y Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Teixidor, M. (2002). Una mirada hacia la formación permanente del profesorado. *Revista Aula*, 109(1), 51-53.
- Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *EDUCAME. Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4, 111-138.

CAPÍTULO 92
LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UN
PROYECTO CURRICULAR BASADO EN LOS PROBLEMAS
SOCIOAMBIENTALES. EL CASO DE *NÓS PROPOMOS!* EN LA COMUNIDAD
VALENCIANA¹³

Diego García Monteagudo y Benito Campo País

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos curriculares tienen en cuenta la formación del profesorado y en cuyas competencias se hace necesario combinar la investigación con la innovación educativa para promover la ciudadanía activa en un mundo globalizado. Esta separación es especialmente patente en la didáctica de las ciencias sociales (Prats, 2002; Souto, 2013), por lo que la investigación-acción es la metodología que permite aunar esos elementos en la formación docente del profesorado (Elliot, 2000; Sancho y Hernández, 2004). Así se ha venido haciendo en el caso del proyecto Gea-Clío que ha aportado la innovación necesaria al grupo SOCIAL(S), centrado en la educación geográfica e histórica (Jardón, 2019; Mira, 2019). A medida que se han ido conociendo los resultados del proyecto Gea-Clío en diversos formatos (cursos de formación, materiales curriculares alternativos, seminarios, congresos...) y se ha logrado la internacionalización del grupo a partir del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad, se han ampliado esas redes de innovación mediante otros proyectos como *Nós Propomos!* (Claudino et ál. 2019). Sobre este aspecto es sobre el que queremos centrar la exposición de resultados en la formación docente del profesorado en ciencias sociales (Geografía e Historia) en Ontinyent, pues se pretende constatar que el trabajo con proyectos curriculares refuerza la relación entre la investigación y la innovación educativa, pero no es suficiente para lograr cambios sustanciales en la metodología del sistema escolar. Esto significa que el profesorado de la Educación Básica (Infantil, Primaria y Secundaria) consigue planificar

¹³ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencia docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

proyectos de innovación docente en temáticas relacionadas con las Ciencias Sociales, pero sigue encontrando obstáculos para desarrollarlos en sus aulas. Por todo ello los objetivos que pretendemos alcanzar en esta investigación son los siguientes:

a) Analizar el proceso de desarrollo de un proyecto de innovación basado en la investigación-acción en torno a la enseñanza de problemas sociales y ambientales relevantes.

b) Diagnosticar los elementos que obstaculizan la implementación de proyectos didácticos en el ámbito de las ciencias sociales (Geografía e Historia) cuando el profesorado en activo pretende alcanzar la innovación a partir de lo aprendido en la formación continuada en torno a las temáticas anteriormente mencionadas.

2. MÉTODO

En el proceso desarrollado para llevar a cabo esta investigación se ha optado por la investigación acción y su reconocimiento como una forma de investigación cualitativa (Baker, 1999), que guarda estrechas relaciones con la investigación colaborativa (Bartolomé, 1986). Esta elección permite comprender y clarificar el objeto de estudio, que son las representaciones sobre la docencia de las ciencias sociales en distintos ámbitos, aunque el interés se centra casi exclusivamente en el profesorado de Educación Básica en activo. Para ello se han utilizado técnicas interactivas (entrevistas, debates, grupos de discusión...) que tienen una relación directa con la esfera social (Escudero, 1986) o el campo propio de las ciencias sociales y su didáctica, que interesa en esta investigación. Por tanto, es conveniente considerar la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1978), pues es un elemento que clarifica el conocimiento que tienen los sujetos (en este caso, el profesorado en activo) construyen en relación a la educación y a la didáctica de las ciencias sociales en particular. Así, se ha demostrado que las características sociales y familiares de los docentes condicionan su visión del sistema escolar y su formación, lo que se traduce en el *habitus* docente o la forma de presentar los contenidos geográficos e históricos (Domingos, 2000). Posteriormente se ha comprobado que la representación social influye en los motivos de la elección de la profesión de docente de Geografía (Saraiva, 2007) y en la construcción del conocimiento escolar que se deriva de la interpretación de derechos y deberes, tanto por el profesorado como el alumnado, en lo concerniente a las ciencias sociales (Palacios, 2018).

En consecuencia, se han realizado entrevistas en profundidad al profesorado de los tres niveles educativos y cuestionarios tanto en la formación continuada. En ambos casos, las preguntas de uno y otro instrumento han sido validadas por un grupo de docentes de universidades iberoamericanas. Después esas respuestas han sido transcritas mediante un sistema que tiene en cuenta los aspectos prosódicos y los cambios de ideas de los participantes (Onwuegbuzie et ál., 2009). En el caso de los cuestionarios, las respuestas se han analizado con el programa Atlas.ti (versión 7.5.4.). A esto se suma el análisis de fuentes documentales (20 documentos variados: informes, propuestas didácticas de los cursos de formación, el currículo escolar, publicaciones científicas derivadas del proyecto de innovación...) que permiten obtener información concerniente a las características y obstáculos encontrados en la formación docente. De estos elementos se han extraído categorías de análisis cuyos resultados han sido triangulados con los de las entrevistas y cuestionarios al profesorado mediante el mencionado programa Atlas.ti. Por todo ello se afirma que el análisis de los datos corresponde a un método secuencial mixto (Creswell, 2014), que permite relacionar los resultados obtenidos en las distintas fuentes de información.

3. RESULTADOS

De acuerdo a la secuencia metodológica que se ha anunciado en el apartado anterior, se van a presentar los resultados tal y como sigue en los siguientes ítems.

3.1. El surgimiento de un proyecto de innovación en Educación Secundaria: el camino hacia *Nós Propomos!*

En el curso 2014-15 un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la localidad valenciana de Ontinyent recibe financiación para desarrollar el proyecto educativo “Space Jaume One”, centrado en el análisis de parámetros concernientes a la contaminación atmosférica y la meteorología en ese centro escolar. Uno de los profesores de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) pretende desarrollar materiales didácticos que permitan poner en práctica los resultados futuros de dicho proyecto. Al no contar con el apoyo suficiente en su centro escolar decidió contactar con la dirección del grupo universitario SOCIAL(S), dedicado a la investigación en educación geográfica e histórica. La relación de ese grupo con el proyecto de innovación Gea-Clío hizo posible la creación de un equipo de trabajo de docentes universitarios y de Educación Básica

(Infantil, Primaria y Secundaria) en torno al clima y al paisaje a partir de 2015. Desde ese inicio se han ido sumando esfuerzos progresivamente hasta conseguir que esa dinámica de trabajo colaborativa se incardinase en el proyecto Nós Propomos.

Con ese primer núcleo de trabajo se han hecho necesarios otros elementos para ir desarrollando el proyecto curricular. El primero ha sido la financiación pública para llevar a cabo las investigaciones, la adquisición y publicación de materiales y los seminarios de formación. Un apoyo económico esencial han sido los proyectos de investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de España y los programas propios de innovación de la Universitat de València. Esto ha permitido involucrar más a los centros universitarios y a servicios específicos que han prestado su ayuda en la elaboración de materiales como la cartografía elaborada por el Vicerrectorado de Proyección Territorial y Sociedad. Además, se ha contado con la colaboración de Centro de Formación, Innovación y Recursos para el Profesorado (CEFIRE), que han permitido planificar cursos sobre aspectos específicos que han sido necesarios en el desarrollo de proyectos curriculares. En cambio, el apoyo de algunas instituciones locales ha sido más complejo, aunque se ha ofrecido la colaboración puntual de organismos como “Ontinyent Participa”, lo que ha conducido a ampliar la red de Nós Propomos con otros centros escolares en Xàbia y la misma ciudad de Valencia. Todo ello se ha sintetizado en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Síntesis de los elementos que intervienen en el proyecto curricular

Aspectos integrantes del proyecto curricular	Elementos clave en el desarrollo del proyecto curricular
Proyectos de investigación y/o innovación e instituciones asociadas	Proyecto COMDEMO. Ministerio de Educación del Gobierno de España. “La formació docent arrelada al medi des de la praxis escolar”. Universitat de València. Grupo SOCIAL(S) y Gea-Clío.
Publicaciones científicas que fundamentan el proyecto	Guerra (2018); Claudino, Souto y Araya (2018).
Congresos o reuniones científicas	I Congreso Internacional Nós Propomos!: Geografia, Educação e Cidadania (IGOT, 2018). I Coloquio Internacional Gea-Clío (febrero 2019).
Elaboración de materiales didácticos	Campo, Martínez y Castellà (2018); Campo, Castellà; Martínez y García-Monteagudo (2019).

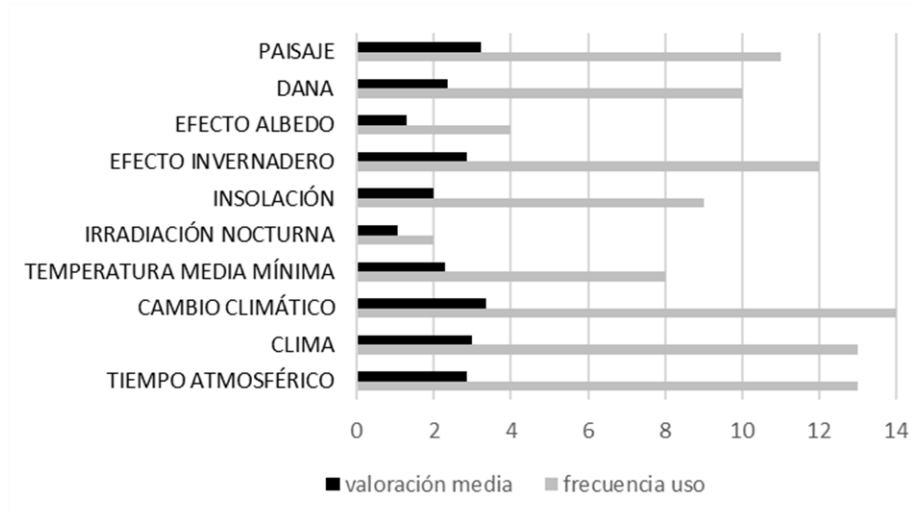
Publicaciones científicas derivadas del proyecto	Martínez y Campo (2017); Rodríguez y Campo (2018); Campo y Martínez (2018).
Relación con otras instituciones	Ayuntamientos de Ontinyent, Xàbia y Valencia. Centros de Formación del Profesorado (Xàtiva y Valencia). Facultat de Educació. Campus de Ciudad Real (España). Universidad de Lisboa (IGOT) y centros adscritos a la RedLadgeo.

Fuente: elaboración propia a partir de diversos documentos de los autores.

Los primeros resultados que se ofrecen versan sobre los cuestionarios y entrevistas a docentes involucrados en el proyecto curricular. Se destacan los conceptos que consideran más importantes para explicar el clima y el paisaje, así como la valoración que hacen de esos conceptos centrales y asociados (cambio climático, insolación, efecto invernadero...). El rango de uso es 14 y coincide con los participantes que se han mantenido constantes en el proyecto curricular y la valoración conceptual se ajusta a una escala creciente que oscila entre 1 y 4, en función de la importancia atribuida en sus explicaciones (véase Figura 1).

Figura 1.

Uso y valoración de conceptos asociados a la enseñanza del clima y del paisaje



Fuente: elaboración propia.

A los resultados anteriores se añade que el profesorado concede escasa importancia a conceptos como la temperatura media, la insolación y la irradiación nocturna, que son esenciales para comprender el cambio climático. En cambio, se constata el mayoritario del libro de texto entre el profesorado y algunas noticias sobre la temática, pero no se logran trabajar problemas relacionados con el ámbito local, excepto para abordar las

inundaciones que sacuden con bastante regularidad el municipio de Ontinyent (Campo y García-Monteagudo, 2020). De este primer ciclo de investigaciones se deriva la necesidad de una formación docente continuada, como se verá en el siguiente apartado.

3.2. Las Ciencias Sociales en la formación continua del profesorado: obstáculos y barreras para la innovación escolar

Entre las reflexiones obtenidas en las investigaciones y el desarrollo de las propuestas de innovación se ha logrado que se desarrollen actividades conjuntas en el marco del proyecto Gea-Clío y la Universitat de València. Un ejemplo fueron las “I Trobada d’Intercambi d’Experiències d’Innovació” (García-Monteagudo, Ramírez y Souto, 2017) y dos años más tarde la celebración del XXX Aniversario de dicho proyecto de renovación pedagógica, en el que además participaron docentes adscritos al Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad. Esos resultados incitaron a que un grupo de profesores de Gea-Clío, entre lo que se encuentran los autores de esta comunicación, participasen como ponentes en cursos de formación coordinados por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIRE) de Sagunto, Valencia y Xàtiva en años posteriores. La siguiente tabla recoge algunas de las consideraciones señaladas (Tabla 2) con una muestra de la opinión del profesorado participante:

Tabla 2.

Cursos de formación en Ciencias Sociales y aprendizajes logrados

Curso	Destinatarios	Aprendizajes adquiridos
Una escuela comprometida con el medio ambiente. Enseñar el espacio geográfico en la escuela (código:18SA63IN008).	Maestros/as de Educación Infantil y Primaria de una escuela pública de Faura (Valencia).	“Ahora tenemos ejemplos de actividades y recursos sobre el paisaje y el patrimonio local” (P024).
Alfabetización geográfica para la sociedad digital (código: 19HS88IN001).	Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la provincia de Valencia.	“No conocíamos las aplicaciones de la geografía y las webs con recursos tecnológicos, que permiten conectar con los intereses de nuestro alumnado” (P051).

El estudio del medio como proyecto curricular interdisciplinar en Educación Primaria y Secundaria (código: 19XA72INO012).	Maestros/as de Educación Infantil y Primaria. Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de Ontinyent (Valencia).	“La planificación de las salidas de campo y tan cerca del instituto nos anima a participar con nuestro alumnado la próxima primavera” (P042).

Fuente: elaboración propia de los autores.

Durante la realización de estos cursos de formación se ha recopilado información sobre el seguimiento del profesorado y se han iniciado tareas de colaboración entre algunos centros escolares y la Universitat de València. Con esos datos se han extraído algunas reflexiones para las sesiones de formación inicial del profesorado en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Los obstáculos que se presentan en la tabla siguiente (Tabla 3) presentan una estrecha relación entre sí y revelan el desconocimiento de modelos alternativos a la instrucción docente. El profesorado se encuentra anclado a la evaluación por competencias y adolece de tiempo para cooperar con otros docentes y concretar proyectos didácticos interdisciplinares, en los que se recurra a métodos de enseñanza más activos como las salidas de campo. Los métodos constructivistas se proponen como alternativas para una enseñanza más crítica con los problemas de la ciudadanía, pero se vuelve complejo modificar ciertas rutinas que conciernen a la praxis escolar.

Tabla 3.

Problemas genéricos y concretos que dificultan la innovación escolar

Problemas genéricos que obstaculizan la innovación escolar	Problemas concretados por el profesorado en activo	Opiniones del profesorado
El peso de la instrucción docente: el currículo y la evaluación.	La evaluación por competencias dificulta la programación de contenidos alternativos.	“El sistema de evaluación no permite calificar las asignaturas en bloques o ámbitos” (P012).
Disponibilidad del tiempo para desarrollar las unidades didácticas adecuadamente.	Dificultad para conciliar el tiempo escolar y el tiempo familiar. Concentración de trabajo académico fuera del horario escolar.	“Este año soy jefe de departamento y eso me lleva mucho tiempo dentro y fuera del colegio” (P007).

Dificultad para enseñar fuera del aula.	Desconocimiento de la planificación y ejecución de salidas de campo.	“Cuando preguntamos a otros profesores si querían venir a la excursión no tuvimos una respuesta clara” (P009).
Dificultades para diseñar materiales curriculares alternativos desde enfoques socioconstructivistas.	Diferencia entre multidisciplinariedad e interdisciplinariedad: en la práctica las materias instrumentales quieren tener más peso sobre los materiales didácticos.	“Otros profesores no quieren renunciar a la aplicación de sus contenidos para otros fines ajenos a su asignatura” (P004).

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, el proceso de implementación del proyecto curricular que se ha canalizado hacia la enseñanza del clima y del paisaje en varios niveles educativos, ha desvelado una serie de obstáculos que obligan a comparar los resultados con los de otras investigaciones similares. Eso es lo que explicaremos en el siguiente apartado.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos deben contextualizarse y compararse con otras experiencias educativas similares que han participado en este proyecto y en otros de características parecidas. No podemos olvidar que el trabajo por proyectos arranca en la Educación Infantil y ese hecho ha sido un acicate para que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales del campus universitario de Ontinyent se haya integrado en el proyecto sobre clima y paisaje que se inició en Educación Secundaria. En la formación inicial de maestros/as de Educación Infantil, se han aprovechado las sinergias de un proyecto anterior basado en el conocimiento del medio y centrado en la praxis escolar (Cantó y Fuster, 2017). La misma temática de clima y paisaje se ha llevado a dos escuelas infantiles de Ontinyent mediante talleres y actividades lúdicas diseñados por maestros y maestras en formación y en colaboración con el profesorado en activo, buscándose el compromiso con la escuela y la promoción de la ciudadanía activa desde el Aprendizaje-Servicio (Puig et ál. 2011).

En el caso de la Educación Primaria, los resultados del proyecto curricular de Ontinyent han sido un acicate para que una escuela de Xàbia haya ingresado en Gea-Clío

y posteriormente en *Nós Propomos*. En esa escuela se trabaja de forma colaborativa mediante talleres integrales y el aprendizaje por simulación, en los que el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria ayuda en algunas tareas a los de edades más tempranas. Los contenidos versaban sobre la historia de esa localidad, el paisaje y el patrimonio cultural (Henarejos y Cardona, 2017). Esta experiencia ha sido presentada a maestros y maestras en formación de la Universitat de València, a los que se les proponen tareas de análisis de información geográfica a través del Geoforo Iberoamericano, lo que incide en la mejora de las habilidades de alfabetización geográfica y el pensamiento crítico (Campo, 2019).

En lo que concierne a la Educación Secundaria, otros centros escolares han analizado la necesidad de trabajar por ámbitos curriculares con la finalidad de programar desde un enfoque interdisciplinar que conectase con los intereses del alumnado y su formación ciudadana (Ruiz y Martínez, 2017). Ese cambio metodológico que ayuda a la inserción del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria en los institutos, se ha revelado clave para el diseño de propuestas didácticas sobre el barrio donde se ubica el centro escolar y el desarrollo de la metodología de proyectos de *Nós Propomos* (Peris, 2019).

En definitiva, el desarrollo del proyecto curricular sigue la línea de promover las competencias de un modelo docente investigador en colaboración con proyectos de innovación (García y Porlán, 2017) y concuerdan con principios activos de gestión social que se han dado en otras propuestas educativas en Brasil (Bazzoli y Cardoso, 2019) y la promoción de la ciudadanía territorial que se ha propugnado originalmente desde *Nós Propomos* en Portugal y más tarde en España (Rodríguez y Claudino, 2018).

5. CONCLUSIONES

La iniciativa del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria en un centro escolar de Ontinyent abrió una posibilidad de trabajo colaborativo que se ha presentado bajo el prisma de la investigación-acción. En ese proceso analizado se ha demostrado que esa metodología de trabajo ha ido aumentando la colaboración y la confianza entre el ámbito universitario y los centros escolares. La horizontalidad con la que se ha desarrollado el proyecto curricular en Ontinyent y el conocimiento de experiencias educativas innovadoras en el seno de Gea-Clío y otros proyectos internacionales ha sido un impulso decisivo para que el profesorado de distintos niveles (especialmente Primaria y Secundaria) ingrese en el proyecto *Nós Propomos*.

La participación activa del alumnado y el conocimiento de experiencias de innovación que se comparten entre el profesorado de distintos países iberoamericanos es un motivo para que desde los distintos niveles educativos presentados se incite a un cambio de mentalidad docente. Sin embargo, los resultados obtenidos en diferentes momentos del proyecto curricular revelan que es necesario mejorar la formación continua del profesorado en aspectos concretos: programación por ámbitos, salidas de campo, trabajo por competencias y la interdisciplinariedad, entre otros. La solución no es inmediata, pero los autores de esta comunicación seguiremos transfiriendo los resultados de la formación continua a la formación inicial del profesorado de los grados de magisterio de la Universitat de València. De esa manera tendremos un diagnóstico más amplio de los obstáculos que dificultan la innovación en el ámbito de las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS

- Baker, T. (1999). *Doing Social Research*. New York: Mc Graw- Hill College.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bazzoli, J.A. y Cardoso, A. (2019). Nós propomos: uma análise sob a ótica da gestão social. En S. Claudino, X.M. Souto, M.A. Rodríguez, J. Bazzolli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (Orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp.346-360). Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Campo, B. (2019). Alfabetización, ciudadanía y educación geográfica en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo. En L.A. Rodríguez, N. Palacios y X.M. Souto (Eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 295-310). Valencia: Nau Llibres.
- Campo, B. y García-Monteagudo, D. (2020). Representaciones escolares del clima en el paisaje fluvial del río Clariano. *Didáctica Geográfica*, 21, 147-174. <https://doi.org/10.21138/DG.552>
- Campo, B. y Martínez, M. (2018). Recursos didácticos para el estudio escolar de los problemas ambientales. En C. Monge, P. Gómez y R. Herrero (Eds.), *I Congreso Virtual Internacional y III Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos*

- Educativos Innovadores* (p. 308). Madrid: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Campo, B., Castellà, M., Martínez, M. y García-Monteagudo, D. (2019). *Nosaltres Proposem: què fer amb el paisatge del riu Clariano?* València: Nau Llibres.
- Campo, B., Martínez, M. y Castellà, M. (2018). *Ens seguirem banyant en el Pou Clar? Unitat didàctica 1r ESO*. València: Nau Llibres.
- Cantó, J.R. y Fuster, C. (2017). Projecte “Compenses” a Ontinyent: un exemple del que es pot fer quan escola i universitat van de la mà en la formació inicial de mestres. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X.M. Souto (coords.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula* (pp.61.72). Valencia: Nau Llibres.
- Claudino, S., Souto, X.M. y Araya, F.R. (2018). Los problemas socio-ambientales en Geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-73.
- Claudino, S., Souto, X.M., Rodríguez M.A., Bazzoli, J., Lenilde de Araújo, R., Gengnagel, C., Mendes, L. y Silva, A. (Orgs.) (2019). *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. *Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Domingos, M. (2000). Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. Em: A.S.P., Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117-159). Goiânia: AB.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. En L.M. Villar (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 185-226). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García. F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Madrid: Morata.
- García-Monteagudo, D., Ramírez, S. y Souto, X.M. (2017). *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula*. Valencia: Nau Llibres.
- Guerra, P. (2018). *Clima y tiempo en Ontinyent*. Valencia: Publicaciones de las Universitat de València.

- Henarejos, I. y Cardona, E. (2017). Mestres per uns dies. Història moderna i contemporània del poble de Xàbia. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X.M. Souto (coords.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 47-59). Valencia: Nau Llibres.
- Jardón, P. (2019). El sentido de la enseñanza de la Geografía y de la Historia. 30 años del proyecto Gea-Clío. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 235. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/29733/30054>
- Martínez, M. y Campo, B. (2017). Saber geografía mediante un problema escolar: ¿nos seguiremos bañando en el Pou Clar? En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X.M. Souto (coords.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica de aula* (pp. 141-152). València: Nau Llibres.
- Mira, A. (2019). La “atención a la diversidad” como oportunidad. La perspectiva del proyecto Gea-Clío. *Investigación en la Escuela*, 98, 31-45.
- Moscovici, S. (1978). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. & Zoran, A.G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Palacios, N. (2018). *La experiencia social de la educación. Un estudio de tres instituciones educativas de secundaria en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Peris, V. (2019). Una mirada interesada a mi barrio. En S. Claudino, X.M. Souto y M.A. Rodríguez, J. Bazzoli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (coords.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp.254-261). Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Prats, J. (2002). La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Puig, J.Mª., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 357, 45-67.
- Rodríguez, Mª.A. y Campo, B. (2018). Soluciones escolares a los problemas ciudadanos. La experiencia de “Nós Propomos”. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 93, 22-28.

- Rodríguez, M^a.A. y Claudino, S. (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Colecciones Análisis y Estudios. Barcelona: Graó.
- Ruiz, F. y Martínez, M. (2017). L'organització de l'àmbit sociolingüístic en 1r i 2n ESO. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X.M. Souto (Eds.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp.101-113). Valencia: Nau Llibres.
- Sancho, J.M^a. y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta de profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, 39-51.
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do "ensinar geografia" na Educação Básica de Teresina-Piauí* (tesis doctoral, Programa Posgraduação em Educação. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Repositorio institucional UFRN.
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14138/1/JoseliaSS.pdf>
- Souto, X.M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVII, 459. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>

CAPÍTULO 93

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM TIC PARA O ENSINO, NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM BENGUELA – ANGOLA

Âurea Augusto Luís Wafunga, Hélder Sebastião Ilda Wafunga

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na actividade humana, fazendo-se presente no dia-a-dia de muitos profissionais, como ferramenta indispensável para a realização das suas actividades.

Profissionais de várias áreas têm recorrido às TIC para o desenvolvimento da sua actividade laboral, através da utilização dos diferentes recursos disponíveis, de acordo às especificidades de cada área.

No ramo da educação, as TIC impulsionaram uma série de transformações, o que produziu um grande impacto (Escudero, 2001, citado por Díaz Durán e Martin Jaime, 2015).

Para Freire (2009, p.2), citado por Durán e Jaime (2015):

La educación, como proceso basado en conocimiento, comunicación e interacciones sociales se ha visto afectada de forma radical por la emergencia de la cultura digital, la cual, a su vez, ha transformado a sus actores, profesores y estudiantes, provocando la necesidad de cambios en las propias instituciones educativas.

A emergência de uma cultura digital, como se pode ver, a partir do pensamento de Freire, vem exigindo do professor e das instituições educativas um conjunto de transformações na sua forma de agir e de pensar em relação à forma de condução do processo de ensino e aprendizagem num contexto em que a escola já não detém o monopólio do conhecimento.

Vivemos actualmente na chamada sociedade da informação, uma sociedade caracterizada pelo fácil e rápido acesso à informação por meio das tecnologias de informação e comunicação, para além da constante evolução na produção do conhecimento científico, nas mais variadas áreas da actividade humana. Com o fácil e rápido acesso à informação e ao conhecimento científico, a escola deixou de ser o único espaço de acesso ao conhecimento, que está hoje mais acessível, à distância de um *clique*

no rato de um computador ou de dispositivos móveis, como os *smartphones* e outros, facto que vem exigindo das escolas uma mudança na sua forma de actuação, o que permitirá um maior envolvimento dos alunos nas actividades propostas, para além de auxiliá-los na organização do seu conhecimento.

Castells (1997), citado por Durán e Jaime (2015), define a sociedade da informação como um conjunto de transformações económicas e sociais que mudaram a base material da sociedade, sendo um dos fenómenos mais importantes dessas transformações, a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação em todos os âmbitos da nossa vida.

No que diz respeito ao professor, torna-se necessário que o mesmo adquira um conjunto de competências que lhe permitam servir-se das TIC como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, na visão de Peláez e Posada (2013), o aluno é cada vez mais autodidacta, aprendendo e desaprendendo na interação e colaboração que estabelece com os outros.

Para Cabero (2014), citado por Rodríguez-García, Raso Sánchez & Ruiz-Palmero (2019), o docente actual deve possuir uma formação adequada para conduzir os seus alunos no processo de aprendizagem apoiado em tecnologia.

Vários são os recursos tecnológicos que poderiam ser utilizados pelos professores para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, tendo em vista um envolvimento mais activo dos mesmos nas actividades propostas, o que poderá propiciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

O uso de novas tecnologias foi apresentado por Perrenoud (1999), como um dos 10 grandes domínios de competências para o professor do século XXI, requerendo do professor o domínio de habilidades como:

- Usar *softwares* de edição de documentos;
- Explorar as potencialidades dos *softwares* educativos, tendo em conta os objectivos das diferentes áreas de ensino;
- Comunicar-se remotamente por telemática;
- Utilizar ferramentas multimédia no processo de ensino.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem, para além de facilitar a actividade do professor, na preparação e orientação das aulas, cria condições para um maior envolvimento dos alunos nas actividades escolares, permitindo a análise em contexto de sala de aulas, de informações e materiais

provenientes de diversas fontes, formando cidadãos críticos e reflexivos, com maior autonomia, capacidade de questionamento, reflexão, eloquência e argumentação, aptos a entender como identificar e evitar os vários problemas com que se deparam (Luís Wafunga, 2018).

Mayorga Fernández, Madrid Vivar e Nuñez Aviléz (2011), na base de vários estudos relacionados à temática, apresentam um resumo das competências em TIC que todo o docente deve possuir. As mesmas apresentam-se discriminadas abaixo:

- ter uma atitude positiva perante as TIC, como instrumentos da nossa cultura, que convém utilizar e aplicar em muitas actividades domésticas e laborais;
- conhecer a utilidade que as TIC podem ter no âmbito educativo;
- conhecer a utilidade das TIC dentro da sua área de conhecimento;
- utilizar com destreza as TIC nas suas actividades: editor de textos, correio electrónico, navegação na internet, entre outros...
- adquirir o hábito de planificar o currículo, integrando as TIC (como recurso instrumental em diversas actividades próprias da sua área do conhecimento, como meio didáctico e como mediador para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos);
- Avaliar o uso das TIC.

Para que os docentes possam dominar as competências descritas acima torna-se necessário que os currículos de formação de professores procurem integrar a abordagem de temáticas que visem o desenvolvimento de competências em TIC nos professores em formação, permitindo-lhes desenvolver um conjunto pertinente de capacidades e habilidades, tais como as capacidades de, desenvolver formas inovadoras de utilização da tecnologia para melhorar o ambiente de aprendizagem, incentivar a alfabetização tecnológica, e o aprofundamento e criação do conhecimento (UNESCO, 2009).

O domínio de competências em TIC permitirá ao professor proporcionar aos seus alunos oportunidades de aprendizagem com suporte na tecnologia, criando as bases para que os mesmos possam desenvolver a autonomia na construção do conhecimento, para além de contribuir para a sua alfabetização tecnológica.

Selwyn (2008) aponta quatro pontos principais para a inclusão das tecnologias na educação:

- a) os indivíduos, especialmente os jovens, estão naturalmente em sintonia com as novas tecnologias;

- b) uso das TIC é uma actividade que dá inevitavelmente mais poder;
- c) as TIC podem impelir novos padrões e tipos de comportamento;
- d) as pessoas actualmente julgadas como digitalmente excluídas vão necessariamente beneficiar-se do uso das TIC.

Apesar de reconhecer-se a importância das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, não tem sido prática, no nosso contexto, a sua utilização pelos professores, o que foi revelado num estudo realizado recentemente com professores de Biologia (Wafunga, 2017), onde se deu conta que a maioria dos professores de Biologia de escolas do I Ciclo da cidade de Benguela, não possui as competências tecnológicas necessárias para o ensino.

A pandemia da covid-19, que vem assolando o mundo nos últimos meses, levou ao encerramento de escolas em várias partes do mundo, o que tem enfatizado cada vez mais a necessidade da utilização das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitos países optaram por incluir ou reforçar o ensino à distância como alternativa ao ensino presencial.

No caso de Angola, foi recentemente aprovado, através do Decreto nº59/20, o Regulamento das Modalidades de Ensino à distância e Semi-presencial, o que vem reforçar a ideia de as escolas e os professores estarem preparados para dar resposta a esse novo desafio, trazendo as TIC para as suas práticas lectivas diárias, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens activas e significativas nos seus alunos.

Um ambiente como o descrito acima, exige da escola e dos professores, o domínio de habilidades e capacidades que lhes permitam adaptar a sua actuação ao dinamismo da sociedade actual, integrando as TIC como ferramentas didáctico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste quadro, desenhou-se a presente investigação com o objectivo central de perceber até que ponto os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências da Educação lecionados em Instituições de Ensino Superior sedeadas em Benguela, contemplam a abordagem de conteúdos que levem os estudantes a desenvolver competências para a utilização das TIC como ferramentas educativas, partindo do pensamento de Mechlecke e Guedes (2006), segundo o qual muitos currículos de formação de professores não incluem conteúdos que possam auxiliar os professores em formação a utilizar as TIC nas suas aulas, para os quais “... *Estamos formando professores para actuarem hoje com recursos utilizados no passado*”.

2. MATERIAL OU MÉTODO

A realização do estudo seguiu uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), com uma metodologia de estudo de caso descritivo (Yin, 2010), tendo como instrumentos de recolha de dados, a análise documental, feita aos currículos dos respectivos cursos, com particular ênfase para os programas das disciplinas Informática e Didácticas específicas, lecionados nos cursos alvo do nosso estudo, complementado com um questionário, aplicado a estudantes finalistas de cursos de Licenciatura em Ciências da Educação das instituições selecionadas.

Participaram do estudo um total de 55 estudantes finalistas de vários cursos lecionados em duas Instituições de Ensino Superior da cidade de Benguela vocacionadas para a formação de professores para várias disciplinas. Aos participantes, foi solicitado que respondessem a um inquérito por Questionário, onde constavam 30 itens, subdivididos em 3 dimensões, sendo que, uma delas procura aferir que habilidades e capacidades para a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, foram desenvolvidas pelos estudantes.

As restantes duas dimensões estão relacionadas com o perfil sociodemográfico dos participantes e o seu conhecimento em relação às TIC.

A análise documental aos currículos dos cursos, com particular ênfase para os programas das disciplinas de Informática e de Didácticas específicas, foi feita com a intenção de perceber até que ponto os mesmos abordam conteúdos que levem os estudantes (futuros professores) ao desenvolvimento de competências para a inclusão das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

O tratamento de dados foi feito através de análise de conteúdo, em que utilizamos a técnica de interpretação directa (Stake, 2007), para os dados colectados através da análise documental, enquanto que para os dados quantitativos, colectados por meio dos Questionários, recorreremos à análise estatístico-matemática. Para tal, recorreremos ao *software* de tratamento de dados quantitativos SPSS, versão 20.0 para *Windows*, o que nos permitiu a sua organização em tabelas e gráficos de frequência e percentagem, para facilitar a sua análise e interpretação.

3. RESULTADOS

A análise aos currículos revelou a ausência de conteúdos relacionados com a utilização das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, o que poderia

ser feito através das cadeiras de Informática e Didácticas específicas das disciplinas de formação dos cursos considerados no estudo.

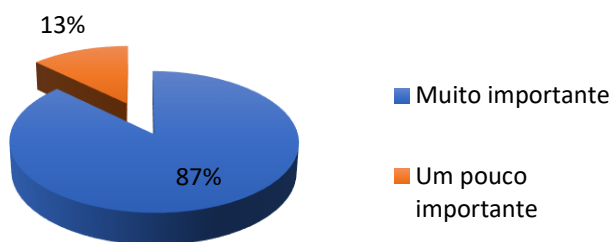
Notamos que o programa de Informática é comum a todos os cursos, sendo orientado para uma formação na óptica do utilizador, apresentando conteúdos que, devidamente explorados, poderão ser utilizados na planificação e orientação de aulas, como é o caso do processamento de textos, com o *Microsoft Word*, apresentação electrónica, com o *Microsoft Powerpoint*, criação de página *Web*, com o *Microsoft FrontPage* e a utilização de meios audiovisuais no ensino.

A abordagem dos conteúdos relacionados com a utilização de meios audiovisuais no ensino é feita de maneira muito teórica, sem um enquadramento com o ensino de qualquer disciplina ou mesmo a realização de alguma actividade prática, o que poderia acontecer no estudo das Didácticas específicas ou Práticas Pedagógicas, lecionadas nos anos subsequentes.

A análise feita aos programas de Didácticas específicas levou-nos à constatação de que o mesmo não aborda conteúdos sobre o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, o que vem, em certa medida, fundamentar a não inclusão dos referidos recursos na prática pedagógica dos estudantes nos últimos anos do curso, altura em que se encontram a realizar estágios, primeiro com aulas simuladas e posteriormente, nas escolas de aplicação (do 1º e 2º ciclos do ensino secundário).

Gráfico 1

Importância atribuída à inclusão de conteúdos relacionados com o uso das TIC nos currículos dos cursos de formação de Professores

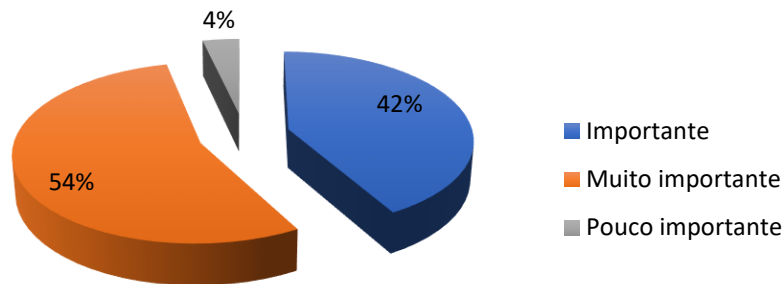


No gráfico 1 apresentamos a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem à inclusão de conteúdos relacionados à utilização das TIC como ferramentas educativas nos currículos dos cursos de Licenciatura em ensino.

Os inquiridos concordaram ser importante ou muito importante a inclusão de conteúdos sobre a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem nos currículos dos cursos de formação de professores lecionados nas instituições de ensino superior em Benguela, o que pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 2

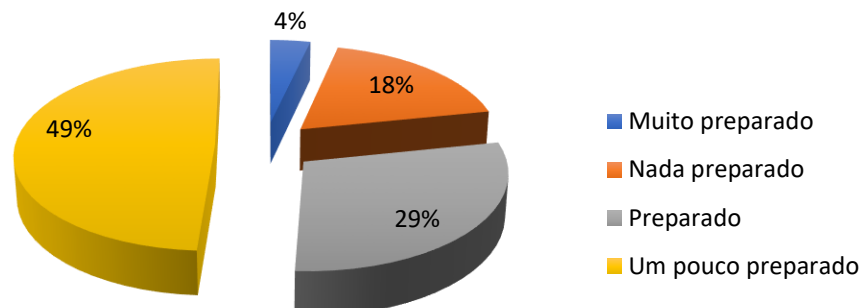
Importância das TIC para o ensino da disciplina de sua formação.



Questionados sobre a importância que atribuem às TIC no processo de ensino aprendizagem da disciplina para a qual se formaram, a maioria dos inquiridos consideram-na como Importante ou Muito Importante. Apenas 4% dos mesmos consideraram as TIC como pouco importantes para o ensino da disciplina para a qual se formaram.

Gráfico 3

Nível de preparação para a utilização das TIC como ferramentas educativas



A maioria dos inquiridos considera estar um pouco preparado (49%), ou nada preparado (18%), para a utilização das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, perfazendo uma percentagem cumulativa de 67%. Os restantes 33% consideram estar preparados ou muito preparados para o efeito.

No sentido de aferir as competências desenvolvidas pelos estudantes, ao longo da sua formação para a utilização das TIC como ferramentas educativas, elencamos uma lista de capacidades e habilidades consideradas essenciais, pela literatura especializada (Perrenoud, 1999; Mayorga Fernández, Madrid Vivar e Nuñez Avilés, 2011) para o efeito, solicitando aos inquiridos que manifestassem o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada um dos itens.

Tabela 1

Capacidades e habilidades desenvolvidas para a utilização das TIC como ferramentas educativas

Itens	DT	D	NCD	C	CT
	%	%	%	%	%
1. Utilização de tecnologias de e-learning e sua integração em ambientes de aprendizagem	47,3	18,2	7,3	25,5	1,8
2. Busca de informações e materiais na internet	1,8	30,9	16,4	30,9	20
3. Processamento de texto, usando o <i>Microsoft Word</i>	3,6	1,8	5,5	80	9,1
4. Elaboração e utilização de apresentações em <i>Powerpoint</i>	1,8	14,5	16,4	60	7,3
5. Utilização do projector de diapositivos (<i>datashow</i>) na sala de aulas	10,9	47,3	10,9	23,6	7,3
6. Elaboração de mapas conceptuais	54,5	9,1	9,1	21,8	5,5
7. Selecção, utilização e avaliação das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem	56,4	9,1	7,3	10,9	16,4
8. Utilização de ferramentas interactivas, tais como <i>blogs</i> , <i>bookmarks</i> , <i>Youtube</i> , e outras, para o processo de ensino-aprendizagem	56,4	10,9	16,4	12,7	3,6
9. Utilização de ferramentas multimédia (vídeos, áudios, etc....) no processo de ensino-aprendizagem	61,8	5,5	7,3	20	5,5

10. Utilização de plataformas de aprendizagem online, como o <i>Google Classroom</i> , o <i>Moodle</i> , <i>Edmodo</i> ou outras...	58,2	10,9	9,1	18,2	3,6
11. Utilização das TIC como ferramentas para a planificação e orientação de aulas	41,8	18,2	7,3	16,4	16,4
12. Utilização das TIC para a avaliação das aprendizagens dos alunos	40	25,5	10,9	16,4	7,3
13. Utilização das redes sociais (<i>Facebook</i> , <i>Messenger</i> , <i>WhatsApp</i> , <i>Youtube</i> e outras) no processo de ensino-aprendizagem	58,2	7,3	10,9	10,9	12,7

LEGENDA: **DT**- Discordo totalmente; **D**- Discordo; **NCD**- Não concordo, nem discordo; **C**- Concorde; **CT**- Concorde totalmente

Como se pode ver na tabela, a maioria dos inquiridos manifesta-se em níveis de discordância em relação à maioria dos itens considerados, o que revela não terem desenvolvido a referida capacidade ou habilidade considerada como essencial para a utilização das TIC como ferramentas no processo educativo.

No entanto, encontramos algumas excepções nos itens 3 e 4, em que os estudantes manifestaram-se, maioritariamente em níveis de concordância, o que significa que consideram ter desenvolvido as respectivas capacidades/habilidades.

Em alguns itens notamos uma percentagem considerável de respostas no nível de neutralidade, o que nos leva a pensar que os estudantes inquiridos tiveram alguma dificuldade em posicionar-se diante da capacidade/habilidade considerada no item, o que poderia acontecer pelo desconhecimento do aspecto em análise.

4. DISCUSSÃO

A dinâmica das sociedades actuais exigem da escola e dos professores uma mudança de atitudes e práticas tendo em vista a integração das TIC como ferramentas educativas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos seus alunos.

Para que tal possa acontecer é necessário que a formação de professores acompanhe essa dinâmica, contribuindo para a formação de professores capazes de utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina que lecionam.

Apesar de a literatura científica actual reconhecer a importância das TIC como ferramentas educativas (Cabero, 2014; Perrrenoud, 1999; Rodríguez-García, Raso

Sánchez e Ruiz-Palmero, 2019; UNESCO, 2009), o que é corroborado pelos participantes do presente estudo, constatamos que os currículos de formação de professores lecionados nas instituições estudadas, não contemplam a abordagem de conteúdos relacionados com a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

A maioria dos inquiridos considera não estar devidamente preparado para utilizar as TIC como ferramentas educativas, para além de não ter desenvolvido a maioria das capacidades e habilidades consideradas no presente estudo como essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que qualquer reforma no sistema educativo passa necessariamente pela formação do professor, sendo este o principal agente da mudança requerida tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que torna necessária a inclusão da abordagem desta temática nos currículos de formação inicial, o que poderia auxiliar no desenvolvimento das competências do futuro profissional, preparando-o para a sua integração das TIC num contexto de ensino em que os alunos têm cada vez mais acesso ao conhecimento científico, através de utensílios informáticos, como computadores, *smartphones*, entre outros...

5. CONCLUSÕES

A análise dos dados, tendo em conta os objectivos que nortearam a realização do estudo, levou-nos a dar conta que o currículo dos cursos de Licenciatura considerados no presente estudo contribuem muito pouco para o desenvolvimento de competências em TIC para o ensino nos estudantes (futuros professores), ao não incorporarem a abordagem de conteúdos relacionados com a utilização das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão da modalidade de ensino semi-presencial no sistema de ensino angolano exige dos professores um conjunto de competências para a utilização das TIC como ferramentas educativas. Para que tal seja possível torna-se necessário que as instituições de formação de professores incorporem nos seus currículos abordagens que permitam o desenvolvimento de competências para que os futuros professores possam utilizar os mais variados recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Assim, recomendamos que seja feita uma revisão aos currículos dos cursos estudados no sentido de incluir a abordagem de conteúdos teóricos e práticos relacionados com a utilização de diferentes recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Só desta forma estaremos em condições de formar professores preparados para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte a aprendizagem, o que é visto pela UNESCO (2009), como habilidades necessárias ao repertório de qualquer professor.

REFERÊNCIAS

- Castells, M. (1997). *La era de la informática. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza
- Durán, M. D. D. & Jaime, J. J. M. (2015). Evaluación del perfil competencial de alunos universitários respecto a la educación tecnológica. In: INNOEDUCA. INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY AND EDUCATIONAL INNOVATION. Vol. 1 Nº 1. Junio 2015 pp. 17-24 ISSN:2444-2925
- Escudero, J. M. (2001). La educación y la sociedade de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. Blázquez (Coord.), *Sociedad de la Información y la Comunicación*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia e Tecnología.
- Freire, J. (2009). Monográfico cultural digital y prácticas creativas en educación. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Luís Wafunga, Â. A., Rodríguez-García, A.-M., & Fuentes Cabrera, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo a través de la enseñanza de la historia en Benguela. *INNOEDUCA. INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY AND EDUCATIONAL INNOVATION*, 4(1), 88-94. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.2523>
- Mayorga Fernández, M. J., Madrid Vivar, D. y Nuñez Avilés, F. (2011). La competencia digital de los docentes: Formación y actualización en Web 2.0. In: Revista Eticanet. Vol. Nº 11. Diciembre 2011. pp. 213-232 ISSN: 1695-324X. <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Mehlecke, Q. T. C. & Guedes, A. T. (2006). Estratégias do professor para promover a interação dos alunos nas aulas a distância on-line. *Revista LIBERATO – educação, ciência e tecnologia. Novo Hamburgo*, 8(8), semestral
- Oliveira, T. T. (2013). *Uso das TICs no ensino de Biologia: Um olhar docente*. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

- Peláez, A. F. & Posada, M. (2013). Autonomía en estudiantes de Posgrado que participan en un MOOC. Caso Universidad Pontificia Bolivariana. En SCOPEO Informe nº2. MOOC. Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro (pp. 174-193). Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.
- Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF
- Rodríguez-García, A.M., Raso Sánchez, F., & Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta- análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Selwyn, N. (2008). O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.29, nº104 – Especial, pp. 815-850, Out.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2009). Padrões de Competência em TIC para professores: Marco Político. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por
- Wafunga, H. S. I. (2017). *Análise das competências profissionais dos professores de Biologia de escolas do I Ciclo do Ensino Secundário da cidade de Benguela – Angola*. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. <http://hdl.handle.net/10481/48230>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4a ed. Porto Alegre: Bookman.

CAPÍTULO 94

METAS ACADÉMICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD

Yosbanys Roque Herrera, María Pinillos Urbe, Ana Elizabeth Maldonado León Gina,
Alexandra Pilco Guadalupe y Edgar Brossard Peña

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos están bajo la influencia de un conjunto de procesos que le lleva a identificar y establecerse determinados propósitos. La motivación contribuye a mejorar la perspectiva de éxito en las diversas actividades de aprendizaje, las cuales son imprescindibles para que estos se adapten a su entorno y lo modifiquen si fuera necesario (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013; Valle et al., 2015a).

Los tipos de metas de logro constituyen fines generales que le ofrecen significación diferenciada al éxito (Cáceres-Alvarado y Nieto-Gutiérrez, 2013). La conducta de los jóvenes resulta intencional cuando está orientada al alcance de propósitos firmemente definidos; las cuales inciden directamente en el cumplimiento de las tareas propias de su desarrollo personal, según sus perspectivas de bienestar a nivel objetivo y subjetivo (López-Mora et al., 2017).

Existen dos tipos de motivación: la extrínseca, que requiere de incentivos externos a la tarea que se realiza, convirtiéndose en el medio para conseguir un fin; mientras que, la intrínseca depende de estímulos inherentes a la propia actividad, al ser interesante por sí misma y no requerir de reforzamiento alguno. Sin embargo, ambas pueden estar vinculadas en un mismo momento y contexto (Valle et al., 2015a; León et al., 2013; Domínguez-Alonso et al., 2016).

Las personas aprenden de manera más eficiente cuando lo hacen de manera consciente. Estas poseen una curiosidad natural por los fenómenos que subyacen y explican la vida; pero la motivación de los individuos por esa actividad no se manifiesta con la misma intensidad en los contextos formales de educación institucionalizada, aunque diversas investigaciones la vinculan directamente con el rendimiento escolar, además de estimularlos a trazarse nuevas metas y desafíos académicos (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013).

Al respecto, Fernández et al. (2013) y Núñez et al. (2015) refieren que el éxito académico de los estudiantes en la Educación Superior depende en gran medida del grado de motivación, impulsándolos a implicarse y comprometerse con el alcance del fin de convertirse en profesionales de algún área del saber. Los autores del libro *Gestión del talento humano: enfoques y modelos* (Corporación CIMTED, 2016) exponen que las metas académicas de los futuros egresados constituyen un insumo importante para tener en cuenta durante el diseño de los modelos educativos universitarios contemporáneos.

Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) consideran que existen dos factores motivacionales o tipos de metas: las de “aprendizaje” y las “orientadas al logro”; a su vez, esta última se manifiesta mediante dos tendencias que incentivan el esfuerzo para el estudio: una, enfocada a la búsqueda de logros materiales (buenas notas, empleo decoroso, recompensas...) y la otra, en el alcance de reconocimiento social ante pares, familiares, maestros, etc.

Otra forma de abordar los tipos de metas resulta la dada por Calderón y Casu (2011):

- La primera de ellas está orientada al “dominio”, caracterizada por la búsqueda del aprendizaje y la superación personal a través del dominio de la tarea y el desarrollo de competencias.
- La segunda tiene un carácter más extrínseco, al estar orientada a la necesidad de demostrar capacidades y habilidades personales para obtener la aprobación de terceros u obtener beneficios secundarios.

López-Mora et al. (2017) retoman como referencia los resultados obtenidos por otros investigadores para concluir que se precisa una mejor comprensión de los actos y conductas de los estudiantes, a través de la identificación temprana de sus aspiraciones y metas.

Las metas no generan una conducta necesariamente, pero casi siempre las conductas están dirigidas al alcance de alguna meta (Gámez et al., 2015). En relación con aquellas dirigidas al rendimiento académico, Valencia-Serrano et al. (2013) establecen que los estudiantes que utilizan estrategias de autoaprendizaje centradas en la planificación, elaboración, organización, supervisión y control metacognitivo logran alcanzar con mayor facilidad los fines de los procesos formativos profesionales.

La presencia de rasgos metacognitivos en los individuos facilita el desarrollo de la capacidad de dirigir y controlar la preparación propia. Los alumnos tienden a aprender mejor cuando saben qué y cómo aprender con elevados niveles de autonomía, porque pueden tomar decisiones conscientes en relación con su saber, pensamiento y actuación

(Paz, 2014). Garrote-Rojas et al. (2016) refieren que el aprendizaje denominado como autónomo, autodirigido, independiente, etc., contribuye significativamente al logro del éxito académico de los estudiantes.

Fundamentándose en los argumentos mencionados, en la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Nacional de Chimborazo se realizó una investigación con el objetivo de determinar la correlación entre diversas metas académicas y estrategias de aprendizaje en los estudiantes matriculados de primero a sexto semestre, durante el período académico octubre 2016 - febrero 2017.

2. MÉTODO

Para el alcance del objetivo propuesto, el equipo de trabajo desarrolló una investigación con enfoque cuanti-cualitativo, de tipo observacional correlacional.

2.1. Participantes

Estudiantes matriculados del primero al sexto semestre de las siete carreras, en la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad Nacional de Chimborazo, durante el período académico octubre 2016 - febrero 2017 (1235); los cuales asistieron regularmente a las actividades docentes durante el período lectivo en que se aplicaron los instrumentos, y que estuvieron de acuerdo con ser encuestados; los mismos quedaron distribuidos de la manera que se relaciona a continuación.

- Medicina-278
- Odontología-338
- Enfermería-186
- Terapia Física y Deportiva-138
- Laboratorio Clínico e Histopatológico-137
- Psicología Clínica-120
- Cultura Física-38

2.2. Instrumentos

Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de dos instrumentos:

- El Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA) (Gaeta et al. 2015), el que fue creado a partir de la teoría de Dweck por Hayamizu y Weiner a

principios de la década de los 90 del siglo XX, y posteriormente traducido y validado por un equipo liderado por Núñez en 1994, proceso en el cual obtuvieron valores de α (alpha) de Cronbach que oscilaron entre 0.78 y 0.89 en los indicadores establecidos para las cuatro dimensiones de estudio relacionadas con metas orientadas: “al aprendizaje”, “al yo”, “a la valoración” y “al logro y recompensa”.

- El Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA), diseñado y validado por López Aguado (2010), con un análisis de fiabilidad que arrojó un coeficiente α (alpha) de Cronbach de 0.898 para los tipos de estrategias establecidas como dimensiones: “ampliación”, “colaboración”, “estructuración conceptual”, “planificación”, “preparación para exámenes” y “participación”.

Los indicadores y dimensiones de ambos instrumentos fueron analizados estadísticamente utilizando una escala de cinco categorías cuantitativas y cualitativas:

- 1-----Nunca
- 2-----Pocas veces
- 3-----Algunas veces
- 4-----Muchas veces
- 5-----Siempre

2.3. Procedimientos

La metodología de trabajo empleada durante el proceso investigativo se fundamentó desde la teoría expuesta por Ramírez-Fernández (2016); en la que se establecen diversas etapas para la realización de estudios observacionales.

Durante el proceso investigativo se observaron las respectivas consideraciones éticas, al obtener la autorización desde la oficina del subdecanato de la facultad en cuestión para la aplicación del instrumento. La voluntariedad de los sujetos a participar en estudio fue respetada al solicitar el consentimiento informados a los encuestados y el uso de la información obtenida no tuvo fines maleficentes.

2.4. Análisis de los datos

Luego de aplicar el instrumento a los participantes, los datos resultantes fueron organizados empleando el programa SPSS versión 23. El procesamiento cuantitativo de estos se realizó a través de estadísticas del nivel descriptivo: análisis de frecuencias

(relativas y absolutas) y de tendencia central (medias, medianas y modas); también se practicó una prueba inferencial paramétrica: correlación de Pearson.

Las escalas para la interpretación de los resultados de las pruebas de correlación lineal se realizaron acorde a los criterios de Martínez-Ortega et al. (2009). Ellos establecen que el coeficiente r está definido de la siguiente manera: el 0 indica ausencia de correlación; los valores entre 0 y 1 indican diversos niveles de relación positiva, mientras que entre 0 y -1 resulta negativa.

Rangos de escala de correlación lineal (independientemente del signo de los valores):

- 0 – 0.25: escasa o nula
- 0.26 – 0.50: débil
- 0.51 – 0.75: moderada o fuerte
- 0.76 – 1.00: fuerte o perfecta

3. RESULTADOS

Los instrumentos seleccionados (CEMA y CETA) se aplicaron a 1235 estudiantes de las siete ofertas académicas de la Facultad de Ciencias de la Salud, en la Universidad Nacional de Chimborazo; la distribución de la cifra de individuos por área de formación dependió del estado de la matrícula en el período académico en el que se realizó la investigación. El mayor número de encuestados lo aportó la carrera de Odontología (27.37 %), así como los alumnos que cursaban el primer semestre para un 19.75 % con respecto al total; mientras que Cultura Física resultó la menos representada con solo el 3.08 %.

El análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del CEMA, permitió observar que las correspondientes dimensiones de estudio tuvieron un comportamiento homogéneo en casi la totalidad de las carreras; la categoría “muchas veces” predominó en el caso de las “metas orientadas al aprendizaje”, mientras que para el resto de los tipos de los fines académicos investigados resultó “algunas veces” la que preponderó. La excepción de esa regularidad se presentó en los estudiantes de Odontología, ya que la mayoría de estos consideraron sentirse motivados “algunas veces” por metas “orientadas al aprendizaje”.

Los indicadores “adquisición de competencias” e “interés por la materia”, los cuales fueron establecidos para determinar el estado de la dimensión “metas orientadas al aprendizaje”; además de aquella definida como “trabajo futuro digno”, tuvieron un valor

de 4.0 (muchas veces) atendiendo a la mediana y la moda inherente a la totalidad de los participantes.

Los valores de media (3.67), mediana (4.0) y moda (4.0) indicaron que las “metas académicas orientadas al aprendizaje” resultaron las que más frecuentemente motivan a los estudiantes de la muestra para el cumplimiento de las tareas docentes. Esas cifras indicaron el predominio de los encuestados que seleccionaron la opción “casi siempre” para esa dimensión.

La prueba de correlación de Pearson permitió determinar la existencia de una correlación lineal positiva moderada o fuerte entre los tipos de metas académicas propios de los elementos motivacionales extrínsecos; hecho que amerita ser considerado ya que la realización de acciones dirigidas a esta clase de fines pudiera incidir en el nivel de éxito académico de los educandos durante la formación profesional.

En la investigación que se presenta, los datos obtenidos a partir de la aplicación del CETA posibilitaron la exploración de la forma en que los educandos de la muestra realizan su autoaprendizaje. Se analizaron seis tipos de estrategias de autoaprendizaje, observándose que ninguna sobresalió por encima de las demás, sino que se aplican indistintamente según las necesidades del proceso formativo, lo que pudo corroborarse al observar que en todas las dimensiones de estudio prevaleció la categoría “algunas veces”.

El estudio de la relación entre las estrategias de autoaprendizaje que constituyeron objeto de investigación arrojó la existencia de una “correlación lineal positiva moderada o fuerte” entre todas ellas, resultado que permitió confirmar la hipótesis de que los alumnos de ese contexto educativo no se enfocan en el empleo de una estrategia en particular, sino que integran todas estas durante sus actividades de autoaprendizaje.

En el contexto formativo de profesionales de la Salud en que se desarrolló la investigación, la correlación entre las estrategias de trabajo autónomo y los tipos metas académicas de los estudiantes de la muestra resultó mayoritariamente “escasa o nula y positiva”; resulta importante señalar que las dos excepciones de esa regularidad se manifestaron con valores muy cercanos al límite inferior del rango de escala “débil”.

4. DISCUSIÓN

Respecto a las características de la muestra del estudio que se presenta, Pulido-Rull et al. (2011) observaron regularidades similares en una investigación desarrollada en la Universidad Intercontinental, en Ciudad México; esos autores establecieron que la

distribución de la muestra según carrera y semestre que cursaban los individuos involucrados, estuvo influenciada por las oportunidades laborales en los respectivos campos, la capacidad de la oferta académica institucional y los índices de retención escolar, entre otros factores.

La influencia de los elementos motivacionales en la adaptación escolar, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico ha sido documentada por diferentes autores (Regueiro et al., 2015; Valle et al., 2015b); por lo que, el campo de estudio sobre las metas académicas resulta de importancia para perfeccionamiento de los procesos formativos de profesionales en las distintas áreas del saber.

Los investigadores Gámez et al. (2015) describen resultados similares respecto al predominio de las “metas orientadas al aprendizaje” en su población de estudio. Esa regularidad observada apunta a que los elementos propios de la motivación intrínseca constituyen el motor principal, que impulsa a los estudiantes de la población investigada para el alcance de sus fines académicos. Lo que representa un factor importante a tener en cuenta por la planta docente durante la planificación y ejecución de las estrategias de enseñanza. Bitran et al. (2014) destacan que los alumnos que conformaron su muestra de estudio declararon “mucho interés” en relación con la actividad académica se desarrolle de manera tal que garantice la motivación por el aprendizaje, para lo que sugirieron mayor énfasis en las actividades prácticas, la selección adecuada de los tutores académicos, el trabajo colaborativo y la enseñanza problémica.

La situación particular observada en la carrera de Odontología en el contexto de la investigación que se presenta no constituye un fenómeno único; lo autores Hernández et al. (2017) mencionan que, en escenarios de aprendizaje de formación de estudiantes de esa profesión, resulta común percibir una aparente falta de motivación en estos, debido a dificultades para proponerse metas académicas claras que se reflejen en sus estrategias de estudio. Al respecto, Hernández-Barrios y Camargo-Urbe (2017) afirman que la primera fase del proceso de autorregulación cognitiva está definida por el establecimiento de fines concretos que regulan las vías para alcanzarlas.

La interpretación de los resultados globales del CEMA arrojó que la mayoría de los educandos que formaron parte de la investigación, declararon orientar su proceso formativo atendiendo a varios tipos de metas académicas y no a una específicamente; lo que coincidió con los hallazgos de Valencia-Serrano et al. (2013) en un estudio publicado en la revista *Pensamiento Psicológico*. Para esos autores, la forma en que los jóvenes establecen sus metas académicas depende de las condiciones socioeconómicas y

afectivas, además de las características del entorno educativo, las situaciones de aprendizaje y la metodología de enseñanza; por lo que, al enfrentar determinadas tareas, no siempre los motiva el alcance una única orientación hacia un tipo de fin en particular, sino a un conjunto variado.

Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) defienden que los alumnos que resaltan la valoración de la orientación hacia esa meta consideran a sus habilidades y competencias como atributos desarrollados suficientemente para resolver las tareas académicas planteadas; lo que, a su vez, tiene un efecto en la confianza de los estudiantes en sus capacidades haciendo que estos disfruten retos o desafíos cognitivos con un mayor compromiso y entusiasmo.

Los autores de la investigación que se presenta coinciden con el posicionamiento acerca de que las “metas orientadas al aprendizaje” resultan de naturaleza intrínseca. Al respecto, Daura (2015) considera que estas garantizan mayor efectividad sobre el aprendizaje autorregulado. En un estudio de tres años en el que se analizó esta dimensión, esa investigadora observó resultados análogos a los expresados en el párrafo anterior; ella concluyó que la motivación impulsada por el interés hacia el campo profesional de formación universitaria contribuye a un mejor control sobre las situaciones de estrés; las que se producen durante el proceso docente-educativo, ya que favorecen el establecimiento de estrategias más efectivas para el logro de los propósitos académicos.

En relación con esos resultados, otros investigadores que obtuvieron valores similares fueron Rodríguez et al. (2014) los que establecieron que los niveles altos en las “metas orientadas al aprendizaje” y en aquellas dirigidas a la “obtención de un trabajo digno futuro”, comúnmente se encuentran asociados con el éxito en el rendimiento académico; lo que generalmente no ocurre en aquellos educandos cuyo proceso formativo está principalmente motivado por el alcance de fines “orientados al yo” y a la “evitación de castigos”.

Daura (2015) obtuvo regularidades semejantes en su estudio en lo que respecta a los valores observados en cuanto a la correlación entre los tipos de metas académicas (tabla 2); así como a la “escasa o nula correlación” entre las metas académicas ligadas a la motivación extrínseca y aquellas vinculadas con la intrínseca.

Panadero y Alonso-Tapia (2014), apoyándose en la teoría sociocognitiva de Bandura, esgrimen que las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultado constituyen las fuentes principales de motivación del individuo para autorregularse durante el cumplimiento de actividades de aprendizaje. Estos últimos

manifiestan que la voluntad, el esfuerzo y la claridad de los objetivos no bastan por si solos para el alcance de las aspiraciones académicas por parte de los estudiantes; es preciso que estos desarrollen estrategias eficientes que les permitan regular su propio proceso cognitivo.

En un estudio realizado con alumnos de grado en la Facultad de Educación de Albacete, de la Universidad de Castilla-La Mancha publicado por Garrote-Rojas et al. (2016), los resultados obtenidos también reflejaron un comportamiento homogéneo de las diferentes estrategias de aprendizaje autónomo e igualmente todas alrededor de las categorías medias de la escala empleada. En ese entorno, los alumnos también manifestaron el uso simultáneo de diversas formas para el cumplimiento de las tareas académicas durante el proceso formativo.

El investigador Uribe-Meneses (2012) aplicó el CETA en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Pamplona; los resultados observados también indicaron que los estudiantes utilizaban diferentes estrategias de trabajo autónomo a un mismo nivel, pero lo hacían con mayor frecuencia que los educandos de la muestra utilizada en el estudio que se presenta.

Con respecto a la relación entre las estrategias de autoaprendizaje (tabla 4), los investigadores Granados-López et al. (2017) observaron el mismo comportamiento de estas dimensiones en su estudio; sus resultados también mostraron la existencia de una “correlación lineal positiva moderada o fuerte” entre todas las estrategias de trabajo autónomo analizadas por esos autores.

Para Suárez-Riveiro, et al. (2016), los estudiantes incapaces de gestionar su propia motivación tienen altas probabilidades de fracaso académico, aunque estos hicieran uso de eficientes estrategias de aprendizaje; ambas categorías son necesarias para garantizar el éxito personal durante la formación profesional. Como ya se ha precisado anteriormente, en el entorno educativo que se desarrolló la investigación que se presenta pudo constatar la presencia de elementos inherentes a las mismas.

Navea-Martín (2017) realizó un estudio en el cual incursionó en la relación entre las estrategias de trabajo autónomo y los tipos metas académicas. El análisis de los resultados publicados por ese autor utilizando la escala propuesta en la presente investigación, permitió observar un similar predominio de valores ubicados en los rangos de relación “escasa o nula y positiva”; lo que evidenció que al menos en dos entornos de aprendizaje las regularidades resultan interesantemente coincidentes.

Referentes teóricos como Schunk y Zimmerman (2008), además de Torrano et al. (2017), enuncian que el aprendizaje autónomo de los educandos está relacionado con la motivación, las metas que se marcan y las emociones; posicionamiento que posee todo un sustento desde diversas tesis pedagógicas y psicológicas, y que de manera general pudiera ser totalmente válida, pero al tratar de establecer esta relación entre estrategias específicas y determinadas metas académicas en el entorno formativo en que se desarrolló la investigación que se presenta.

5. CONCLUSIONES

Las metas académicas orientadas al aprendizaje resultaron las que más frecuentemente motivan a los estudiantes de la muestra para el cumplimiento de las tareas docentes, en este caso preponderó la selección de la opción “casi siempre” por los educandos involucrados en el estudio.

La prueba de correlación de Pearson arrojó la existencia de una correlación “lineal positiva moderada o fuerte” entre los tipos de metas académicas propios de los elementos motivacionales extrínsecos; sin embargo, se observó una “escasa o nula correlación” entre las metas académicas ligadas a la motivación extrínseca y aquellas vinculadas con la intrínseca.

La correlación entre las estrategias de autoaprendizaje que constituyeron objeto de investigación resultó “lineal positiva moderada o fuerte” entre todas ellas.

El análisis de la correlación entre las estrategias de trabajo autónomo y los tipos metas académicas de los estudiantes de la muestra resultó mayoritariamente “escasa o nula y positiva”.

REFERENCIAS

- Bitran, M., Zúñiga, D., Leiva, I., Calderón, M., Tomicic, A., Padilla, O., y Riquelme, A. (2014). ¿Cómo aprenden los estudiantes de medicina en la transición hacia el ciclo clínico?: Estudio cualitativo de las percepciones de estudiantes y docentes acerca del aprendizaje inicial de la clínica. *Revista médica de Chile*, 142(6), 723-731. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000600006>.
- Boza-Carreño, Á., y Méndez-Garrido, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>.

- Cáceres-Alvarado, L., y Nieto-Gutiérrez, J. (2013). Desarrollo de un cuestionario tridimensional de metas de logro en deportes de conjunto. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 41-53. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.1.38725>.
- Calderón, C., y Casu, G. (2011). Escala de factores estructurales de la clase: una medida para evaluar características de la clase relacionadas con las metas académicas de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Psicología de la Salud & Sociedad*, 2(3), 285–296.
- Corporación CIMTED. (2016). Gestión del talento humano: enfoques y modelos. (Medellín: Editorial CIMTED).
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 28-45.
- Domínguez-Alonso, J., y Pino-Juste, M. R. (2016). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 349-358. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380>.
- Durán-Aponte, E., & Arias-Gómez, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2013). Prediction of use self-regulation strategies in higher education. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>.
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. M., y Urrutia, M. (2015). What do students expect to find when they enter Psychology studies?: goals and personal motives during the first year at university. *Anales de Psicología*, 31(2), 589-599. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171851>
- Garrote-Rojas, D., Garrote-Rojas, C., y Jiménez-Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44.

- Granados-López, H., Gallego-López, F. A., y Arredondo-Clavijo, D. M. (2017). Asociación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de Básica y Media Vocacional. *Textos y Sentidos*, (15), 29-46.
- Hernández, A. S., Torres, F., Fang, L. C., y Díaz-Caballero, A. J. (2017). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de odontología de una universidad pública en Cartagena, Colombia. *Universitas Odontológica*, 36(76), 1-20. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uo36-76.eaeo>.
- Hernández-Barrios, A., y Camargo-Urbe, A. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>.
- León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E. G., y Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 35-53.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica*, 15(1), 150-164.
- López-Mora, C., González-Hernández, J., Garcés de los Fayos-Ruiz, E. J., y Portoles-Ariño, A. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 445-464. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.226461>.
- Martínez-Ortega, R. M., Tuya-Pendás, L. C., Martínez-Ortega, M., Pérez-Abreu, A., y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).
- Navea-Martín, A. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación médica*, (in press). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>.
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>.

- Paz, H. (2014). Aprendizaje autónomo y estilo cognitivo: diseño didáctico, metodología y evaluación. *Revista Educación en Ingeniería*, 9(17), 53-65.
- Pulido-Rull, M. A., Serrano-Sánchez, M. L., Valdés-Cano, E., Chávez-Méndez, M. T., Hidalgo-Montiel, P., y Vera-García, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Ramírez-Fernández, E. (2016). *Introducción a la Psicología. Tema 4. El método observacional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradas, M., y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, B., y Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister* 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70012-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70012-X).
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2008) *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications*. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Suárez-Riveiro, J. M., Fernández-Suárez, A. P., Rubio-Sánchez, V., y Zamora-Menéndez, Á. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
- Uribe-Meneses, A. (2012). Características del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad de Pamplona. *Revista Ciencia y Cuidado*, 9(1), 24-33.
- Valencia-Serrano, M., Duarte-Soto, J., y Caicedo-Tamayo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulador, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.
- Valencia-Serrano, M., Duarte-Soto, J., y Caicedo-Tamayo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulador, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, L., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Freire, C. (2015a). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria

según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015b). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology* 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>.

CAPÍTULO 95

SELECCIONAR AL MEJOR PROFESORADO PARA LA ESCUELA PÚBLICA: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

Maialen Oiartzun Irastorza, Idoia Fernández-Fernández y Alba Madinabeitia

Ezkurra

1. INTRODUCCIÓN

La literatura científica y los marcos prescriptivos más validados internacionalmente vienen apuntando hace tiempo la idea de que la calidad del profesorado es una de las claves del éxito de cualquier sistema educativo (Barber y Mourshed, 2007; Eurydice, 2015; OCDE, 2005). Sin embargo, no todos los sistemas educativos son igual de exitosos y en este sentido cabe preguntarse por la calidad de su profesorado y, más en concreto, por la legislación y la política educativa que practica cada estado para asegurar el acceso a los sistemas educativos públicos de los y las mejores profesionales, así como su inducción y desarrollo profesional a lo largo de sus carreras.

Nos interesa centrar la atención en el caso español y preguntarnos en concreto cuál es su situación en lo que se refiere a esta temática. Según el último informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes PISA (2020), las y los directores de los centros participantes, opinan que alrededor del 23% del alumnado está matriculado en centros en los que el personal docente es inadecuado o está poco cualificado, un porcentaje sensiblemente superior al 15% de los países de la OCDE. Países como Polonia, Dinamarca o Finlandia señalan que sólo el 5% de su alumnado está matriculado en centros con un profesorado inadecuado o poco cualificado a la vez que gozan de posiciones aventajadas por ejemplo en matemáticas: 516, 509 y 507 puntos respectivamente frente a 481 que es la media de España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). La misma fuente añade que los resultados de aprendizaje del alumnado en el sistema español no muestran ninguna mejora (Ministerio de Educación y de Formación Profesional, 2019).

Esta radiografía de urgencia nos muestra que los indicadores de calidad del sistema educativo español tienen mucho margen de mejora y que una de las claves sobre la que

poner la atención es el profesorado. En efecto, a la luz del decisivo papel que juega el profesorado en el éxito de los sistemas educativos, este trabajo pretende analizar de forma comparativa las diferentes leyes educativas que se han promulgado en el Estado español desde la aprobación de la Constitución del 1978 con objeto de determinar los elementos de continuidad y de cambio que se han ido materializando a través de estos instrumentos jurídicos, poniendo especial atención en los dictámenes que regulan el proceso de selección de maestros y maestras en el sistema público. Este análisis servirá de base para hacer un diagnóstico de las oportunidades y los obstáculos que se desprenden en los citados marcos y proponer posibles vías de avance¹⁴.

No se trata de un tema novedoso en sí mismo. La preocupación por la ineficacia de las políticas de selección docente ha dado lugar a diferentes estudios (Egido, 2010; Ruiz Valle, 2012) y, ha abierto camino a propuestas de interés como, por ejemplo, el MIR educativo (López Rupérez, 2015). No obstante, no contamos con ningún análisis sistemático que ponga la atención en el estudio comparado de las leyes de educación y de las normas reglamentarias en lo que respecta a esta temática. Un acercamiento de estas características nos daría la posibilidad de hacer una valoración crítica y de esbozar, al menos, las oportunidades de mejora que pudiera propiciar la propia legislación a este respecto.

2. MÉTODO

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, realizamos un análisis cualitativo e interpretativo de las leyes de educación aprobadas desde 1978. Ponemos el inicio temporal en la Constitución de 1978 porque representa el inicio de un periodo en el que la política educativa comienza a despegarse de la ideología tecnocrática del franquismo tardío, y emprende el rumbo hacia planteamientos más homologadas a nivel europeo. Extendemos el análisis hasta el momento actual, abarcando así la legislación de tres décadas en la que han participado gobiernos de diferente ideología. Esto nos permitirá hacer un estudio longitudinal y comparativo, con suficiente perspectiva, de las

¹⁴ Este trabajo forma parte de una tesis doctoral en fase de desarrollo titulada “*Los mejores docentes para una escuela de calidad: diagnóstico del modelo de acceso a la enseñanza y propuestas para la Educación Pública Vasca*”, financiada a través de una beca predoctoral para la formación del personal investigador en la UPV/EHU en la convocatoria del 2019. Asimismo, se desarrolla dentro de las líneas de investigación del equipo IkasGura, reconocido dentro del sistema universitario vasco como grupo de investigación consolidado (nivel B, IT 1348-2019 Gobierno Vasco, 2019).

continuidades y cambios más relevantes que se han producido en este ámbito. El procedimiento de análisis se ha realizado de la siguiente forma:

1. Selección de las leyes relevantes para este objeto de estudio (Cuadro 1).
2. Selección del contenido relativo a la temática de estudio en las citadas leyes educativas utilizando como criterios: a) la exposición de motivos o preámbulo de las leyes con objeto de detectar la motivación del legislador respecto a la calidad del profesorado; b) los epígrafes y/o artículos de las disposiciones adicionales o transitorias de cada ley, que aluden a la selección del profesorado en la función pública.
3. Análisis comparativo de las aportaciones de cada ley a la temática de estudio, poniendo la atención en los elementos de continuidad y cambio.
4. Interpretación de los significados pedagógicos de los datos analizados, con objeto de esbozar algunas conclusiones sobre su naturaleza y efectividad de cara a hacer propuestas de mejora.

Tabla 1.

Legislación base de la investigación

LEYES EDUCATIVAS
• Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 • Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002 • Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 • Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013
REALES DECRETOS
Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades de los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

3. RESULTADOS

A continuación, presentaremos los resultados del análisis realizado en dos apartados: por un lado, la relevancia otorgada a la calidad del profesorado en el preámbulo de cada ley educativa desde la LOGSE de 1990 hasta la LOMCE de 2013 y, por otro lado, las continuidades y los cambios que observamos en el desarrollo de las disposiciones adicionales o transitorias, por Real Decreto de cada ley, a través de los cuales se regula el ingreso a la función pública docente.

3.1. La calidad del profesorado en la exposición de motivos de las leyes educativas: un espejismo en el desierto

Un análisis de lo que los preámbulos de las cuatro leyes orgánica de educación promulgadas en este periodo expresan respecto a la calidad del profesorado, han sido recogidas de forma directa en la Tabla 1.

Tabla 8.

Resumen de las referencias a la calidad del profesorado en el preámbulo de las leyes educativas

LEY EDUCATIVA	REFERENCIAS A LA CALIDAD DEL PROFESORADO EN SU PREÁMBULO
LOGSE (1990)	Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. (...) La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que co-ayudan a mejorar esa calidad. Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación

	educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.
LOCE (2002)	El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto (...). El cuarto eje se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación. Sin embargo, (...) las correspondientes políticas de recursos humanos apenas si han experimentado cambio alguno. Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales. En este sentido, la Ley se propone elevar la consideración social del profesorado; también refuerza el sistema de formación inicial, en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige; orienta mejor la formación continua, y articula una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.
LOE (2006)	La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. (...), no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios

	científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.
LOMCE (2013)	El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades (...) La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe (...) posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.

Fuente 1: Elaboración propia

La primera ley educativa de este análisis longitudinal es la LOGSE de 1990, promulgada por el gobierno del PSOE y que vino a sustituir a la Ley General de Educación de 1970, aprobada aún en el periodo franquista. El preámbulo considera la calidad de la enseñanza como la piedra angular de la ley y la asocia a transformaciones sustanciales y decisivas de la realidad educativa, subrayando que para la consecución de este reto es necesario el compromiso de los diferentes actores vinculados a la educación (desde el profesorado hasta las administraciones educativas). Si bien la calidad del profesorado no se trate explícitamente, puede constatarse de forma indirecta en aspectos que la ley aborda específicamente como la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo, entre otros.

Doce años más tarde, en 2002 fue promulgada la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), por el segundo gobierno del PP, pero tras el triunfo electoral del PSOE en 2004, su aplicación quedó en suspenso. El análisis del discurso empleado por la LOCE en su preámbulo denota un mayor protagonismo e incidencia en la temática que nos ocupa que la ley anterior. Una comprensión de la calidad educativa orientada hacia los resultados, entendida como la consolidación de la cultura del esfuerzo y la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto. La LOCE otorga un tratamiento primordial a la

calidad del profesorado (recogido en su cuarto eje), sentando las bases políticas para articular una carrera profesional en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.

Mientras que la LOGSE supuso un revulsivo en la modernización, democratización y descentralización del sistema educativo, así como en la autonomía del profesorado, la LOCE concuerda con ésta únicamente en la retórica de la consideración social del profesorado. Por el contrario, se evidencia un distanciamiento del planteamiento generalista anterior, para dar una respuesta más específica a una realidad no atendida durante las últimas décadas en el panorama educativo: las políticas dirigidas al profesorado en relación a las condiciones y exigencias de su actividad docente. Según la LOCE, estas medidas constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

Tan solo cuatro años después, en 2006, se aprueba la LOE con la mayoría de los votos a favor en el Congreso de los Diputados (y con el único voto en contra del PP y tres abstenciones). Del preámbulo de la LOE aflora una inquietud que, a pesar de las reformas adoptadas en las leyes anteriores, continúa vigente en la sociedad española del siglo XXI: el desafío de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, y de beneficiar a todos los y las jóvenes, sin exclusiones. Ahora bien, en el caso de la LOE, este encargo recae, en última instancia, en el profesorado. Es decir, conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea.

Pero, ¿cómo se materializa la calidad del profesorado para este cometido? Podemos constatar que existen elementos de continuidad rescatables de las leyes educativas que la preceden, como son, la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa (LOGSE); y el principio del esfuerzo (LOCE), que en lo que respecta al profesorado se relaciona con la construcción de entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. El elemento novedoso asoma en el tercer principio que inspira esta ley, y que alude al proceso de convergencia europea, incidiendo en la necesidad de alinear los sistemas de educación con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. En este sentido aboga por revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo siguiendo estos criterios: desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la

comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.

Por último, la ley del 2013, la LOMCE (ley que no fue apoyada por ningún otro grupo parlamentario salvo el Partido Popular), modifica algunos artículos de la LOE (2006), pero sustancialmente, no encontramos en su exposición de motivos ninguna alusión referida a la calidad del profesorado. Indirectamente, habla de crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos; de hacer efectiva la posibilidad de que éstos desarrollen el máximo de sus potencialidades; y, por último, posibilitar una mayor autonomía a la función docente para que, teniendo en cuenta el principio de especialización de profesorado, favorezca la simplificación del desarrollo curricular.

Un minucioso análisis del contenido dirigido a la calidad del profesorado en los preámbulos de las leyes educativas, nos sitúa ante la evidencia de que más allá de la habitual retórica legislativa constante sobre la responsabilidad del profesorado, de la necesidad de su compromiso y entrega para llevar a buen término la reforma, no hay concreciones operativas remarcables. No obstante, el espejismo lo protagonizan la LOCE y la LOE cuando introducen concepciones novedosas sobre cómo asegurar la calidad del profesorado que, por ejemplo, afectan a las políticas educativas que regulan la progresión de su carrera profesional, así como a la revisión de su formación inicial y continua.

Podríamos sintetizar este primer apartado diciendo que, en términos generales, la calidad del profesorado protagoniza, en los preámbulos de las leyes educativas, una historia de intermitencias en la que aparece y desaparece del discurso sin motivo aparente, en medio de una vorágine reformista representada por los dos grandes partidos que han liderado gobiernos en España. Diríamos que la legislación y la política educativa que practica el Estado español para definir la calidad de su profesorado hasta la fecha no gozan de consenso ni de orientación alineada con los marcos prescriptivos más validados internacionalmente en esta materia, necesario para blindar un sistema educativo exitoso.

3.2. El sistema de concurso-oposición: una estrategia inmutable.

A continuación, analizaremos qué leyes y normas concretas se han establecido para asentar las bases del acceso al sistema público de educación, y ahondaremos en la evolución inherente a dicha regulación.

La LOGSE (1990) no hace ninguna alusión al sistema selectivo de la función docente hasta su novena disposición adicional, donde establece que el sistema de ingreso será el concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones Educativas. De esta manera, queda establecido que la selección del profesorado en el sistema público se decide mediante un examen, la oposición, y un concurso de méritos, aunque también añade la posibilidad de incluir una fase de prácticas como parte del proceso selectivo. Además, esta Ley dispone los aspectos que se valorarán en cada fase. Así, en el concurso de méritos se valorarán la formación académica y la experiencia docente previa, mientras que en la fase de oposición se valorarán la posesión de conocimientos específicos para la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. No se concreta, en cambio, cuáles son los aspectos que se deberían valorar en el caso de que se añadiese una fase de prácticas.

Las leyes posteriores a ésta, no suponen ninguna novedad al respecto. La LOCE no modifica ningún aspecto y la LOE tan solo establece que las pruebas de oposición deberán ajustarse a las especialidades docentes, que en el caso de maestros y maestras son siete: educación primaria, educación infantil, inglés, pedagogía terapéutica, educación física, audición y lenguaje y educación musical. Por último, la LOMCE, tampoco introduce ninguna novedad, a pesar de que, por un momento, pareció que iba a presentar la oportunidad de acabar con dos décadas de estancamiento respecto a esta situación y que iba a ser la ley que posibilitara el camino jurídico hacia planteamientos alternativos.

En suma, en 1990 la LOGSE estableció el sistema concurso-oposición como mecanismo para la selección del profesorado de la función pública, y desde entonces ni se ha modificado lo establecido inicialmente, ni se han establecido las bases para la introducción de ningún otro sistema alternativo que no sea el concurso-oposición. Esto supone una inversión de dinero público de la que, tal y como los indicadores de calidad del sistema educativo muestran, no se obtiene el beneficio social y profesional esperado, y, no permite fortalecer un marco legal actualizado y eficaz a la hora de seleccionar al mejor profesorado para la función pública (Egido, 2010; Ruiz Valle, 2012).

3.3. Significados pedagógicos del concurso-oposición: centralidad de los conocimientos y debilidad de la fase de prácticas.

Junto a lo ya apuntado es interesante también hacer, aunque sea brevemente, una mención a los mecanismos de regulación que han ido desarrollando las leyes de educación

entorno al sistema de acceso establecido conocido como concurso-oposición. Nos detendremos en el desarrollo de dos elementos de análisis: los cambios que se han introducido en la fase de oposición y los cambios implantados en la fase de prácticas.

El Real Decreto de 1993, organiza la fase de oposición en tres pruebas de carácter eliminatorio: una escrita, una práctica y una oral. La prueba escrita consiste en el desarrollo de dos temas; uno relativo a los conocimientos propios y específicos del ámbito cultural, científico o artístico de la especialidad (grupo A) y otro de carácter didáctico y de contenido general (grupo B). La prueba oral, también guarda relación con este temario, ya que consiste en la exposición de un tema del grupo A. De esta manera, tanto la prueba escrita como la oral tienen el mismo objeto: el conocimiento de los contenidos y el conocimiento del currículum. Las características de la prueba práctica, sin embargo, no se especifican en esta normativa, por lo que se expondrán en la convocatoria.

El Real Decreto de 2004, mantiene la misma estructura: prueba escrita, práctica y oral. Como novedad, la prueba escrita consiste en el desarrollo de un solo tema y, además, introduce una segunda prueba que consiste en la programación didáctica y en la elaboración y exposición oral de una unidad didáctica. En consecuencia, la prueba oral consiste tanto en la defensa de la programación didáctica, como exposición de una unidad didáctica. Respecto a la prueba práctica, tan solo señala que consistirá en la realización de una serie de ejercicios que permitan comprobar la formación científica y el dominio de las técnicas de trabajo necesarias, aunque no se especifica qué tipo de ejercicios deben ser. Por último, el Real Decreto de 2007 no modifica la normativa de la fase de oposición de maestros y maestras de primaria, por lo que, ésta permanece sin alteraciones desde 2004.

En síntesis, la idea que podemos rescatar del análisis del mecanismo que regula el ingreso de las maestras y maestros es que privilegia y mide contenidos sean en su vertiente disciplinar sean en su vertiente didáctica. El acercamiento lleva implícita la idea de que para ser un buen docente hay que demostrar determinados conocimientos, así como la técnica para que éstos sean enseñados. Así, está muy lejos de establecer pruebas para medir las competencias de las personas aspirantes que, por cierto, son tituladas en Educación Superior según un sistema homologado a nivel europeo, y mucho menos para medir la capacidad científica o profesional acorde a la realidad del siglo XXI. Las ideas subyacentes parecen suspendidas en el tiempo, inalterables a los cambios sociales, educativos, científicos y tecnológicos de nuestro contexto. En definitiva, el diseño de estas pruebas de conocimientos no contempla ni la regulación ni la evaluación de las

capacidades y habilidades teóricas y prácticas docentes tan necesarias para el desempeño de la función docente de hoy.

La fase de prácticas merece asimismo un pequeño apunte. El Real Decreto de 1993, añade una fase de prácticas tuteladas al proceso selectivo, en la cual participarán sólo los aspirantes que, una vez ordenados según la puntuación global de las dos fases anteriores, tengan un número de orden igual o menor que el número total de plazas convocada. Esta fase tendrá una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso y deberá garantizar la posesión de las capacidades didácticas necesarias. No obstante, no se añaden a la normativa concreciones sobre la tutoría y la evaluación de dicha fase hasta el Real Decreto de 2007. Éste establece que el tutor o tutora deberá ser experimentada y preferentemente del mismo cuerpo. Sobre la evaluación, señala que el tutor o tutora y el funcionario o funcionaria en prácticas compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas. Una vez más, opta por un enfoque didactista y técnico, haciendo caso omiso a toda la literatura científica actual.

Estos son los únicos aspectos que se especifican en la normativa, por lo que las Comunidades Autónomas son las encargadas de configurar prácticamente toda la fase de prácticas. Realizar un análisis exhaustivo comparado de las estrategias de desarrollo de la fase de prácticas en los concurso-oposición en las diferentes administraciones periféricas arrojaría luz sobre su alcance real y operativo.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido analizar de forma comparada las diferentes leyes orgánicas educativas que se han promulgado en el Estado español desde 1978 con objeto de determinar los elementos de continuidad y de cambio en lo que atañe a la calidad del profesorado y más en concreto al proceso de selección de maestros y maestras en el sistema público. De este análisis cabe concluir que más allá de los énfasis recurrentes y estereotipados en torno a la importancia del papel del profesorado en la calidad del sistema educativo, las prescripciones que materializan y hacen operativa esta importante encomienda permanecen prácticamente inalterables en el tiempo, se mueven en un nivel difuso y se hacen realidad a través de concursos oposición centrados en la resolución puntual de pruebas de conocimientos generales y didácticos.

Diferentes autores han valorado el sistema de ingreso a la función pública docente y lo han calificado de anticuado y obsoleto (Egido, 2010; Ruiz Valle, 2012); señalan a su

vez que se mantiene inalterable a pesar de las no pocas evidencias y propuestas que han demostrado la necesidad de adaptar el sistema al contexto actual. Compartimos la opinión de que el sistema de selección del profesorado debe contar con mecanismos eficaces para seleccionar a los y las mejores docentes y desde luego, un sistema que se levanta de forma decisiva en una prueba basada en conocimientos disciplinares básicos y técnicas didácticas dibuja una pobre caricatura de lo que un profesional de la educación debe ser en la actualidad. La pregunta es ¿por qué no se han producido cambios durante más de tres décadas en la articulación de mecanismos eficaces de selección de aspirantes e incluso de desarrollo profesional de las personas que en primera instancia “superan” el concurso? ¿Cuáles son los elementos que obstaculizan este cambio que, paradójicamente avala no sólo la investigación educativa más avanzada sino también las propias prescripciones internacionales? ¿Qué intereses ideológicos, políticos, sociales o profesionales están manteniendo un sistema obsoleto e inoperante a pesar del alto coste que provoca en términos de mala calidad educativa?

Un elemento a observar con más detalle es el de la falta de concreción de la fase de prácticas en contraste con la estrechez de las otras dos fases. Consideramos que esta es la fase que, aparentemente, más posibilidades de innovación ofrece. Por una parte, ésta incluye un periodo de docencia directa y no hay mejor momento ni prueba más apropiada para evaluar la idoneidad de un aspirante ya que, al situarlo en un contexto real, permite, al contrario de las pruebas de oposición, observar cómo se adapta y cómo funciona en la realidad. De manera que, en esta fase se podrían completar las limitaciones citadas de la fase de oposición y se podría evaluar los aspectos que no tienen espacio en esa primera fase. Por otra parte, es una etapa decisiva que influye en el desarrollo profesional de los recién incorporados y debe realizarse de manera progresiva y supervisada (Marcelo et al., 2009). Por lo tanto, es lógico pensar que esta fase debería estar bien regulada y organizada, para que realmente sea un proceso evaluativo a la vez que formativo.

Como hemos visto, la ordenación de esta fase es responsabilidad de las Comunidades Autónomas, por lo que haría falta una investigación más exhaustiva que contemple la regulación de cada Comunidad Autónoma para analizar su eficacia y eficiencia. No obstante, algunas investigaciones empiezan a señalar la falta de idoneidad de la misma (Álvarez-Lopez et al., 2019)

Como punto final un pequeño apunte sobre las posibles vías de avance del sistema de ingreso a la función pública docente. La primera es la del cada vez más sonado MIR educativo, un cambio sistemático a nivel central que consistiría en una selección

precedente a la formación profesionalizante, una formación que se configure en enseñanzas de postgrado y un proceso de inducción de dos años (López Rupérez, 2015). La segunda vía posible consiste en aprovechar las oportunidades que hemos hallado en el marco legal. Estamos hablando de aprovechar la competencia de cada Comunidad Autónoma para regular aspectos como el diseño de un ejercicio práctico o una fase de prácticas que podrían incorporar la demostración de capacidades y habilidades tanto teóricas como prácticas necesarias para el desempeño de la función docente de hoy.

5. REFERENCIAS

- Álvarez-Lopez, G., Marín-Blanco, A., Garcia, J., y Cercós, R. (2019). Estudio comparado de la iniciación profesional docente en España. In J. M. Valle & G. Álvarez-Lopez (Eds.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 179–203). Dykinson SL.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea: Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1: Revista de La Facultad de Educación*, 13(2), 47–67. <https://bit.ly/3gA5DkZ>
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Publications Office of the European Union.
- López Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 283–299.
- Marcelo, C., Mayor, C., y Murillo, P. (2009). Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 3.
- Ministerio de Educación y de Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. La organización escolar. Informe español. Versión premilinar*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

Ruiz Valle, M. A. (2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 187–194.

CAPÍTULO 96

GAMIFICACIÓN: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DE *BREAKOUT* EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO

Nerea López Salas, María Rosa Salas Labayen, Olga Martín Carrasquilla y
Victoria Montes Gan

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta la descripción de una actividad innovadora de *Breakout* realizada con alumnos del Máster Universitario de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la Universidad Pontificia Comillas durante el curso 2019-20.

Si consideramos que las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior van encaminadas a que el aprendizaje y, por tanto, la enseñanza sean cada vez más activos y cercanos a las competencias específicas que dibujan el perfil competencial del docente es preciso que conozcan las técnicas de gamificación que guardan una relación directa con las actividades que cada vez se implementan con más frecuencia en nuestras aulas.

Partiendo de una experiencia previa en el curso 2018-19, esta actividad tuvo cuatro objetivos: por un lado, la participación de los alumnos del Máster en un *Breakout*, teniendo que resolver, durante una hora, un total de diez retos con un nivel de 3º de la ESO. Una vez finalizada la actividad, los alumnos analizaron el proceso de aprendizaje seguido por ellos mismos, reflexionando sobre su experiencia y sus vivencias.

El segundo objetivo estuvo relacionado con la elaboración de pautas para que ellos, como futuros profesores, pudieran usar esta técnica en sus clases, haciendo hincapié en sus dos posibles roles: uno, como generadores del *Breakout* para el alumnado de ESO y Bachillerato y otro, como guías para que sean sus estudiantes los que diseñen la actividad para otros compañeros.

Como tercer objetivo, la creación de su propio *Escape Room* con todo lo que habían aprendido, siendo analizado posteriormente en la clase. Este objetivo incluía la creación de mecanismos y artilugios de encriptación.

Finalmente, la experiencia tuvo como último objetivo desarrollar una herramienta de evaluación para conocer la eficacia de la actividad y el aprendizaje percibido.

2. CONTEXTO

Esta experiencia surge a partir de la petición de los estudiantes del mencionado Máster de poder experimentar algunas de las metodologías innovadoras que luego ellos pudieran usar en sus propias clases. Con esta finalidad, se decidió seleccionar una actividad de gamificación, el *Breakout* educativo.

Podemos decir que la gamificación en la enseñanza consiste en usar dinámicas propias de los juegos para lograr objetivos puramente formativos. A través del juego, se brinda a los alumnos “retroalimentación inmediata, informando a los participantes de que están progresando y motivándolos con recompensas para progresar en el juego” (Bodnar et ál., 2016) y, por tanto, en el aprendizaje. Los objetivos buscados no tienen necesaria y exclusivamente que circunscribirse al ámbito de los contenidos curriculares, sino que pueden incluir otros, como la mejora en la socialización, desarrollo de valores, cambio en las estrategias de pensamiento o incremento de la motivación hacia las tareas académicas (Oliva, 2016).

Un juego educativo requiere hacer un diseño preciso, en el que se tengan en cuenta factores como el tipo de jugador, los objetivos que se pretendan conseguir, la forma en que se llevará a cabo (reglas, normas, materiales, tiempos, espacios...) y, algo muy importante, encontrar el equilibrio entre la facilidad y la dificultad percibida. Esta es una de las claves para el fracaso o el éxito en el juego, ya que, si es demasiado difícil, los jugadores (que son los alumnos) abandonarán, al percibir el juego como inalcanzable, y si es muy fácil también perderá interés para los participantes, al no suponer ningún reto de superación para ellos (Poyatos, 2018).

Por otro lado, se seleccionó una actividad de gamificación porque parece haber un amplio consenso en que las actividades gamificadas en el aula tienen un gran poder motivador para los estudiantes (Marín, 2015), explicada, en gran parte, por la teoría del Flow¹⁵ Sin embargo, esta apreciación pocas veces se materializa en investigaciones fiables y rigurosas sobre su eficacia real como metodologías válidas para el aprendizaje (Valero y Juárez, 2020). Y esto sucede en todos los niveles educativos y en todas las modalidades formativas.

Las diversas técnicas de gamificación son metodologías emergentes en el contexto educativo que se pueden utilizar con diversas finalidades: aprender de forma divertida y

¹⁵ La teoría del Flow viene a decir que todas las personas tenemos una tendencia a buscar experiencias óptimas que le permitan disfrutar de lo que hace y durante las cuales, el sujeto está totalmente inmerso en la tarea

sin esfuerzo, resolver retos en los que hay que poner en juego los conocimientos previos que el alumno ha ido adquiriendo en una o más materias, fomentar el trabajo en equipo o practicar técnicas de resolución de problemas, entre otros.

Para realizar esta experiencia se consultaron diversas fuentes que clasifican estas actividades en los llamados “juegos de fuga”, entre los que se encuentran el Escape Room, el *Breakout* y la Gymkana¹⁶. En el caso de usarse con objetivos pedagógicos y no exclusivamente lúdicos, podríamos ponerles a todos ellos el “apellido” de *educativo*. En los tres tipos de juegos se puede usar el currículo como base para la construcción de las actividades, que se basan en retos y se fundamentan en la resolución de problemas encadenados que deben resolver los estudiantes; en todos ellos se espera que los participantes trabajen de forma cooperativa, aportando al grupo sus conocimientos, habilidades personales, creatividad y capacidad de análisis de las situaciones. En este contexto, en el que hay que trabajar unidos para lograr la meta, se hace más significativo el sentido de las actividades cooperativas: “La capacidad para trabajar cooperativamente ha sido uno de los factores que más ha contribuido a la supervivencia de nuestra especie. A lo largo de la historia humana han sido los individuos que organizaban y coordinaban sus esfuerzos para alcanzar una meta común los que han tenido mayor éxito en prácticamente toda empresa humana” (Johnson y Johnson, 1982). Dado que todos colaboran para lograr un fin común, se reafirma la autoestima de todos los componentes del grupo y aumenta la probabilidad percibida de éxito (Slavin, 1978). Es, pues, una actividad netamente cooperativa, a pesar de no emplear ninguna de las técnicas clásicas de estas metodologías.

2.1. Gestación de la experiencia

Se considera que para los futuros profesores de Secundaria y Bachillero que están haciendo el Máster, debe darse una formación *ad hoc* en didácticas específicas. En este caso, los estudiantes de las especialidades de Biología y Geología, Física y Química, Tecnología y Matemáticas solicitaron tener la experiencia de alguna de las metodologías específicas que luego pudieran extrapolar a sus asignaturas cuando ellos fueran docentes.

¹⁶ El Escape Room consiste en encontrar la clave que abre un candado que permita a los participantes salir de una habitación en la que se les encierra; en el Breakout los jugadores deben encontrar un código que abre una caja que contiene la solución a un enigma; y las Gynkanas tienen un mayor componente de actividad física y los retos suelen realizarse al aire libre.

Una queja habitual de los estudiantes del Máster de ESO y Bachillerato es que, con frecuencia, estudian diversas metodologías que luego no ven aplicadas en las aulas durante su período de prácticas. En este marco se les propuso hacer una actividad de *Breakout* como metodología propia de la gamificación, que en estos momentos es emergente y ya se está usando en muchos centros.

Una vez tomada esta decisión, las profesoras acudieron a varias salas de *Escape Room*, actividad similar al *Breakout*, para analizar la técnica y experimentar las emociones y dificultades que provocan este tipo de actividades. Al mismo tiempo, se revisó bibliografía sobre el tema y se analizó su aplicabilidad en un contexto docente de formación de futuros profesores. Este aspecto fue muy importante, ya que siempre se planteó como una actividad de aprendizaje (refuerzo, repaso, introducción a un contenido nuevo, etc.) que se realizaría en un escenario lúdico.

Se decidió realizar un *Breakout* educativo porque en los colegios e institutos sería más factible de implementarlo que un *Escape Room* al uso, no solo porque encerrar a los estudiantes en una habitación siempre podría plantear problemas de seguridad, sino también porque el *Breakout* requiere menor modificación del entorno físico y menos espacio disponible y parafernalia. Por otro lado, el premio en el *Escape Room* se circunscribe a salir de una habitación, mientras que en el *Breakout* hay más versatilidad en cuanto a la recompensa por resolver las pruebas y retos y que de estas también se aprenda.

El siguiente paso fue concretar los objetivos y establecer un esquema que permitiese desarrollar la actividad. Este resultó ser complejo, ya que entre la bibliografía consultada había muy escasa referencia a cómo hacerlo y la información encontrada no mostraba una estructura sencilla en la que se pusiera de manifiesto la necesaria concatenación de retos y enigmas. Ante esta situación, las profesoras decidieron crear su propio método de trabajo (que luego sería compartido con los estudiantes del Máster para que pudieran usarlo en el futuro), siguiendo una tabla en la que la primera fila llevaba a la siguiente y esta a la siguiente y así hasta llegar al final de la actividad, de tal manera que quedara recogido todo el proceso desde que el alumnado recibe la primera instrucción hasta que resuelve el enigma. No obstante, hay que mencionar que esta parte resulta la más compleja de todo el proceso, ya que un fallo en este encadenamiento da al traste con toda la actividad, al provocar que los participantes entren en un bucle o en un callejón sin salida.

Otro aspecto importante fue la construcción de prototipos y mecanismos que permitieran encriptar los problemas (candados) y hacerlos con materiales que habitualmente puedan encontrarse en los centros educativos o en los hogares y que no supongan un desembolso económico ni para las familias ni para los centros. Algunos de estos artilugios tuvieron que ser contruidos varias veces hasta lograr un funcionamiento adecuado para el objetivo pretendido. El hecho de que todos los candados puedan ser contruidos por el profesorado o el alumnado enriquece la experiencia de aprendizaje.

Ahora bien, no basta con idear mecanismos de encriptación. Hay que realizar una importante actividad de engranaje de estos artilugios con los contenidos y los problemas que se desean plantear para que resulte una experiencia de aprendizaje. Así, en ocasiones, los problemas no se adaptaban a los candados o mecanismos de encriptado o al revés. Por ejemplo, se decidió que uno de los contenidos a trabajar fueran las sucesiones (contenido de 3º de la ESO de Matemáticas). Una de las propuestas que permitía trabajar este contenido se relacionaba con el uso de una baraja de cartas, ya que están formadas por cartones numerados que pueden ser ordenados. A la hora de diseñar el problema se vio que cada palo contiene 13 cartas numeradas y en una sucesión rápidamente llegas a estos valores. Por ello se decidió finalmente utilizar las sucesiones aritméticas que crecían de manera más lenta que las geométricas, repitiendo en dos palos la misma sucesión.

Dado que esta experiencia de metodología innovadora se presentó en cuatro especialidades simultáneas del Máster de Secundaria, se implementaron retos y problemas de cada una de ellas, con diverso grado de dificultad y en todos ellos se trabajaba alguna competencia clave. Con el fin de que todos los retos y enigmas pudieran ser resueltos por todos los equipos, estos se configuraron con al menos un miembro en cada grupo de cada especialidad. Por último, indicar que las profesoras de las asignaturas estuvieron presentes durante toda la actividad y que para evitar que un grupo, por el motivo que fuese, se quedara atascado en un reto, puntualmente ayudaron con pistas complementarias.

Durante el curso 2019-20 realizaron la actividad un total de 15 estudiantes, distribuidos en tres grupos que se identificaron con una pulsera de color diferente (verde, rojo y azul). Con el fin de lograr una participación ordenada, se planteó un esquema no lineal, es decir, todos los equipos tenían que resolver las mismas pistas, pero en orden diferente. Además, se elaboró un código de colores que permitía a los equipos saber si la pista que habían encontrado era suya o del otro grupo (equipo rojo sólo buscaba pistas rojas, equipo verde sólo pistas verdes y equipo azul sólo pistas azules).

2.2. Desarrollo de la experiencia:

La actividad tuvo como eje temático al gran escapista e ilusionista Houdini y, por ello, la clase fue ambientada con diversos elementos relacionados con la magia (chisteras, cuerdas, cartas, dados, velas, libros, pósteres...) y una música de misterio que se reprodujo durante todo el juego, todo ello con el fin de proporcionar una experiencia lo más inmersiva posible con los recursos de que se disponía. En este caso, los retos, problemas y enigmas que se elaboraron estaban tematizados con la magia, o con la vida o la época en la que vivió el gran mago.

Antes de comenzar las profesoras, que actuaban como *Game Master* (personas que dirigen el juego de escape), realizaron un truco de magia en el que se explicaban las reglas del juego y se les entregó a los alumnos un sobre por equipo.

Tras la introducción y explicación de reglas (por ejemplo, que el juego se desarrollaría en una hora, que sólo podían coger pistas de su color...), se les instó a comenzar el juego abriendo el sobre en cuyo interior había una carta que, dependiendo del color del equipo, tenía diferente contenido. En el caso del equipo verde, se les pedía que encontrasen un truco que había sido escondido por Houdini. En el caso del equipo rojo la carta les animaba a buscar el secreto de su gran éxito como escapista. Y, por último, en el caso del equipo azul, tenían que encontrar las palabras mágicas que desenmascararían a los medium de la época, a los que Houdini consideraba impostores. Además de esta información, las cartas contenían algunos datos biográficos sobre el mago. Al dar la vuelta a las cartas los participantes encontraban el primer enigma que, al resolverlo, les llevaba a buscar un cilindro por la habitación. Este primer enigma no requería de conocimientos de las materias involucradas y hacía la función de reto de *Onboarding*, es decir, un juego inicial sencillo que anima a los jugadores a continuar e implicarse en el mismo ya que gracias a él ven los retos asequibles.

En el sobre en el que se les entregaba la carta había también un lazo que tenía unas letras escritas y unas tiras con nudos y números en ellas. Al enrollar el lazo en el cilindro que acababan de encontrar aparecía escrito el segundo lugar en el que debían buscar la siguiente pista. A partir de este momento, cada equipo tuvo que resolver el mismo tipo de pruebas en distinto orden y con diferentes datos. A continuación, se mostrará una secuencia a modo de ejemplo.

Al enrollar el papel en el tubo, aparecía un mensaje en el que se les incitaba a buscar algo en unos pósteres con frases de magos que se habían colocado en la pared, en parte como ambientación y en parte como pistas (en este caso, los textos estaban escritos con los tres colores que identificaban a los grupos). En el reverso de estos carteles estaba escrito el problema que les llevaría a la siguiente prueba. Los alumnos detectaron pronto en qué cartel debían buscar pero invirtieron mucho tiempo en encontrar el problema (en el reverso del póster) que debían resolver para avanzar en el juego.

Este problema les mostraba un código QR impreso en un dibujo que, al leerlo mostraba en realidad aumentada un vaso cuya área debían calcular. El resultado les llevaba a la página de un libro de los que había en la sala en la que debían buscar la siguiente pista. Cerca de esta pista también encontraron tiras anudadas con números en su extremo que aún no sabían cómo utilizar.

Junto a los libros encontraron también unos bolígrafos de tinta invisible, visible solo con la linterna de luz UV que llevaban en su capuchón. Las portadas de tres de los libros se correspondían con los colores de los equipos del juego por lo que pronto dedujeron cuál debía usar cada equipo. En su interior encontraron una hoja perforada que, al colocarla sobre la página que se correspondía con el dato del problema anterior, les llevaba a un maletín donde se encontraba el siguiente enigma. Además, en la plantilla aparecían dos sucesiones que debían relacionar con el nuevo objeto que encontrarían en el maletín, en este caso una baraja. Para poder ver las sucesiones debían emplear la luz negra ya que el mensaje fue escrito en la hoja perforada con tinta invisible.

Los alumnos cogieron los naipes y comenzaron a colocarlos de varias maneras hasta que descifraron las sucesiones y el orden en el que debían apilar las cartas. En ese momento en el canto de la baraja aparecía escrito el siguiente lugar en el que debían buscar, en la ventana. En el maletín encontraron unas tiras anudadas con unos números en el extremo que, al no saber cómo usar, guardaron.

Una vez en la ventana encontraron un descryptador. En su interior había un problema relacionado con el Teorema de Tales que al resolverlo e introducir los datos en el descryptador les desvelaba el mensaje que les animaba a ir a una de las mesas de la clase donde se encontraba algunos elementos comestibles.

En la mesa, encontraron unas lonchas de jamón york, un bote de yodo y unos panes en cuyo interior encontraron las instrucciones de cómo proceder a solucionar la prueba así como una pequeña tarjeta con un decodificador de Morse. La prueba consistía en que los jugadores debían poder distinguir el jamón york de un sucedáneo utilizando para ello

sus conocimientos en reacciones químicas. Además, tenían que mirar su fecha de caducidad en el envase que lo contenía.

Llegados a este punto las cuerdas anudadas cobraron sentido para los alumnos y entendieron que los nudos funcionaban como un código morse y que, para desvelar el secreto, lo que debían hacer era colocarlos en el orden en el que aparecía la fecha de caducidad del jamón york que habían seleccionado. Una vez colocadas las letras aparecía escrita la palabra “chistera”, lugar en el que debían buscar el siguiente reto.

Al llegar a ella encontraron una camiseta con un dibujo, y en el interior de la chistera un código QR que les indicaba qué debían hacer gracias a un enlace al programa Scrach. Así, uno de los participantes debía ponérsela y abrir la aplicación de móvil que permitía ver, mediante realidad aumentada, a través de la camiseta a la persona con sus órganos. La prueba consistía en ir quitando aquellos órganos que se les indicaba en las instrucciones quedándose únicamente con el correcto. Al meter el nombre este órgano en el espacio reservado para ello en Scrach, les llevaba al siguiente reto, situado en la mesa del profesor.

Una vez allí los alumnos encontraron otro código QR que les planteaba un problema de poleas ambientado en un juego de magia que hacía Houdini. Al solucionar el problema aparecía un mensaje en el que felicitaba a los participantes y les decía que debían abrir una caja que se encontraba en una mochila en la clase. Allí encontrarían el mensaje final que iban buscando.

Los alumnos sacaron la caja de la mochila y al introducir el dato de solución del problema de poleas en el candado, lograban abrir la caja, en cuyo interior se encontraba la solución que cada grupo llevaba buscando desde el principio del juego. El Breakout acabó con la lectura de la carta que había en el interior de la caja y la satisfacción de haber resuelto el juego a pocos minutos de que acabara el tiempo establecido.

Finalizado el juego, los alumnos y las profesoras tuvieron la oportunidad de dialogar sobre sus propias experiencias desde ambos puntos de vista: el que construye la actividad y el que la experimenta, además de completar el cuestionario de evaluación.

Partiendo de los aspectos teóricos desarrollados, de la propia experiencia y de las reflexiones realizadas junto a las profesoras tras la realización del Breakout, cada grupo desarrolló un juego que luego fue realizado por los compañeros de los otros equipos. De este modo, los estudiantes del Máster tuvieron la experiencia de aprendizaje derivada del diseño. Con todo ello se pretendía sacar a los estudiantes del Máster de su “zona de

confort”¹⁷ a la que están acostumbrados por la dinámica propia de la universidad, planteándoles un reto cognitivo en el cual debían comportarse como profesionales, dándoles las normas mínimas y la mayor libertad posible para realizar su Breakout, siempre que se respetaran los objetivos de la asignatura. Las profesoras se mostraron vigilantes para que los estudiantes no olvidaran en ningún momento que el objetivo del juego siempre debía ser el aprendizaje y/o repaso de contenidos ya que “los materiales y recursos educativos por sí mismos carecen de valor, ya que este se relaciona directamente con el cómo y el cuánto contribuyen a los objetivos que se pretenden lograr”¹⁸. Estos juegos son actividades lúdicas y cooperativas en las que los estudiantes deben poner en funcionamiento recursos reflexivos, intelectuales, creativos y sociales, tanto individuales como grupales, a la vez que tienen que evocar sus conocimientos previos para poder resolver los retos. La eficacia educativa de esta modalidad de juego está en el choque cognitivo que provoca en los participantes y en las estrategias de pensamiento que exige para su resolución.

Uno de los aspectos en los que se hizo hincapié fue en que los alumnos de ESO (singularmente de los dos últimos cursos) y de Bachillerato podían beneficiarse de estas experiencias de aprendizaje no solo participando en ellas, sino también como desarrolladores, poniéndose en juego habilidades y competencias diferentes y enfrentando a los estudiantes a retos cognitivos distintos a los habitualmente implementados en el aula o en el rol de participante.

2.3. Evaluación de la experiencia

Tal y como afirmó Slavin ya en 1985, con los primeros estudios sobre la efectividad del trabajo cooperativo, cualquier método que no sea capaz de proporcionar a los alumnos una instrucción eficaz, no es ni siquiera probable que llegue a imponerse en las escuelas, por mucho que los efectos positivos en otros ámbitos (no instruccionales) así lo recomienden. Son muchos los trabajos en los que se habla de las características que deben tener los juegos de fuga educativos o de sus beneficios, pero realmente hay una enorme

¹⁷ En psicología la zona de confort se refiere a un estado mental donde la persona utiliza un comportamiento rutinario sin asumir ningún riesgo, instalándonos en nuestra manera de actuar porque nos sentimos seguros. Es una zona que sólo abarca lo conocido y nos hace sentir seguros porque todo está bajo nuestro control. El bienestar que se siente no es producto de la satisfacción o el orgullo personal, sino de la ausencia de emociones negativas como la incertidumbre o la inseguridad al refugiarnos en nuestro entorno conocido (extraído de: <https://www.psicoadapta.es/blog/que-es-la-zona-de-confort/>)

¹⁸ <https://es.slideshare.net/valderrama332/materiales-y-recursos-educativos>

escasez de referencias bibliográficas sobre investigaciones que muestren su eficacia y su potencial formativo.

Con esta idea de fondo, uno de los objetivos de esta experiencia fue desarrollar un instrumento de medida de la eficacia del aprendizaje percibido, válida tanto para el *Breakout* como para el *Escape Room*. Para ello, se aplicaron a los 15 participantes varias escalas que, en la actualidad están en fase de análisis para su depuración con el fin de llegar a un formato definitivo más breve y compuesto por ítems verdaderamente significativos.

En el momento actual, la prueba de evaluación está compuesta por las siguientes escalas (143 ítems en total):

- Escala para la valoración del *Breakout/Escape Room* educativo como recurso metodológico (desde el rol de participante). Esta escala está formada por 49 ítems.
- Escala para la valoración del *Breakout/Escape Room* educativo como recurso metodológico (desde el rol de diseñador). Esta escala está formada por 37 ítems.
- Escala para la valoración del *Breakout/Escape Room* educativo como recurso metodológico (como futuros profesores). Esta escala está formada por 17 ítems.
- Valoración del *Escape Room* educativo diseñado para el propio Máster (como parte de la asignatura). Esta escala está formada por 9 ítems.
- Valoración de aspectos trabajados en el *Breakout* (desde los roles como participantes y como diseñadores). Esta escala está formada por 24 ítems.
- Valoración de cómo se han trabajado las 7 competencias clave (en esta escala cada competencia clave fue valorada mediante una escala Likert desde tres perspectivas: el *Breakout* realizado en la asignatura, el *Breakout* diseñado por el propio equipo y el *Breakout* en el que participaron y que fue diseñado por otro equipo). Esta escala estaba formada por 7 ítems.

3. CONCLUSIONES

Son varias las conclusiones que podemos extraer de esta experiencia:

En primer lugar, supuso un reto tanto para las profesoras como para los estudiantes, por ser una forma diferente de trabajo en el aula en la que, aunque las pistas estaban pautadas, cada equipo fue libre a la hora de escoger la forma de resolverlas, de decidir la estrategia a seguir, de asumir roles en el equipo y de colaborar de forma más o menos

activa en el grupo. Además, permitió que cada estudiante pusiera en funcionamiento habilidades y destrezas que sirvieron para la resolución de cada reto. En un aula ordinaria esto supone un desafío para el profesorado, ya que el diseño debe contemplar que todo el alumnado pueda aportar a su grupo en función de sus capacidades y habilidades.

En la reflexión final, los participantes se mostraron temerosos en varios aspectos: la dificultad y el tiempo necesario para planificar una sesión de este tipo, los problemas que pueden suponer llevarla a cabo en aulas con un número elevado de alumnos, la poca adecuación de los espacios, la falta de comprensión de los compañeros o del equipo directivo y el miedo a no poder usar la actividad en años posteriores por la energía que requiere su planificación y puesta en marcha. Algunas de estas preocupaciones fueron mitigadas gracias a las aportaciones de otros compañeros desde su experiencia y a las soluciones que aportaron las profesoras.

Otra conclusión de esta experiencia es que los alumnos del Máster vieron que era posible realizar una experiencia de gamificación sin tener que recurrir a un alto coste de material, ya que todo lo presentado estuvo realizado con materiales reciclados o de muy bajo precio, ayudando también a concienciar a los estudiantes de la importancia del reciclaje y el cuidado del medio ambiente.

Durante el coloquio posterior a la actividad, las profesoras plantearon que, además de resolver los enigmas, los propios estudiantes de ESO y Bachillerato podrían crear su propia actividad de *Breakout*, generándose con ello, nuevos tipos de aprendizaje y que pueden ser todo lo transversales e interdisciplinares que los docentes quieran.

Independientemente de los aprendizajes curriculares, este tipo de actividad enfrenta a los alumnos a otras situaciones diferentes a las habituales, como el hecho de tener que trabajar bajo presión (solo tienen una hora para la resolución), tener que relacionar contenidos aprendidos en diversas materias e incluso, en distintos cursos o trabajar cooperativamente dentro del grupo para competir contra otros equipos y lograr ser los primeros en terminar el juego.

Tras la realización de la experiencia, las profesoras también pudieron comprobar que es una excelente forma de identificar roles en una clase y de observar el comportamiento y forma de pensar de cada estudiante.

Si consideramos que la gamificación es una forma lúdica de trabajar contenidos curriculares, esta experiencia ha cumplido sobradamente con esta finalidad. Durante una hora los estudiantes resolvieron gran cantidad de retos de varias asignaturas. Durante el coloquio final, se transmitió a los alumnos que nunca debían perder de vista que la meta

última de la actividad no era el juego en sí mismo, sino el objetivo curricular y de aprendizaje que se habían propuesto previamente.

Quizá la mejor forma de concluir la exposición de esta experiencia nos la dio un alumno: “he estado una hora haciendo problemas, pero hasta que no han pasado veinte minutos no me he dado cuenta de que estaba haciendo matemáticas”.

REFERENCIAS

- 10 beneficios de la gamificación en el aula. (s.f.) n/a. <https://ebot.es/beneficios-gamificacion-aula/>
- Board game mechanic glossary (s.f.) n/a. <http://www.boardgamizer.com/mechanics>
- Bodnar et al., (2016). Engineers at Play: Games as Teaching Tools for Undergraduate Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 147-200. <https://doi.org/10.1002/jee.20106>
- García, D. y cols. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. Teoría de la educación. *Educación y cultura en la sociedad de la información*, 12(1), 383-413. Universidad de Salamanca. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400018.pdf>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1982). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *Journal of Social Psychology*, 118, 47-58.
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.%25p>
- Martínez, A., Poyatos, M. y Fernández, M. (2018). Juegos de fuga para educación. Claves para diseñar un Breakout o Escape Room para tus alumnos. <http://www.blogsita.com/wp-content/uploads/2018/04/break-out-y-escape-room-juegos-de-fuga.pdf>
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Poyatos, C. (s.f.) Enigma, motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreakOuts educativos. *Comunicación y Pedagogía*, 307-308. <http://www.centrocp.com/enigma-motivacion-y-aprendizaje-escape-rooms-y-breakouts-educativos/>

- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona, España: Editorial Océano S.L.U.
- Savva, S. (2015). 8 Ways Digital Storytelling Transforms Learning in 21st Century Education: The Research Evidence <http://officialandreascy.blogspot.com/2015/09/8-ways-digital-storytelling-transforms.html>
- Sheldon, L. (2012). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. Australia: Course Technology/Cengage Learning.
- Slavin, R. (1978). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70(4), 532-538.
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: ADAMEX.0
- Valero, D. y Juárez, M.B. (2020). Qué es la 'gamificación' y por qué no está clara su eficacia en el aula. Público. <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/29778/que-es-la-gamificacion-y-por-que-no-esta-clara-su-eficacia-en-el-aula/>

CAPÍTULO 97

RELACIÓN ENTRE APEGO Y FUNCIONES EJECUTIVAS: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE LA VISIÓN NEUROPSICOLÓGICA.

Laura María Jiménez Mariscal y María Jesús Luque Rojas

1. INTRODUCCIÓN

El apego es un concepto estudiado desde la Psicología de forma tradicional sin, quizás, asociarlo a otras áreas dentro de la Psicología o la Educación sin salirnos de su propia definición. El apego se considera como ese vínculo físico y emocional entre el bebé y su figura de referencia (0-3 años), la predisposición biológica innata que asegura la supervivencia del bebé, proveer de proximidad, protección y seguridad por parte del cuidador, lo que puede ayudar a permitir la exploración de lo desconocido. Todo ello, supone una base de seguridad que formará los cimientos del desarrollo sano de la mente del niño, definido según el afecto (Empatía, Sensibilidad, Disponibilidad, Validación emocional...) y la exploración (Permitir la exploración, refugio al que se puede acudir en busca de consuelo y seguridad, regulación emocional...). Estas dos estructuras, casan con un constructo neuropsicológico conocido como Funciones Ejecutivas, un concepto que viene caracterizado por la planificación, control emocional, supervisión, autorregulación, memoria de trabajo... áreas fundamentales en el desarrollo como personas y que, en el niño y adolescente, repercuten en gran medida en su vertiente más personal y académica/profesional.

En este caso, la presente comunicación pretende aportar una visión teórica desde la perspectiva neuropsicológica del estudio del apego y su relación con el comportamiento, demostrando, con el análisis de estudios previos, la radical importancia de estudiar esta conexión entre los conceptos, favoreciendo así la comprensión del desarrollo psicológico, social, emocional y conductual del niño y, posterior, adulto. Conociendo las respuestas y comportamientos, podemos ofrecer una gran variabilidad de opciones a esas posibles dificultades que ha podido ocasionar la influencia recíproca entre el apego y su funcionamiento ejecutivo.

La revisión teórica realizada y analizada en la presente comunicación se basa en una revisión sistemática llevada a cabo a partir de diferentes bases de datos, entre ellas, ERIC, Medline, PsychiNFO y Academic Search, con un resultado total de 92 artículos en el intervalo de años de 1999 a la actualidad (2020).

Con esta revisión teórica que se presenta en esta comunicación, se pretende aportar información acerca de la potencial relación entre los conceptos de Apego, funcionamiento ejecutivo y comportamiento, favoreciendo la importancia de su estudio.

2. DESARROLLO PSICOLÓGICO Y APEGO.

El sistema de conductas de apego propuesto por Bolwby (1969 citado en Oliva, 2004), defiende que las conductas se activan en el momento en el que la distancia con la figura de apego aumenta o cuando el niño o niña recibe señales de amenazas, necesitando que la proximidad se restablezca. Este autor establece cuatro tipos de sistemas: el sistema de conductas; el sistema de exploración; el sistema de miedo a los extraños; y el sistema afiliativo. Conociendo estos, va hilando sobre la interconexión que tienen unos con otros, es decir, el sistema de exploración está relacionado con el sistema de conductas, ya que cuando se activa la conducta de apego, la exploración del entorno tiende a disminuir. Por otro lado, y refiriéndonos al sistema de miedo a los extraños, estos dos sistemas anteriores también influyen en este, ya que cuando este sistema aparece las conductas de apego aparecen y las conductas exploratorias van disminuyendo. El sistema afiliativo lleva consigo el interés con los individuos ya sea la especie humana o con objetos, es decir, con lo que se haya establecido un vínculo afectivo.

La Situación del Extraño fue un experimento realizado por Ainsworth y Bell (1970 citado en Oliva, 2004) y de este se extrajo diferentes tipos de personalidades según el tipo de apego: el apego seguro, el apego inseguro-evitativo y el apego inseguro-ambivalente. Por otro lado, posteriormente florece la necesidad de otro tipo de apego denominado apego inseguro desorganizado o desorientado, el cual presenta características de los dos tipos de apegos inseguros. Estos tipos de apego, en un futuro determinarán la personalidad de cada estudiante y su forma de aprender, por lo que es necesario obtener conocimiento para poder ayudar y guiar a estos en la mejora de su bienestar y aprendizaje.

En todo este proceso, entendemos que la neuropsicología de las funciones ejecutivas tiene un papel fundamental, ya que a la hora de ayudar a las personas y al alumnado en este entorno es necesario que tengamos en cuenta su funcionamiento. En este sentido, la

función ejecutiva se encarga de la memoria funcional, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. Es decir, principalmente estas funciones están apoyadas por la corteza prefrontal (Goldberg, 2001 citado en Flores y Ostrosky-Solís, 2008) y en ellas se da el control, la regulación y la planeación eficiente de la conducta, permite que las personas se involucren en las conductas independientes de manera exitosa, productiva y útiles para sí mismos (Lezark, et ál., 2004 citado en Flores y Ostrosky-Solís, 2008).

3. APEGO, FUNCIONES EJECUTIVAS Y CONDUCTA: UNA RELACIÓN NEUROPSICOLÓGICA.

Las relaciones entre las personas pueden suponer una gran cantidad de líneas de relación que supongan dificultades en su comprensión. En este sentido, el constructo psicológico de apego puede ejercer un factor clarificador importante en este entramado de respuestas y relaciones humanas. Junto con las funciones que ejerce el apego, incluimos su relación con otro elemento de gran importancia, como son las funciones ejecutivas y el valor que puede aportar en la comprensión de las respuestas neuropsicológicas y cerebrales en el comportamiento.

El apego está formado por factores de la personalidad humana tales como: el cuerpo, las emociones, las relaciones, los valores, la mente, etc. Este, es construido por la interacción mutua y recíproca de padres (o figuras de apego) e hijos, por lo que, el apego lleva a que el desarrollo del niño o niña sea seguro, acogedor y cálido, pero la separación crea inseguridad, miedo y sentimiento de sentirse olvidado (Matanova, 2015). Además, Low y Webster (2016), estudiaron que hay relación entre la interacción temprana de hijos y padres y los problemas de conducta que desarrollan al crecer, en especial en la atención, la inhibición y la planificación. Bohlin, Eninger, Brocki y Thorell (2012) presentan en su estudio que el apego desorganizado y la inhibición de la función ejecutiva está vinculada a las conductas problemáticas de externalización.

Autores como Draake, et ál., (2014) destacaron como el apego se relacionaba con respuestas de autorregulación posterior, aunque solo en el área de autocontrol en el desarrollo social, impulsividad y atención y no en la persistencia en la tarea. En este sentido, estos autores destacan la importancia de atender a las respuestas de apego en edades tempranas y su asociación con el Desarrollo a lo largo de la vida.

Hartman (2016), comenta que el patrón de apego se transmite de una generación a otra, y afirma que el apego seguro está en relación con el funcionamiento social

adaptativo, actuando de forma protectora contra las enfermedades mentales. Por lo que, la seguridad en los padres y madres afirma la seguridad infantil en la generación siguiente. Por otro lado, Bernier, et ál., (2015), muestran que el apego temprano favorece las tareas de la función ejecutiva y la conducta, indicando la importancia de considerar este enfoque en el momento en que se necesiten antecedentes sociales en la función ejecutiva de los niños y niñas.

Dentro de los trastornos de personalidad, por ejemplo, el Trastorno Límite de Personalidad, lleva consigo un alto porcentaje de maltrato infantil y apego de los adultos. Minzenberg, et ál., (2008), explican que en personas con Trastorno Límite de Personalidad la memoria deteriorada se relaciona con el apego-ansiedad y que la disfunción ejecutiva corresponde al apego-evitativo. Es decir, se producen carencias neurocognitivas.

Horvath (2007), plantea la importancia del cuidado temprano y la calidad de este, ya que plantea que el apego desorganizado está relacionado con el déficit en el funcionamiento ejecutivo, en la inhibición, el procesamiento, la planificación y la organización, la flexibilidad mental y el mantenimiento de conjuntos y autocontrol. Por lo tanto, el apego desorganizado el cual tiene un patrón de falta de estrategia coherente y organizada corresponde a un perfil cognitivo caracterizado por esfuerzos desordenados, desiguales y no regulados.

El concepto de apego se estudia en diferentes líneas, una de ellas puede ser la observada en animales aportando respuestas acerca de cómo un apego no seguro se manifiesta en respuestas asociadas a psicopatologías en respuesta animal. Así, Lee, et ál., (2017) destacaron la necesidad de su estudio en base a la información que podían aportar los circuitos cerebrales en lo que a un desarrollo social efectivo se refiere, generando un patrón del modo en el que se establecen las relaciones sociales a lo largo de la vida. En esta línea, Lee, et ál., (2017), bajo un estudio de metanálisis donde se destacaba el uso de la técnica para la recogida de datos de neuroimagen, activación de estimación de probabilidad, activation likelihood estimation (ALE), para conocer los circuitos que trabajan en las funciones de comportamiento, sociales y emocionales para la construcción de respuestas sociales efectivas en niños y adultos, identificaron las áreas frontosubcorticales, a nivel dorsal, con elementos cognitivos y, ventral, con lo afectivo, indicando que trabajan conjuntamente en el desarrollo de relaciones sociales y su relación con respuestas adaptativas que pueden comenzar a nivel cerebelar.

Uno de los trastornos más habituales en la actualidad en cuanto a su estudio y relación con cuestiones neuropsicológicas, de comportamiento y funcionamiento ejecutivo es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). No obstante, es importante ahondar en los posibles déficits neuropsicológicos que puede conllevar. Autores como Sjöwall, et ál., (2013), estudiaron si los déficits en el funcionamiento ejecutivo y emocional favorecía el componente disocial del TDAH. Estos autores destacaron que el funcionamiento ejecutivo, la variabilidad en el tiempo de reacción y la respuesta emocional, contribuían distinguir entre población con TDAH y grupo control.

En este sentido, se puede destacar la importancia y necesidad de estudiar y profundizar en el estudio del funcionamiento ejecutivo, no de forma exclusiva en una población específica como puede ser la que cuente con TDAH sino toda aquella que requiera de respuestas ante un comportamiento no socialmente aceptado o adaptativo a la situación y contexto. Siguiendo este hilo argumental, Sheridan y Bard (2017), destacan la importancia del estudio del apego en el análisis de las relaciones en el desarrollo de niños y su bienestar. Diferentes estudios indican la relación de la calidad del apego, ausente o limitado, y la institucionalización tanto de niños como en estudio de primates (no humanos) con las consecuencias a nivel neurobiológico. Sheridan y Bard (2017) destacan dos circuitos neurales que no suelen ser muy habitualmente relacionados. Hablaríamos del sustrato neural de refuerzo en el aprendizaje y mantenimiento de conductas y el complejo neural que sustenta funciones cognitivas complejas como las funciones ejecutivas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La suma apego y funciones ejecutivas supone una necesidad de análisis, favorece la identificación y comprensión de muchas de las conductas ofrecidas por la persona. Aporta modos de actuación en el área del desarrollo personal a la vez que, en el rendimiento académico y su futuro desarrollo personal-profesional, dando respuestas y modos efectivos de actuar en el desarrollo de uno mismo. Los alumnos con un apego seguro muestran un mejor resultado en las funciones ejecutivas que los alumnos con apego inseguro: Mayor regulación emocional y control inhibitorio, mejor planificación y mayor flexibilidad cognitiva que los estudiantes con apegos inseguros.

Tras la revisión teórica realizada y aportada en este documento, se reafirma en la necesidad de ampliar el estudio y análisis de esta área de trabajo, donde sumar el estudio

del apego y su funcionalidad en el desarrollo de la persona desde una perspectiva neuropsicológica, a partir del constructo de las funciones ejecutivas, lo que aportará, en primer lugar, poder dar respuestas a la conducta o respuesta comportamental de la persona, y, en consecuencia, favorecer la definición de propuestas de trabajo para facilitar la comprensión de esas respuestas junto con el favorecimiento de nuevas y adaptadas respuestas, buscando el mejor desarrollo personal.

Es por ello por lo que, la relación de funcionamiento ejecutivo y apego, y su repercusión, es clara, resultando en la necesidad de conocer estos datos para establecer futuras líneas de acción como la de introducir el Bienestar Psicológico dentro de este entramado de áreas de estudio: Apego, Funcionamiento Ejecutivo y Bienestar Psicológico.

Conocido este hecho, la necesidad de sumar estas parcelas de estudio, debemos conocer la realidad de esta. A partir de aquí, se define un estudio de investigación a partir del que tomar datos de población adolescente española, con una muestra aproximada de 350 estudiantes, en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), conociendo datos desde el uso de diferentes pruebas de evaluación, sobre el funcionamiento ejecutivo, la estructura y base de apego y su relación con el bienestar personal o psicológico. La situación actual de emergencia sanitaria debido a Covid-19, nos impide el acceso a los centros educativos, por lo que, a pesar de la definición y organización del estudio, éste debe quedar a la espera del cambio o mejora de la situación actual.

La realización de este tipo de estudios es clave en el terreno educativo, pues ayuda a analizar muchas de las conductas de los estudiantes y su relación con muchas de las situaciones acaecidas en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Bernier, A.; Beauchamp, M.H.; Carlson, S.M.; Lalonde, G. (2015). A secure base from which to regulate: Attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry. *Developmental Psychology*, 51(9), 1177-1190.
- Bohlin, G.; Eninger, L.; Brocki, K.C.; Thorell, Lisa B. (2012). Disorganized attachment and inhibitory capacity: Predicting externalizing problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 449-459.

- Draake, K., Belsky, J. y Fearon, R.M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350-1362.
- Flores Lázaro, J. C., y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8(1), 47-58.
- Hartman, L. (2016). A narrative study of emotions associated with negative childhood experiences reported in the Adult Attachment Interview. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 77(4-B(E)).
- Horvath, J. (2007). Executive functioning deficits in disorganized attachment. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(3-B), 1928-1929.
- Lee, S.H., Walker, Z., Hale, J.B. y Chen, S.H. (2017). Frontal-subcortical circuitry in social attachment and relationships: A cross-sectional fMRI ALE meta-analysis. *Behavioural Brain Research*, 325(b), 117-131.
- Low, Justin A., y Webster, Linda. (2016). Attention and executive functions as mediators of attachment and behavior problems. *Social Development*, 25(3), 646-665.
- Matanova, V. (2015). Attachment: There and then, here and now. *New developments in clinical psychology research*, 01, 3-31.
- Minzenberg, M. J., Poole, J. H., y Vinogradov, S. (2008). A neurocognitive model of borderline personality disorder: Effects of childhood sexual abuse and relationship to adult social attachment disturbance. *Development and Psychopathology*, 20(1), 341-369.
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Sheridan, M. y Bard, K. (2017). Neural consequences of infant attachment. En H. Keller y K. Bard (Editoras). *The cultural nature of attachment: Contextualizing relationships and development*. (pp. 231-245). MIT Press.
- Sjöwall, D., Roth, L., Lindqvist, S. y Thorell, L. (2013). Multiple deficits in ADHD: Executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 619-628.

CAPÍTULO 98

PERCEPCIONES DE LAS VOLUNTARIAS DE GRUPOS INTERACTIVOS EN CIENCIA

Adrián Martínez Beato, María Ángeles de las Heras Pérez y Granada Muñoz Franco

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza que hoy conocemos como “tradicional” sigue formando parte de la realidad de muchas de las aulas de Educación Primaria en nuestro país (Cañal, et ál., 2013). Según Ahumada (2001), en este tipo de enseñanza el alumnado pasa a ser un receptor pasivo cuyas ideas e interrogantes no son tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, cada vez más escuelas deciden abrirse a la comunidad y permitir la participación activa de todos y todas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los escolares de su entorno cercano, aprovechando todos los conocimientos y habilidades que las personas puedan tener (Molina, 2015).

Las escuelas que se constituyen como Comunidades de Aprendizaje, se basan en resultados de investigaciones internacionales (Gatt, et ál., 2011) que sostienen que es necesaria “la colaboración de todas las personas adultas que se relacionan con las niñas y niños y, especialmente los familiares” (Vargas y Flecha, 2000, p.83).

En nuestro país ya existen en torno a doscientos centros que se han convertido en Comunidades de Aprendizaje (Álvarez-Álvarez, 2016). Estos centros no solo destacan por incluir en la vida diaria del aula a las personas del entorno cercano, sino que también plantean innovaciones en el ámbito educativo, como es el caso de los Grupos Interactivos. Siguiendo a Álvarez-Álvarez (2016), estos Grupos Interactivos se conciben como una manera flexible de organizar el trabajo en el aula para potenciar al máximo el aprendizaje instrumental, es decir, se suelen llevar a cabo en áreas como Lengua y Matemáticas.

Según Odina, Buitago y Alcalde (2009), en las aulas de estas Comunidades de Aprendizaje es frecuente que se formen grupos de alumnos junto a un voluntario. En estos Grupos Interactivos se trabaja en torno a una tarea que ha sido diseñada por el docente

durante unos veinte minutos, de manera que al finalizar la sesión, los alumnos han pasado por varias tareas que se van desarrollando simultáneamente.

Esta estructuración del aula en Grupos Interactivos, con un voluntario por grupo, implica una dinámica de resolución de tareas en interacción y de manera dialogada entre todos los miembros del grupo (Peirats y López, 2013). Además, cuando estas comunidades de aprendizaje se embarcan en una dinámica de interacciones, existen estudios que ponen de manifiesto la aplicación de Grupos Interactivos en áreas como las Ciencias Sociales o la Educación Física (Castro, et ál., 2014). Estas interacciones y diálogo fomentan, en áreas como la científica, una mayor expresión de las ideas de los alumnos y alumnas sobre los contenidos escolares de Ciencia (Solís, Pet ál., 2016). Por tanto, sería interesante aprovechar la oportunidad para investigar qué supone la introducción de actividades experimentales en Grupos Interactivos.

En Ciencia, las experiencias o actividades experimentales se han convertido en un recurso valiosísimo avalado por toda la comunidad internacional (Pérez, 2017). Según señalan Cañal, et ál., (2016), llevando a cabo actividades experimentales los escolares elaboran conocimiento científico a partir de su interacción con objetos o fenómenos naturales. Además, este tipo de actividades garantizan la adquisición de contenidos conceptuales “mediante la realización de experimentos” (Rudolph, et ál., 2016, p.546).

Estas actividades experimentales deberían estar enmarcadas en una perspectiva indagatoria que tuviera a la “investigación como eje vertebrador” (Solís-Éspallargas, Escrive y Rivero, 2014 p.167), investigación que es definida por autores como Cañal et al (2016) como el proceso de reflexionar, planificar y actuar para dar una respuesta a los diferentes problemas que encontramos en nuestra vida diaria. Diferentes trabajos muestran que la enseñanza basada en la indagación tiene efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (Cañal et al, 2016), por lo que parece adecuado introducir este tipo de enfoque en el aula (Harlen, 2013; Next Generation Science Standars [NGSS], 2013).

Este tipo de actividades permiten, tras el lanzamiento de una pregunta susceptible de ser investigada, la explicitación de las ideas de los alumnos, de las cuáles se hace necesario partir en cualquier propuesta de enseñanza y aprendizaje (Cañal et al, 2016). Es por ello que es indispensable que “el maestro esté interesado en lo que piensan los estudiantes” (Cope y Spendlow, 2015, p.33). Asimismo, es importante recordar que, “en el niño, al tratar de dar respuesta a un interrogante que se plantee, se activan al menos dos áreas del cerebro (...), cuando se aprende en respuesta a la curiosidad se puede producir

un mejor y más sólido aprendizaje” (Cañal, et al, 2016, p.8). Por tanto, como docentes, hemos de prestar atención a los interrogantes que surgen en el aula, partiendo de ellos y generando oportunidades de aprendizaje, realizando una adecuada elección del objeto de estudio o tema de interés (Cañal, et ál., 2005)

En nuestro país, la legislación educativa vigente para la etapa de Educación Primaria (CAA, 2015) se hace eco de estos aspectos y entre sus propuestas metodológicas se incluye dicho enfoque y la recomendación de aprender a partir del planteamiento de interrogantes.

En el marco de la temática descrita, nos proponemos identificar qué actividades experimentales se llevan a cabo en Grupos Interactivos en Ciencia y registrar y analizar las percepciones de las voluntarias que participaron en dichos grupos.

2. MÉTODO

La investigación ha sido de carácter cualitativo. Según Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa tiene como objetivo la recopilación y utilización de una gran variedad de materiales que nos evidencian una serie de rutinas en las situaciones que queremos estudiar. Se trata de una investigación enmarcada dentro del paradigma interpretativo, ya que siguiendo a autores como González (2001), este pretende realizar una interpretación a los hechos que ocurren en un espacio y tiempo determinado, dando así un significado a las acciones llevadas a cabo por las personas que participan en dicha actividad social. Nos hemos centrado en conocer e interpretar acontecimientos que tuvieron lugar en un aula en la que se llevaron a cabo Grupos Interactivos en Ciencia.

Este estudio se lleva a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública, situado en el municipio de Las Cabezas de San Juan, Sevilla. Han participado tres voluntarias y la clase de 5ºA, compuesta por quince alumnos y alumnas que estaban distribuidos en tres Grupos Interactivos. En nuestro caso, esta muestra fue elegida de manera incidental, es decir, su elección estuvo determinada por la posibilidad de acceso (Del Rosal y Bermejo, 2018). Es en las tres voluntarias en la que hemos puesto el acento, ya que son ellas las que han participado de manera directa en los Grupos Interactivos y sobre las que hemos querido registrar y analizar sus percepciones al finalizar la sesión.

Siguiendo a Pardal-Refoyo (2019), tras determinar los objetivos de la investigación, se hace necesario explicitar las preguntas de investigación, pues son estas las que van a

centrar los objetivos. En este sentido, este estudio parte de las siguientes preguntas susceptibles de ser investigadas:

-¿Cómo son las actividades experimentales que se desarrollan en Grupos Interactivos en Ciencia?

-¿Qué percepción tienen las voluntarias participantes respecto a estos Grupos Interactivos en Ciencia?

Se ha llevado a cabo una participación como observador no participante, tomando como instrumentos de recogida de datos (Tabla 1) un registro de dicha observación y una entrevista de carácter semiestructurada realizada a las tres voluntarias de manera conjunta. El registro ha pretendido recoger cuestiones relativas a la organización del aula, el proceder de los voluntarios durante la sesión y el desarrollo de la Actividad Experimental. Por su parte, la entrevista realizada a las tres voluntarias planteaba ahondar en sus percepciones al finalizar la sesión con las siguientes preguntas:

-¿Qué os ha parecido la experiencia de G.I en Ciencia?

-¿Notáis alguna diferencia entre un G.I en Lengua o Matemáticas y uno en Ciencia?

-¿Creéis que se podría llevar a cabo de manera más asidua?

-¿Os ha resultado difícil participar en estos Grupos Interactivos?

-¿Pensáis que os falta algo para participar en los G.I en Ciencia?

Tabla 1

Relación de Objetivos e Instrumentos

Objetivos	Instrumentos
Identificar cómo son las actividades experimentales se llevan a cabo en Grupos Interactivos en Ciencia	Registro de Observación Entrevista
Registrar y analizar las percepciones de las voluntarias sobre dicha sesión	Entrevista

El análisis de los datos recogidos se ha llevado a cabo realizando un proceso de triangulación y extrayendo conclusiones entre las cuestiones recogidas en el registro de observación y los elementos extraídos de la entrevista.

Las actividades experimentales, que fueron diseñadas por la maestra y que se llevaron a cabo en los Grupos Interactivos, incluían el bloque al que pertenecían, los contenidos abordables, nombre de las actividades, diseño y explicación científica (Tabla 2).

Tabla 2*Actividades experimentales realizadas en Grupos Interactivos*

Bloque	Contenidos	Actividades. Diseño y explicación científica
La tecnología, objetos y máquinas		Actividad 1. El globo y la lata
	Máquinas y aparatos. Tipos de máquinas en la vida cotidiana y su utilidad.	Se infla el globo. Se frota con el pelo o con lana. Se acerca a la lata.
	Construcción de estructuras sencillas que cumplan una función o condición para resolver un problema a partir de piezas moduladas. La ciencia: presente y futuro de la sociedad.	Los globos se electrizan fácilmente. Es suficiente con frotarles con un paño de lana. Al frotar el globo, algunos electrones del paño pasan al globo, quedando este cargado negativamente. La lata es de aluminio y está formada por muchos átomos que contienen cargas positivas y negativas repartidas uniformemente por todo el metal, neutralizándose mutuamente. Al acercar el globo a la lata, los electrones del globo repelen a los electrones de la lata, de modo que en la parte de la lata cercana al globo existirá un exceso de cargas positivas, y en el lado contrario, de cargas negativas. Como cargas positivas y negativas se atraen, la lata será atraída hacia el globo.
	Beneficios y riesgos de las tecnologías y productos.	Actividad 2. La vela Se enciende la vela. Se tapa la vela con un vaso o botella. Al tapar la vela con el vaso o botella, la vela permanece encendida hasta que deje de existir oxígeno. Cuando ya no hay oxígeno, la vela se apaga porque el fuego necesita oxígeno.
		Actividad 3. Remolino

Se realiza un agujero en los tapones de las botellas.
Se llena de agua una de las dos botellas.
Se enroscan los tapones (juntando las botellas) y se envuelven con cinta adhesiva, uniendo las dos botellas.
Las botellas se ponen en posición vertical.
El pequeño orificio que existe en los tapones permite que el agua pase de una botella a otra, creando un espacio por el que circula el aire que se encuentra dentro de la botella. Esto crea el remolino.

3. RESULTADOS

Los resultados extraídos del Registro de Observación (Tabla 3) ponen de manifiesto, a grandes rasgos, que las actividades experimentales no estaban contextualizadas, que estaban ya diseñadas y que no se ha permitido que los alumnos/as las realicen.

Tabla 3

Resultados del Registro de Observación

Aspecto a Observar	Sí	No	Observaciones
Se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	X		Conceptuales en su mayoría
La actividad experimental comienza con una pregunta investigable y formulación de hipótesis		X	
Las ideas de los alumnos/as son tenidas en cuenta (antes, durante y después)		X	
El alumno lleva a cabo el diseño y la realización de la actividad experimental		X	No diseña. Tampoco realiza
Se discute, se extraen conclusiones y se comunican los resultados alcanzados		X	
Hay alguna tarea asociada a la actividad experimental		X	

La actividad experimental está contextualizada	X
Los materiales de la actividad experimental son cotidianos	X
El planteamiento de la actividad experimental permite una extrapolación al contexto cotidiano	X

En relación a la entrevista grupal, los resultados fueron transcritos y por cuestiones de espacio no pueden incluirse. Sin embargo, nos parecía oportuno reseñar aquí (Tabla 4) algunos de estos resultados que nos resultan muy útiles para la consecución de nuestros objetivos, aunque los retomaremos en la discusión.

Tabla 4

Relación de objetivos con los resultados de las entrevistas

Objetivos	Resultados
Identificar cómo son las actividades experimentales se llevan a cabo en Grupos Interactivos en Ciencia	- <i>“Ella ahora está con el tema del cuerpo humano. Que vea esto ahora no tiene mucho sentido, la verdad”.</i> - <i>“Yo como quería que todo saliera bien lo he estado haciendo todo”.</i> - <i>“La maestra nos dijo el día anterior qué teníamos que hacer en los grupos. Cada una tenía que hacer su actividad y nos la teníamos que mirar antes de venir”.</i>
Registrar y analizar las percepciones de las voluntarias sobre dicha sesión	- <i>“A mí me ha gustado mucho, pero disfrutaría más si supiera lo que estoy haciendo”</i> - <i>“A mí me gustaría que primero me explicaran que es lo que estoy haciendo o cómo tengo que hacerlo”.</i> <i>“Si en Lengua y Matemáticas, en Ciencia también. A los niños les ha gustado mucho”.</i>

4. DISCUSIÓN

Las actividades experimentales que se han llevado a cabo en los Grupos Interactivos no han estado contextualizadas ni relacionadas con los contenidos que se estaban abordando en las clases de Ciencias Naturales, cuestión que es fundamental para autores como Solís, Escrivá y Rivero (2014). Durante la entrevista, las voluntarias constatan la

evidencia de que ha faltado una contextualización o relación con lo que trabajan a diario en el aula:

-“Yo lo que he visto es que se lo han pasado muy bien. Pero claro, una de ellas es mi hija, entonces yo sé lo que están dando. Ella ahora está con el tema del cuerpo humano. Que vea ahora esto no tiene mucho sentido, la verdad”.

Cañal et al (2016) señalan la importancia de que el niño haga Ciencia de manera activa. Sin embargo, se ha observado cómo las voluntarias han querido realizar la Actividad Experimental y dejar un papel de observador a los alumnos y alumnas. Durante la entrevista afirman que:

-“La maestra nos había dicho que dejáramos hacer cosas a los niños, pero yo como quería que saliera bien lo he estado haciendo todo. Así también todo se ha hecho con más orden”.

Los datos extraídos del registro de observación y los resultados de las entrevistas, evidencian la necesidad de formar a los voluntarios que han sido objeto de estudio y que que participan en los Grupos Interactivos en Ciencia. Esta necesidad de formar a los voluntarios aparece también en otros estudios (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016; Ordóñez y Rodríguez, 2018) al referirse a ellos como agentes que precisan de formación y con los que hay que llevar a cabo una estrecha colaboración. Asimismo, estos y otros estudios (Álvarez-Álvarez, 2016; Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016; Ordóñez y Rodríguez, 2018) ponen de manifiesto la satisfacción de los voluntarios cuando estos son formados. A este respecto, las voluntarias señalan:

-“A mí me ha gustado mucho, pero disfrutaría más si supiera lo que estoy haciendo. Sumar y restar sabemos todas, pero científicas no somos. Esto es más difícil. A mí me gustaría que me explicaran primero lo que yo estoy haciendo. Vamos, estaría muy agradecida porque lo haría mucho mejor también”.

5. CONCLUSIONES

En relación a nuestra primera pregunta “*¿Cómo son las actividades experimentales que se desarrollan en Grupos Interactivos en Ciencia?*”, podemos concluir que las actividades experimentales que se han llevado a cabo ya estaban diseñadas previamente, lo cual no permite que los alumnos sean parte del diseño de las mismas, cuestión que es de vital importancia para autores como Rivero, Martín, Solís y Porlán (2017). Además, estas actividades estaban descontextualizadas, con una escasez de contenido

procedimental, no se tenían en cuenta las ideas de los alumnos y alumnas y no han existido elementos como la formulación de hipótesis o la comunicación de resultados. Por tanto, siguiendo lo planteado por Cañal et al (2016), las actividades experimentales que se han llevado a cabo en esta sesión han parecido, más bien, experiencias prácticas a modo de “receta de cocina”, con un diseño preestablecido y unos pasos a seguir muy pautados.

Dando respuesta a nuestra segunda pregunta “¿*Qué percepción tienen las voluntarias participantes respecto a estos Grupos Interactivos en Ciencia?*”, se ha podido comprobar cómo son conscientes de que si los Grupos Interactivos se realizan en asignaturas como Lengua o Matemáticas, también son viables en Ciencia. Además, han apuntado que su percepción en cuanto a cómo se ha desarrollado la sesión ha sido buena. Sin embargo, señalan que necesitarían un proceso de formación para participar en estos Grupos Interactivos de manera más óptima, proceso que mejoraría su participación y que acercaría el desarrollo de las actividades experimentales a las directrices actuales de la Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Podemos concluir diciendo que se ha podido comprobar cómo el desarrollo de actividades experimentales en Grupos Interactivos es posible, pero requiere de una formación específica de los voluntarios que participan en dichos grupos.

Las implicaciones que del trabajo se deducen, por tanto, van encaminadas a llevar a cabo un proceso de formación con los voluntarios en cuestiones como las ideas de los alumnos y el valor que tienen las preguntas en Ciencia, así como la importancia de que estas actividades experimentales que se llevan a cabo en Grupos Interactivos estén contextualizadas.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, 88, 127-138.
- CAA. (2015). *Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. (BOJA de 17 de Marzo de 2015).
- Cañal, P., García-Carmona, A., y Cruz-Guzmán, M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.

- Cañal, P., Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2005) *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179
- Cope, A., y Spendlow, s. (2015). *The art of being a brilliant primary teacher*. United Kigdom: Crown House.
- Del Rosal, I., y Bermejo, M.L. (2018). Autoestima y autoeficacia de los alumnos de Educación Primaria en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 329-336.
- Gatt, S., Ojala, M., y Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1): 33-47
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas a viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Harlen, W. (2013). *Assessment & Inquiry-Based Science Education: Issues in Policy and Practice*. Trieste: IAP.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Revista OmniaSciencie*, 11(3), 372-392.
- Odina, M., Buitago, M., y Alcalde, A.I. (2009). Los grupos interactivos. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 131, 43-46.
- Ordóñez-Sierra, R., y Rodríguez-Gallego, M. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155.
- Ordóñez, R., y Rodríguez, M.R. (2018). Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 65-74.
- Peirats Chacón, J., y López Marí, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.
- Pérez Miguel, E. (2017). Experimentar en primaria: una propuesta para la didáctica de la astronomía. *Tabanque*, 30, 115-136.

- Rivero García, A., Martín del Pozo, R., Solís Ramírez, E. y Porlán Ariza, R. (2017). *Didáctica de las ciencias experimentales en educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rudolph, C., Maturano, C.I., Soliveres, M.A., y Perinez, C. (2016). Escribir ciencia: un desafío que comienza en la escuela primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 544-557.
- Solís-Espallargas, C., Escrivá Colomar, I. y Rivero García, A. (2014). Una experiencia de aprendizaje por investigación con Cajas negras en formación inicial de maestros. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 167-177.
- Solís Ramírez, E., Porlán Ariza, R., Martín del pozo, R., y Siqueira Harres, J. (2016). Aprender a detectar las ideas del alumnado de Primaria sobre los contenidos escolares de ciencias. *Investigación en la Escuela*, 88, 46-62.
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Revista Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- Pardal-Refoyo, J.L. (2019). La Pregunta de Investigación. *Revista ORL*, 10, 233-234.

CAPÍTULO 99

STUDENT PERCEPTIONS OF THE ROLE OF LANGUAGE IMPROVEMENT COURSES IN PRESERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY

Alfonso López-Hernández y Lyndsay R. Buckingham

1. INTRODUCTION

This paper explores the role and focus of language improvement courses in the preservice teacher education of Infant and Primary foreign language teachers in Spain. It is based on a qualitative study in which 15 4th year Education students at Universidad Pontificia Comillas (Madrid, Spain) participated in four focus groups and one in-depth interview devoted to exploring their perception on their needs as future English and CLIL teachers and their experience as students of the English as a Foreign Language (EFL) formative itinerary (*mención*) at the university.

1.1. Theoretical framework

Although a number of recent studies have discussed the preservice training of English language teachers in Spain following the implementation of the European Higher Education Area (EHEA, better known as the *Bolonia process*), most of them have focused on the ability of the different degree courses to provide an initial training in CLIL (Content and Language Integrated Learning), owing to the rapid spread of bilingual education programs in Spain (see, for example, Cabezuelo Gutiérrez & Fernández Fernández, 2014, Pérez Cañado, 2018, and Custodio-Espinar, 2019).

Other studies have considered the place of language improvement and language teaching pedagogy in teaching degrees. De la Maya Retamar & Luengo González (2015) surveyed 60 Primary teacher training degrees in Spain and found that half of the degrees in the sample included only 6 ECTS credits of language study, and only 18.3% offered the 12 or more ECTS which, as they see it, would be necessary for a trainee entering the degree with a level of B1 CEFR to move on to B2, the minimum level required to obtain

English teacher certified status. Moreover, a third of the programs offer no FL pedagogy credits as part of the core curricula (De la Maya Retamar & Luengo González, 2015).

Turning to the training of FL specialists, the current *menciones* offer fewer credits devoted to language improvement and teaching pedagogy than the former, pre-Bolonia specialist degrees (Amengual-Pizarro, 2013; De la Maya Retamar & Luengo González, 2015). As to their components, there is a great heterogeneity in the balance of the language improvement and the language pedagogy components. In a recent study, the author (López Hernández, 2020) surveyed the 14 *menciones* taught in the Madrid Autonomous Region, and found that, while about half of the programs view language improvement as an essential component of the English specialist teacher education, the other half takes language competence for granted, and chooses to focus on language pedagogy, CLIL and other components including specific teaching resources, such as literature or phonics.

Finally, in what regards students' perceptions of their own needs, there are several interesting studies that have found that Spanish prospective Primary English teachers view language improvement courses as a crucial component of their studies (Amengual-Pizarro, 2007 and 2013; Fernández-Viciano & Fernández-Costales, 2017). Moreover, the surveyed teacher trainees perceive language proficiency as one of the critical factors in their future success as English language teachers, especially considering the demands of communicative language teaching (Amengual-Pizarro, 2007). In fact, a perceived low linguistic competence is one of the factors that most negatively affects their self-efficacy as foreign language teachers (Amengual-Pizarro, 2013; Fernández-Viciano & Fernández-Costales, 2017). These results are consistent with the views of Berry (1990), Richards (1990) and Nunan (1991), that pre-service English language teacher education, far from taking target language proficiency for granted, should include a language improvement component. Indeed, as Berry suggests (1990), language improvement during preservice training can contribute to increasing teacher confidence, facilitating the use of the target language in the classroom and widening the choice of methodology.

In fact, it is noteworthy that trainees in the Spanish context put a premium on oral skills, on the one hand, and language related to their profession, on the other. EFL trainees perceive that their weakest skill is precisely the one that they will need the most when they face their students in the EFL classroom (Amengual-Pizarro, 2013). Moreover, students with a lower English language competence demand more language improvement, especially focused on language related to their profession (Fernández-

Viciano & Fernández-Costales, 2017). Unfortunately, although it is increasingly common to find English for Specific Purposes (ESP) programs in many degrees, most English courses in teacher training degrees offer General English language improvement (Garrote Salazar & Galetti, 2015).

1.2. Research questions

This study seeks to hear teacher trainees' voices on their needs as future English teachers in a context of widespread EFL and CLIL provision in Infant and Primary Education. To this end, the following research questions were posed:

RQ 1. How do trainees perceive the role of language improvement courses in their training as Primary and Infant education teachers?

RQ 2. In light of their experience with such courses, as well as subsequent theoretical and practical training in language teaching pedagogy, what recommendations do they make as regards the design of the language improvement courses?

2. METHOD

2.1. Research context and participants

Universidad Pontificia Comillas' (Comillas, hereinafter) Education degrees in Infant and Primary education are unique in the Madrid Autonomous Community in that all teacher trainees complete the EFL formative itinerary (*mención*). While students enter the university setting with a wide range of linguistic ability, A2-C1 (according to the Common European Framework for Reference, CEFR), as reflected in the entrance level test, the aim is to develop their level to B2 or higher so that they may certify the level and be able to teach English in schools. To this end, students take two language improvement courses: English for Education I (12 ECTS) in year 1, and English for Education II (6 ECTS) in year 2. In these two courses, students are placed in small groups (typically 12-20 students) according to their score on a placement test as well as initial in-class assessment activities, and mixed with students from the other Education degree (Infant or Primary). In the year in which the participants of the study entered the program, there were 5 English for Education I levels: A2, B1.1, B1.2, B2 and C1.

Years 3 and 4 of the degree are devoted to language teaching pedagogy, with Teaching English as a Foreign Language I and II, (6 ECTS each) and Content and Language Integrated Learning (5 ECTS). These courses are taught following a hands-on, student-centered methodology, and, in the case of TEFL, make extensive use of microteaching as a strategy to develop such teaching skills as lesson planning or classroom management. Students still work in small groups (typically, 12-20 students) but only with students of the same degree.

This research can be placed in a wider context of systematic review of the different components of the EFL formative itinerary in order to enhance the quality of the training program. Within this review, 15 4th year Education students completed a brief questionnaire and participated in an interview. The study took place in May and June, after the first session of exams, by which time, all participants had completed all the EFL-related coursework.

2.2. Research design and instruments

This study employed a qualitative research design that combined a questionnaire with focus groups as the main research instruments. Firstly, participants answered a close-coded questionnaire in which they provided background data (degree, language certification) and rated, on a scale from 1-6, their satisfaction with the different components of their teacher training degree. This questionnaire informed the focus group questioning route, in which students had the opportunity of elaborating on their answers to the questionnaire by sharing their experiences in the English for Education courses, and making suggestions of improvement for the language improvement component. The focus group interviews allowed the research team to better hear both the individual and the collective voice of participants, which was essential given that the main goal was gauging students' overall perception of their learning experience in their language improvement and pedagogy courses, and not their individual experience with a particular teacher. Furthermore, there are several benefits to group interaction, including greater participation and candor (Krueger & Casey, 2009) and snowballing -one comment eliciting additional comments- (Vaughn et al., 1996). The latter was especially useful for gathering suggestions for improvement from the trainees.

The initial list of participants was drawn using stratified random sampling, with the aim of including representative proportions of the different degree combinations and the

trainees' language competence (A2-C1). Data on the latter was available from their entrance level exam, as well as the language level they were placed in at the start of year 1. Invitations were sent via e-mail to the selected participants (n=12) and only one of them declined participation. Groups were formed out of convenience; students were allowed to schedule a meeting with the interviewer in flexible groups and times. As a result, three groups were conducted, with student sizes of 3 (FG1), 4 (FG2) and 5 (FG3). In one case (FG3), a student who had not been initially invited asked to participate in the group and was allowed to. Finally, two students volunteered to give their view on a later date, forming Focus Group 4.

Furthermore, two individual in-depth interviews were conducted. A pilot interview, prior to the focus groups, was used to improve the questionnaire and questioning route. The student's responses have not been analyzed as part of this study. A second interview was conducted with a sensitive case (Vaughn et al., 1996), as the participant had been the class representative during the previous year and had access to the opinions of her degree group. Table 1 (below) summarizes the academic and linguistic profile of the 15 participants of the study. In all cases, students were informed of the aims of the study, and permission was obtained to record the interviews and use their responses for purposes of research and assessment of the teacher training programs.

2.3.Data collection and treatment

Focus groups and interviews were recorded on audio. An abridged transcript of the relevant sections in the four focus groups was prepared and translated to English for the purposes of this study. The transcript was coded using NVivo 1.3.1., following the key concepts that emerged from participant responses (Krueger and Casey, 2009). Following Holliday (2010), these key concepts were then grouped by theme. To do so, the transcript was analyzed for word frequency, with relevant keywords being selected and grouped with synonyms (for instance, "speaking" and "talking"). Finally, the themes were used to construct more complete arguments, while representative quotes were chosen and included as support of some of the recurring topics or suggestions. The three themes that emerged were: "Need for English for Education", "Experience in EFE" and "Suggestions for EFE", and the key concepts that comprised each were organized in the form of concept maps (see Section 3. Results).

3. RESULTS

Table 1 shows the distribution of the 15 participants, arranged by focus groups, their academic and linguistic profiles, and their level of satisfaction (as reported in the questionnaire) with the English language courses, language pedagogy courses and their completed degree or first degree.

Table 1.

Participant academic and linguistic profile and rating of different aspects of the degree

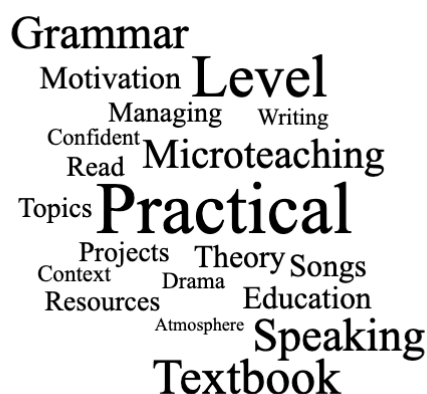
Participant	Degree	Entry group	level	Maximum officially certified level	Overall satisfaction with degree (1-6)	Satisfaction with language improvement courses (1-6)	Satisfaction with pedagogy courses (1-6)
1	Inf+Pri	A2		B2	5	5	6
2	Pri	A2		B2	5	5	5
3	Inf+Pri.	B2		B2	5	3	5
4	Inf+Pri	B2		C1	5	3	5
5	Pri+Inf.	B2		C1	5	4	5
6	Inf+Pri	B1.1		B2	5	3	5
7	Inf+Pri	B2		C1	5	3	4
8	Inf	B1.2		B2	6	4	5
9	Pri	B1.2		B2	5	4	5
10	Inf+Pri	B1.2		B2	6	6	6
11	Pri	A2		-	5	2	4
12	Inf+Pri	B1.1		-	5	4	5
13	Pri+Inf	A2		B2	5	5	5
14	Inf	A2		-	6	5	6
15*	Pri + Inf	C1		C1	5	1	6
Mean score:					5,2	3,8	5,1

*Individual in-depth interview

Figure 1 shows the main keywords that emerged from participants' description of their experience in the language courses, as well as their suggestions of improvement.

Figure 1.

Word cloud: Keywords used by participants. (Size reflects frequency)



Figures 2-4 provide a graphic representation of the key concepts and topics that emerged from participant comments on the need for language improvement coursework as part of the *mención*, their experience in the English for Education courses, and the suggestions they made regarding their design.

Figure 2.

Key concepts: Need for EFE. (Frequency of occurrence in brackets)



Figure 3.

Key concepts: Experience in EFE courses. (Frequency of occurrence in brackets)

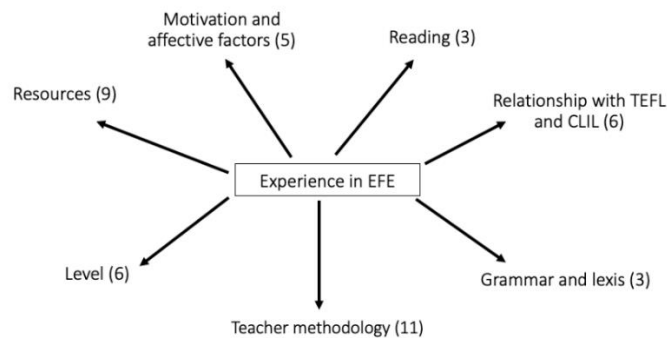
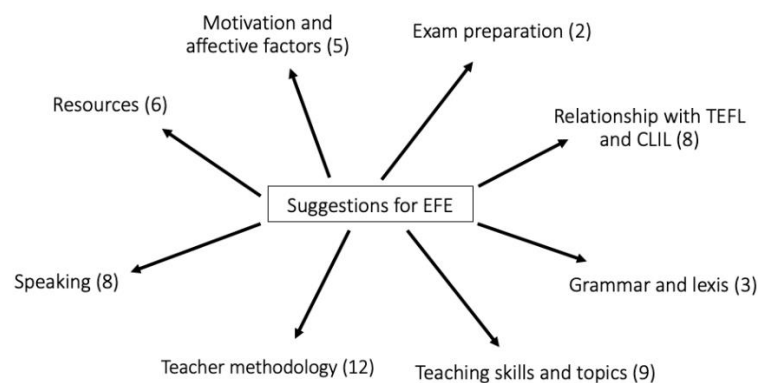


Figure 4.

Key concepts: Suggestions for the EFE courses. (Frequency of occurrence in brackets)



4. DISCUSSION

4.1. Need for EFE

Except for one participant, all trainees in the four focus groups agreed that language improvement courses should be part of the EFL *mención*. The main arguments given were connected to the concept of “continuity” (see Figure 2). students feel that it is natural to have English in years one and two: “you can’t not work on your English for two years” (P3)... “It’s important to work on English every year”... “It would be very strange if we didn’t work on English during the first two years of the degree” (P13). Several respondents also mentioned questions of “level”: whatever the entry level is, by the end

of year 2 all students should be ready for the demands placed by the language pedagogy courses. These views are consistent with the recommendation that language improvement should not be taken for granted in the design of language teacher's pre-service education (Berry, 1990; Richards, 1990; Nunan, 1991; Amengual-Pizarro, 2007 and 2013).

4.2. Experience: Relation with TEFL and CLIL

The first point that must be noted is that participants' comments and suggestions regarding the language improvement courses seem strongly affected by their experience in the 3rd and 4th year pedagogy courses, as well as their practicum periods. As a result, participants very frequently described their experience in EFE in comparison with, or in contrast to, their experience in the TEFL and CLIL. For instance, Participant 7 claimed that "just like in year 3 and 4 it's about how to teach, in years 1 and 2 it's about learning the skills."

Moreover, the linguistic demands of TEFL and CLIL were commonly used as a benchmark for judging the success of EFE or making suggestions of improvement. For instance, P2 suggested that "a focus on education could help you for the microteachings". In turn, P5 claimed that the language improvement component should be focused "on speaking and the skills, but connected to teaching". The important thing is to talk, manage the group....and then cover the theory in years 3 and 4." The prominence of the pedagogical component in the trainees' assessment of the role of language improvement in the *menCIÓN* can be observed in the high frequency of text segments coded as "Relationship with TEFL and CLIL" (see Figures 3 and 4).

4.3. Experience: Student motivation

As the pre-focus group survey results show (see Table 1), participants were significantly less satisfied with their language improvement coursework than with the language pedagogy training, as well as their degree overall. Moreover, this result does not depend on variables such as degree or level of English competence. Of course, experiences varied widely across participants, and largely depended on the teachers they had had. However, some common themes could be identified, as shown in Figure 2. One of them is the crucial role of motivation and other affective factors when deciding whether the learning experience had been a successful one or not (see Figure 3). Participant 4, for

instance, claimed that she “liked that we started reading in English.... which motivated me to read in English”.

Comments related to a lack of motivation are, however, more common. In general, respondents associated motivation with factors such as challenge (coded under “level”) as well as, less surprisingly, teacher methodology. P13, for instance, admitted to not being motivated in class. “I thought I had a higher level, and...it is true that we learnt but...I thought that we were working on things I already knew.” According to P14, “[T]here is too much difference between years 1 and 2 and year 3. I would pass with almost no effort. In years 3 and 4 I would have to study hard. It was much more motivating.” “We need more complex things”, suggested P10, in a different focus group.

4.4. Experience: Contents, methodology and resources

As could be expected, many comments about the experience taking EFE are related to specific teaching methodologies and the use of aids and resources (see Figure 3). In this respect, as keyword analysis reveals (see Figure 1), students spontaneously associated EFE with words such as “textbook” or “grammar”. The connotation of such terms is often negative: using a book and a perceived focus on grammar was seen as a continuation of Secondary school English, and naturally opposed to the keyword “practical” (see Figure 1) which was always given a positive sense. For instance, P6 described that in year 1 they “learnt songs and games...*things that you can apply*. In year 2, however, it was just a question of *learning theory and following the book*.” (emphasis ours) P14 claimed that “there was not enough practice in those [the EFE] classes”. Again, P13 suggested keeping the EFE courses “but make them more practical”. P8 also spontaneously contrasted “grammar” with practical classroom English when she suggested that “as you work on grammar, also consider, “If I was in such a class, how would I do...?”

On the other hand, trainees valued the use of authentic reading materials, as well as teaching resources such as songs, drama, games or storytelling: “things that you can do in your internship (P2); “things that you won’t learn from the book” (P5).

4.5. Suggestions for improvement: Focus on teaching topics and skills

From the vantage point of having completed the EFL itinerary -language and pedagogy coursework- as well as teaching internships spread over four years, all participants agreed in the recommendation that EFE should incorporate more topics and

skills related to Education (see Figure 4). P8 claimed that EFE should be “more geared to teaching from the very beginning”. According to P15, “we should work on specific topics and projects that develop teacher competences – for instance, how to give instructions. “I would do simulations”, suggested P5, “focus on speaking and the skills, but connected to teaching. The important thing is to talk, manage the group....and then cover the theory in years 3 and 4.” In turn, P2 specifically connected EFE to the teaching internships: “Topics should be more connected with education. Things that you can do in your internships: resources, storytelling...things you could do if you have to substitute for an English teacher.”

In addition to a focus on educational topics and teaching aids, respondents were especially concerned with speaking, as a general language skill, and classroom management, as a specialized teaching skill. These two key terms were frequently mentioned, as reflected in Figure 1. Interestingly, both are connected to affective factors, mainly confidence when teaching in the foreign language, as suggested by P7:

[...] it's important that we lose shyness. Not only work on writing and speaking, but also let students speak, I don't know, having debates...[...] We've learnt a lot of things about how to teach English, but I don't feel confident to teach English, even if I know the theory and the resources.... I need to feel comfortable using it.

Participants in FG2 also commented on affective factors:

[P4] Feelings and emotions should also be included. If you are happy and comfortable, you will learn more. If there's a fun atmosphere and we're all participating...[P6] I noticed that in the microteachings. We knew each other; it was easier to talk.

These results are consistent with the finding of Amengual-Pizarro (2007; 2013) on the special relevance of speaking in FL preservice teacher education. On the other hand, they partially contradict Fernández-Vicianá and Fernández Costales (2017) on the relation between English language competence and teacher self-efficacy. In the present study, it is all the students -and not just the ones with language level under B2 CEFR- who felt insecure about teaching in English and therefore demanded more linguistic training.

4.6. Suggestions for improvement: Focus on function

As suggested before, it is highly probable that the experience doing microteachings in the 3rd and 4th year pedagogy courses played a significant role in students' suggestions for the EFE courses. In fact, as Figure 1 shows, the term was mentioned frequently and appeared in all focus groups and in the interview.

Indeed, microteachings are likely to have affected trainees' self-confidence in a positive way (Brent & Wheatley, 1996). Moreover, together with the teaching internships, they seemed to have helped them identify the complexity of language teaching (Pringle et al., 2003), including the linguistic demands associated with presenting contents and, especially, managing a group in English. That is why, tellingly, several participants (P7, P8, P15) in different focus groups spoke about "advancing" contents or activities taught in the pedagogy courses, most notably practical work similar to the microteachings in form. P5, for instance, suggested doing oral work "as in the microteachings...maybe not writing a lesson plan, because we don't have the knowledge, but small activities related to education as if it were a class." P14 believed that "students could do a "mini-micro teaching" focusing on how to teach an English class". P8 concluded her own analysis of the needs of EFE students by recommending that "one day the class should focus on exam preparation, the other one on how to teach in English."

Overall, students seem to be pointing toward a functional ESP syllabus design that will provide them with the necessary linguistic skills to teach English during the practicum periods, as well as perform in the microteaching-centered pedagogy courses.

5. CONCLUSIONS

The purpose of this study was to investigate the role of language improvement coursework in the preservice training of future Infant and Primary Education teachers. In doing so, there was an effort to hear 4th year trainees' voices on their experience studying two years of General English as part of their English language specialist program (*mención*). The main conclusions that can be obtained from participant comments and suggestions are as follows.

Firstly, Comillas' 4th year EFL trainees see the role of language improvement coursework as essential to the EFL formative itinerary (RQ 1). However, rather than a mere continuation of previous language learning experiences which are often grammar-

and textbook-centered (mainly in Secondary school), they consider that such courses should prepare them to meet the linguistic demands of teaching internships, on the one hand, and the pedagogy coursework, on the other (RQ 2). This view seems highly influenced by their experience with the microteaching training strategy in the pedagogy courses which, as research has shown, enables trainees to establish a connection between theory and practice (Pringle et al., 2003).

As a result, their specific recommendations revolve around the idea of “practice”, which mainly involves the speaking skill, but also a number of professional (teaching) micro-skills and functions such as storytelling, giving instructions and, in general, classroom management (RQ 2). Overall, their comments appear to endorse the development of an ESP course that is not so much based on topics or lexis (as in Garrote Salazar and Galetti [2015], for instance) but on work on language functions and genres akin to the ones that trainees will need in their careers as FL specialists.

Despite its value in attempting to listen to the voice of teacher trainees close to their graduation, this study has several limitations that should be addressed. As is often the case with these studies, it would be necessary to increase the sample by conducting similar focus groups with students graduating in other years. It would also be interesting, for example, to interview students not only at the end of the program, but before starting the FL pedagogy component of their studies. This would better gauge students’ experience as language learners, without the potentially distorting effect of time and, in some ways, the pedagogy courses. Moreover, there is room for improvement in the research design. The instruments could be purposefully designed, and not part of a broader investigation. In addition, the interviewer should be someone not known to the students, instead of one of their pedagogy professors.

Using this and other evidence of learner needs, the 2nd year course English for Education II was recently revised and redesigned following an ESP functional approach and using educational workshops as its thread. The aim was to bridge the gap between the General English first year course and the later hand-on pedagogy courses by providing specific attention to a number of teaching-related skills and functions and, in so doing, have a positive effect on learner motivation. While it is too soon to say whether the revised EFE 2 course addresses the concerns discussed in this paper, initial feedback from students is encouraging. Our hope is that future studies may confirm the effectiveness of the improvement, and that graduating students feel more confident in their ability to teach English effectively.

REFERENCES

- Amengual-Pizarro, M. (2007). How to respond to the demands set by the communicative approach? New challenges L2 teachers face in the classroom. *The European Journal of Teacher Education*, 30(1), 63-73. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760601120007>.
- Amengual-Pizarro, M. (2013). Primary education degrees in Spain: do they fulfill the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9-27. <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2013-Article1.pdf>.
- Berry, R. (1990). The role of language improvement in in-service training: Killing two birds with one stone. *System*, 18(1), 97-105. [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90032-Z](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(90)90032-Z).
- Brent, R., and Elizabeth Wheatley. (1996). Videotaped Microteaching: Bridging the Gap from the University to the Classroom. *The Teacher Educator* 31, 238-247.
- Cabezuelo, & Fernández, R. F. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(2), 50-70.
- Custodio-Espinar, M. (2019). Influencing factors on in-service teachers' competence in planning CLIL. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(2), 207-241. <https://doi.org/10.5294/lacil.2019.12.2.X>
- De La Maya Retamar, G., & Luengo González, R. (2015). Teacher training programs and development of plurilingual competence. In D. Marsh, M. L. Pérez Cañado, & J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in Action: Voices from the classroom* (pp. 114-129). Cambridge Scholars Publishing.
- Fernández-Vicianá, A. & Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>
- Garrote Salazar, M. & Galetti, E. (2015). Teaching effectively: ESP for pre-service primary teachers. *Revista de Didácticas Específicas*, 13, 116-130.
- Holliday, A. (2010). Analysing qualitative data. In Paltridge, B. & Phakiti, A. (eds.). *Continuum companion to research methods in Applied Linguistics* (pp. 98-110). Bloomsbury.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). Focus groups: A practical guide for applied research (4th ed.). SAGE.
- López Hernández, A. (2020). Initial teacher training of Primary English and CLIL teachers: An analysis of the EFL formative itineraries (*menciones*) in the universities of the Madrid Autonomous Community. Manuscript submitted for publication.
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pringle, R. M., K. Dawson, and T. Adams. (2003). Technology, Science and Preservice Teachers: Creating a Culture of Technology-savvy Elementary Teachers. *Action in Teacher Education*, 24(4), 46-52.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. (1996). Focus group interviews in education and psychology. SAGE.

CAPÍTULO 99

ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Alfredo Guzmán Rincón, Lira Isis Valencia Quecano y Ruby Lorena Carrillo
Barbosa

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias digitales, se configuran en la actualidad como un recurso fundamental para el correcto manejo de las TIC, las cuales facilitan y dinamizan las actividades cotidianas en los diversos ámbitos de actuación humana. En este sentido, su uso en los procesos de educación ha derivado en la implementación de diversas tecnologías por parte de los docentes en el aula, con el objetivo de dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Bozu y Canto, 2009; Prendes, 2010; Prendes, et ál., 2018). Así, dichas competencias se reconocen como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes centrados en el uso idóneo de recursos tecnológicos (*hardware y software*) (Almerich, et al. 2016; Sandí 2018; Lázaro-Cantabrana et al., 2018; Nousiainen et al., 2018).

En este sentido estudios como el de Chen (2010) identifican los requerimientos básicos para la adquisición de habilidades relacionadas con el manejo de las TIC, siendo éstas, el tener a disposición una infraestructura tecnológica adecuada a las necesidades de los docentes y estudiantes; contar con un plan de formación respecto al uso y apropiación de las herramientas digitales, así como su integración en las aulas de clase y contar con procesos de orientación en caso de ser requerido por el docente. Por otro lado, Almerich et al. (2016) destacan que la formación profesoral en este tipo de competencias no se debe limitar únicamente al uso de una herramienta tecnológica, sino también debe incluir un apartado pedagógico que le permita conocer cómo garantizar su integración en las aulas de manera correcta. De manera similar, Zabalza (2007) considera que la competencia pedagógica en la implementación de las TIC permitirá a un docente planificar la enseñanza, seleccionar y organizar los contenidos, presentar la información, seleccionar

metodologías, diseñar tareas, interactuar con el estudiante, realizar la labor tutorial, investigar, reflexionar y sentirse miembro de la institución.

A partir de lo anterior, las IES se han interesado en fortalecer estas competencias en sus docentes, adoptando diversos modelos propuestos tanto por entidades de orden nacional como la comunidad académica en general. Bajo esta perspectiva, el MEN (2013) ha diseñado un modelo, el cual establece cinco competencias digitales de dominio docente (Tecnológica, Pedagógica, Comunicativa, Gestión e Investigativa), en las que se observa la implementación de recursos tecnológicos para dinamizar las funciones sustantivas de la educación superior (Docencia, Investigación y Extensión). De manera similar, Prendes y Gutiérrez (2013) elaboraron un modelo de competencias digitales docentes caracterizado por tres áreas- Docencia (D), Investigación (I) y Gestión (G)-, las cuales son analizadas bajo tres niveles de experticia: 1. Dominio de los fundamentos que sustentan el uso de las TIC; 2. Diseño, implementación y evaluación del uso de TIC; y 3. Análisis y reflexión de la acción realizada con TIC de forma personal y colectiva.

Bajo este escenario, la presente investigación busca analizar de manera exploratoria las competencias digitales de los docentes de educación superior, partiendo del modelo propuesto Prendes y Gutiérrez, (2013).

2. MÉTODO

Para dar cumplimiento al propósito general de la presente investigación, se aplicó el instrumento de medición de competencias digitales basada en el modelo de análisis de Prendes y Gutiérrez (2013), el cual fue validado por Roa y Tovar (2019) a una muestra de 174 docentes pertenecientes a la Fundación Universitaria del Área Andina y a la Corporación Universitaria de Asturias. El instrumento presenta cinco dimensiones siendo agrupada en tres factores siendo estos: uso e impacto social de las TIC; diseño, gestión y evaluación de las TIC; y análisis e integración de las TIC en la Formación. En cuanto a la estructura, el instrumento posee 30 preguntas distribuidas en 24 ítems, con una escala *Likert* de cinco alternativas de respuesta las cuales son: Totalmente en desacuerdo (1); En desacuerdo (2); Ni en acuerdo ni desacuerdo (3); De acuerdo (4); y Muy de acuerdo (5). Su aplicación se realizó en el año 2019, durante el segundo semestre.

Respecto a la presentación de los resultados, se parte de las estadísticas descriptivas de cada uno de los factores, continuando con un análisis correlacional entre las variables género, edad, nivel educativo y formación previa en competencias digitales. Para estas

últimas, se realizó bajo el coeficiente de Spearman, puesto que los datos no se ajustan a una distribución normal, así dichas relaciones se consideran significativas si, p-valor (sig) es menor .05.

3. RESULTADOS

Respecto al uso e impacto de las TIC, el 90,80% de los docentes encuestados consideran poseen destrezas para la creación de contenido en diversos formatos tales como *Word*, *Excel*, *Power Point*, entre otros, sin embargo, en lo relacionado a formatos digitales que demandan el uso de la web el porcentaje es menor, puesto que el 22,53% de la muestra consideran no tener el conocimiento necesario en el manejo de estas herramientas (ej.: *blogs*, *wiki*, *Second life*, *podcasts* y *RSS feed reader*). En el uso de los *Learning Managment System* (LMS) los docentes (84,9%) consideran que los utilizan de manera correcta, no obstante, respecto al conocimiento y uso de otras herramientas que complementan el LMS, tales como *google drive*, *one drive*, *teams*, *planner*, *google classroom*, entre otros, el 31,17% docentes afirman no tener habilidades en dichas herramientas. En el caso de bases de datos de tipo académico (ej.: *SCOPUS*, *WOS*, *proquest*), el 68,23% de los encuestados afirman hacer uso de estos recursos para el desarrollo del material académico de las asignaturas que imparten, mientras que el 14,11% aseveran no hacer uso de estas.

Por otra parte, la confianza que tienen los docentes de usar TIC frente a los estudiantes en términos generales es alta, debido a que el 74,11% de la muestra consideran que tienen las habilidades necesarias para hacer uso de estas, adicional, consideran (70,04%) que su implementación ha transformado el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación con el diseño, gestión y evaluación de las TIC, el 75% ha recibido algún tipo de formación o capacitación acerca del uso de diversas tecnologías. En el caso de la percepción de los docentes de su uso, el 74,11% consideran que aportan de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, tan solo el 55,94% de los encuestados opinan que el uso de las TIC es una herramienta alternativa para la enseñanza de los contenidos. En general, si bien existe una percepción positiva por parte de la muestra en el uso de las tecnologías en las aulas, 60,10% no consideran que su implementación sea indispensable para el desarrollo de las clases.

En lo concerniente al conocimiento del impacto de las TIC, el 51,17% de la muestra afirman reconocer las implicaciones de estas tanto en las aulas como en la sociedad,

además, el 47,05% no conocen el componente ético del uso de las tecnologías en los diversos estamentos de la sociedad incluyendo su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, en afinidad al factor correspondiente al análisis e integración de las TIC en la formación, los docentes encuestados (45,50%) reconocen que no propician la búsqueda de información fuera del aula mediante medios digitales como forma de apotrar la gestión académica. Por otra parte, los resultados evidencian que el 88,24% de los docentes suelen utilizar diversas tecnologías que permiten suplir las necesidades educativas mediante la incorporación de simuladores, adicional, el 72,53% suelen diseñar actividades online que complementan y apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje en plataformas como *educaplay*, *genially*, *canva*, entre otros.

En lo concerniente al análisis correlacional, en la tabla 1 se identifica que únicamente existe una correlación positiva baja entre la formación previa en uso de las TIC y uso e implantación social de las TIC.

Tabla 1.

Correlación entre los factores y las variables género, edad, nivel educativo y formación.

Variables y datos correlación.		Uso e impacto social de las TIC.	Diseño, gestión y evaluación de las TIC.	Análisis e integración de las TIC en la Formación.
Género	Coeficiente de correlación	0,010	0,066	-0,015
	Sig. (bilateral)	0,899	0,391	0,848
	N	170	170	170
Edad	Coeficiente de correlación	-0,040	-0,103	0,032
	Sig. (bilateral)	0,613	0,192	0,687
	N	163	163	163
Nivel educativo	Coeficiente de correlación	0,108	0,096	-0,048
	Sig. (bilateral)	0,162	0,213	0,537

	N	170	170	170
Formación	Coeficiente de correlación	0,154*	0,141	0,110
	Sig. (bilateral)	0,045	0,068	0,152
	N	170	170	170

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se identifica una percepción positiva general de los docentes relacionada con el desarrollo de las competencias digitales. Sin embargo, los profesores universitarios reconocen su necesidad en cuanto a capacitación tecnológica, centrada en el manejo de herramientas como *Word*, *Excel*, *Power Point*, así como en el uso de recursos como *google drive*, *one drive*, *teams*, *planner*, *google classroom*. Igualmente se hace necesario reforzar el conocimiento en cuanto a las incidencias éticas que genera la implementación de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo. De esta manera se evidencia la necesidad permanente de cualificar las competencias digitales de los docentes de educación superior, como lo expresa el MEN (2013), permitiendo con ello mejoras en la calidad de las áreas Tecnológica, Pedagógica, Comunicativa, Gestión e Investigativa. Elemento presente en los estudios de Almerich et al. (2016) y Zabalza (2007) quienes disertan sobre la importancia de capacitar no solo en el manejo de las TIC como recursos para la enseñanza sino también en los aspectos pedagógicos que facilitan la alineación del recurso tecnológico y el contenido con miras a alcanzar el objetivo de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de las competencias digitales docentes contribuye a cualificar la relación de enseñanza – aprendizaje, dado que los docentes deben capacitarse de manera constante tanto en el uso de las TIC como en la cohesión con el contenido pedagógico y los estudiantes logran mejorar las interacciones centradas en la cooperación y el aprendizaje colaborativo.

En este sentido, el estudio evidencia que los docentes de estas dos IES en términos generales buscan incorporar las TIC en sus aulas mediante diversas herramientas que van

desde el diseño de material instruccional hasta el uso de simuladores, sin embargo, estos no conocen las implicaciones éticas de su uso y el impacto que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta perspectiva se sugiere a las IES trabajadas generar procesos de capacitación docente que faciliten el fortalecimiento de competencias centradas en el conocimiento y habilidades prácticas en el manejo del recurso tecnológico, así como en competencias docentes que permitan la alineación de los recursos, las estrategias, los contenidos y los objetivos de aprendizaje. Así mismo, el presente estudio derrumba algunas barreras tradicionales del uso de las TIC por parte de los docentes, tales como la edad y el género en la apropiación de este tipo de competencias. Se sugiere como líneas posteriores de investigación aumentar el universo muestral e incluir a otras instituciones de educación superior, permitiendo el análisis por modalidad educativa (presencial - virtual) o por programas disciplinares específicos que enriquezcan los resultados encontrados en la presente investigación.

REFERENCIAS

- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., y Díaz-García, I. (2016). Teachers information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110877>
- Lázaro-Cantabrana, J., Gisbert, M. y Silva, J. (2018) Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 1–14. <https://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia [MEN] (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional.
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., y Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 85 – 97.

- Prendes, M. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad pública española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas*. Universidad de Murcia.
- Prendes, M., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <http://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Prendes, M., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2432>
- Roa, K., y Tovar, P. (2019). *Diseño y validación de un instrumento de diagnóstico del uso de las TIC por parte de los docentes*. Pirámide.
- Sandí, J. (2018). *Juegos serios para la indagación de competencias tecnológicas que puedan integrarse en la práctica pedagógica del profesorado*. Universidad de Costa Rica (UCR).
- Zabalza, M. (2007). *Competencia docente del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO 100

VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS DESDE LA MIRADA DEL TUTOR DEL CENTRO ESCOLAR

Paola Ruiz-Bernardo, Lucía Sánchez-Tarazaga y Aida Sanahuja Ribés

1. INTRODUCCIÓN

Muchos son los retos y desafíos que circundan a nuestra realidad social y ecológica. La educación de calidad se presenta como un auxilio o ayuda para poder enfrentarlos y superarlos. Es por ello por lo que las universidades deben incorporar en sus quehaceres los principios planteados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 con el propósito de ejercer la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su comunidad y entorno más inmediato (López-Rodríguez et al. 2020). En el ámbito de la formación inicial de docentes, esto se traduce en buscar una educación de calidad (objetivo 4, ODS), tanto en los aspectos de formación teórico-práctico como de humanización.

La formación inicial de los docentes tiene una característica especial, ya que es por todos reconocido que su formación se compone de una parte teórica o académica y otra práctica o de trabajo de campo, también denominado *prácticum*. Estas prácticas en los centros escolares son profesionalizadoras, es decir, forman para ejercer como docentes. Por ello la calidad de la educación está fuertemente vinculada a la calidad del *prácticum* que profesionaliza a los educadores del futuro.

El periodo de prácticas ofrece la oportunidad al alumnado de conectar los saberes académicos con la realidad del centro escolar, desarrollando una reflexión crítica sobre su futura profesión (Martínez y Raposo, 2011). Actualmente, existen diversos estudios que se centran en las diferentes competencias que deben dominar los futuros docentes: competencia digital docente (Girón et al, 2019; Pinto-Santos et al, 2020; Recio et al, 2020), competencias comunicativas y lingüísticas (Gràcia et al, 2020; Quijano et al, 2020), competencia investigadora (Sabariego et al, 2020), competencia para tratar la heterogeneidad en el aula (Pareja de Vicente et al. 2020), entre otras. De esta forma, el contexto de prácticas se torna un espacio idóneo para que los docentes en formación

adquieran competencias relacionadas con *el saber hacer, saber estar y saber ser* (Delors, 1996) y cuya importancia ya abordamos en un trabajo anterior (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

En la ORDEN ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación y aprobación de los títulos universitarios de Maestro. Se indica que el prácticum debe desarrollarse en centros educativos y estar tutelado por profesores universitarios y docentes de educación acreditados como tutores de prácticas. De esta manera, el proceso de tutorización se concibe como un elemento clave en todo el proceso. Como dice Martínez y Raposo (2011) los tutores deben potenciar una relación abierta, integrar al alumno en prácticas en el centro escolar y en su aula, facilitar el conocimiento del contexto y ofrecerle la documentación de la institución. Los maestros experimentados facilitan la toma de contacto a la profesión docente, en tanto que ofrecen: 1) ayuda psicológica: apoyo, dar seguridad y confianza al docente en formación y 2) ayuda pedagógica: facilitar aprendizajes o habilidades laborales, informar sobre aspectos generales del centro, análisis contextual, dar consejos, evaluar la práctica docente, entre otras (Andreucci, 2013; Ambrosetti y Dekkers, 2010; Martínez, 2008).

El papel del maestro como tutor del alumno es fundamental y decisivo en su desempeño para ejercer la profesión con ciertas garantías (Tejada, 2020). Conocer sus percepciones nos ayudará a mejorar la formación inicial docente y a acercarnos al objetivo 4 ODS de la agenda europea. Así pues, el principal objetivo de este estudio se centra en identificar las percepciones de los tutores de los centros educativos sobre el desempeño del alumnado de prácticas.

2. MÉTODO

El estudio es de tipo descriptivo y exploratorio, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas.

2.1. Muestra

Se parte de una población compuesta por todos los maestros de Educación Infantil y Primaria de las escuelas públicas y concertadas de la provincia de Castellón (España), con 736 maestros tutores pertenecientes a 143 centros educativos. Dichos centros recibieron alumnos en prácticas durante el año 2017. La muestra de este estudio está

formada por 338 maestros, los cuales respondieron de manera voluntaria al cuestionario (tabla 1). Esta muestra fue de tipo aleatorio simple y es representativa al 95%.

Tabla 1.

Detalle de la muestra.

Etapa Educativa			Rol Docente			Primera vez que recibe estudiantes		
	%	N		%	N		%	N
Infantil	38,8%	131	Equipo Directivo	4,4%	15	No	82,5%	279
Primaria	61,2%	207	Maestros	95,6%	323	Si	17,5%	59

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Para recoger la información se elaboró un cuestionario semiestructurado *ad hoc*, con preguntas cerradas que solicitaban una valoración dentro de una escala Likert (con 4 dimensiones) y posteriormente un comentario o explicación de por qué había asignado dicha valoración. El instrumento se envió por correo electrónico en formato formulario Google y estaba formado por dos partes: 1) Datos contextuales para describir la muestra y 2) Se pregunta sobre: a) valoración de la estancia de los alumnos en prácticas, b) valoración de la disposición del alumno de cara al trabajo, c) valoración de la adaptación del alumno al funcionamiento del aula y del centro y d) valoración sobre si el alumno estaba lo suficientemente preparado para desarrollar la tarea docente.

2.3. Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de datos de las preguntas cerradas se realizó un análisis descriptivo de frecuencias con el programa SPSS v. 25. Para las preguntas abiertas, se realizó un análisis de constructos para identificar las variables que emergen de las respuestas de los maestros (método inductivo). Y se validó desde un análisis interjueces. Para ello, participaron tres jueces, los cuales a partir de la lectura de los contenidos identificaron las variables o constructos y se seleccionaron las que mejor representaban el acuerdo. Para evaluar el grado de acuerdo entre los jueces se utilizó el estadístico kappa libre-marginal para múltiples evaluadores de Randolph (Warrens, 2010), que es una adaptación del Kappa de Fleiss (1971). La regla empírica de Fleiss (1971) es que los valores de kappa inferiores a 0,40 son "pobres", los valores de 0,40 a 0,75 son "intermedios a buenos", y

los valores superiores a 0,75 son "excelentes". Para su cálculo se utilizó la calculadora en línea de Randolph (2008). En este estudio el estadístico de Kappa de Fleiss para el conjunto de constructos (variables emergentes) y jueces ha revelado un porcentaje de acuerdo del 0,63 (lo que se interpreta como bueno).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados teniendo en cuenta el orden de las preguntas y posteriormente la organización resultante de las categorías en un diagrama. Para identificar la procedencia de los datos y conservar el anonimato de los participantes se ha utilizado un sistema de códigos donde I=Informante, Número del informante (Por ejemplo: I1).

3.1. Valoración de la estancia de los alumnos en prácticas

A esta pregunta han respondido 338 maestros y la media general ha sido de 3,77 (sobre 4) (DT= ,588), la cual es la más alta en el conjunto de preguntas contestadas. En cuanto al análisis cualitativo, los jueces identificaron inicialmente siete constructos con un acuerdo del 43%, por lo cual se eliminaron aquellos constructos que tenían menos acuerdos, (dos constructos) hasta alcanzar un mayor valor de acuerdo, es decir, 47%. La categoría que mayor acuerdo ha tenido (100%) es la de “enriquecimiento mutuo y cultura colaborativa”. Las restantes han tenido un acuerdo por encima del 60% que se considera intermedio o bueno. Las categorías identificadas son las siguientes:

1. *Enriquecimiento mutuo y cultura colaborativa*: Hace referencia a cubrir las necesidades de ambas partes, tanto del supervisor que recibe una ayuda dentro de la clase y se actualiza profesionalmente, como del supervisado que se integra en un lugar de trabajo asumiendo unas prácticas reales. Ellos dicen: “*Me parece indispensable conocer la realidad de las aulas y poder aplicar los conocimientos teóricos estudiados en la universidad. También considero apropiado el intercambio que se produce entre alumno de prácticas y supervisor*” (I16). “*Pienso que nos podemos ayudar mutuamente, yo con la experiencia y la gente de prácticas con novedades en la educación*” (I201). Esta percepción de enriquecimiento mutuo ayuda a generar una cultura colaborativa.

2. *Relación de ayuda para el supervisor dentro del aula*: en este caso se destaca que los principales comentarios que realizan hacen referencia a: “*a nosotros como docentes*

nos ayuda mucho dentro del aula” (I101). “Es una ayuda que nos permite trabajar sin tanta presión en la tarea diaria” (I98).

3. *Sentimiento positivo:* En esta categoría se recoge una respuesta generalizada y positiva que reconoce que la presencia de un alumno de prácticas es un regalo, es estimulante y gratificante. Esto se recoge de las siguientes frases: *“Ha sido estimulante y gratificante poder contar con ella en clase” (I94). “Ha sido una buena experiencia” (I68).*

4. *Sentimientos Negativos:* También se observa que existen ocasiones en las que la presencia de los alumnos no se percibe tan positivamente, y que en la mayoría de los casos se vinculan a la actitud y a la capacidad de los alumnos. Los maestros comentan: *“Depende mucho de las actitudes y capacidad del alumno, pero en general suele estar muy bien” (I32). “aunque en ocasiones distorsiona el ritmo de la clase” (I112).*

5. *Relación teoría y práctica.* Se hace evidente en las palabras de los tutores la dicotomía que perciben en la relación entre la teoría y la práctica. Ellos dicen: *“Es esencial un periodo de prácticas en un centro educativo para formarse como maestro, sin la práctica real no se puede conocer realmente ninguna de las tareas del docente en la escuela” (I59). “Me parece indispensable conocer la realidad de las aulas y poder aplicar los conocimientos teóricos estudiados en la universidad” (I98).*

3.2. Valoración de la disposición del alumno/a hacia el trabajo

A esta pregunta han respondido 338 maestros, la media general ha sido de 3,72 (DT= ,652). En cuanto al análisis cualitativo, los jueces identificaron 4 constructos con un porcentaje de acuerdo del 100%, es decir en la escala relativa 1, por lo tanto, se aceptaron todos los constructos, obteniendo los siguientes como definitivos:

6. *Innovación/Iniciativa//Nuevos Métodos Didácticos:* En esta categoría se hace referencia a los aportes sobre innovación educativa, así como también a la actitud necesaria para innovar que es la iniciativa. Ellos dicen: *“mostraba iniciativa preparando clases y buscando actividades motivadoras” (I301). “Además ha tenido mucha iniciativa en el trabajo innovando constantemente” (I49).*

7. *Colaboración/Predisposición/participación:* En esta variable se observa que los maestros esperan alumnos de prácticas que tengan predisposición, a participar y colaborar en el aula y en la vida del centro. Los maestros expresan lo siguiente: *“Siempre dispuesto*

a participar en todas las tareas” (I29). “Desde el inicio se mostró con una actitud activa y participativa” (I99).

8. *Actitud Positiva: Apertura, Humildad y Compromiso:* nuevamente esta categoría recoge esa valoración positiva de aspectos personales que los supervisores esperan encontrar en el alumno de prácticas. Los maestros dicen: *“Se ha adaptado al grupo clase y ha aceptado nuestros consejos” (I78). “Ha sido un verdadero placer ver la ilusión y energía por ayudar y aprender” (I80).*

9- *Actitud y aptitudes negativas/aspectos a mejorar:* En este caso los maestros hacen una valoración contrapuesta a la anterior destacando que hay actitudes negativas o falta de aptitud personal para actuar como maestros. Algunos informantes comentan: *“En este caso la alumna de prácticas ha tenido algunas dificultades ya que tiene un carácter muy tímido, lo que ha dificultado el feedback con el alumnado de clase y también el desarrollo de las sesiones” (I29). “No tenía las actitudes ni las aptitudes requeridas” (I102).*

A modo de síntesis los maestros han destacado principalmente las características personales (saber ser/estar) que esperan encontrar en los alumnos que quieren ser maestros.

3.3. Valoración de la adaptación del alumno/a al funcionamiento del aula y del centro.

A esta pregunta han respondido 338 maestros y la media general es de 3,74 (DT=,623). En lo que respecta al análisis cualitativo, los jueces identificaron inicialmente siete constructos con un porcentaje de acuerdo del 52,38%, por lo cual se eliminó aquel constructo que tenía menos acuerdos, así se alcanzó una ligera mejora del porcentaje de acuerdo del 55,56%. Las categorías que mayor acuerdo han tenido (un 100%), son la 11 y la 13. El resto han tenido un acuerdo superior al 60% es decir bueno o intermedio. A continuación, se describe brevemente a qué situaciones hace referencia cada uno de los constructos:

10- *Buena adaptación:* Esta categoría hace referencia a la valoración positiva sobre la adaptación que han tenido la mayoría de los alumnos a los centros y a las aulas. Los maestros dicen: *“Una adaptación perfecta” (I76). “Ha dado las clases como tutora” (I32).*

11- *Adecuación al Centro: Burocracia:* este constructo hace referencia a la adaptación a nivel más burocrático y administrativo lo cual se ha valorado positivamente.

Sin duda esta función está más relacionada con un aspecto más técnico propio de la formación académica. Los maestros dicen: *“La adaptación a nivel más burocrático (ha sido positiva)”* (I64).

12- *Adecuación al Centro: Participación activa en órganos de participación y coordinación.* En este caso se ha considerado muy positiva, y combina un aspecto personal que se relaciona con la participación, tal como se había dicho en la categoría 7. Los maestros han expresado lo siguiente. *“Ha participado en las reuniones de nivel, de ciclo, en las tutorías con padres, en los claustros y también las reuniones de las comisiones (comisión de final de curso). Y con el resto de profesores la relación [ha sido] muy buena”* (I115).

13- *Adecuación al Aula: Relación con los Niños.* Esta categoría tiene un valor especial pues es una parte muy importante para ejercer la profesión. Así lo han destacado los profesores, diciendo: *“Ha conectado mucho con el alumnado de la clase”* (I8). *“Le ha costado vivirlo con normalidad; a nivel educativo y sobre todo a nivel personal y de relaciones con los niños y niñas, ha tenido muchas dificultades”* (I209).

14- *Adecuación al Aula: Capacidad de Atención a la diversidad en el aula.* Sobre esta categoría los maestros dicen: *“Una adaptación perfecta, dado que la diversidad de las aulas es tanta...y demostrar que hay muchas ganas de ayudar y reflexionar sobre lo que se hace y se puede mejorar es primordial; y se ha dado”* (I33).

15- *Factor que Favorece: Experiencia Previa.* Esta categoría destaca que el haber trabajado previamente con niños es un factor que favorece en el trabajo del aula. Textualmente los maestros han dicho: *“Se ha adaptado bien porque ya tenía experiencia en el trabajo con niños pequeños”* (I51).

En síntesis, ante la pregunta si el alumno se ha adaptado al buen funcionamiento del centro, la respuesta generalizada ha sido que sí, y han destacado nuevamente que los factores personales que presentan los alumnos tienen un peso relevante para la adecuada adaptación y también que la formación técnica y académica parecen ser las adecuadas para ese “saber estar” en el centro y el aula escolar.

3.4 Valoración sobre si el alumno/a estaba lo suficientemente preparado para desarrollar la tarea docente.

A esta pregunta han respondido 338 maestros y la media general es de 3,43 (DT= ,772). Como se puede observar es la más baja de todas las presentadas. En el análisis

cualitativo, los jueces identificaron inicialmente nueve constructos con un porcentaje de acuerdo del 70,37%, por lo cual se eliminaron aquellos constructos que tenían menos acuerdos, esto permitió una mejora del porcentaje de acuerdo del grupo de jueces alcanzando un 80,95%. Las categorías que mayor acuerdo han tenido (100%) son la 17, 18, 19, 20 y la 21. A continuación, se describe brevemente a qué situaciones hace referencia cada uno de los constructos:

16- *Formación Inicial adecuada*. Los maestros valoran que en general es la adecuada. Por ello dicen: “*Totalmente preparado para el trabajo*” (I28). “*Sí, se ha desarrollado perfectamente*” (I45).

17- *Falta de Capacidad Docente: Lingüística*: La categoría se refiere a la falta de formación en el aspecto lingüístico, y en concreto hace referencia a la lengua valenciana que es la lengua vehicular de las escuelas públicas en la Comunidad Valenciana. Los maestros expresan: “*El nivel de competencia lingüística en valenciano era muy muy bajo*” (I143). “*No podía decir dos frases sin incurrir en barbarismos o construcciones inadecuadas*” (I87).

18- *Falta de Capacidad Docente: Atención a la diversidad en el aula*. En esta categoría se refiere a la falta de formación para la atención de los alumnos con Necesidades de Apoyo Educativo en el aula. Un informante argumenta: “*No se les prepara para la diversidad en el alumnado (Educación especial) ya que en las tutorías trabajas con todos ellos*” (I122).

19- *Falta de Capacidad Docente: TIC y otros Recursos Metodológicos*. En esta categoría se hace referencia a la falta de formación en otros recursos metodológicos y en TIC. Los maestros expresan: “*...tal vez le hacían falta algunos recursos metodológicos de más, ya que, aunque la veía disfrutar cuando dejábamos el libro y hacíamos clase de manera diferente, parecía como si eso fuera una cosa extraña*” (I48). “*Faltaban...recursos sobre nuevas tecnologías*” (I98).

20- *Falta de Capacidad Docente: Gestión de Centros*. En este caso la categoría hace referencia a la falta de formación en aspectos de gestión de centros y de la legislación vigente. Los maestros lo expresan así: “*Muestran poco conocimiento de la legislación vigente y del funcionamiento interno de centros*” (I44).

21- *Experiencia Práctica*: Esta categoría hace referencia a que la experiencia práctica ayuda mucho para desenvolverse en el rol de maestro. Los maestros dicen: “*Con las carencias normales de una persona que no tiene práctica*” (I54).

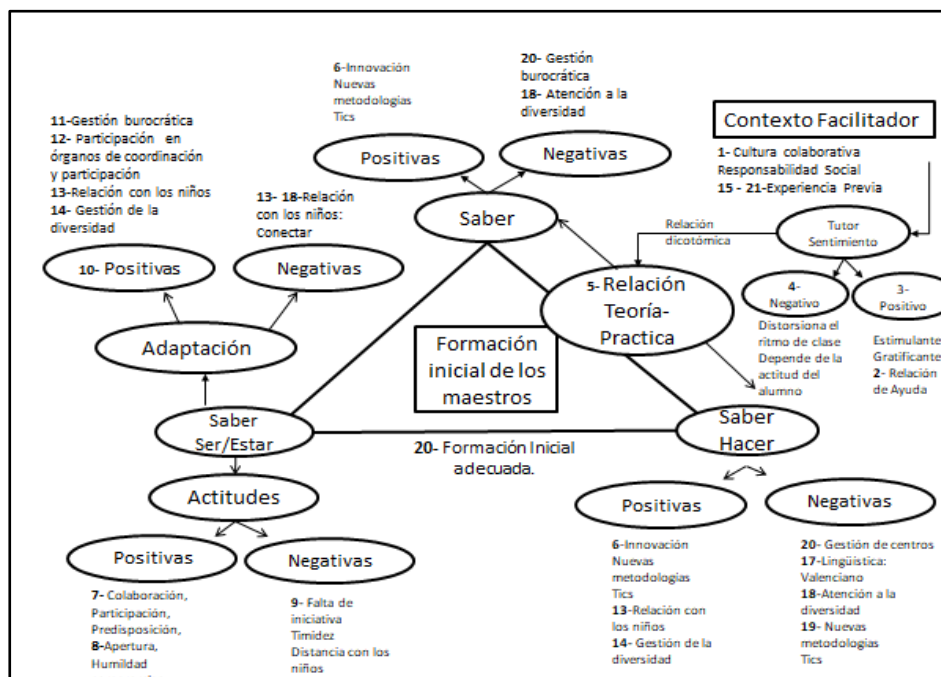
22- *Madurez personal/actitud*: En esta última categoría se hace evidente un aspecto personal que los supervisores valoran y es la madurez, el desarrollo personal, y destacan el saber escuchar como fundamental. Ellos dicen: “*Muy buena actitud, pero aún le queda por aprender, sobre todo a escuchar*” (I22); “*Le queda mucho para aprender, pero no a nivel académico, sino a nivel de desarrollo personal*” (I82).

En síntesis, ante la pregunta ¿Considera que el alumno estaba lo suficientemente capacitado para desarrollar la tarea docente? La respuesta generalizada ha sido sí, pero en este caso con un porcentaje mucho más bajo que en las categorías anteriores. Es decir, que los tutores creen que a los alumnos aún les falta una mejor formación en diversos aspectos (lingüísticos, atención a la diversidad, TIC, recursos metodológicos y gestión de centros) y a nivel personal más madurez y aprender a escuchar.

A modo de corolario, el análisis inductivo realizado permite construir un modelo de significado a partir de las relaciones entre las categorías de resultados y que representamos a través del siguiente diagrama (figura 1). La formación inicial docente debe velar por el desarrollo adecuado de tres ejes clave del desempeño del alumnado, organizado a través de tres nodos de competencias: el saber, saber hacer y saber ser/estar. En cada uno de ellos, se dan una serie de factores facilitadores (positivos) y barreras (negativos) que deberán ser tenidos en cuenta y que, por tanto, analizaremos en el siguiente apartado de discusión.

Figura 1.

Diagrama de categorías validadas desde el análisis interjueces



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Superado el discurso de la importancia del prácticum en la formación inicial docente, el siguiente paso debe orientarse a recoger evidencias por parte de los agentes involucrados, con la mirada puesta en la mejora del programa. El tutor del centro escolar juega un rol clave en el desarrollo de las competencias del alumnado (Tejada, 2020), por ello en esta investigación analizamos sus percepciones con relación al desempeño del alumnado durante su estancia en prácticas. A través de un cuestionario administrado a 338 maestros de la provincia de Castellón (España), los resultados arrojan una valoración positiva con respecto al desempeño del alumnado, en términos de su estancia ($M=3,77$; $DT=0,59$), su disposición hacia el trabajo ($M=3,72$; $DT=0,65$), adaptación al funcionamiento del centro ($M=3,74$; $DT=0,62$) y grado de preparación ($M=3,43$; $DT=0,77$). La lectura de los comentarios cualitativos nos revela información determinante pues son los aspectos vinculados al saber ser/estar del alumnado los que se postulan como fundamentales. Así, cualidades como la colaboración, la participación o el compromiso del aprendiz son percibidos como muy importantes y en las que mayor grado de acuerdo existe.

La evidencia muestra que el prácticum proporciona una oportunidad para adquirir o bien mejorar las competencias sociales y personales (Durán-Aponte y Durán-García 2014). Para ser profesor no es suficiente (aunque sí imprescindible) dominar los contenidos de las materias académicas (fuente epistemológica del currículo), sino que son necesarios otros saberes (González-Sanmamed, 2009). Por tanto, la formación inicial debe garantizar una metodología apropiada para el fomento de estas características de los futuros docentes, más allá del conocimiento de la materia (saber) y las habilidades pedagógicas (saber hacer). Las preguntas que nos planteamos a continuación son ¿quién va a velar por la preparación de estos saberes de corte actitudinal? ¿A través de qué procedimientos o estrategias? A priori, consideramos que deberían ser los tutores universitarios los que se podrían ocupar de los mismos y los trabajen con su alumnado a través de procesos reflexivos y de forma explícita antes (planificación), durante (puesta en acción) y después (posibilidades de mejora) del prácticum. En todo caso, se trata de cuestiones que requieren un análisis pormenorizado y se plantean como prospectiva de la investigación.

Por último, a pesar de las limitaciones inherentes a la investigación descriptiva, creemos que los datos reunidos pueden contribuir a situar los saberes de tipo personal/social en el centro de los programas de prácticas de los grados de maestro. Ahora bien, concebimos la adquisición de las competencias en el continuo de la carrera profesional (Manso y Sánchez-Tarazaga 2018) y en el marco del aprendizaje permanente. Por ello, deberá prestarse atención a su desarrollo no solo durante la formación inicial, sino en las etapas sucesivas de inducción a la docencia y formación permanente.

REFERENCIAS

- Ambrosetti, A., y Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 7-26, 2013
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Madrid: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones Santillana/UNESCO.
- Durán-Aponte, E., y Durán-García, M. 2014. “Social Competences and Professional Practices: Experiences and Demands for current University Preparation”. *Cultura y Educación*, 24, 61–76. <http://dx.doi.org/10.1174/113564012799740777>
- Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. RELIEVE, v. 20 (1), art. 1. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Girón, V., Cózar, R., y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, 57-78.
- Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista*

- iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- López-Rodríguez, M., Lloret-Catalá, C., y Martínez-Usarralde, M.-J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Perspectivas*, (19), 55-67. <https://bit.ly/3eObZwF>
- Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). Competency Frameworks for Teachers: A Contribution from the European Education Policy. En J. Madalinska and M. Attard, *Teacher Education from a Global perspective*, 81-101. FSRE. <https://bit.ly/3pmvGjS>
- Martínez, M. E. (2008). ¿Qué saben los tutores del Practicum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), 73-77.
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas, 9 (2), pp. 97- 118
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pareja de Vicente,D., Leiva, J.J. y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87.
<https://doi.org/10.6018/reifop.40333>
- Pinto-Santos, A.R., Pérez, A. y Darder, A. (2020). Autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Revista Espacios*, 41 (18), 29 <https://bit.ly/36pWYNQ>
- Quijano, R., Hernández, M., y García, I. (2020). Efectividad de la intervención formativa sobre la competencia comunicativa en futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 151-174. <https://doi.org/10.6018/educatio.423331>
- Randolph, J. J. (2008). Online Kappa Calculator [Software informático].
<http://justusrandolph.net/kappa/>
- Recio, F., Silva, J. y Marchant, N. A. (2020). Análisis de la Competencia Digital en la Formación Inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Revista de Medios y Educación*. 59, 125-146.

- Sabariego, M., Cano, A. B., Gros, B. y Piqué, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 239-259
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Warrens, M. J. (2010). Inequalities between kappa and kappa-like statistics for $k \times k$ tables. *Psychometrika*, 75(1), 176-185. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9138-8>

CAPÍTULO 101

A FRACA PONTUALIDADE COMO FACTOR QUE DIFICULTA O DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPO DE MUDANÇAS NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM CABINDA

Vita Tomás, Maria Augusta-César Nobre Gomes e Ana Paula -Sarmiento dos
Santos

1. INTRODUÇÃO

As sociedades com uma economia desenvolvida, resulta da forma dinâmica de como têm gerido no tempo, os esforços no cumprimento das tarefas, para produzirem e obterem rendimentos almejados. Isto demonstra que, estas sociedades agem pontualmente na tomada de decisões e na solução de problemas que revolucionam o desenvolvimento socioeconómico e cultural dos seus povos.

A motivação para a realização deste estudo sobre a *Fraca Pontualidade como Factor que Dificulta o Desenvolvimento da Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem em Tempo de Mudanças no Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda* é para compreendermos as razões que influenciam na fraca qualidade do processo de ensino e aprendizagem no referido instituto, num meio onde constatamos várias situações preocupante tais como: lamentações dos professores e funcionários administrativos devido os atrasos dos ordenados, maior preocupação dos estudantes devido o atraso na publicação das listas de turmas e horários, atraso na atribuição de cartão de estudante e seu respectivo número universitário, convocação tardia dos professores e funcionários nas reuniões e eventos, divulgação tardia de diferentes informações, atraso na divulgação dos resultados das provas e na emissão de certificados ou declaração de estudo, atraso no deferimento ou indeferimento de um requerimento ou solicitação de informação académica ou pedido de apoio dos funcionários ou estudantes, atraso no início e término de uma reunião, palestra ou outra actividade similar, entrada tardia nas aulas pelos estudantes e professores.

Olhando pelas situações acima referenciadas, tomamos a seguinte pergunta de reflexão para o nosso estudo de campo: *Que factores da fraca pontualidade dificultam o*

desenvolvimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em tempo de mudança no Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda?

2. METODOLOGIAS UTILIZADAS

O trabalho foi facilitado com a utilização dos seguintes métodos: *método de observação*, que através de uma ficha que continha indicadores que permitiram fazer o registo do controlo e frequência dos atrasos nas aulas dos discentes e docentes do 2º e 4º anos. *Método de inquérito por questionário*, que através de um conjunto de perguntas totalmente fechadas, foram primeiramente sensibilizados o grupo respondente das questões, depois distribuimos os questionários, esclarecemos a forma como deveriam assinalar com x as questões formuladas e aguardamos aproximadamente 20 minutos para responderem as questões e recolhemos os questionários. O *método matemático estatístico* foi utilizado com base a folha de cálculos do software excel, foram nela inserida os dados das respostas dadas por cada respondente e que permitiu o cálculo percentual com a construção de tabelas e gráficos. O *método analítico* foi utilizado com intuito de fazer a descrição das análises dos dados estatísticos contidos nos gráficos e tabelas.

Para trazermos resultados deste estudo, fizemos consultas bibliográficas que permitiu a fundamentação teórica, elaboramos fichas de inquerito que foram dirigidas aos estudantes e professores para além das profundas reflexões que fizemos para que fosse elaborado conteúdos em torno dos seguintes principais pontos de abordagem: *o tempo, a pontualidade, os efeitos benéficos da pontualidade, os efeitos negativos da falta de pontualidade, consequências na falta de pontualidade, factores que dificultam a pontualidade do aluno e professor, consequências por falta de pontualidade e estratégias para a minimização dos atrasos.*

O *objectivo Geral* é analisar os factores da fraca pontualidade dos estudantes e professores, que dificultam o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em tempo de mudança no Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda.

Os *objectivos específicos* são: elaborar fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam sobre a pontualidade como factor de desenvolvimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, identificar as causas e consequências da fraca pontualidade dos estudantes e professores e propor medidas de superação dos factores da fraca pontualidade que dificultam o desenvolvimento da qualidade do processo de ensino

em tempo de mudança no Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda. O estudo esteve mais voltado para o comportamento de atraso dos estudantes e professores, sendo eles factores dinamizadores da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

2.1.Tempo

O tempo é o recurso não renovável, representa a ideia de duração ou momento em que decorre ou se realizam uma determinada actividade. Por isso, é necessário o uso racional deste recurso para que se possam dentro do período previsto se efectivar o que se perspectivou.

O tempo é o movimento uniforme irreversível que ocorre dentro de um espaço onde acontece um determinado evento. O tempo determina o passado e o futuro, ontem e o amanhã. (Reis & Reis, 2016).

Neste contexto, conforme a Bíblia Sagrada, Eclesiaste 3, 1.8 descreve que para Deus tudo tem o seu tempo:

“Debaixo do céu há momento para tudo, e tempo certo para cada coisa: Tempo para nascer e tempo para morrer. Tempo para plantar e tempo para arrancar as plantas. Tempo para matar e tempo para curar. Tempo para Destruir e tempo para construir. Tempo para chorar e tempo para rir. Tempo para gemer e tempo para bailar. Tempo para atirar pedras e tempo para apanhar pedras. Tempo para abraçar e tempo para se separar. Tempo para ganhar e tempo para perder. Tempo para guardar e tempo para deitar fora. Tempo para rasgar e tempo para coser. Tempo para calar e tempo para falar. Tempo para amar e tempo para odiar. Tempo para a guerra e tempo para a paz”.

No processo de ensino aprendizagem também há tempo para chegar na escola e tempo para sair da escola, tempo para ensinar e tempo para aprender, tempo para aceitar resultados e tempo para negar resultados, tempo para avaliar e tempo para ser avaliado, tempo para pesquisar e tempo para publicar resultados da pesquisa.

Os estudos feitos por (Aragão & Aragão, 2011) sobre o tempo, esclarecem que é o elemento regulador das relações entre os indivíduos dentro das actividades que os torna dependentes, ele indica o ano, o mês, a semana, a hora ou minuto, que são intervalos padronizados e se repetem. O *tempo* significa duração ou momento em que ocorre uma determinada situação. O tempo também significa período, duração limitada, época ou prazo indicado para um acontecimento.

O tempo é o recurso que determina o movimento sucessivo da terra em torno do sol, regula as datas do calendário. O relógio é o instrumento utilizado para medir o tempo. O

tempo determina os momentos, períodos, épocas (fenômenos naturais), horas os dias, as semanas e os séculos.

2.2.Pontualidade

Saber respeitar tempo para além de ser uma virtude, é também uma questão de cultura, que deve ser esclarecido na notificação, na celebração de contrato antes de início de uma actividade. A pontualidade é a qualidade do individuo que sabe executar no tempo exacto uma tarefa, um dever, um programa ou cumpre um compromisso dentro do período pré-estabelecido.

A pontualidade é um *atributo* que caracteriza o comportamento de uma pessoa atenta com o relógio e pontual, devidamente organizada, obediente, civilizada e cumpridor do compromisso dentro dos prazos estabelecidos. “É diligência em fazer as coisas no seu devido tempo”. (Medina, 2016)

A pontualidade é um *dom e virtude* que define a personalidade de uma pessoa que sabe gerir bem o seu tempo, respeitar e cumprir as datas, os horários e os deveres. É uma questão de *cultura* e de *consciência* que caracteriza o comportamento de uma pessoa assídua, disciplinada, civilizada, responsável, fiel, credível e confiável para realizar uma actividade dentro do tempo previsto, (César, 2016).

A pontualidade é uma aglutinação das palavras (*Pontual* = “*exacto*” + *idade* = “*época, duração ou tempo*”), que transmite a ideia de realização no tempo ou momento exacto uma acção. É um substantivo feminino que caracteriza a qualidade de uma pessoa que chega e sai no horário exacto. Ser pontual significa realizar os compromissos e tarefas dentro do prazo estipulado. A pontualidade pode significar rigorosidade, prontidão, regularidade, precisão, exactidão e realização da tarefa no tempo certo, (Fior, 2008).

A pontualidade *transmite sentimento positivo* de que a outra pessoa está no topo das suas prioridades, é um *dever moral* de respeito e valorização do seu e do tempo dos outros, (Cristo, 2018). A pontualidade é uma forma de expressão da importância que se dá à cada compromisso, bem como o respeito que se dá pelas pessoas que estão envolvidas com o que será realizado. Ser pontual demonstra a capacidade de gerenciar o próprio tempo e aptidão para gerenciar equipas e projectos no tempo dos outros.

A pontualidade é essencial em nossas vidas, pois dela depende a formação do nosso carácter. Por isso deve ser uma *cortesia* para os *governantes* e uma *obrigação* para os *governados*. Isto requer ser bom para os outros, ter boas maneiras, ser bem-educado,

cumprir os prazos para a entrega dos resultados dos relatórios, projectos, produtos e serviços. Ser pontual significa lutar para não perder nenhum milésimo de tempo numa actividade, para a garantia da rentabilidade, do progresso e o sucesso da instituição. (Idem)

2.3.Benefícios da Pontualidade

Existem vários benefícios da pontualidade, desde do ponto de vista político, administrativo, sócio-económico, psicológico, pedagógico e até religioso, na medida em que ser pontual garante:

- *Confiança*: a confiança é um sentimento individual e profundo que se deposita ao outro, quando este demonstra pelo comportamento de que é digno de merecer esta confiança, quando se é pontual.
- *Respeito*: é um valor que determina o comportamento de uma pessoa cordeal, que tem uma certa veneração ou obediência e consideração ao outro. A pontualidade faz com que outras pessoas cultivem relações de paz, de respeito e de convivência amigável.
- *Tranquilidade*: é um estado emocional de uma pessoa serena, sossegada, calma, branda, quieta, despreocupada e em paz. A pontualidade numa actividade, ajuda a pessoa estar tranquila e disponível para que tudo corra da melhor maneira possível sem preocupações.

2.4.Efeitos Negativos da Fraca Pontualidade

A falta de pontualidade prejudica não só o aprendizado, mas também o futuro do indivíduo. Se o aprendiz no mínimo atrasa regularmente dez minutos todas as semanas, é possível tentar calcular que se tiver uma disciplina anual, em um mês pode ter um saldo de quarenta minutos perdidos e em dez meses são quatrocentos tempos perdidos sem aulas, (Postic, 2016).

A falta de pontualidade, tem efeitos negativos e muitas vezes irreversíveis, e que afecta de forma directa ou indirecta as pessoas que o esperam e retorna à pessoa esperada. Em algumas situações pode condicionar o início da actividade ou o seu incumprimento dentro do prazo.

Os efeitos negativos da falta de pontualidade incidem directamente nas pessoas que esperam demoradamente quem não chega, provocando o stress, o aborrecimento, a frustração, a desmotivação, a angústia, o desespero, a intolerância, a rejeição e até problemas cardíacos.

Por outro lado, os atrasos provocam sentimentos de indignação, irritabilidade e nervosismo, maior incómodo, emoções negativas mais intensas, maior reclamação e menor aceitabilidades das razões de atraso, são as reacções perante os atrasos. (Neves & Iglesias, 2015). A falta de pontualidade tem como consequências a perda de confiança, dificuldade de iniciar ou estar concentrado na actividade, baixa a produção, atrasos na execução dos programas, atrasos na publicação ou divulgação dos resultados da produção, baixo nível de rendimento e produtividade, perda de informações e oportunidades, congestionamento de tarefas e desrespeito de outras pessoas.

2.5.Procedimentos para Minimização dos Atrasos

Ângela Dambros (2016) sugere que para se minimizar os atrasos é preciso:

- *Tolerância:* do aluno entrar na sala até pelo menos de cinco, dez ou quinze minutos quando é pela primeira vez e quando as regras são bem claras, porque o atraso pode ser uma eventualidade de emprevistos até para o aluno mais pontual.
- *Definir Políticas de Atraso:* cada escola pode criar políticas de atraso adequando a situação de acordo a localização da escola devido os acessos e do congestionamento de transito, fazendo chamadas de atenção e aconselhamento para quem chegar tarde.
- *Aproveite o Tempo:* quando o aluno chega tarde seja qual for o motivo, deve deixá-lo entrar no próximo tempo ou aula e a escola deve criar espaço para que este aluno aproveite o tempo para ler em vez de ficar nos corredores fazendo barulho.
- *Fazer Advertências:* para os alunos que se atrasam mais do que o normal três atrasos em menos de um mês, é considerado excesso. No caso de três advertências o aluno pode ser suspenso e comunicar os responsáveis.
- *Ensinar a Planificar:* para os alunos que sempre se atrasam é preciso ensiná-los a planificar, porque pode ser que os atrasos são devido de não conseguir acordar no horário certo, brincar, se divertir ou realizar outras actividades bem na hora de se arrumar sair à escola, ajudar o aluno a fazer um cronograma de actividades do dia-a-dia, ajudam a evitar os atrasos.

- *Controlo de Acesso na Escola:* é necessário manter controlo a hora de entrada e saída de todos na escola ou sala de aulas porque tanto o professor como alunos todos atrasam, por isso os gestores devem manter o controlo através de dispositivos electrónicos ou cartilhas carimbadas logo que o aluno chega e recebe na hora de saída.
- *Estabeler regras:* as regras e regulamentos interno da escola devem estar bem fixadas e visíveis para o conhecimento de todos e de cumprimento obrigatório, atribuir responsabilidades, ensinar a valorizar a pontualidade

2.6. Qualidade do processo de ensino e aprendizagem

A qualidade consiste num conjunto de requisitos psicofísico-social de um sistema administrativo e funcional, baseado na gestão organizada e participativa de todos, com prestação de serviços e fornecimento de produtos, onde os resultados obtidos, beneficiam, satisfazem e orgulham os clientes, todos os membros da organização e da sociedade em geral ao longo da vida (SANTOS, GUIMARÃES, & BRITO, 2013).

O processo de ensino e aprendizagem, tornou-se numa estratégias das políticas administrativas do sector educacional, onde todos os agentes educativos são partícipes para a manutenção e garantia de um ensino de qualidade. Podemos entender a qualidade como o requisito necessário de condições disponíveis e favoráveis para o exercício de uma actividade de forma satisfatória.

A qualidade pode ser entendida como a satisfação face aos resultados obtidos de um determinado trabalho prestado. Segundo Pibernat (2004) citado por Simbine (2014, pag. 11), “a qualidade do processo de ensino-aprendizagem reside na possibilidade de se proporcionar aos alunos o acesso universal ao conhecimento básico, que garanta a todos condições de participar e produzir, sobretudo “aprender a aprender.”

Qualidade é a satisfação das especificidade técnicas previstas nas expectativas do produto ou serviço correspondente as necessidades do cliente. Resulta de um processo longo; que começa no momento da concepção das políticas e tracejamento das estratégias, até a implementação com um final feliz. (Macaza, 2015).

De acordo com Januário (2001), citado por (Macaza, 2015) no contexto educacional, “o termo qualidade inclui três dimensões complementares entre si: *a relevância* (o conteúdo da aprendizagem é útil para a vida dos alunos); *processos e meios* (contexto físico adequado para aprendizagem, um corpo docente adequadamente preparado para

ensinar, bons materiais de ensino e de trabalho e estratégias didáticas adequadas); e *eficácia* (alcance dos objectivos propostos e os alunos aprendem o que é suposto aprender, aquilo que está prescrito nos planos e programas curriculares ao fim de determinada classes ou níveis de ensino”

A qualidade do processo de ensino e aprendizagem, concretiza-se ao se realizar acções educativas, dentro dos pressupostos e parâmetros universais, com condições estruturais e funcionais que permitam o cumprimento rigoroso do calendário, dos horários e dos programas educativos, cujo a flexibilidade das acções no trabalho, os bens e os resultados obtidos, satisfazem todos os agentes (gestores, professores, pais, alunos e outros parceiros) envolvidos neste processo.

3. RESULTADOS

3.1.Situação de atraso nas aulas

Quanto a situação de atraso nas aulas, os resultados obtidos dos 650 estudantes demonstram que, 178 destes que corresponde a 27% nunca atrasaram, 192 equivalente a 30% têm dificuldades de chegar cedo nas aulas devido o trabalho e 280 correspondente a 43% atrasam nas aulas e não têm controlo de quantas vezes atrasam. Dos 30 professores respondetes a esta questão 47% nunca atrsou e 53% atrasa mas não tem controlo de quantas vezes atrasa.

3.2.Influência da fraca pontualidade na qualidade de ensino

Dos 30 professores respondentes ao inquérito da questão sobre a influnecia da fraca pontualidade na qualidade de ensino, 20% acha que influencia no incumprimento do horário das aulas, 13% entende que dificulta a concentração, comunicação e esclarecimento dos conteúdos da aula, 26% acha que não se cumpre o plano de aulas e das avaliações contínuas e 40% afirma que dificulta a apresentação dos resultados das actividades lectivdas desenvolvidas.

3.3.Motivos que dificultam a pontualidade dos discentes e docentes do Instituto Superior de Ciências de Educação

Os motivos que dificultam a pontualidade nas aulas, de acordo aos resultados obtidos dos 650 estudantes, 4% atrasa nas aulas devido o atraso de limpeza das salas de aulas, 9%, a fadiga e levantar tarde da cama, 7% dificuldade de água e luz em casa, 5% interpelação de outros colegas e professores quando se dirigem para sala de aulas, 9% dificuldade de transporte e congestionamento de trânsito, 6% assistência de aulas das cadeiras em atraso noutras salas, 5% priorização de realização dos trabalhos investigativos orientados pelos outros docentes, 15% assistência aos problemas familiares na hora de ir para escola, 11% chuva intensa, 11% saída tardia na actividade ou trabalho anterior e 18% falta de controlo pelo tempo. Dos 30 docentes respondentes sobre os motivos que dificultam a sua pontualidade nas aulas, 26% tem dificuldades de transporte e congestionamento de trânsito, 18% excesso de chuva, 19% resolução de problemas familiares na hora de sair para o serviço, 11% interpelação de colegas e alunos na hora de entrar na sala, 7% saída tardia na actividade anterior e 19% desatenção devido a alteração de horários sem comunicação.

3.4.Consequências da fraca pontualidade

As consequências da fraca pontualidade de acordo aos resultados obtidos, dos 650 estudantes respondentes, 15% terá baixo nível de aprendizagem, 2% dos respondentes acham que desconcentra e atrapalha a aula, 29% dificuldade de compreensão da matéria dada, 4% dificuldades de apresentar trabalhos de grupo, 43% baixo nível de confiança dos colegas e 7% perca de oportunidade ou uma avaliação. Dos 30 professores respondentes 22% diz que não se conclui a aula no tempo desejado, 18% fraca concentração no início da aula, 19% atraso na execução do programa ou apresentação dos resultados, 11% necessidade de mais tempo para conclusão de aulas, 11% atrapalha e atrasa a hora de início da próxima actividade e 19% baixa a xapacidade de produção na aula.

3.5.A qualidade de ensino no Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda face ao comportamento de atrasos

Dos 30 professores respondentes ao inquérito da questão sobre a qualidade de ensino no ISCED face ao comportamento de atraso, 20% afirma que não há qualidade de ensino, 67% acha que a qualidade de ensino é baixa e 13% afirma que a qualidade de ensino se mantém.

3.6.Medidas de superação da fraca pontualidade

Dos 650 estudantes respondentes ao inquérito da questão sobre medidas de superação da fraca pontualidade, 18% acha que deve-se aplicar falta de atraso, 14% aplicação de um castigo pedagógico, 14% disponibilização de transporte escolar para estudantes, 18% melhorias na organização e gestão institucional, 9% melhorias na distribuição de água e energia eléctrica, 6% os professores devem evitar orientar trabalhos com prazos curtos, 5% melhorar o saneamento básico e das vias públicas e 16% melhorias de rendimentos e combate a pobreza familiar. Dos 30 professores respondentes ao inquérito da questão sobre as medidas que devem ser implementadas para a minimização dos atrasos, 26% é de opinião à melhorias na gestão escolar e condições de trabalho, 18% melhorias na elaboração e publicação dos horários, 19% melhoria dos ordenados e que seja compatível com o custo de vida, 11% organização, disposição e apoio de transporte para docentes, 7% melhorar o saneamento básico e as vias públicas e 19% realizar seminários sobre a gestão de tempo e sensibilização para o seu respeito e cumprimento íntegro.

4. DISCUSSÃO

A fraca pontualidade é sinal de fraquesa de regulamento e disciplina no seu cumprimento pois, muitos discentes e docentes que atrasam nas aulas, nem se quer sabem quantas vezes atrasaram, demostram que não é uma preocupação ser pontual. Parece ser normal um comportamento anoraml. Isto é uma clara demonstração de crise de valores e princípios de desrespeito pelo tempo dos outros.

A impontualidade é um comportamento que tem tem repercussão bastante negaitva, por isgnificar incumprimento de horário, perca de tempo, diminuição de produtividade e baixa de resultados. Evitar atrasar é uma forma de evitar chegar em corridas e evitar a má disposição e desconcentração na actividade. Pois que impontualidade tem uma

influencia negativa na qualidade de ensino, uma vez que o atraso faz perder tempo, dinheiro, oportunidades, amizades e respeito. Na sala de aulas o aluno atrasado não percebe como a aula iniciou e perde parte da explicação e esclarecimento dos conteúdos.

O professor que chega atrasado muitas vezes precisa de tempo de concentração e preparação do material que vai utilizar na aula, não dá a aulas na sua íntegra, não explica a matéria com profundidade, não tem tempo para esclarecer dúvidas dos alunos, extrapola o tempo de aula dos outros professores ou simplesmente para sair se o sino não toca o outro colega é que fica na porta a espera que ele saia. É desconfortável e desconcentrável quando se chega tarde na aula ou em qualquer actividade.

Todo mundo tem um motivo que lhe leva atrasar. Porém os motivos são vários. Podemos considerar no nosso ponto de vista os seguintes factores *endógenos*: como a falta de planificação e organização das actividades, a falta de atenção pelo tempo, a preguiça, o fraco interesse pela actividade, a doença negligenciada, a falta de disciplina e consideração, saída tardia nas actividades anteriores esquecimento de uma coisa importante depois de ter já saído de casa.

Também existem motivos alheios a nossa vontade, situações imprevistos que consideramos como factores *exógenos* tais como: o congestionamento de trânsito, dificuldades de transporte (carência ou avaria), obrigatoriedade de cumprimento de um dever doméstico ou apoio urgente em problemas familiar, fenómenos naturais (chuva torrencial, ventos fortes, neblinas ou queda de granizos etc.), e dependência de apoio dos outros, desvio da trajectória devido aos trabalhos na via ou situação de sinistralidade rodoviária.

A falta de água e energia eléctrica não deve ser um motivo para não cumprir o horário. Pois, é uma necessidade que deve ser prevista sobretudo quando se conhece essa dificuldades é ideal prevenir um dia antes, reservar água e utilizar a energia antes para satisfazer necessidades antepadamente.

As constantes paradas nos corredores e pátios da escola, para conversar ou atender qualquer situação não prevista naquele momento, aumenta a possibilidade de atrasar na sala de aula. Porém este comportamento deve-se evitar, pois muitos mesmo estando dentro da instituição mas acabam chegando tarde na sala devido a estas paragens, que mesmo sendo necessárias, não deve influenciar ao atraso e tentar adiar o atendimento destas situações nos momentos de intervalo, porque isto pode dar a entender que há pouca preocupação no comprometimento pelo tempo e dever escolar.

Nas situações em que a necessidade de assistência aos problemas familiares, a dificuldade de transporte e a distância poderem influenciar no atraso, é importante autodisciplina, maior esforço e sacrifício de dialogar antes e atender mais cedo ou depois do regresso as preocupações do que antes de sair, pois as imprevisões das estradas, os fenômenos naturais e de transporte podem condicionar e comprometer o horário por isso não sair tarde na actividade anterioro significa chegar cedo noutra.

Estando consciente de que o progresso depende essencialmente da velocidade com que se fazem as coisas, um atraso significa a desaceleração deste progresso e consequentemente o retardamento da vida académica, económica, institucional e social do país. Um traso cria uma cadeia de atrasos se tiver no mesmo dia várias actividades.

Não se fala da qualidade de ensino sem antes olharmos pelos factores que caracterizam uma determinada qualidade, que podemos entende-la como factor de satisfação da pessoa que obtém um determinado serviço ou produto, caracterizado pelo seu valor benéfico e duradouro, em que influencia na perpétua procura ou protecção devido a sua utilidade. Nenhum ensino terá qualidade, quando os factores de satisfação evoluem para factores de insatisfação. No processo de ensino e aprendizagem, os factores de insatisfação que influenciam na sua baixa qualidade, são todos aqueles que não traseem benefícios, não traseem desenvolvimento e nem têm valor moral, social e cultural aceitável. Quem realmente atrasa, aborrece, frustra, estrangula, prejudica, descredita, afasta, arroga ou relega e descompromete tudo quanto os outros disponibilizaram para que tudo acontecesse no seu devido momento.

5. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos levaram-nos a concluir que no Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em tempos de mudança é baixa, em virtude de se verificar na referida instituição estudantes de professores que chegam tarde nas aulas, dificultando assim o cumprimentos dos horários, dos planos e programas.

Estes atrasos têm influencia na qualidade de ensino na medida em que os professores não conseguem cumprir com o plano de aulas e avaliações contínuas e dificuldades de apresentação dos resultados das actividades lectivdas desenvolvidas.

Os motivos da fraca pontualidade são devido a dificuldade de transporte e congestionamento de trânsito, interpelação de colegas e outras pessoas quando se dirige

para sala de aulas, assistência aos problemas familiares na hora de ir para escola, chuva intensa, saída tardia na actividade ou trabalho anterior e negligência no controlo do tempo.

A falta de pontualidade tem como consequências, dificuldade de compreensão da matéria dada, baixo nível de aprendizagem, baixo nível de confiança dos colegas, não se conclui a aula no tempo desejado, atraso na execução do programa ou apresentação dos resultados, necessidade de mais tempo para a conclusão da aula, atrapalha e atrasa a hora para início da próxima actividade e baixa a capacidade de produção na aula. Por isso, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no Instituto Superior de ciências de educação é baixa e para reverter a situação são necessárias as seguintes medidas de superação:

Melhorias na organização, condições de trabalho e gestão institucional, aplicação de faltas aos atrasados, disponibilização de transporte escolar ou maior circulação de transportes públicos nas zonas escolares, melhoria dos ordenados e que seja compatível com o custo de vida e combate a pobreza familiar e realizar seminários sobre a gestão de tempo e sensibilização para o seu respeito e cumprimento íntegro.

REFERÊNCIAS

- Aragão, M. H., & Aragão, J. F. (2011). Evolução Social do Conceito de Tempo. V Colóquio Internacional "Educação e Contaporeinidade". Brasil.
- César, A. (2016). Pontualidade é Virtude de Poucos e Desrespeito de Muitos. <https://pt.linkedin.com/pulse/pontualidade-%C3%A9-virtude-de-poucos-e-desrespeito-muitos-augusto-cesar>.
- Cristo, C. (2018) A Importancia da Pontualidade na Escola. https://www.academia.edu/4029437/a_Importancia_da_Pontualidade_na_Escola?auto=download
- Fior, C. (Julho/Setembro de 2008). A Pontualidade e seus Benefícios Evolutivos. Consciência, pp. 289-298.
- Macaza, A. L. (14 de Setembro de 2015). O papel da avaliação na melhoria da qualidade de ensino. file:///C:/Users/F%C3%A9/Downloads/o_papel_da_avaliacao_na_melhoria_da_qualidade.pdf

- Medina, V. (12 de Setembro de 2016). O valor da pontualidade nas crianças. Guia infantil. <https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/valores/o-valor-da-pontualidade-nas-criancas/>
- NevesI, L. M., & Iglesias, F. (2015). Pontualidade do professor: atribuições causais de aluno em sala de aulas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62-74.
- Reis, U. V., & Reis, J. C. (Dezembro de 2016). Os conceitos de espaço e de tempo como protagonistas no ensino de Física: um relato sobre uma sequência didática com abordagem históricof. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 33, 744-778. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n3p744>
- Santos, A. A., Guimarães, E. A., & Brito, G. P. (2013). Gestão da Qualidade: Conceito, Princípio, Método e Ferramentas. *Revista Científica Intermeio - Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará*.
- Simbine, A. E. (2014) Análise dos factores que influenciam a qualidade de ensino – aprendizagem no ensino básico na 5ª classe das escolas completas Benfica nova e Khongolote no município da Matola, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Pamuto.

CAPÍTULO 102

ENTORNOS GAMIFICADOS AUMENTADOS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA: CLAVES PARA SU DISEÑO

M. Esther del Moral Pérez y Nerea López-Bouzas

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual demanda propuestas innovadoras para responder a las necesidades individuales dentro del contexto escolar, en este sentido, están emergiendo recursos tecnológicos que propician un mayor nivel de compromiso de los aprendices, así como metodologías activas que estimulan su motivación como la gamificación, en tanto proceso de adaptación de las mecánicas y dinámicas del juego a contextos que no son propiamente lúdicos (Zichermann y Cunningham, 2011) para involucrar a los sujetos en su progreso cognitivo a través de estrategias lúdicas (Kapp, 2012). Con ello, se logra minimizar el esfuerzo cognitivo que pueden suponer determinadas actividades, transformándolo en un escenario de juego a partir de la superación de retos y resolución de problemas (Del Moral, 2020).

Así pues, el proceso de gamificación en los contextos formativos se concibe como una metodología que rescata el valor educativo de lo lúdico, incorporando mecánicas y dinámicas específicas de los juegos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kenny y McDaniel, 2011), incluyendo retos, desafíos, incentivos, recompensas, niveles, puntos, etc. con el fin de alcanzar determinados objetivos educativos (Deterding et al., 2011). La gamificación aporta un enfoque creativo a la enseñanza (Marín, 2015) que incrementa la motivación e implicación de los sujetos a través de la experimentación, generando aprendizajes más significativos y funcionales (Glover, 2013; Kenny y McDaniel, 2011; Rodrigues da Silva et al., 2019). Hay que destacar que las estrategias didácticas ligadas a la gamificación deben orientarse a la adquisición y/o desarrollo de competencias o habilidades concretas.

Por ello, se precisa diseñar entornos gamificados que favorezcan la inmersión de los sujetos y propicien su aprendizaje mediante la experimentación multisensorial utilizando recursos interactivos. Adicionalmente, con la emergencia de la realidad aumentada (RA)

se logra proporcionar información complementaria a partir de experiencias interactivas con dispositivos digitales, al superponer objetos virtuales -gráficas 3D o animaciones- a entornos reales (Neira et al, 2019; Prendes, 2015). Al tiempo que se fomenta el aprendizaje inmersivo en entornos gamificados (Ahmed y Sutton, 2017), convirtiéndola en un instrumento facilitador de la comunicación y la interacción social.

Así pues, el presente estudio tiene un doble objetivo: enunciar aquellos parámetros que definen un Entorno Gamificado Aumentado (EGA) -con RA- y facilitar su diseño al profesorado de Educación Primaria.

2. DE EXPERIENCIAS GAMIFICADAS CON RA A ENTORNOS GAMIFICADOS AUMENTADOS

2.1 Experiencias gamificadas con RA

La gamificación convierte el proceso de aprendizaje en un juego (Prieto et al., 2014), rescata los rasgos más atractivos de los videojuegos, visibiliza y reconoce los logros del alumnado, suscitando reacciones y estados mentales gratificantes a través de una experiencia inmersiva (Díaz y Troyano, 2013). Indudablemente, esta metodología hace más asequibles las tareas complejas, favorece la participación, fortalece los vínculos interpersonales y motiva a los estudiantes (González, 2014). Por su parte, la RA no reemplaza el mundo real sino que lo complementa con información virtual superpuesta (Basogain et al. 2007), invitando al alumnado a interactuar y a realizar actividades (*learning by doing*) (Hsiao et al., 2012), que facilitan la comprensión y asimilación de conceptos y procesos, implicándoles en su aprendizaje (Montes et al., 2011).

Existen experiencias gamificadas que incluyen la RA en sus propuestas. Quintero (2017) desarrolla el proyecto *ExpandEF*, proponiendo actividades gamificadas utilizando RA a partir de una colección de cartas con códigos QR en educación física para realizar determinadas misiones en grupo y retos individuales. Con ello, no solo se logra que el alumnado alcance los objetivos preestablecidos, sino que se activa su competencia digital, mediante la búsqueda de información, resolución de problemas, creación y difusión de contenidos digitales y, en concreto, promueve la comunicación y socialización.

Eleftheria et al. (2013) crean un libro con RA de contenidos científicos, artísticos e históricos gamificados a modo de laboratorio virtual, donde sumergen al alumnado para

realizar experimentos y completar desafíos, logrando que comprendan los temas, constaten sus conocimientos adquiridos y disfruten con lo que aprenden. Por su parte, el proyecto Itiner-AR se centra en la creación de *entornos literarios gamificados* diseñados a partir de objetos físicos que recrean escenarios de obras de literatura infantil, proporcionando información digital superpuesta con RA, favoreciendo el aprendizaje inmersivo mediante la interacción con los elementos y la realización de actividades que recreaban los universos de ficción, intercalando activadores de RA que daban vida a los personajes, hasta completar el recorrido por dichos escenarios (Del Moral y Neira, 2020). Rodríguez et al. (2020) diseñaron el *e-scape Princess Bross*, intercalando recursos de RA para abordar aspectos coeducativos simulando un videojuego.

Por otro lado, existen aplicaciones digitales (app) lúdicas de RA que podrían integrarse en entornos gamificados para estimular distintas competencias. Moreno et al. (2016) recopilan algunas de estas app dirigidas a activar la competencia lingüística, tales como *Quiver* y *Chromville*, que permiten desarrollar el lenguaje -espontáneo y dirigido- al describir personajes y objetos de entornos 3D; *Layar*, que visualiza escenas aumentadas mediante imágenes e ilustraciones de cuentos o cómics; *Aurasma (HP Reveal)*, *Augment* y *Zookazam*, que crean escenarios para añadir personajes y objetos virtuales, activando el lenguaje y la comunicación oral; y *Aumentaty Author*, que incrementa el vocabulario mostrando objetos 3D. Asimismo, los estudios de Chen et al. (2016) y Lee et al. (2018) desarrollan app de RA para favorecer el reconocimiento y respuesta emocional, la atención, la competencia social y comunicativa.

2.2. Entorno Gamificado Aumentado (EGA)

Los *Entornos Gamificados Aumentados* (EGA) -con RA- constituyen espacios inmersivos (maquetas, *lapbook*, etc.) que fusionan el aprendizaje lúdico con la inclusión de actividades aumentadas, conformando entornos gamificados, donde la RA es un recurso clave para la experiencia formativa, al promover la inmersión del alumnado en su proceso de aprendizaje mediante la interacción con dispositivos digitales (tablet, iPad o móvil). A pesar de la existencia de experiencias que usan la RA, no todas adoptan la gamificación, es decir, no siempre incorporan las mecánicas y dinámicas de juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de establecer las dimensiones que definen a un EGA.

a) Dimensión Gamificación

Es preciso identificar el *objetivo* de la gamificación, bien dirigida a la adquisición y comprensión de contenidos; para la ejecución de una tarea (resolución de problemas mediante retos, etc.); u orientada al cambio de comportamientos o promoción de nuevos hábitos. Se deben enumerar las mecánicas de juego que incluye (Zichermann y Cunningham, 2011): *acumulación de puntos*, es decir, la asignación de valor a determinadas acciones que se acumulan a medida que se realizan; *escalado de niveles* que se deben superar; *obtención de premios o regalos*, que se logran al cumplir los objetivos fijados; establecimiento de *clasificaciones o ranking*, en función de los puntos obtenidos u objetivos alcanzados; *desafíos o competiciones* entre los participantes para ganar los premios establecidos; y, *misiones o retos* dirigidos a resolver los problemas planteados, sólo o en equipo.

Así como, reconocer las dinámicas de juego incorporadas (Zichermann y Cunningham, 2011): la adopción de una *narrativa o guión argumental* de juego que sea coherente, que ubique el contexto y garantice la *implicación emocional* del sujeto al invitarle a asumir distintos roles para concluir las misiones y/o retos propuestos; *visibilización del avance en el juego*, que permita conocer lo que cada uno ha recorrido y lo que le falta por concluir; y, *status*, contemplando una jerarquía socialmente definida en función de los logros alcanzados (novato, aprendiz, experto, etc.).

b) Dimensión RA

Las app de RA seleccionadas e incorporadas en un entorno gamificado deberían contemplar distintos niveles de dificultad y adaptarse a las características individuales del alumnado (Ahmed y Sutton, 2017). Es recomendable que integren variedad de códigos (visual, verbal y/o sonoro), cuya navegación sea amigable e intuitiva (Grané y Crescenzi, 2016), facilitando su uso sin necesidad de mediación adulta. Además, convendría que estas app pudieran personalizarse e incorporar pictogramas, dibujos, imágenes reales o escenarios coloristas para garantizar la motivación en primaria (Del Moral, 2019).

También se identificará el *nivel de RA* incorporado, siguiendo a Cawood y Fiala (2008): *Nivel 0*: basado en códigos QR que hiperenlazan contenidos; *Nivel 1*: utiliza marcadores con patrones 2D o reconocimiento 3D de objetos; *Nivel 2*: incluye imágenes y objetos como activadores superpuestos en imágenes reales; *Nivel 3*: usa gafas específicas o lentillas biónicas. Así como, el *tipo de interacción* que promueve (Parés y Parés, 2006): *exploratoria*, basada en códigos QR; *manipulativa*, apoyada en juegos *online* y orientada a la ejecución de órdenes; y *contributiva*, ligada a la utilización de

láminas (tipo *Quiver*, *Chromville*) que promuevan su coloreado, la activación de la aplicación y la ejecución de las tareas solicitadas. Y, el *poder inmersivo* intrínseco del entorno diseñado, entendido como el nivel de implicación multisensorial suscitado (Calvert y Pathak, 2015), es decir, sentidos que concita (Garzotto et al., 2017), estableciendo 4 niveles: *básico* cuando implica un sentido, nivel *medio* al implicar dos, nivel *alto* cuando son tres, y *muy alto* cuando son cuatro o cinco (Neira et al., 2019).

3. CLAVES PARA EL DISEÑO DE UN EGA PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

La integración de la RA en un entorno gamificado favorece el aprendizaje inmersivo. A continuación, se propone una plantilla -elaborada a partir de los criterios enunciados por los autores mencionados anteriormente- que facilita las claves para el diseño de un EGA al profesorado de Educación Primaria.

DIMENSIÓN GAMIFICACIÓN
<i>1.1 Objetivo de la gamificación</i>
- Especificación de las competencias a desarrollar:
- Adquisición de contenidos:
- Ejecución de tareas:
- Cambio de actitud, comportamiento/ promoción nuevos hábitos:
<i>1.2 Soporte del EGA</i>
- Digital (optar por plataforma <i>online</i> , mapas con geolocalización, etc.):
- Físico (optar por maqueta, <i>lapbook</i> , láminas, mapas, collages, etc.):
<i>1.3 Mecánicas de juego adoptadas</i>
- Acumulación de puntos (pormenorizar la asignación de puntos por tarea realizada):
- Escalado de niveles (identificar nº de niveles y modo de promocionar):
- Obtención de premios o regalos (saber qué, cómo y cuándo):
- Clasificaciones o <i>ranking</i> (establecer un contador grupal y/o individual):

- Desafíos o competiciones (graduar su dificultad):
- Misiones o retos (definir los grupales e individuales):
1.4 Dinámicas de juego incorporadas
- Narrativa o guión argumental (crear una historia coherente y atractiva):
- Implicación emocional (dotarles de protagonismo: aventuras de supervivencia, salvar el planeta...):
- Visibilización del avance de juego (asignar barras de progreso de cada uno):
- <i>Status</i> (establecer categorías y roles en función de los logros):
2. DIMENSIÓN DE RA
2.1. Nivel de RA
- Nivel 0 (elegir app para crear y/o leer códigos QR):
- Nivel 1 (elegir app para leer y/o crear marcadores con patrones 2D o reconocimiento 3D de objetos):
- Nivel 2 (elegir app para leer y/o crear imágenes/ objetos activadores):
- Nivel 3 (uso de gafas específicas o lentillas biónicas):
2.2. Tipo de interacción
- Exploratoria (lectura de códigos QR):
- Manipulativa (ejecución de órdenes y/o tareas):
- Contributiva (elaboración y lectura de marcadores, ej: láminas <i>Quiver</i> o <i>Chromville</i>):
2.3. Poder inmersivo (implicación multisensorial)
- Básico (un sentido):
- Medio (dos sentidos):
- Alto (tres sentidos):
- Muy alto (cuatro o cinco):

4. CONCLUSIONES

Las investigaciones derivadas de la implementación de innovaciones como la gamificación y el uso de la realidad aumentada favorecen el aprendizaje inmersivo (Eleftheria). Así pues, la convergencia de ambas puede incrementar su potencial. Sin embargo, se precisa una formación del profesorado que le cualifique para su adecuada implementación. El presente trabajo concreta las posibles claves para el diseño de un Entorno Gamificado Aumentado que facilite el desarrollo de prácticas formativas, a partir de la interacción con realidad aumentada que favorezcan experiencias inmersivas que garanticen la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ahmed, A., y Sutton, M.J. (2017). Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, 14(2/3), 78-83. <https://doi.org/10.1108/WJSTSD-02-2017-0005>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Basogain, X., Olabe, M., Espinosa, K., Rouèche, C. y Olabe, J.C. (2007). Realidad Aumentada en la Educación: Una tecnología emergente. En: *7ª Conferencia Internacional Educación y Formación basada en las Tecnologías* (pp. 24-29). Madrid: Online Educa Madrid. <https://bit.ly/3iah43E>
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <https://n9.cl/8u8t>
- Calvert, G. y Pathak, A. (2015, 7 de abril). Marketing multisensorial: cómo el futuro pasará por experiencias inmersivas [Entrada de blog] *Marketing*. <https://bit.ly/2kGEh4G>
- Cawood, S. y Fiala, M. (2008). *Augmented Reality: A Practical Guide*. Denver: Pragmatic Bookshelf.
- Chen, C.H., Lee, I.J., y Lin, L.Y. (2016). Augmented reality-based video-modeling storybook of nonverbal facial cues for children with autism spectrum disorder to improve their perceptions and judgments of facial expressions and emotions. *Computers in Human Behavior*, 55, 477-485. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.033>

- Del Moral, M.E. y Neira, M.R. (2020). Realidad Aumentada e Literatura Infantil na Educação Infantil. *Revista Debates em Educação*, 12(27), 724-743. <https://n9.cl/9afe>
- Del Moral, M.E. (2020). Aprendizaje basado en Juegos Digitales: Claves para implementar una metodología innovadora en el aula. *Comunicación & Pedagogía*, 321-322, 7-10.
- Del Moral, M.E., Bellver, M.C. y Guzmán, A.P. (2019). Evaluación de la potencialidad creativa de app creadoras de relatos digitales para Educación Primaria. *OCNOS*, 18(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1866
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., y Dixon, D. (2011, May). Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425-2428). ACM. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Díaz, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://idus.us.es/handle/11441/59067>
- Eleftheria, C.A , Charikleia, P., Iason, C.G., Athanasios, T. y Dimitrios, T. (2013, julio). An innovative augmented reality educational platform using Gamification to enhance lifelong learning and cultural education. In: *4th International Conference on Information, Intelligence, Systems & Applications*, (pp. 258-263). Piraeus, Greece: IEEE. <http://doi.org/10.1109/IISA.2013.6623724>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2788/52966>
- Garzotto, F., Gelsomini, M., Occhiuto, D., Matarazzo, V. y Messina, N. (2017, June). Wearable immersive virtual reality for children with disability: a case study. En P. Blikstein y D. Abrahamson (Eds.), *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, (pp. 478-483). NY: ACM. <http://doi.org/10.1145/3078072.3084312>
- Glover, I. (2013). Play As You Learn: Gamification as a Technique for Motivating Learners. In J. Herrington, A. Couros & V. Irvine (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1999-2008). Victoria, Canadá: AACE. <https://n9.cl/r7rg>

- González, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social*. Bilbao: Universidad de Deusto. <https://bit.ly/2GpczEc>
- Grané, M. y Crescenzi, L. (2016). Theoretical model for design and quality assesment in applications for children (0-8) years. *Digital Education Review*, 29, 227-245. <http://hdl.handle.net/10854/4976>
- Hsiao, K.F., Chen, N.S., y Huang, S.Y. (2012). Learning while exercising for science education in augmented reality among adolescents. *Interactive Learning Environments*, 20(4), 331-349. <http://doi.org/10.1080/10494820.2010.486682>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kenny, R., y McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213. <https://n9.cl/4v19>
- Lee, I.J., Lin, L.Y., Chen, C.H., y Chung, C.H. (2018). How to create suitable augmented reality application to teach social skills for children with ASD. *State of the Art Virtual Reality and Augmented Reality Knowhow*, 8, 119-138. <http://doi.org/10.5772/intechopen.76476>
- Levy, S., Mandell, D. y Schultz, R. (2009). Autism. *Lancet*, 374(9701), 1627-1638. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)61376-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61376-3)
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27, 1-4. <http://greav.ub.edu/der/>
- Montes, J.A.J., Andrade, L.C. y Robles, A. (2011). El diseño educativo en los mundos virtuales: la curva de aprendizaje inmersivo. *Icono14*, 9(2), 21-38.
- Moreno, N.M., Leiva, J.J. y Matas, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 16-34. <https://bit.ly/2K2R8dJ>
- Neira, M.R., Del Moral, M.E y Fombella, I. (2019). Aprendizaje inmersivo y desarrollo de las inteligencias múltiples en Educación Infantil a partir de un entorno interactivo con realidad aumentada. *Magister*, 31(2), 1-8. <https://bit.ly/2Gaj2m5>
- Parés, N., y Parés, R. (2006). Towards a model for a virtual reality experience: the virtual subjectiveness. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15(5), 524-538. <http://doi.org/10.1162/pres.15.5.524>
- Prendes, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Píxel-Bit*, 46, 187-203. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.12>

- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 76-92. <https://bit.ly/2SqbBCL>
- Quintero, L. (2017). La gamificación estática *versus* dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica: ExpandEF. V CIVE '17. Tenerife: Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6783>
- Quintero, L.H., Jiménez, F. y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 343-348. <https://n9.cl/97pz>
- Reig, D., y Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3jxbjNV>
- Rodrigues da Silva, R. J., Gouveia, R. y Pereira, C. T. (2019). Gamification in management education: A systematic literature review. *BAR-Brazilian Administration Review*, 16(2). <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2019180103>
- Rodríguez, A., Menéndez, A., Villalustre, L. y Del Moral, M.E. (2020). Princess Bros: una *escape room* virtual coeducativa basada en realidad aumentada para educación primaria. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz & J. Sánchez (coords.). *La tecnología como eje del cambio metodológico*, (pp. 1679-1682). Málaga: Universidad de Málaga.
- Tárraga, R., Vélez, X., La Cruz, I. y Sanz, P. (2019). Efectividad del uso de las TIC en la intervención educativa con estudiantes con TEA. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 37, 1-9. <https://ddd.uab.cat/record/206269>
- Vidal, M.I., López, M., Marín, D. y Peirats, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(18), 274-297. <https://bit.ly/2Gxo0JP>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

CAPÍTULO 103

ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE LA EXPLORACIÓN DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

Irene Tort Cots

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación presenta los resultados de un estudio cualitativo realizado para explorar cómo se trabaja la interacción oral en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. El estudio se basa en el análisis de narrativa visual encontrada, textos reflexivos y conversaciones semi-estructuradas de tres profesoras de lengua inglesa teniendo como objeto de estudio la interacción oral y su elaboración y desarrollo en el aula de Secundaria. Para proceder a explorar la red de creencias y pensamiento de las participantes y descubrir la incidencia y representación de la interacción oral, se empieza desde su trayectoria de experiencia de aprendizaje y se finaliza en su proyección docente actual.

La interacción oral tiene un peso clave evidente en el conjunto de voces que hablan de ella en la literatura y le otorgan importancia en el campo de la didáctica de la lengua extranjera. El estado de la cuestión de esta investigación incluye una revisión de la importancia que tienen la comunicación y los procesos interactivos orales en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del inglés, en el campo de la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, ya que el contexto es Cataluña y el espacio educativo es el instituto de Secundaria, se ha valorado la normativa vigente correspondiente a este campo. También se hace una revisión de la importancia de las creencias, representaciones y saberes y el impacto que pueden tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con Mercer y Edwards (1987), nos interesa descubrir el desarrollo de la competencia comunicativa oral y como el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por profesorado y

alumnado en clase de inglés, ya que es relevante en el momento de aprender una lengua extranjera. Más específicamente, nos interesa conocer como tres profesoras singulares, diferentes entre si y con experiencia docente viven los procesos interactivos orales desde sus recuerdos hasta su proyección docente; y así explorar sus creencias y determinar el impacto de éstas en la conceptualización y trabajo de la interacción oral en clase de lengua inglesa de Secundaria. Posteriormente, queremos incidir en la necesidad de una formación del profesorado basada en los resultados y parámetros estudiados en la investigación.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, como es en el caso del inglés, se valora que los alumnos construyan discurso que les permita crear su propia identidad y adquirir y interiorizar la lengua de forma significativa. Es de esta manera como los procesos interactivos orales tendrán un rol esencial y permitirán dar voz al alumnado, protagonistas clave del proceso de aprendizaje para que se comuniquen de forma efectiva y afectiva en inglés. Aprender una lengua supone aprender a comunicarse. La interacción oral constituye un elemento clave en el proceso de aprendizaje de una lengua (Martínez, 2003), y como apunta el autor, es fundamental desarrollar una serie de relaciones comunicativas en clase para impulsar la competencia comunicativa y hacer que el alumnado se sienta libre y capacitado de construir y negociar nuevos significados y pensamientos con y en la lengua meta de aprendizaje.

Según Turró (2013), diversos autores (Perret-Cleremont, 1979; Coll y Edwards 1996) hablan de la importancia de la interacción en el desarrollo cognitivo del alumnado. Plantean que la interacción social es un estímulo del desarrollo de saberes y permite el despliegue de otras habilidades. En efecto, parece ser que sin movimiento discursivo no hay posibilidad de movimiento cognitivo. En consecuencia, los alumnos tienen que aprender a generar discursos y ser críticos y reflexivos con la ayuda de la tarea docente mediante las situaciones interactivas generadas dentro del aula. Los adolescentes están en proceso de crecimiento y maduración y buscan similitudes con los demás y momentos significativos vivenciales para dar sentido a todo aquello que les está sucediendo.

2. MÉTODO

La metodología utilizada en este estudio es cualitativa y el enfoque es desde la etnografía ya que como indica Denzin (2001, p.43): "...[ésta] contempla la cultura como un proceso complejo que muestra y hace comprender como las personas se representan y

construyen significado de sus vidas”. Exploramos las experiencias de las participantes que forman parte de una sociedad y cultura concretas; y es mediante la representación y significado que ellas otorgan al objeto de estudio, a la interacción oral, que analizamos e interpretamos los datos. Las tres participantes forman parte de casos singulares, pero seguro que no únicos. Todas ellas son filólogas inglesas, de entre 29 y 42 años, y son profesoras de inglés en activo en centros de Educación Secundaria de Cataluña.

Los instrumentos metodológicos analizados son la narrativa multimodal, textos reflexivos y el discurso oral proveniente de entrevistas semi-estructuradas. En primer lugar, cuando hablamos de narrativas multimodales nos referimos a la narrativa visual encontrada que se pide a las participantes de aportar en relación con su recuerdo de experiencia de aprendizaje y su proyección docente actual en referencia a la interacción oral en clase de lengua inglesa. Tal como indica Cabré (2015), teniendo en cuenta la distinción que Reissman plantea, las narrativas visuales pueden ser hechas (*made narratives*) o encontradas (*found narratives*); y en nuestro estudio solamente utilizamos el segundo caso. Además, nos referimos a textos reflexivos que describen e interpretan la narrativa visual encontrada desde el diálogo intrapersonal que las participantes crean consigo mismas. Finalmente, utilizamos las entrevistas semi-estructuradas o conversaciones orientadas para dialogar y reflexionar sobre todo aquello que ha surgido en la narrativa visual y en los textos. Además, se hace uso de la conversación oral para dialogar y reflexionar sobre la representación de la interacción oral en su recuerdo como aprendices y en su rol como profesoras. Según Calsamiglia y Tusón (1999, p.13): “...el análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra, tan oral como escrita, forma parte de las actividades que se desarrollan en ella.” Es a partir de este análisis discursivo que obtendremos los resultados y categorizaremos las creencias y representaciones en relación con la interacción oral.

2.1. Procedimientos aplicados en la recogida y tratamiento de datos

La narrativa visual encontrada se analiza mediante la interpretación de las imágenes que las participantes nos facilitan mediante parámetros de categorización de espacio, acción y posición del alumnado y profesorado. Por otra parte, el procedimiento metodológico para analizar el texto reflexivo y el discurso oral se basa en el análisis relacional que plantea Ballesteros (2000), proveniente de C. Deprez (1993, 1995), el cual

aplica al campo de las creencias y de las representaciones de los aprendices de lenguas y parte de la idea que es necesario buscar lo que dice una persona para descubrir las representaciones que tiene sobre todo aquello de lo que habla, teniendo en cuenta que no se puede separar lo cognitivo de lo emocional (citado a Ballesteros, 2000). Es decir, se pretende hacer un análisis del discurso escrito y oral describiendo la construcción de la referencia por parte de las entrevistadas y las relaciones que se establecen hacia esta referencia. La construcción de la referencia es la materialización del texto y la entrevista en si ya que las dos vienen marcadas por unas pautas de seguimiento por parte de la investigadora que ya dirigen a la participante sobre temas clave. Además, la posterior selección de los fragmentos a analizar forma parte de la construcción de la referencia ya que son fragmentos significativos a nivel discursivo.

De acuerdo con Ballesteros (2000), la posición de la entrevistada en relación con la referencia aludida se construye sobre tres grandes ejes:

- a) Eje semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados y descubrir los campos semánticos. Para hacerlo se buscan palabras clave en el discurso y se determinan los conceptos y temas.
- b) La posición del sujeto: se hace un análisis del uso de los pronombres personales, formas impersonales y la posición del sujeto a nivel espaciotemporal. También se analizan los verbos modales que colocan al sujeto respecto a la acción en posiciones de obligación, deber, voluntad o capacidad.
- c) La evaluación de la referencia: se hace un análisis mediante los juicios de valor y las opiniones. Este análisis se hace mediante un estudio del uso de los adjetivos, adverbios, verbos de sentimiento y opinión, marcadores de contradicción y comparaciones.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio apuntan que los recuerdos, formación y pensamiento construyen una base de creencias que tienen impacto en la proyección docente y muestran en qué forma se trabaja la interacción oral en clase de lengua extranjera. En definitiva, este estudio proporciona un espacio de reflexión para poder tomar consciencia de lo que está sucediendo y evidenciar la necesidad de implementar mejoras en la formación del profesorado para promover una movilización ante las propias creencias y así trabajar la

interacción oral de forma consciente. Cada participante se estudia como un estudio de caso individual y los resultados muestran las relaciones entre el propio proceso de aprendizaje del inglés, las creencias y la proyección docente actual de las tres participantes en relación con la interacción oral.

3.1. Participante 1

En su experiencia de aprendizaje la participante remarca el recuerdo de la clase magistral, el protagonismo del profesorado que no tenía un dominio competente de la lengua inglesa y que no utilizaba dicha lengua en clase, y la jerarquía discursiva de intercambio *IRF* (*Initiation – Response – Feedback*) que se repetía como patrón. También habla de grupos numerosos que impedían la interacción oral en clase; y sobretodo recuerda la gramática, comprensión lectora y expresión escrita como ejes fundamentales de las clases. En un momento puntualiza que nunca había intervenciones orales por parte del alumnado en clase.

Por otro lado, en referencia a su proyección docente, la participante subraya el protagonismo del alumnado y la conversación en el aula como elemento de construcción de aprendizaje colectivo. También habla del trabajo en pequeño grupo y de la importancia del tiempo de espera entre la intervención del alumnado y su respuesta. De esta manera añade un elemento clave en la intervención *IRF* con el toque distintivo del tiempo de espera. Enfatiza que actualmente los profesores de inglés tienen dominio del idioma y lo hablan en clase como lengua vehicular.

Las creencias que se desprenden del análisis de la narrativa multimodal y discursivo son:

- La lengua vehicular debería ser el inglés.
- El tiempo de espera en las intervenciones orales es básico para promover la interacción oral.
- El conflicto cognitivo es necesario para solucionar problemas de lenguaje y significado y se hace mediante la negociación entre iguales, sobretodo entre alumnos con el mismo nivel lingüístico. Esto promueve el bienestar emocional del grupo y la consciencia metalingüística del alumnado.
- Un nativo como profesor es un beneficio.
- El teatro y las exposiciones orales son actividades memorísticas que sin promover la interacción oral ayudan a desarrollar la destreza comunicativa.

- El ruido es inevitable.

Cabe destacar que la experiencia de aprendizaje de la participante se aleja de su proyección docente ya que actúa de forma diferenciada y lo hace mediante sus creencias implícitas y explícitas que tiene.

3.2. Participante 2

La participante tiene el recuerdo del instituto como un espacio donde no había conexión con la lengua inglesa a nivel oral, pero sí a nivel gramatical como foco de actividad de forma negativa y con un recuerdo de un bajo nivel de lengua que se impartía. Por otro lado, habla de la experiencia de un intercambio cultural a otro país como la clave de su aprendizaje de la lengua.

En relación con la proyección docente, la participante expone que la estima hacia la tarea es un elemento esencial para promover el aprendizaje de forma efectiva. También comenta que la diversidad cultural, el miedo al error, la falta de motivación del alumnado y los grupos grandes son motivos que impiden una buena práctica de la interacción oral en clase. La participante apunta que los juegos son herramientas eficaces, pero a la vez difíciles de utilizar ya que promueven un descontrol en el aula. Las creencias que se desprenden son:

- La conexión emocional con la lengua de aprendizaje es básica para promover aprendizaje.
- La diversidad cultural dificulta hacer actividades de interacción oral.
- El profesorado toma un rol centro de la clase.
- Un nativo como profesor es un beneficio.
- El miedo al error, los grupos grandes y la falta de motivación no promueven la interacción oral.
- La lengua vehicular de clase no es el inglés y esto es un problema.

En general los recuerdos de la participante y su proyección docente están marcados por elementos dificultosos y que impiden que exista una interacción oral higienizada y clara en clase.

3.3. Participante 3

La participante tiene recuerdos negativos de la clase magistral de inglés y del aprendizaje de la lengua mediante ejercicios individuales sistemáticos sin interacción. Comenta que el patrón de clase se basaba en explicaciones gramaticales, interacción en pequeño grupo y finalmente silencio para hacer práctica y ejercicios individuales. La lengua vehicular era la materna (catalán) y no había interacción oral en inglés. También comenta que la búsqueda del control del aula por parte del profesorado y del silencio era presente antes de tener en cuenta la interacción oral.

En relación con su proyección docente, la participante enfatiza el trabajo en pequeños grupos o por parejas y actividades orales como pueden ser debates o exposiciones orales. Habla de una estructura marcada de clase donde hay conversación, trabajo cooperativo, gramática y ejercicios. Aún así, determina que a causa de problemas actitudinales tiene que parar y prohibir la interacción oral. Las creencias que se desprenden son:

- La lengua vehicular debería ser el inglés, aunque no es así.
- Los problemas actitudinales no favorecen la presencia de interacción oral.
- Los grupos grandes no favorecen la interacción oral.
- La gramática tiene un peso elevado en clase.
- Un profesor nativo es un beneficio.
- El control actitudinal del aula no favorece la interacción oral.

La experiencia de aprendizaje y la proyección docente es la misma y no se distinguen, aunque la participante valore negativamente sus recuerdos y exponga la voluntad de diferenciación afirmando que en su realidad si que existe la interacción oral.

4. CONCLUSIONES

La exploración de las relaciones entre el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y la proyección docente de las tres participantes para investigar la representación de la interacción oral en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Secundaria ha sido posible mediante el estudio de las narrativas multimodales y el discurso escrito y oral analizado. Las imágenes y palabras nos han acercado a sus experiencias y creencias y hemos podido analizar e interpretar desde la triangulación de los tres instrumentos como cada una de las participantes ha vivido la enseñanza y aprendizaje del inglés como aprendiz y como lo representa y utiliza como profesora. Es desde este ángulo que podemos decir que hay una necesidad de formar al

futuro profesorado desde la reflexión de los propios recuerdos, formación previa y experiencia para determinar como quieren o normalizan su huella pedagógica en el futuro inmediato. La normalización y repetición de patrones es concluyente y solamente mediante una reflexión sistemática y consciente será posible evidenciar y movilizar creencias, las cuales tienen un potencial resistencial importante en cada persona.

Cabe decir que cada participante ha aportado elementos significativos que dibujan tres formas distintas de representar y trabajar la interacción oral en Secundaria en la actualidad. Todas ellas contemplan que es un elemento clave, pero ninguna de ellas tiene buenos recuerdos de su propia experiencia como aprendices. Es relevante ver que la construcción de su proyección docente tiene relación con sus experiencias y recuerdos previos de aprendizaje, ya sea para diferenciar su docencia de sus recuerdos y aportar nuevos enfoques metodológicos; o para repetir aquello que, aunque no fuera óptimo, forma parte de su trayectoria de vida y ha quedado impregnado en su normalización y forma de hacer.

Con el análisis e interpretación de los datos de las tres participantes hemos descubierto elementos relevantes que tienen impacto en relación con la interacción oral: la lengua vehicular de uso en el aula, el tipo de agrupamiento, el número de alumnado, la diversidad cultural y lingüística del aula, la motivación, el control del aula por parte del profesorado, la conexión emocional con la lengua, el tipo de discurso generado y por quién es generado, el peso de la gramática y el hecho de ser o no nativo. Se puede afirmar que las creencias junto con los conocimientos adquiridos durante períodos de formación y la propia experiencia personal se materializan en decisiones que claramente dibujan como la interacción oral tiene espacio en clase de lengua inglesa y qué tipo de espacio ocupa.

Este estudio puede ser un camino para aportar ideas de reflexión dentro de facultades de formación del futuro profesorado y tener en cuenta no solamente las creencias, sino sus experiencias y recuerdos de aprendizaje, para reflexionar y sobretodo para evaluar de qué forma quieren proyectar su docencia. Parte de las voces del que se ha dicho sobre la interacción oral son presentes en el conjunto de datos analizados, aunque a la vez se puede ver un largo camino que recorrer, ya que es una temática compleja y para reflexionar dentro del campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Anaya, V. y Llobera, M. (2008). El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Revista de Educación*, 345, 427-442.
- Aro, M. (2015). Authority versus experience: dialogues on learners beliefs. En P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, M. Aro, M. Ruohotie-Lythy (Eds.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 27-47). Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Bahadur Thapa, C. y Lin A. (2013). Interaction in English language classrooms to enhance students' language learning. <http://bit.ly/295adFi>
- Ballesteros, C. (2000). *Percepcions, creencies y actuacions de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41408>
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. A Carabela, Madrid, *SGEL*, 47, 5-36.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cabré, M. (2015). *Estudi de les creences de futurs mestres sobre la construcció del repertori lingüístic a través de narratives multimodals* (Trabajo final de màster). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/98706>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel. Letras.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. A A. Camps, I. Ríos, M. Cambra (Coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-170). Barcelona: Editorial Graó.
- Cantero, F.J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. A A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 141-153). Barcelona: Horsori.
- Cantero, F.J. (2014). Adquisición de competencias fónicas. A Y. Congosto et al. (Eds.), *Fonética experimental, educación superior e investigación* (pp. 29-55). Vol II. Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera. Madrid: Arco-Libros.

- Courtney, B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, SAGE Publications, Londres, vol. I (I), 23-46.
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Flirth, J.R. (1957). On Sociological Linguistics. A D. Hymes (Ed.) (1964). *Language, Culture and Society*. Londres: Harper International.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 3, 190-203.
- Garcia, M. (2006). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. A E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 555-566). Vol I. Logroño.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2008). *Educació, currículum, educació secundària obligatòria*. Recuperat de <http://bit.ly/297caUH>
- Hall, J.K. y Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Joy, B.K. (1994). Role Activities in the foreign language classroom. A A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages* (pp.167-179). The Open University: Routledge.
- Kalaja, P. (2015): A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. <http://bit.ly/2962ngt>
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Incorporation. <http://bit.ly/294szd6>
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. A M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 5-26). Madrid: Edelsa.
- Malinowski, B. (1923). El problema del significado de las lenguas primitivas. A Ogden i Richards (1954). *El significado del significado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Martínez, J.D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 139-160.

- Mercer, N. y Edwards, D. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Temas de educación Paidós. Paidós.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis. Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 1.2, 137-168.
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction* (pp. 12-21). Vol. 1. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en espanyol. Madrid. <http://bit.ly/P50mEe>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Newbury House. Teacher Development. Heinle & Heinle Publishers.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. (Tesi doctoral). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Sannino, A. (2008). Experiencing conversations: bridging the gap between discourse and activity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(3), 267-289.
- Sinclair, J. (1982). *The Structure of Teacher Talk*. English Language Research. University of Birmingham.
- Turró, M. (2013). *Les interaccions orals en petits grups. Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/53965>
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Applied Linguistics and Language Study. Longman.
- Vigotski, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo Editorial.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge Applied Linguistics.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Temas de educación Paidós. Paidós.

CAPÍTULO 104

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ACTIVACIÓN DE EMOCIONES POR PARTE DEL PROFESOR EN EL ENTORNO NATURAL

Diego Armando Retana Alvarado, María Ángeles de las Heras Pérez, Bartolomé
Vázquez Bernal y Roque Jiménez Pérez

1. INTRODUCCIÓN

Un amplio conjunto de emociones acompaña al ser humano desde sus orígenes. Estas se activan por causa de estímulos procedentes del entorno o las valoraciones subjetivas de los acontecimientos. El cerebro emocional evolucionó para incrementar las posibilidades de supervivencia e interacción con los demás. Así que las emociones están presentes a lo largo del ciclo vital y determinan todas las decisiones.

Ante la frecuente estimulación, hemos aprendido casi de manera natural a identificar lo que sentimos en el cuerpo, así como distinguir las emociones por sus efectos y conductas específicas. Sin embargo, encontramos dificultades para gestionar apropiadamente esas reacciones debido a la ausencia de la educación emocional en la familia y los currículos de los diversos ciclos de la escolarización.

En este sentido, Sande (2017) confirma que la educación emocional es una asignatura pendiente en el sistema educativo español y por parte de los padres. En consecuencia, la sociedad posee un analfabetismo emocional que limita las posibilidades para construir la propia felicidad y el bienestar colectivo. Somos individuos con muchos conocimientos acerca del medio natural y social, pero con carencias en conocimiento práctico sobre estrategias de autorregulación que permitan afrontar los sucesos vitales de un modo más efectivo.

En este sentido, Casafont (2014) afirma que en España se evidencia un interés creciente por avanzar en educación emocional. Actualmente, existen proyectos de investigación e innovación en todas las comunidades autónomas, especialmente en Cataluña. Por ejemplo, el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona que lidera el Profesor Bisquerra Alzina ha difundido materiales y programas de educación emocional para la formación del profesorado y las familias.

En Didáctica de las Ciencias Experimentales se han diseñado e implementado programas de intervención emocional enfocados en el diagnóstico y la regulación de las emociones de futuros maestros y profesores. Esos programas se desarrollaron en el marco de Tesis Doctorales y proyectos de investigación I+D en la Universidad de Extremadura y Universidad de Huelva.

Por ejemplo, Brígido (2014) presenta un programa metacognitivo de intervención emocional basado en actividades de reflexión individual y grupal para mejorar emociones, actitudes y creencias negativas hacia la enseñanza de las ciencias. Después de la participación en el programa, los futuros maestros muestran actitudes, emociones y creencias de autoeficacia y autorregulación más positivas ante la enseñanza de los contenidos científicos, en comparación con las que presentaban al inicio. Brígido, et ál., (2011) indican que los futuros maestros vaticinan el uso de estrategias de autorregulación para afrontar las dificultades ante la enseñanza, de manera similar a las que empleaban en su etapa como estudiantes.

Más adelante, Borrachero (2015) lleva a cabo un programa de intervención para mejorar las creencias y emociones de futuros profesores mientras realizan las prácticas, superando los núcleos duros de pensamiento que actúan como obstáculos en el proceso educativo. Al inicio presentan bajas creencias de autoeficacia y carecen de estrategias de autorregulación que les provoca emociones negativas y emociones positivas. Con el programa de intervención logran emplear estrategias de regulación y mejoran las emociones en la enseñanza, prevaleciendo totalmente las emociones positivas (Borrachero et al., 2017).

En este trabajo se presenta un programa de intervención emocional que pretendía facilitar el cambio en las emociones de maestros en formación inicial en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias basada en la indagación de una cuestión sociocientífica sobre construcción de hoteles en un Parque Natural de España.

También, se analiza la intensidad de las emociones hacia la metodología indagatoria en función del género, durante la aplicación de prácticas científicas acompañadas de estrategias de regulación emocional como la meditación y reflexión. Peñalva-Vélez, et ál., (2016) sugieren la planificación de intervenciones en educación emocional, considerando las diferencias de género que se aprecian en diversos estudios.

2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que apuesta hacia las dimensiones personal y social del bienestar. Su propósito es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales que contribuyan en la formación integral de la persona (física, cognitiva, emocional, social, moral y espiritual), así como la creación de climas emocionales que favorezcan la felicidad y le capaciten para la vida (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2016).

La educación emocional se fundamenta en el conocimiento de las emociones a partir de las aportaciones de la psicología, tales como la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Gardner (1983), en la que incluye la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal; la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990); la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000); y la neurociencia, que verifica el funcionamiento cerebral de las emociones (Damasio, 2010; Mora, 2016; Punset, 2014).

También, se ha desarrollado al lado del interés por la investigación sobre emociones positivas, bienestar emocional, concepto de *fluir* y *mindfulness* o meditación. A partir de la década del 2000, las emociones positivas están presentes en la investigación científica sobre psicología positiva y neurociencia; empiezan a ser un tema de interés en otras disciplinas como la Didáctica de las Ciencias Experimentales, ya que promueven la salud psicosocial, intelectual y física; manifestándose en pensamientos creativos, toma de decisiones, mejora en el rendimiento cognitivo, incremento en la motivación, regulación de la conducta, protección contra el estrés y envejecimiento, entre otros efectos favorables (Fernández-Abascal, 2009).

En el contexto de un programa formativo sobre educación emocional, el maestro en formación inicial y en ejercicio debe reflexionar sobre sus conocimientos, sentimientos y experiencias en torno a los procesos afectivos que acontecen en el ejercicio de la profesión docente. Como señalan Sáenz-López y De las Heras-Pérez (2013), los maestros que deseen mejorar su formación emocional deben ser conscientes del analfabetismo casi generalizado que como profesionales se posee en esa temática, tener humildad y motivación para aprender, asumir que es más importante el cambio personal que intentar cambiar a otros, innovar la docencia y aprovechar positivamente que cada estudiante posee su propio mundo emocional.

En consecuencia, es relevante que en la formación del profesorado se suscite la reflexión sobre cuestiones como las siguientes, de tal forma que se promueva el desarrollo personal de las competencias emocionales en los docentes y estudiantes: ¿qué son las emociones?, ¿cómo afectan a nuestra salud física y mental?, ¿cómo influyen en las relaciones interpersonales?, ¿cómo inciden en el bienestar personal?

Dadas las condiciones que anteceden, cabe mencionar que el ajuste de las antiguas titulaciones para Maestro a los Grados en Maestro de Educación Primaria Adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior debido al Plan de Bolonia de 1999 supuso la incorporación de las competencias básicas en los programas de las asignaturas. Estas se clasifican en dos categorías: competencias específicas para cada titulación y competencias genéricas (entre otras, las competencias sociales y emocionales).

Sin embargo, en ese proceso de adaptación, Cera (2012) revela que, en las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la inclusión de la educación emocional y el tratamiento de las competencias emocionales como competencias básicas en los planes de estudio es un aspecto pendiente. El autor determina que no existe ninguna asignatura específica de Educación Emocional y que la oferta de asignaturas en esas titulaciones que traten los aspectos afectivos es muy pobre.

La situación es similar en universidades de países europeos como Alemania, Francia, Inglaterra y Portugal, asimismo en países latinoamericanos como Costa Rica y Colombia, donde la inclusión de las competencias emocionales intrapersonales, el abordaje de la teoría de las emociones y su relación didáctica son casi inexistentes en los currículos de formación inicial docente (Buitrago, et ál., 2017; López-Goñi y Goñi, 2012).

En este sentido, Palomera, et ál., (2008) reivindican las competencias emocionales de forma explícita en los planes de estudio para los Grados en Maestro de Educación Primaria con el propósito de promover el bienestar y rendimiento docente. Por su parte, Bisquerra (2005) propone la inclusión de una asignatura sobre Educación Emocional en la formación del profesorado.

Además, es fundamental que exista colaboración entre las universidades, los centros de formación permanente, la administración y los centros educativos en aras de ofrecer una educación emocional coherente con las necesidades actuales, pues cada institución parece que avanza en direcciones distintas, guiándose por sus creencias y alejados de los avances de la investigación en neurociencia, psicología positiva y didáctica. En este sentido, Hortigüela et al. (2017) contrastaron la percepción de los estudiantes del Grado

en Maestro de Educación Primaria, los docentes universitarios de esa titulación y los maestros en activo acerca del rol que debe desempeñar la educación emocional en el aula.

Según esos autores, los futuros maestros manifiestan la carencia de estrategias emocionales en la formación recibida en la universidad, reconocen la importancia de trabajar las emociones, pero sus opiniones no llegan a un consenso generalizado acerca de cómo afrontar este tema transversal en la enseñanza. En cuanto a los maestros en ejercicio consideran relevante un tratamiento integrado de la educación emocional en los contenidos curriculares y afirman que la educación emocional debería ser una asignatura. No obstante, los formadores de maestros priorizan los contenidos específicos de las guías docentes de cada asignatura y dejan de lado los aspectos emocionales, pues consideran que no les corresponde tratarlos en la titulación. En este sentido, los autores indican que existe discordancia entre los participantes respecto a si la educación emocional debe iniciar su implementación y desarrollo a partir de la escuela o desde la formación inicial del profesorado.

Estos hallazgos son similares a los presentados por Buitrago et al. (2017), quienes revelan que el sentido atribuido a las emociones por maestros en formación inicial muestra la importancia que le conceden en su desarrollo personal y elección de profesión. También, reconocen que las emociones inciden en el bienestar, clima de aula, clima institucional y aprendizaje.

De manera similar, en un estudio realizado por Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015) con 265 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Castilla La Mancha, se determinó que los futuros maestros consideran relevante la formación en competencias emocionales, tales como fomento de la autoestima, gestión del estrés, regulación de las emociones propias, empatía, promoción de emociones positivas, habilidades sociales, entre otras. Estos autores defienden la inclusión de las competencias interpersonales en los programas de formación inicial y continua.

En cuanto a la formación permanente de los profesores, Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero (2017) analizan la oferta sobre educación emocional impartida por los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de dos ciudades de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Los autores comprueban que, a pesar de la existencia de pocos programas socioemocionales destinados al fomento de la Inteligencia Emocional del profesorado, desde 2014 se ha incrementado la oferta formativa debido a su interés y motivación por dotar a los estudiantes de habilidades sociales y emocionales. Además,

indican que la modalidad mayoritaria corresponde a seminarios o cursos teóricos y que los principales destinatarios son los maestros de Educación Infantil y Primaria.

Finalmente, resulta oportuno indicar que los programas de educación emocional tienen efectos positivos en el desarrollo integral de las personas, las relaciones interpersonales, la disminución de conflictos, el clima de clase, el rendimiento académico, el bienestar, el autoconcepto social y emocional, el aprendizaje, entre otros (Bisquerra, 2016; Coelho, et ál., 2016; Durlak y Weissberg, 2005; Durlak, et ál., 2011).

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto formativo y participantes

Este estudio se desarrolla en la docencia universitaria con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Huelva (España), en el primer cuatrimestre del curso académico 2016-2017. La asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza I (6 ECTS) donde se llevó a cabo el programa de intervención emocional corresponde al tercer curso de la malla curricular.

En la guía de la asignatura se explicitan las competencias genéricas, transversales y específicas. Las primeras se centran en el desarrollo del pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo, en el que toma lugar la utilización, gestión y análisis de fuentes de información, la planificación y toma de decisiones fundamentadas en principios éticos; asimismo, incluye la capacidad para elaborar discursos que faciliten la comunicación.

Las segundas pretenden que los estudiantes desarrollen habilidades de iniciación a la investigación que implica empleo de tecnología, gestión de información, proyección en valores, entre otras. Las terceras especifican el conocimiento científico y didáctico para el diseño y la aplicación de proyectos de innovación e investigación escolar, la resolución de los problemas cotidianos y el aprendizaje sobre la enseñanza de las ciencias partiendo de la interacción entre reflexión y práctica, así como la regulación emocional.

Si bien, el Espacio Europeo de Educación Superior motiva la inclusión de dichas competencias en las programaciones didácticas de las asignaturas correspondientes a la titulación oficial, consideramos relevante la incorporación y el abordaje eminentemente práctico de las competencias emocionales para que los estudiantes experimenten bienestar en su dimensión personal y social, a su vez, alcancen la madurez emocional mientras desarrollan el Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza.

La dinámica de las interacciones entre la formadora y los estudiantes se establece a partir de clases teóricas y prácticas dirigidas al gran grupo en las que se llevan a cabo estrategias como exposiciones, lecturas, ejemplificación y proyectos de investigación escolar basados en cuestiones sociocientíficas que incluyen búsqueda de información, salidas de aula a entornos naturales, argumentación, juego de rol, entre otras.

También, se realizan sesiones de trabajo colaborativo para pequeños grupos con la supervisión de la formadora, en las que se abordan procesos experimentales, análisis de recursos como libros de texto y diseño de unidades didácticas basadas en la metodología indagatoria. En el desarrollo de las sesiones se integran transversalmente estrategias metacognitivas y metaemocionales para promover la educación emocional mientras se genera un clima de aula pertinente para el aprendizaje y las interacciones socioafectivas.

En la investigación participaron 54 estudiantes procedentes de Huelva, Sevilla, Cádiz, Alemania e Italia. Sus edades comprendían los 19 a 23 años mayoritariamente (83%). En cuanto al sexo, el 67% son mujeres (efecto común de la titulación). La profesora de la asignatura es Bióloga con especialidad en Botánica, Educación Ambiental y Didáctica de las Ciencias, con más de 20 años de experiencia docente e investigadora.

3.2. El programa de intervención

La implantación de la Educación Emocional en el programa de intervención pasa por tres fases principales: sensibilización, formación y aplicación. La primera, consiste en tomar conciencia sobre la importancia de la educación emocional; la segunda, corresponde al fomento de las competencias emocionales, particularmente, la conciencia emocional y la regulación emocional; la tercera, tiene como objeto la puesta a punto de esos conocimientos en las relaciones interpersonales y consigo mismo en la cotidianidad.

Al comienzo, el investigador principal y la formadora realizaron un proceso de autoformación a través de la participación en el curso titulado “Inteligencia emocional en la enseñanza universitaria” dentro del Plan de Actualización Docente de la Universidad de Huelva, lo cual facilitó la sensibilización y acercamiento al cambio de paradigma, al aprendizaje de estrategias de desarrollo personal y de regulación emocional para la aplicación en el aula.

Más adelante, a partir de un diagnóstico emocional se diseñó una intervención indagatoria para el abordaje de los ecosistemas que planteaba el asunto sociocientífico sobre la construcción de hoteles en el Paraje Natural Los Enebrales de Punta Umbría,

situado en la provincia de Huelva, un ecosistema dunar costero que incluye especies críticamente amenazadas en el litoral andaluz como el enebro marítimo (*Juniperus oxycedrus*). La resolución del problema demanda la movilización de prácticas científicas, por ejemplo, la argumentación a partir de pruebas para informar decisiones en debates, donde la regulación emocional es una competencia imperativa en las interacciones. Cuanto más controvertido es el problema, mayor relevancia asumen los factores afectivos en las decisiones. Por tanto, las prácticas científicas se acompañan de estrategias de regulación emocional como cápsulas sobre el cerebro emocional, la reflexión colaborativa y la meditación.

En la fase indagatoria de recolección de pruebas, se realizó una salida al entorno natural para que los estudiantes conocieran la interrelación entre los factores bióticos y abióticos y asumieran una posición crítica acerca de la incidencia de factores antrópicos sobre la alteración del equilibrio del ecosistema.

Para facilitar la gestión emocional, se llevó a cabo un ejercicio de meditación en la playa. *Mindfulness* es un tipo de meditación orientada hacia la atención plena que se define como la calidad de ser consciente del momento presente con aceptación (Bishop et al., 2004) e implica la capacidad de observación de los propios pensamientos, sensaciones y reacciones emocionales (López-González, Amutio y Herrero-Fernández, 2018). Diversos estudios indican que la relajación-mindfulness mejora las habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes (Amutio, et ál., 2015), el clima de aula y el rendimiento académico (López-González, et ál., 2016).

La mente y las emociones se desequilibran por múltiples razones, de ahí la importancia de conocer diferentes estrategias para permanecer en paz y armonía, aportándole al cuerpo un mecanismo de protección interna y la adecuada preparación para actuar y tomar decisiones. Esto se puede alcanzar a través de la meditación, es decir propiciar la concentración en un “objeto virtuoso”, algo que produzca paz interior, causa imprescindible de la felicidad.

Por tanto, un ejercicio de meditación durante el proceso indagatorio representa una valiosa aportación al propio conocimiento de la mente y de las reacciones fisiológicas del organismo, incrementando la motivación y la disposición para el aprendizaje. A través de este pequeño ejercicio intentamos facilitar estados mentales virtuosos o emociones positivas, por ejemplo, alegría, amor, tranquilidad y paz mental, afectos imprescindibles para ser felices.

En primer lugar, la profesora pide a los estudiantes que se sienten sobre la arena. Adoptan una postura cómoda, espalda recta y cuerpo relajado, colocando los hombros abiertos, los codos ligeramente separados del tronco para que fluya la respiración. Seguidamente, cierran sus ojos e intentan disipar todo tipo de distracciones mentales y crear dentro de sí un espacio de claridad. Eso se alcanza con un ejercicio de respiración. La profesora pide que inhalen y exhalen, que se concentren en la sensación que produce el aire al entrar y salir de las fosas nasales, mientras también escuchan el sonido de las olas del mar al chocar sobre la arena.

Seguidamente, la profesora solicita a los estudiantes que identifiquen esa sensación mientras respiran y que traten de mantenerla. Al cabo de unos segundos, notan como pasan de un estado de distracción a uno de concentración. Para ello, se deben soltar los pensamientos perturbadores y volver al objeto de meditación (la respiración y la sensación relajante que produce el aire al entrar y salir de las fosas nasales). De esta forma, logramos que la mente se apacigüe, el cuerpo se relaje, la creación de un espacio de paz y armonía en el interior, así como un clima de clase adecuado.

Este ejercicio se realizó durante diez minutos aproximadamente. La práctica de mindfulness por diez minutos tiene efectos positivos en adolescentes a nivel educativo (Felver y Jennings, 2015). Luego, la profesora pidió que abrieran los ojos y que comentaran cómo se sentían. Se plantearon algunas cuestiones como: ¿Qué tipo de distracciones habéis experimentado?, ¿Sentisteis un estado de concentración y de relajamiento mientras respirabais?, ¿De qué manera nos puede ayudar este ejercicio a regular nuestros pensamientos y emociones?, ¿Podríamos utilizar esta estrategia con niños y niñas de Educación Primaria?

3.3. Técnicas de recolección y análisis de las emociones

Se empleó un cuestionario de autoinforme con escala tipo Likert de 5 puntos que indagaba acerca de la intensidad de siete emociones negativas (susto, temor, enojo, tensión, frustración, aburrimiento y rechazo) y siete emociones positivas (entusiasmo, satisfacción, interés, aceptación, tranquilidad, bienestar y asombro) hacia la metodología indagatoria. La aplicación se realizó durante la salida al entorno natural, justo después de la meditación, el 22 de diciembre de 2016. Los datos se analizaron descriptiva e inferencialmente con el SPSS20®. Dada la carencia de normalidad, se empleó la prueba

U de Mann Whitney para estimar las diferencias en función del género. Finalmente, se realizaron los cálculos de error tipo II (β), potencia estadística y tamaño del efecto.

4. HALLAZGOS Y CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos revelan el predominio de las emociones positivas durante el programa de intervención en educación emocional contextualizado según las características de los participantes. Estos resultados son coincidentes con otros estudios que sugieren una mayor presencia de emociones positivas en intervenciones con metodologías indagatorias y aula invertida (Borrachero et al., 2017; Jeong, et ál., 2016, Retana-Alvarado, et ál., 2018, 2019).

En la figura 1 y tabla 1 se aprecia que todas las emociones negativas fueron experimentadas con menor intensidad por las mujeres. Los varones experimentaron frustración con mayor intensidad, una diferencia que se vincula con un poder estadístico del 70,2% y un tamaño de efecto pequeño.

Los hombres manifestaron entusiasmo, satisfacción, aceptación, bienestar y asombro con mayor intensidad. En este sentido, se registra una diferencia significativa para asombro a favor de los varones, asociada a un 89,9% de potencia y tamaño de efecto pequeño. Estos hallazgos difieren meridianamente de otro estudio realizado por nuestro grupo de investigación con estudiantes costarricenses de Secundaria, en que se registra una mayor declaración de todas las emociones positivas hacia la indagación por parte de las mujeres en contraste con los varones (Retana-Alvarado et al., 2018).

Figura 1.

Intensidad de las emociones frente a la metodología indagatoria en función del género.

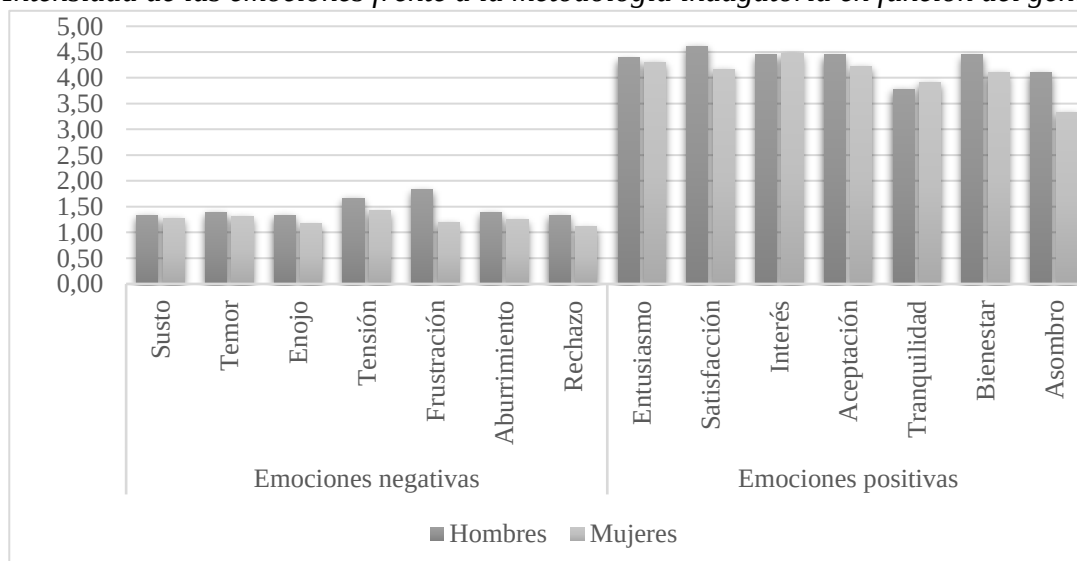


Tabla 1.

Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para las emociones positivas y negativas hacia la metodología indagatoria en función del género.

Emoción	Hombres Rango Promedio (n=18)	Mujeres Rango promedio (n=36)	U	p	β	P	TE
Susto	28,4	27,0	307,0	,644	92,2	7,80	,50
Temor	27,3	27,6	327,0	,941	90,1	9,90	,50
Enojo	30,0	26,3	279,0	,221	73,8	26,2	,40
Tensión	29,1	26,7	294,5	,492	80,0	20,0	,50
Frustración	33,0	24,8	225,0	,018*	29,6	70,4	,30
Aburrimiento	28,6	26,9	304,5	,597	84,6	15,4	,50
Rechazo	29,7	26,4	284,0	,234	63,8	36,2	,40
Entusiasmo	28,1	27,2	312,5	,817	89,0	11,0	,50
Satisfacción	32,3	25,1	237,5	,081	33,5	66,5	,40
Interés	27,5	27,5	324,0	1,000	93,2	6,80	,50
Aceptación	31,6	25,4	250,0	,131	73,0	27,0	,40
Tranquilidad	26,2	28,2	347,5	,651	88,1	11,9	,50
Bienestar	31,5	25,5	252,0	,155	54,4	45,6	,40
Asombro	33,4	24,5	217,0	,042*	19,1	80,9	,30

* $p < ,05$

Estos hallazgos permiten reconocer la relevancia que posee el aprendizaje de las competencias emocionales que plantean Punset (2014) y Bisquerra (2016) para alcanzar el desarrollo personal y profesional de los docentes, de tal forma que trasladen esos conocimientos a sus estudiantes y les permita ser más felices en el sistema educativo.

Si un formador de maestros durante la enseñanza presenta un comportamiento asertivo, cercano, conciliador; asume una actitud respetuosa ante la diversidad; escucha atentamente opiniones, intereses, sentimientos; aporta ejemplos y estrategias que permiten contener y canalizar las emociones en el clima de aula; probablemente representará un buen modelo para que los futuros maestros trasladen esos aprendizajes a la enseñanza. Los docentes que desarrollan habilidades emocionales encuentran mayor satisfacción en su carrera profesional y se muestran más resistentes a factores precursores de estrés (García-Martínez, et ál., 2013).

Finalmente, los docentes en ejercicio tienen la responsabilidad de contribuir en las competencias de los estudiantes como complemento imprescindible en su formación integral, a través de un método socioafectivo que implique globalmente al individuo, le provoque reflexionar acerca de la experiencia vivida y le permita desarrollar su madurez emocional, es decir, el metaconocimiento de las emociones propias y las de los otros con el fin de gestionar las emociones personales y colectivas.

REFERENCIAS

- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. J., y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la Conciencia plena en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25. <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L. E., Anderson, N., y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology*, 11, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Buitrago, R. E., Ávila, A. K., y Cárdenas, R. N. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 77-93. <https://doi.org/10.18172/con.2998>
- Casafont, R. (2014). *Viaje a tu cerebro emocional*. Barcelona: Ediciones B, S. A.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Cera, E. (2012). La educación emocional en los planes de estudio del grado de primaria en la comunidad andaluza. *Wanceulem Educación Física Digital*, 9, 37-44.
- Coelho, V. A., Marchante, M., y Sousa, V. (2016). Positive Attitude Program's Impact upon Self-Concept across Childhood and Adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 261-280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>

- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Madrid: Destino.
- Durlak, J. A., [Weissberg, R. P.](#), [Dymnicki, A. B.](#), [Taylor, R. D.](#), y [Schellinger, K. B.](#) (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC.
- Escolar, M. C., De la Torre, T., y Huelmo, J. (2017). Educación Emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 20, 113-125.
- Felver, J. C., y Jennings, P. A. (2015). Applications of Mindfulness-based interventions Formatted Spanish (Spain, International Sort) in school settings: an introduction. *Mindfulness*, 7.
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Martínez, J., Fernández-Ozcorta, E., Rodríguez-Peláez, D., y Tornero-Quiñones, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocionales en el cuerpo docente. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 128-143.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York, NY: Bantam Books.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V., y Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 20, 27-41.
- Jeong, J. S., González-Gómez, D. y Cañada-Cañada (2016). Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 747-758. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9630-8>
- López-González, L., Amutio, A., y Herrero-Fernández, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5-17. <https://doi/10.30552/ejep.v11i1.182>

- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness in high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Journal of Psychodidactics*, 21(1), 121-138.
- López-Goñi, I., y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Mora, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., y García-Manso, M. I. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223-242. <https://doi.org/10.6018/j/253301>
- Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente*. Barcelona: Ediciones Destino, S. A.
- Retana-Alvarado, D. A., Camacho Álvarez, M. M., Osborne Rovira, A., Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R., y De las Heras Pérez, M. Á. (2018). Emociones de estudiantes costarricenses de secundaria respecto al desarrollo de un proyecto de indagación según el género. En C. Martínez Losada y S. García Barros (Eds.), *Iluminando el cambio educativo* (1289-1294). A Coruña, España: Universidad de la Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Retana-Alvarado, D. A., De las Heras-Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B., y Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2602-2618. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Retana-Alvarado, D. A., De las Heras-Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B., y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial al participar en un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2). <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2>
- Sáenz-López, P., y De las Heras-Pérez, M. Á. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82.

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sande, J. A. (2017). *Educación emocional infantil*. Barcelona: Sincronía JNG Editorial, S. L.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi/10.1037/0003-066X.55.1.5>

CAPÍTULO 105

FERNANDO PALACIOS Y LA EDUCACIÓN MUSICAL, UN MODELO DE CONCIERTO PEDAGÓGICO. ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO

Yolanda Miguel García

1. INTRODUCCIÓN

El concierto pedagógico es un recurso para el aula de música que ofrece grandes posibilidades para el aprendizaje musical, contribuyendo a la formación integral del niño. Con él potenciamos la audición en vivo como parte de la escucha activa y consciente, el descubrimiento de los grandes compositores o los instrumentos de la orquesta, sin olvidarnos de los contenidos curriculares en la etapa de Educación Primaria de la asignatura de Música. De esta forma se aboga siempre por un aprendizaje de todas las disciplinas a través de las competencias básicas.

Nuestra investigación presenta un estudio en profundidad de un modelo concreto de concierto pedagógico y de su autor, Fernando Palacios, para escolares de Educación Primaria.

Planteamos, por una parte, conocer el modelo de uno de los formatos más extendidos en los conciertos pedagógicos, el caso que nos ocupa, Fernando Palacios, y parte de su producción musical, centrándonos en una de sus colecciones de concierto pedagógico, *La Mota de Polvo*, delimitando así el estudio. Sería inabordable estudiar en profundidad, todas sus propuestas, y consideramos que es en esta colección en la que, de forma completa, se aúnan todos y cada uno de los elementos integrantes, tanto educativos como analíticos. No debemos olvidar que este pedagogo es pionero en el ámbito nacional en cuanto al panorama de conciertos pedagógicos se refiere.

Por otra parte, hemos tenido en cuenta que las seis propuestas, han sido puestas en escena con niños de diferentes edades, lo que potencia aún más nuestra investigación. No por ello, entendemos que se deban desestimar otras de sus obras. En este sentido, su producción es rica en número y en estilos, sin embargo, acotar el corpus documental, nos parece adecuado tanto por su contenido como por su proyección.

Como determinante en la elección, hemos tenido en cuenta que esta colección en sí misma nos ofrece un modelo con múltiples variables que completan y generan una propuesta en sí misma, es decir, que nos permiten establecer un modelo estructurado y en el que se tienen en cuenta múltiples variables en su contenido estructural.

2. MÉTODO

Múltiples son las preguntas que nos han surgido a lo largo de la puesta en marcha de la investigación, ya que por una parte no podemos dejar a un lado el carácter personal (biográfico) del propio autor, así como su producción, y por otra, el porqué, cómo y qué elementos integran su obra, siempre circunscribiendo el estudio a la colección *La Mota de Polvo*, para definir un modelo de concierto pedagógico. En la línea de lo expuesto, la investigación se ha centrado en dos campos de análisis:

1. La descripción narrativa del propio autor, desde el punto de vista biográfico.
2. Estudio en profundidad de la colección *La mota de Polvo*.

El objetivo general de la investigación es:

“Conocer, analizar y proyectar una propuesta (La colección *La Mota de Polvo*) de concierto pedagógico del pedagogo y compositor D. Fernando Palacios de Jorge, para la Educación Musical en la Etapa de Educación Primaria”.

De este primer objetivo general y como determinante del trabajo presentado, surgen cuatro objetivos específicos.

- 1.- Estudio de la presencia y proyección en La Educación Musical a través de los conciertos pedagógicos, a lo largo de la última década del siglo XX y dos décadas del siglo XXI.
- 2.- Conocer la trayectoria académica y profesional del propio autor motivo de estudio, D. Fernando Palacios de Jorge.
- 3.- Conocer la obra del autor y su colección completa
- 4.- Determinar la proyección social y educativa del estudio en la Educación Musical para la etapa de Educación primaria.

2.1. Metodología

Como consecuencia de estos objetivos, y para dar respuesta a éstos, se han implementado diferentes metodologías, que desembocan en dar a conocer un modelo de planificación singular e integrador de diferentes disciplinas artísticas que deben estar

presentes en los conciertos didácticos para escolares de Educación Primaria para la asignatura de educación artística y de forma concreta en la educación musical.

Tabla 1

Metodologías del estudio

METODOLOGÍA	
ESTUDIO HISTÓRICO - LEGISLATIVO	
BIBLIOGRÁFICO NARRATIVO (ESTUDIO DE CASO)	
EL AUTOR (Biografía) ↔	SU OBRA Catalogación)
PROYECCIÓN SOCIAL	

Como queda referenciado en la Tabla 1, en esta investigación se integran diversas metodologías (metodología mixta), que se concreta en un estudio histórico y legislativa y por otra parte en un estudio biográfico narrativo dentro de un estudio de caso (metodología cualitativa).

2.2. Instrumentos empleados en la investigación

Respecto a los instrumentos seleccionados, elaborados y utilizados para llevar a cabo la investigación, responden al modelo ya expuesto. Cada una de las variables estudiadas, que dan respuesta a los objetivos referenciados, se definen por un instrumento concreto. Cabe destacar el proceso de la investigación en la fase de estudio bibliográfico y narrativo se ha manifestado de forma flexible y cambiante, Bisquerra (2012) en este sentido postula que “[...] en una investigación cualitativa, el proceso de obtención de datos puede ser cambiante [...]” (p. 329). Este hecho, que se ha ido dibujando a lo largo de la secuencia de las diferentes fases y la obtención múltiples datos, han definido de forma global y particular, el caso que nos ocupa, contextualizando la obra del autor a través de su vida académica y profesional. La planificación de las diferentes fases y de los diferentes instrumentos está implícito el objetivo del trabajo llevado a cabo que está latente en todo el proceso, llegar a una comprensión holística de la realidad de estudio.

A través de las técnicas indirectas o no interactivas, hemos recogido y agrupado los distintos documentos, lecturas, la evolución histórica y la trayectoria en nuestro caso del concierto didáctico, así como la organización de la realidad estudiada y la interpretación de las distintas perspectivas de los autores más importantes del panorama, siguiendo en este caso las directrices de la metodología de la investigación cualitativa y llevando a

cabo sus instrumentos de análisis “ documentos oficiales” y “documentos personales” (Bisquerra 2012, p. 330).

El “análisis documental”, es una técnica de recogida de datos de carácter cualitativo, basándonos en Del Rincón et al. (1995) “el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómeno o un programa concreto” (p. 342). Como observamos, así lo muestra nuestro estudio histórico y legislativo.

Para el apartado bibliográfico narrativo (estudio de caso), hemos utilizado técnicas indirectas, a partir de entrevistas semiestructuradas, marcado por un guion estructurado desde la definición de los objetivos principales, al tiempo que se entrelazan temas intrínsecos que pueden resultar relevantes a lo largo de la misma. También hay que añadir, que, dado el carácter personal de la investigación, en ocasiones se han utilizado entrevistas no estructuradas, a través de reuniones informales y conversaciones con el pedagogo para complementar informaciones detalladas de temas concretos y puntuales. Por otra parte, y siguiendo las pautas que marca (Ruiz Olabuénaga, 1999, p.170), “en ocasiones el entrevistador formula preguntas sin un esquema fijo explicando el motivo de su investigación, así como su motivación”, se han llevado a cabo entrevistas de respuesta más emocional que con carácter más racional y de referencia de datos concretos.

Por último, se ha analizado una de las propuestas educativas del autor, en concreto, la colección “La mota de polvo”, a través del análisis performativo y de respuesta personal “historia de vida”, para conocer de primera mano, la experiencia práctica, émica e idiográfica de la relación del autor con su obra y contextualizarla en el tiempo biográfico personal y profesional.

En la siguiente tabla, se hace referencia a los diferentes estudios realizados, que marcan la secuencia en la investigación, en la concreción de los objetivos, así como en la obtención y complementación de todos los datos que se han obtenido, como determinantes de perfilar de forma global y al mismo detallada de nuestro estudio de caso. Desde esta concepción, el estudio se presenta desde una vertiente musicológica, educativa, performativa y se concreta en las características originales de lo que supone una propuesta de innovación educativa para la estructuración de un modelo de concierto didáctico-pedagógico para escolares.

Tabla 2*Instrumentos de empleados en la investigación*

INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	
ESTUDIO HISTÓRICO – LEGISLATIVO (Musicológico)	Definición de un Corpus Documental y Legislativo (Bibliográfico/Leyes Educativas/Fonográfico)
BIBLIOGRÁFICO NARRATIVO (ESTUDIO DE CASO) (Pedagógico/Educación/Performativo)	Entrevistas semiestructuradas. (Autor, diferentes profesionales de la educación musical de proyección nacional e internacional). Catálogo de obras. La Mota de Polvo.
PROPUESTA DE INNOVACIÓN (Innovación educativa)	Creación de un modelo educativo. (Variables dependientes e independientes)

3. RESULTADOS

La colección de cuentos musicales es una de las iniciativas de mayor éxito de la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, con la que se realizó la edición de un catálogo de libro-discos, algunos de ellos traducidos en varios idiomas (castellano, inglés, catalán y euskera) con una propuesta pedagógica y cultural, donde la música y la lectura conviven.

Las obras elegidas para nuestro estudio, que integran la colección completa de la “Mota de Polvo” son: *La mota de polvo*, obra que da nombre a la colección, *Las baquetas de Javier*, *Juegos de niños*, *El carnaval de los animales*, *Mi madre la oca* y *Scherezade*.

Para el análisis de estas obras, hemos elaborado un instrumento de análisis, en el que se puedan reflejar todas las variables estructurales, estéticas, musicales, literarias, plásticas, metodológicas desde el punto de vista educativo, creativas, discursivas y por supuesto originales de cada una de ellas, que den respuesta a elementos comunes determinantes en la elaboración de conciertos pedagógicos. De este análisis y en triangulación con las entrevistas realizadas al autor, se define el objetivo general (educativo), que preside la elaboración y realización de los conciertos didácticos en

general y de forma particular en esta propuesta del caso que nos ocupa, “ESCUCHAR”, la escucha consciente, adornada en ocasiones con la mirada, tal como el propio pedagogo explica en una de las entrevistas, en aquellos casos donde hay una búsqueda del arte en su totalidad.

Continúa el autor postulando que, en la realización de sus conciertos, se minimizan los elementos escénicos (no que no los haya), es decir la intención es reducir el protagonismo de los aspectos visuales, para potenciar el sentido del oído.

En *El lenguaje de los gestos*, David (1996), refiere que “hay una primacía del sentido de la vista con respecto al resto de sentidos, un 85% de ésta, seguida del oído y después del gusto, el tacto y el olfato”. En este sentido y atendiendo a la propuesta del autor, a través de los conciertos pedagógicos es muy difícil equilibrar todo el conjunto sensorial otorgando todo el protagonismo al sentido del oído, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad de consumo e inmediatez, con un sinnúmero de imágenes televisadas, de vídeos o de anuncios publicitarios donde siempre prevalece la imagen. En este sentido Palacios, remarca la importancia de la profundidad de la música a través del oído, intentando en sus obras evitar que haya inferencias, como imágenes en movimiento que relajen al oído. No obstante, en el propio discurso, el autor refiere a movimientos acompañados con el discurso musical, que lo refrendan y ayudan a su comprensión, como apoyo visual de lo que el niño oye/escucha, si la música sube, la mano sube, pero siempre evitando movimientos escénicos fuera de lo que el propio discurso sonoro muestra.

La escucha consciente no solo se centra en el discurso musical, también el lenguaje hablado, surge como un elemento principal de escucha, de comunicación. El cuento musicalizado, contado, escuchado, comprendido uniendo así la palabra como parte del discurso musical. El sonido en forma de palabra y discurso musical como base de la historia, del cuento, requieren de dos características fundamentales presentes en toda la obra de Palacios, utiliza propuestas musicales de carácter narrativo, que adapta a cualquier tipo de público (sin distinción de edad), escogiendo un vocabulario cuidado, rico desde el punto de vista conceptual que suponga un aprendizaje tangencial, desde la participación, consciente y medida en cada una de las propuestas.

Otro de los elementos comunes de sus obras tal como nos refiere el autor, es potenciar a través de sus propuestas la fantasía, generando en el niño, en el oyente, emociones a través del discurso sonoro del cuento musical. Para el autor, uno de los objetivos más importantes presente en todas sus propuestas es emocionar con la música, refiere de forma

literal que *“no hay mejor método de aprendizaje que el que se transmite a través de la emoción vivida”* extracto de una conferencia.....22 de diciembre de 2016.

Desde estos dos primeros objetivos y para analizar cada una de las obras tanto en lo que respecta a aspectos originales de cada una de ellas, y a lo que respecta a características comunes, se ha elaborado una ficha de análisis en la que se reflejan aspectos musicológicos (presentación, representación, ficha técnica, formato, tipo de publicación... etc.), performativos (análisis estructural y musical de la obra) y educativos (relación con el currículo prescriptivo en vigor LOGSE/LOE/LOMCE- Ficha pedagógica), contextualizando cada una de las propuestas de la colección en el tiempo. Por otra parte, se incorporó el análisis literario de los cuentos como complemento a la guía didáctica de cada una de las propuestas.

Los datos obtenidos de todas las piezas que componen la colección “La mota de Polvo”, muestran que todas tienen características comunes, que suponen la base de las propuestas pedagógicas de Palacios y resultan de guión para la planificación de cualquier propuesta de concierto pedagógico escolar, motivo de nuestro estudio del caso. Los resultados se clasifican en diferentes áreas, tal como queda expuesto a continuación, en las que los elementos característicos de cada una de ellas deben dar respuesta a cualquier propuesta de concierto pedagógico que pueda ser propuesto por cualquier docente/músico o viceversa como actividad de aula, dentro o fuera del entorno escolar. No ordenamos de forma numérica cada una de ellas porque si bien se hace necesario establecer una consecución en cada una de las áreas, no se establecen por orden de importancia o de presencia, ya que todos los elementos son de igual importancia y presencia en cada una de las piezas analizadas. Esto es otra de las características más notables del análisis de los resultados, cómo se define la calidad de cada propuesta como la suma de objetivos que por sutiles que puedan parecer, no dejen de ser imprescindibles para que el concierto se convierta en una propuesta pedagógica.

ÁREA PEDAGÓGICA

- Objetivo fundamental: escucha activa.
- Desarrollo expresivo a través de la voz (Hablada/cantada/instrumentos, lenguaje gestual/musical...etc.)
- Globalización de las artes, con las artes y para las artes. Otras disciplinas tangenciales.
- Desarrollo expresivo adecuado al desarrollo evolutivo de los escolares.

- Principio de actividad, hacer como fuente del conocimiento.
- Aprendizaje lúdico.

ÁREA MUSICAL

- Propuesta de escucha de producciones musicales en vivo.
- Selección de un repertorio original de estética variada formato (ópera, ballet, modelo escénico).
- Estructuras estables.
- Desarrollo creativo musical. Música y Emoción.
- El público activo, desde la escucha, desde la acción musical.

ÁREA LITERARIA

- El cuento como juego dramático y sonoro.
- Ampliación de estructuras lingüísticas elaboradas. Ampliación de vocabulario (musical, lenguaje materno...etc.)
- Desarrollo creativo lingüístico.

En cuanto a los objetivos de enseñanza-aprendizaje que vienen marcados por el currículo de Educación Primaria, en lo referente a la Educación musical, las propuestas analizadas se ajustan al currículo prescriptivo, tanto en lo que respecta al desarrollo competencial, como a los programáticos-metodológicos en cuanto a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. En este sentido y como filosofía tanto de partida como de cierre de cada uno de los procesos pedagógicos a tener en cuenta en la planificación, son primordiales las actividades previas y posteriores a los conciertos, se deben elaborar guías didácticas específicas para cada trabajo, previo a la asistencia a los conciertos, trabajo del aula, de esta forma el concierto no queda aislado como actividad escolar, queda vinculado a la educación reglada.

4. DISCUSIÓN

Con el análisis de 6 de sus conciertos pedagógicos, aportamos un modelo de concierto sustentado en todo un bagaje cultural, musical y pedagógico quedando definida una estructura, unos contenidos específicos y generales, elementos concretos a trabajar y un contexto musical; esto supone el origen de posibles recreaciones y composiciones del mismo tipo.

Refutamos nuestros hallazgos en la investigación apoyándonos en los tres ejes temáticos principales de análisis: eje musicológico, eje performativo y eje educativo; que

su vez suscitan las tres áreas circunscritas en todas sus obras; área literaria, área musical y área pedagógica.

Por otro lado, el propio modelo queda abalado por el propio pedagogo gracias a las aportaciones personales introspectivas de Fernando en sus entrevistas tanto en lo que se refiere a su vida personal y profesional, como en lo meramente analítico, el estudio de caso en cuestión (análisis de los cuentos musicales).

Constituye por tanto un modelo representativo en el área de música presente en el currículo de Educación Primaria, que puede ser llevado a cabo por docentes/músicos y viceversa en este ámbito concreto. Del mismo modo y de cara a la proyección social, enmarcamos a un representante en el ámbito de la pedagogía musical con lo que supone contar con un legado en lo que al repertorio de conciertos pedagógicos se refiere en general y a la audición musical en particular ya que esta investigación presenta la repercusión que supone este modelo en el mundo de la Educación Musical como representante de una época concreta en el panorama español.

Por último y gracias a la vinculación establecida entre los tres ejes principales hilados por los objetivos específicos de la investigación y las áreas pedagógicas establecidas en el análisis de los cuentos musicales, podemos afirmar, que contamos con unos resultados más que sustentados para garantizar que a través de este modelo de concierto pedagógico el niño y oyente asimila y aprende de forma integral y tangencial en sus competencias claves.

Articulando una postura desde el punto de vista de los modelos educativos tradicionales, presentamos algunos de los autores siguiendo a Hemsy de Gainza (2004); siempre circunscribiéndonos a la educación musical.

En el segundo periodo de 1940 a 1950, de los métodos activos, se observa como la enseñanza toma un carácter dinámico y activo hacia el aprendizaje. Destacan Jacques Dalcroze (1865-1950) músico y educador suizo, Edgar Willems (1890-1978) músico y Psicólogo nacido en Bélgica y Maurice Martenot (1898-1980) violista, pianista, violonchelista y compositor, así como profesor de música en el conservatorio de París. Siguiendo a Vallejo (2017): establecemos ciertos paralelismos con *Dalcroze “método de la eurytmia”*, basado en la adquisición del sentido musical por medio del ritmo corporal; que presenta nuestro modelo de concierto en buena parte de ellos ejemplos musicales que incluyen la participación del público.

Si bien no podemos olvidarnos de la educación auditiva y la preponderancia de la escucha objeto máximo de alcance en todas las obras de Fernando, que acuña *Willems* y

su preocupación por la “*educación del oído*”; basa sus teorías en el desarrollo de la musicalidad con la conciencia del movimiento sonoro y el ritmo, dando prioridad a esta formación del oído postergando la formación instrumental.

Martenot, explica en su concepción de la educación musical “*la globalización*” de la misma. El sentido del ritmo, la audición, la entonación y la armonía, que convergen con los principios de la enseñanza global de las artes del modelo de concierto pedagógico.

Centrándonos ahora en el conjunto musical, en el tercer periodo, 1950-1960, de los métodos instrumentales se incluyen métodos como los de Carl Orff (1895-1982) músico y educador alemán, Zoltan Kodaly (1882-1967) músico y educador húngaro y Suzuki (1898-1998) músico japonés; nos detenemos en *Orff*, que entiende la educación musical como una experiencia vivida y compartida en vivo (música en vivo y experiencia única que vemos en nuestro análisis).

Uno de los elementos comunes de todos los conciertos de Fernando es la participación activa del oyente, así como la iniciación en la música desde temprana edad, *Kodaly*, en su método, incluye los siguientes puntos: *La participación activa es una gran ventaja, siendo el mejor camino para conocer de verdad la música* (participación durante el concierto y pre-post concierto). *En la escuela radica la base de la cultura musical* (creando una necesidad de implantar este modelo de concierto en las aulas) y por último *canción y movimiento deben ir juntas en los juegos tradicionales* (elemento común en todos los cuentos del pedagogo).

Por último, destacamos a John Paynter (1931-2010) y Murray Schafer (1933) que junto con George Self, Brian Dennis forman parte del corto periodo 1970-1980, de los métodos creativos. En estos métodos el profesor comparte el ejercicio de la “creatividad” con sus alumnos, durante este periodo se va a potenciar mucho la creatividad Muñoz (2003).

La vivencia personal y dentro del contexto del niño son motores de un aprendizaje más eficaz y óptimo, dentro de un marco de enseñanza vinculante donde se encuentren todas las artes inmersas en la misma. Los métodos de *Schafer*, que se basan en trabajar de manera abierta planteando objetivos multidimensionales en cuanto a lo artístico se refiere y *Paynter*, a través de una formación musical basaba en las vivencias para enriquecer la imaginación, arrojan el último punto de luz a nuestra investigación.

5. CONCLUSIONES

La audición musical en la Etapa de Primaria es fundamental para la comprensión de la música en su totalidad. Vivirla, sentirla y experimentarla; tres ejes sobre los que el niño adquiere los contenidos musicales que suponen un aprendizaje global de la música.

Nuestra investigación partía de dos ítems principales para llevar a cabo los objetivos de esta; el primero de ellos la descripción narrativa del autor, con la que hemos obtenido la información más relevante y reseñable de su proyección personal y profesional en el mundo de la pedagogía musical; y en segundo lugar, el estudio exhaustivo de los propios conciertos, su obra la colección *La mota de polvo*.

Estas dos líneas de estudio nos han permitido desarrollar el objetivo general de “*Conocer, analizar y proyectar una propuesta de concierto pedagógico del pedagogo y compositor D. Fernando Palacios de Jorge, para la Educación Musical en la Etapa de Educación Primaria*”.

Del mismo modo queda establecida una correlación entre los objetivos que nos planteamos como específicos y los datos obtenidos en la tesis.

Presentamos en nuestra investigación un estudio y una proyección de los conciertos pedagógicos dentro del entorno de La Educación Musical que son distinguibles en la última década del siglo XX y dos décadas del siglo XXI.

Por otro lado, y en cuanto al autor se refiere, queda reflejada la trayectoria académica y profesional de Fernando Palacios y de este modo también su obra y su colección completa objeto de estudio. Por último, verificamos que su obra y por tanto su pedagogía tienen una proyección social y educativa dentro de la Educación Musical y para la etapa de Educación primaria.

Así queda comprobado el modelo integral que se genera de concierto gracias a la formación multidisciplinar del compositor y pedagogo, tanto la realización de un estudio en profundidad de su vida y obra.

Por tanto y con todos los objetivos anteriormente mencionamos, afirmamos que su colección y presenta una historia musical que consta de elementos comunes para todos sus cuentos, en la que el niño comprende la música sin necesidad de ser explicada en sí misma. Implica pues, un aprendizaje integral y transversal de la música y el texto entendiendo ambas como la totalidad del arte.

Queremos hacer hincapié en que la palabra en ningún momento sustituye a la música o viceversa, esto es un aspecto muy importante para tener en cuenta, pues la finalidad de

este modelo de concierto pedagógico a través del cuento supone la comprensión de ambas artes como una misma.

La relevancia de sus obras, por un lado, suponen el lanzamiento de esta tipología de conciertos en el panorama español; por otro, la creación de un repertorio propio que hasta el momento no se había generado y además el poder no sólo escucharlo en vivo y en directo en la sala de concierto, sino la posibilidad de llevar el formato disco-libro a las aulas y hogares de los niños para su reproducción. Al mismo tiempo, el niño, durante el propio concierto o la escucha del disco-libro, está trabajando y participando de manera activa. La escucha activa es fundamental para la comprensión.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Davis, F., y Mourglíer, L. (1996). *El lenguaje de los gestos*. Emecé.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Muñoz Rubio, E. (2003). *El desarrollo de la comprensión musical del niño de E. primaria: las estéticas del s. XX*. Tesis doctoral.
- Palacios, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía: Didáctica de la música*, (64), 7-18.
- Palacios, F. (2006). Cuento y música: un idilio permanente.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vallejo, P. R., Cremades, R., Andreu, D. G. G., Azcune, B. L., Fernández, Á. M., Barros, M. J. D. O., ... y Llombart, I. S. (2017). *Didáctica de la educación musical en primaria*. Ediciones Paraninfo, SA.

CAPÍTULO 106

LA HABILIDAD ORAL EN DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Perla Mayela Brenes Maltez, Marcos Jesús Iglesias Martínez y Antonio Vicente
Giner Gomis

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de reconstruir un nuevo significado a la experiencia curricular universitaria que capacite al alumnado de conocimientos, procedimientos y actitudes para iniciarse en la dinámica investigativa de la realidad profesional docente en la que incursiona ahora, imprime relevancia al desarrollo de la habilidad oral como parte fundamental del quehacer investigativo. Esta experiencia, se enmarca dentro de unas auténticas relaciones pedagógicas (Jerez et al., 2016; Korthagen et al., 2014; Ruhalahti y Aarnio, 2018), que contribuyen a un crecimiento profesional equilibrado emocionalmente (Eizaguirre et al., 2017; Korthagen, 2016; Luque et al., 2012; Pozo et al. 2001; Sancho-Gil et al., 2020; Soini et al., 2015; Yuan y Lee, 2016), y a un desarrollo personal consciente (Veintimilla et al., 2018).

Esta práctica curricular se fundamenta en el desarrollo de competencias y particularmente, en la competencia investigadora (Maaranen et al., 2020). Se configura así, como un modelo formativo diseñado sobre procesos indagativos en el aula universitaria, orientado a integrar estrategias didácticas para mejorar el perfil competencial del docente (González & Triviño, 2018), con un enfoque práctico formativo, local y situado (Tang et al., 2016). En referencia al desarrollo de la competencia investigadora, uno de los enfoques que fundamenta esta experiencia curricular es el *Research-Based Teacher Education* (Aspfors y Eklund, 2017); un modelo formativo que desde la práctica investigativa favorece el logro de un conjunto de habilidades genéricas y metacognitivas vinculadas con el aprendizaje centrado en los estudiantes, que impulsa en ellos una actitud de aprendizaje autónomo, crítico (Makuc, 2015) y creativo (Lluch & Portillo, 2018), con un pensamiento reflexivo (Allas et al., 2020), insertos en estructuras participativas (Baan et al., 2020; Maaranen et al., 2020; Verhoef et al., 2020) y de trabajo en equipo (Gallego & Araque, 2019); haciendo uso de la tecnología (Díaz Pinzon, 2017; Luna-Romero et al., 2018) y en donde el análisis y la

síntesis junto con la comunicación escrita y oral, son habilidades fundamentales (Bracho-Pérez, 2019).

La comunicación oral, en este caso, como herramienta simbólica reinterpreta y resignifica tanto el mundo en general como también en la construcción de la identidad personal. Sin embargo, se puede encontrar un buen aporte de literatura investigativa (Cepeda y López, 2012; Molina-Gutierrez et al., 2018), que alerta de la precariedad figurada en la que se encuentra el alumnado universitario, pero también, muestra los logros, alcances y limitaciones al implementar determinados programas de desarrollo profesional en las aulas universitarias (Bolívar-Cruz, et al., 2013; Camus et al., 2019; Rubio et al., 2018). Este trabajo se deriva de un proyecto de investigación acerca del desarrollo de la competencia investigadora en la formación de estudiantes de la carrera docente, matriculados en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa (Honduras). Para esta presentación se ha seleccionado un subtema en particular referido al desarrollo de la habilidad oral, implementada en un programa para el desarrollo de la competencia investigadora y de las habilidades vinculadas a éste en la formación inicial de los docentes (Wagenaar, 2019), y evaluado a partir de las percepciones de alumnado que optan a los estudios de maestro/a (Niemi & Nevgi, 2014).

Uno de sus objetivos específicos y que acota el alcance de este trabajo, es el de identificar y valorar el desarrollo de la habilidad oral del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia investigadora, implementado en la Universidad Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM). Concretamente, se plantearon las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Cuáles son los logros que han percibido en torno a la habilidad oral para el desarrollo del proceso investigador?
2. ¿Qué aspectos favorecedores percibieron como contribuyentes a desarrollar la habilidad de comunicación oral?
3. ¿Qué dificultades percibieron en la adquisición y desarrollo de la competencia investigadora para comunicarse oralmente?
4. ¿Qué acciones asumieron y desarrollaron para resolver las dificultades anteriores
5. ¿Cuáles son las principales propuestas de mejora que señalaron para optimizar la habilidad de comunicarse oralmente durante el proceso investigador?

2. MÉTODO

La experiencia curricular para el desarrollo de la habilidad de comunicación oral ha sido valorada mediante un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2017), adoptando el método de estudio de caso y así profundizar sobre las percepciones que, sobre el desarrollo de la habilidad oral, tienen los estudiantes (Stake, 1999).

2.1. Participantes y contexto

El grupo de participantes está constituido por 80 estudiantes que pertenecen a tres departamentos académicos de la Facultad de Humanidades de la Universidad donde tuvo lugar el estudio y corresponden a las carreras de Orientación y Consejería Educativa (9%); Administración y Gestión de la Educación (14%); Educación Especial (10%); Educación Pre Básica (8%) y Educación Básica (50%).

Se contó con la participación de ambos sexos, 60 mujeres (76%) y 20 varones. (24%). Para la selección de los mismos, se utilizó el procedimiento muestral por conveniencia (Hernández et al., 2014).

2.2. Proceso de recogida y análisis de los datos

La recolección de los datos se produjo a partir de la aplicación de una entrevista semiestructura y en modalidad presencial (Taylor, 2017). Para el tratamiento de los datos se emplea el programa AQUAD Seis, generándose un proceso de análisis inductivo de las diferentes narrativas de los participantes y configurándose así un mapa estructurado en códigos con el que se da cuenta de las teorías subjetivas de los participantes (Dwyer & Emerald, 2017), acerca del desarrollo de su habilidad oral. La construcción de este mapa es simultáneamente el fruto de un proceso de triangulación entre los investigadores expertos en Educación (Vasilachis de Gialdino, 2017).

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir de los cinco códigos emergentes del proceso de inferenciación de los relatos de los participantes; estos códigos, a su vez, están en íntima relación con cada una de las cuestiones de investigación apuntadas anteriormente y en su presentación, se muestran los diferentes matices que estos adoptaron, junto con el respaldo de los ejemplos de las narrativas literales expresadas por los participantes.

Código 3.1. Evidencias de logros en torno a la habilidad comunicativa para el desarrollo del proceso investigador.

El alumnado percibe y tiene la impresión de que su propia habilidad verbal ha sido amplificada durante el proceso curricular del que formaron parte:

Teniendo ese nuevo aprendizaje digo yo que me ayudo bastante y que puedo dar más de mí en la comunicación oral (Alumno 05).

De igual manera, los participantes sostienen que han mejorado y hecho un uso más competente y notable del campo semántico específico investigador o vocabulario técnico pertinente:

Me sirvió de apoyo para poder dominar cierto lenguaje... que yo pueda aplicar cuando yo esté ejerciendo la docencia o bien ejerciendo alguna otra experiencia de investigación (Alumno 15).

Una tercera dimensión valorada por el alumnado ha señalado como logro la sensación de poder comunicarse de forma fluida, eficaz y eficiente en todo momento y en esta dinámica curricular implementada en el aula universitaria:

Cuando yo tenía que comunicar a mis compañeras o a usted alguna necesidad de la investigación era puntual... era más efectiva (Alumno 01).

Código 3.2. Aspectos favorecedores para el desarrollo de la habilidad de comunicación oral.

En este código se sitúan la estrategia del taller pedagógico como una de las dinámicas que de forma notablemente acusada favoreció esta habilidad oral:

Los talleres que hemos desarrollado a lo largo del proceso de investigación, es ahí donde hemos puesto en práctica el proceso de expresión oral (Alumno 14).

Complementándose a esta estrategia reconocen que, la retroalimentación de saberes recibida por parte del docente y la interacción con sus pares, fueron también circunstancias favorecedoras del desarrollo de la oralidad en ellos:

Es muy importante la comunicación que tuvimos para avanzar en el proceso ... cómo nos comunicamos entre compañeros, porque uno sólo no podía hacerlo (Alumno 52).

Otro de las dimensiones que han sostenido esta mejora de la comunicación oral, ha sido la lectura comprensiva de los diversos textos ofrecidos en el proceso de implementación curricular de la competencia investigadora:

Creo que las lecturas que se realizaron durante todo el proceso de investigación porque para poder comunicarme tanto oral ... tuve que haber analizado previamente las lecturas para luego poder comunicarlo (Alumno 45).

Por último, el alumnado hace referencia a que ciertos rasgos de la personalidad como la sociabilidad o la apertura personal en estos contextos socioeducativos son especialmente propicios para amplificar esta habilidad oral:

La competencia en mi persona sería muy factible porque yo siempre he sido una persona muy abierta a la comunicación... me gusta la socialización y estoy en comunicación con los demás (Alumno 53).

Código 3.3. Dificultades identificadas en la adquisición de la competencia investigadora para comunicarse oralmente.

En este punto se muestran que ciertos rasgos de personalidad como la timidez, introversión o inseguridad en el dominio del léxico español paralizan un desarrollo más pleno de la habilidad oral:

Una de las dificultades que presento yo, es que yo pertenezco a un grupo étnico y a veces a nosotros se nos dificulta hablar lo que es el español (Alumno 67).

Con la comprensión del tema que estudian dan cuenta de otro de los factores que limitan el logro de la habilidad oral:

Sí sentí varias dificultades porque a veces no tenía mucha comprensión del tema que se estaba desarrollando, y (...) no podía opinar (Alumno 07).

También destacan que tener un vocabulario técnico limitado restringe su comunicación oral:

La dificultad de desconocer algunas palabras, y no saber su significado (Alumno 24).

Y consecuentemente, manifiestan la dificultad de coordinar las ideas y poder expresarlas de forma oral:

Si a veces se me complicaba, tenía la idea, pero no podía plasmarla (Alumno 47).

Código 3.4. Actuaciones para la resolución de las dificultades identificadas.

En la resolución de las problemáticas destacan el focalizar las energías para procurarse una mejor lectura comprensiva, identificando así conceptos difusos que les permitan hacer emerger consecuentemente el desarrollo de su habilidad oral:

La lectura fue herramienta básica ya que a través de ella conocí nuevas palabras, y como opinar en las diferentes partes de las investigaciones (Alumno 22).

También señalan el Uso de portales WEB, pues su frecuente uso proporcionaba nuevas informaciones que garantizaban mejor las comprensiones de las lecturas hechas:

Me auxilié de Google lo cual me facilito mucho la información para poder expresar lo que pensaba (Alumno 37).

La Retroalimentación entre Pares, fue una forma de contrarrestar la dificultad manifestada en el apartado de dificultades denominada Coordinación de Ideas:

Yo se los explicaba o decía a mis compañeras y tal vez ellas me ayudaban un poquito para poderme expresar (Alumno 06).

Finalmente, reiteran otra de las estrategias en donde básicamente proponen la necesidad de una actitud abierta, dinámica y proactiva para acrecentar la propia habilidad oral:

Uno tiene como soltarse y decir, bueno, estamos investigando entonces tengo que comunicarme más oralmente y así (Alumno 80).

Código 3.5. Propuestas señaladas para mejorar la habilidad de comunicarse oralmente durante el proceso investigador.

Refieren dos propuestas, una fue el establecimiento de estructuras participativas reguladoras de la participación del alumnado en sus propias comunicaciones orales:

Pienso que hay que decirles a todos los alumnos que participen porque hay unos que se quedan estancados (...) porque no todos tenemos la capacidad de mejorar (Alumno 69).

Y la otra propuesta de mejora está referida a la implementación de un taller de comunicación oral para animar a una comunicación de ideas y/o de proyectos investigadores:

Un pequeño tallercito porque los de primer ingreso son como más miedosos, entonces, (...) para que se sientan confiables (Alumno 50).

4. DISCUSIÓN

La proyección de los resultados en torno a la primera de las cuestiones de investigación, el logro auto percibido de la habilidad oral en los estudiantes, y en base a sus valoraciones, concuerda con el trabajo de Molina-Gutierrez et al. (2018), en donde de igual forma las creencias de los alumnos son positivas sobre sus habilidades para la oralidad.

Simultáneamente, toman conciencia de su mejora en el vocabulario técnico del proceso investigador situándose en la misma línea que el trabajo de Veintimilla et al. (2018), y de una construcción más significativa del investigar motivándoles a una práctica investigadora más comunicativa y realista.

Al respecto de la segunda cuestión investigadora, se ha encontrado que el taller pedagógico como estrategia implementada en el aula de clases ha contribuido al logro de la habilidad oral del estudiante, en concordancia con González & Triviño (2018), que sostienen que las estrategias didácticas son fundamentales para el desarrollo de competencias.

Otro aspecto que aprecia el alumnado, son las relevantes relaciones para retroalimentarse entre pares a partir del trabajo colaborativo (Gallego & Araque, 2019) que implicó al estudiante en procesos orales indagativos y multidireccionales coincidiendo con los trabajos de Baan et al., (2020), Maaranen et al. (2020) y Verhoef et al. (2020), al destacar en concreto las bondades que tiene crear situaciones de aprendizaje cooperativas que comprometen al alumnado bajo diferentes modalidades organizativas en la investigación.

De igual forma, el feedback del propio profesorado que los atiende, es un aspecto favorecedor del logro de la habilidad oral y esto, coincide con los trabajos que destacan como claves para una efectiva y auténtica relación educativa esta interacción en horizontal y dialogicidad permanente entre docente y alumnos (Ruhalahti & Aarnio, 2018), que conformen auténticas relaciones pedagógicas inspiradoras para ambos (Jerez et al., 2016; Korthagen et al., 2014).

Finalmente, y al tomar consciencia el alumnado de la importancia de algunos rasgos de la personalidad favorecedoras de la habilidad oral, se identifica la sintonía con los trabajos de Eizaguirre et al. (2017) y Luque et al. (2012), que reconocen la importancia de estos procesos internos y proactivos, pero también cognitivos e intelectuales (Pozo, Monereo et al., 2001).

Sobre la tercera de las cuestiones y en torno a las dificultades que proyectan, focalizan dos grandes centros de atención. Por una parte, el asunto actitudinal concretado con las subcategorías de rasgos de personalidad y coordinación de ideas evidenciando que todo acto de enseñanza-aprendizaje está inserto en contextos emocionales (Korthagen, 2016) y que estas dificultades manifestadas consecuentemente pertenecen a estos ámbitos tal y como queda reflejada en la literatura previa de Soini et al. (2015) y Yuan & Lee (2016). Y, de otra parte, la comprensión del tema junto a los esfuerzos por ampliar el vocabulario técnico propio de la investigación, sugiere la conveniencia de hacer prevalecer en su preparación profesional, un aprendizaje comprensivo y de reflexión guiada en todo momento (Allas et al., 2020) como pragmática (Tang et al., 2016)

En la cuarta cuestión se muestra prácticamente el reverso de las dificultades que reflejaron en el apartado anterior. La lectura comprensiva como una de esas acciones para solventar las dificultades presentadas tiene el respaldo del trabajo de Makuc (2015) en el que proponen, además, un ir más allá de este tipo de lectura apostando también por una lectura crítica y dialógica.

Por otra parte, los participantes insisten en la necesidad de primar lo dialógico entre los compañeros y compañeras, aspecto que es coincidente con los trabajos de Ruhalahti & Aarnio (2018) y lo colaborativo (Baan et al., 2020; Verhoef et al., 2020). Asimismo, en referencia al recurso de acceso a la información alojada en la Red, reiteran la necesidad, dada la revolución tecnológica en la que se está inmerso, de orientarse hacia la conectividad global del conocimiento (Díaz, 2017; Luna-Romero et al., 2018).

En última instancia, la acción proyectada como actitud de mejora y que incide en la consideración de los aspectos actitudinales y de decisión propia de los estudiantes ante el aprendizaje, concuerda con los resultados de Lluch & Portillo (2018), que sostiene que el aprendizaje es una cuestión de actitud y además vital y con los resultados de Sancho-Gil et al. (2020) que contemplan que las experiencias curriculares debieran de promover tanto el desarrollo actitudinal como metacognitivo.

Con respecto a la última de las cuestiones, las propuestas de mejora hacen refieren la necesidad de ajustes en la oferta curricular coincidiendo con estudios diversos como los de Bolívar- Cruz, et al. (2013); Camus et al. (2019); Cepeda & López, (2012); y Rubio et al. (2018), que subrayan la necesidad de implementar nuevas y enriquecedoras experiencias curriculares que continúen ensanchando la habilidad oral del estudiante.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados del presente trabajo y concluyendo con evidencias los logros y limitaciones obtenidos para el desarrollo de la habilidad oral, resulta de interés continuar explorando en base al desarrollo profesional docente en contextos reales y situados que permitan, por una parte, mejorar el perfil de competencias del alumnado universitario que se está formando y, por otra, la mejora de las propuestas curriculares para la formación docente analizando la adquisición de las competencias profesionales.

REFERENCIAS

- Allas, R., Leijen, Ä., y Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 26(2), 166-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Aspfors, J., y Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400-413.
- Baan, J., Gaikhorst, L., y Volman, M. (2020). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working. *Journal Professional Development in Education*, 46(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550103>.
- Bolívar-Cruz, A., Dávila-Cárdenes, N., Fernández-Monroy, M., Galván-Sánchez, I., González-Betancor, S. M., López-Puig, A., Suárez-Falcón, H., Verano-Tacoronte, D., y Dorta-González, P. (2013). Evaluación y fomento de la competencia de comunicación oral de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 17-28.
- Bracho-Pérez, K. J. (2019). Competencias investigativas del docente para el fortalecimiento de su praxis pedagógica. *Educare*, 23(1), 188-201.
- Camus, M. d., Iglesias, M., y Lozano, I. (2019). Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 83-101. <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- Cepeda, M., y López, M. (2012). Evaluación de estrategias de aprendizaje y habilidad verbal en una muestra de estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 17(1), 117-135.
- Díaz, J. E. (2017). Conocimiento y apropiación de las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la formación docente. *Actualidades pedagógicas*, (69), 121-131. <https://doi.org/10.19052/ap4066>
- Dwyer, R., y Emerald, E. (2017). *Narrative Research in practice: navigating the terrain*. Springer.
- Eizaguirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J., y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 259-276.

- Gallego, L., y Araque, O. (2019). Estrategia para la apropiación de conocimiento aplicado a la formación por competencias en la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 12(2), 97-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200097>
- González, S., y Triviño, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de Investigación* (Sexta ed.). McGraw-Hill.
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-503. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher Education. (J. Loughran & M.L. Hamilton, eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Springer Science + Business Media.
- Korthagen, F., Attema, S., y Zwart, R. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.006>
- Lluch, L., y Portillo, M. C. (2018). La competencia de aprender a aprender en el Marco de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>
- Luna-Romero, A., Vega, F., y Carvajal, L. (2018). Formación docente en el uso de las TIC. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, (2), 46-92.
- Luque, D., Quintero, C., y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades pedagógicas*, 1(60), 29-49.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Sintonen, S., y Jyrhämä, R. (2020). Do you mean besides researching and studying?' Finnish teacher educators' views on their professional development. *Professional Development in Education*, 46(1) 35-48. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555184>.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 143-166.
- Molina-Gutierrez, T. D., Quintero, G. C., Lizcano-Chapeta, L. H., y Burano-García, L. H. (2018). Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios

- latinoamericanos ¿son complementarias o se contraponen? *Revista lasallista de investigación*, 15(2), 246-255. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a19>
- Niemi, H., y Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education Hannele. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006> 0742-051X/
- Pozo, J., Monereo, C., y Casteló, M. (2001). *El uso estratégico del conocimiento*. (C. Coll, J. palacios & A. Marchesi, Comps.). *El desarrollo psicológico y educación (II)*. Alianza.
- Rubio,J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educac*, 29(2), 335-554.
- Ruhalahti, S., y Aarnio, H. (2018). Self-paced and dialogical knowledge creation for promoting deep learning: the pilot case in teacher education. *Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 291-303.
- Sancho-Gil, J., Correa, J., Ochoa-Aizpurua, B., y Domingo-Coscolla, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 144-166. <http://hdl.handle.net/10481/63799>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., y Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom?. *Teachers and teaching. Theory and Practice*, 21(6), 641-659. <https://doi.org/10.1080/135406>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata, S.L.
- Tang, S., Wong, A., y Cheng, M. (2016). Examining professional Learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 22(1), 54-69. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015>.
- Taylor, L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2017). *Investigación cualitativa. Epistemologías, validez, escritura, poética, ética. Manual de investigación cualitativa*. (N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, Coords.). Gedisa.

- Veintimilla, G., Fontaines-Ruiz, T., y Tusa, F. (2018). Ignorancia inconsciente en las representaciones de la investigación durante el proceso de titulación universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1201-1216. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED>.
- Verhoef, L., Volan, M., y Gaikhorst, L. (2020). The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools. *Journal Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747104>
- Wagenaar, R. (2019). *Reform Tuning the Modernisation Process of HiEducation in Europe. A blueprint for student-centred learning*. University of Groningen.
- Yuan, R., y Lee, I. (2016). I need to be strong and competent: a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 22(7), 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

CAPÍTULO 107

LAS RUTINAS DEL PENSAMIENTO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EXPERIENCIAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Diana Flores Noya, Giselle Galaz Arancibia, Dayana Araya Vergara y Karen
Martínez Cornejo

1. INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado en el cual nos encontramos inserto, demanda del sujeto una actitud de apertura hacia los cambios fundamentados en nuevas competencias que son requeridas para el desarrollo profesional. En efecto, “hoy tenemos profesores, formadores, (...) educados en el siglo XX tratando de educar a personas que nacieron en el siglo 21; cuyos mundos, necesidades, intereses, y formas de procesar la información son completamente distintas a las del siglo pasado”. (Sepulveda, Soto y Henández, 2018, p115-116)

Lo anterior nos permite inferir que, para educar en el contexto del XXI, hay que pensar desde las miradas, expectativas y necesidades de este siglo. Evidentemente, ello demanda de un trabajo cada vez más exigente desde los espacios formales de formación, quienes constantemente se ven llamados a innovar su didáctica a fin de propiciar en él formando las competencias que demanda el contexto actual.

En función de lo anterior, compartimos los planteamientos de Sepulveda, Soto y Henández (op.cit) quienes refieren en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, señalan que se trata de uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior en el mundo, lo que supone, “formar alumnos capaces de argumentar sus ideas, evaluar lo expuesto por otros y razonar con rigor científico; (...), capaces de tomar decisiones sólidas y resolver problemas de manera eficaz” (p.120).

En este escenario cobra especial interés, la formación de los formadores, por cuanto el propósito es apuntar hacia la formación de un docente innovador, es decir, “uno con actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar su práctica educativa de forma innovadora y positiva favoreciendo los mejores aprendizajes en su alumnado” (Pinedo, García y Cañas, 2017, p.93). Por tanto, para cumplir con dicho cometido, todo

el entramado de estrategias que asume el formador de formadores deben ser pensadas y asumidas desde su potencialidad como una acción a emular por el futuro docente, es decir, desde su connotación para la transferencia didáctica.

En el contexto de la educación chilena, en el marco para la buena enseñanza (MBE), se representan “todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.” (MBE, 2008, p.7). Para lo cual se establecen 4 dominios, uno de ellos muy relacionado con la necesidad del docente a apropiarse de metodologías para promover el pensamiento en el estudiante, específicamente en el dominio C. *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, criterio c.5 Promueve el desarrollo del pensamiento*, donde se alude “a la necesidad de que el profesor estimule el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, a través de estrategias explícitas que los lleven a pensar con mayor profundidad, amplitud y autonomía.” (MBE, op.cit, p.30).

En definitiva, el pensamiento crítico “es una de las competencias definitorias del perfil profesional de las y los futuros docentes”. (Zelaieta y Ortiz 2018, p.199). Por lo que desde la génesis de su formación el foco debe centrarse en ¿cómo contribuir a la formación docentes autónomos capaces de dialogar, de escuchar activamente, de intercambiar ideas, de trabajar con otros? ¿Cómo hacerlos protagonistas de su aprendizaje? ¿Cómo activar el pensamiento del docente en formación? y ¿cómo enseñarles a pensar y a comprender? Muchas veces se pide a los estudiantes que piensen, sin embargo ¿Qué se les está solicitando?

El pensamiento crítico se configura como una respuesta cognitiva activa y reflexiva frente a los enunciados del conocimiento, frente a la exploración de los fenómenos de la realidad, que fundamenta el pensamiento y el quehacer humano, como señala Scriven y Paul 1992,2002 (citado en Hiwes, 2003, p.9) proponen que el pensamiento crítico es “el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción”. Pensar de forma crítica implica que no solo aprender la información del medio, sino que, elaboramos esa información de forma analítica, reflexionamos sobre el conocimiento adquirido, modelamos creencias y experiencias que sostienen las ideas y decisiones del actuar.

En el contexto de la educación universitaria y la formación docente, se espera que el estudiante aprenda a generar y procesar los saberes para conducir su ejercicio intelectual y comportamental, establecido incluso en las disposiciones de la Ley de Educación Superior 21.091 que señala “La formación de graduados y profesionales se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas.” (2018, p.3). El pensamiento crítico es más que una forma de procesar la información, en sí mismo permite al individuo pensarse y pensar a otros de forma constructiva, indagando en las múltiples posibilidades de ser, estar y actuar en sociedad. Considerando lo señalado, se ha de suponer que la formación superior establece un proceso educativo que debiera incluir metodologías que promuevan el pensamiento crítico; como lo son las rutinas de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento, constituyen una alternativa didáctica metodológica que, en efecto puede favorecer el desarrollo de pensamiento, ya que “posibilitan que los estudiantes busquen sus propios modos de analizar, profundizar, conectar y reflexionar sobre distintos temas” (Pardo, 2018, p.2). En palabras de la autora,

Se trata de estrategias que utilizan patrones sencillos para promover el pensamiento y la comprensión más profunda. A través de pasos o estrategias simples y articuladas de manera secuenciada se hace visible nuestro pensamiento y pueden ser utilizadas una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje. (2018, p.2)

En contexto de la Universidad de Atacama (UDA), y más específicamente, desde la Facultad de Humanidades y Educación (FHE), el desarrollo del Pensamiento Crítico, es una de las competencias, asociadas eje de formación general comprometida desde los perfiles de egreso, asociados a las carreras de pedagogía que administra esta casa de estudio. Por tanto, conscientes de su importancia implicancia para dar cuenta de la formación comprometida, de los requerimientos del MBE. Desde la FHE y con apoyo del Proyecto FID se han ideado instancias de formación para los académicos de las carreras de pedagogía, puedan desarrollar metodologías activas, que propicien en el docente en formación el desarrollo de pensamiento.

Es por ello que, nos proponemos profundizar en el desarrollo de la narrativa de la experiencia, desarrollada desde FHE-UDA que centra su interés en el uso de las rutinas de pensamiento como parte de las estrategias didácticas metodológicas activas implementadas para dar cuenta de la Competencia Genérica General N°4: Pensamiento

Crítico. La experiencia de intervención e innovación metodológica que se presenta forma parte de una iniciativa auspiciada desde el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) y el Objetivo de la Investigación: Configurar la experiencia docente desde la aplicación de las rutinas de pensamiento para el fortalecimiento de la reflexión socio-crítica en la formación inicial docente.

2. MÉTODO

2.1 Enfoque Epistemológico

Se trata de una investigación que se apoya en una complementariedad metodológica. Por lo que, la naturaleza misma del estudio y los alcances de ésta determina las técnicas e instrumentos a considerar. Así pues, en un primer momento recurrimos, a la narrativa, como opción epistémica-investigativa a partir de la cual enfocamos nuestra construcción social y conocimiento científico. En palabras de Ripaminti (2017, p.86), “la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia”. Consideramos que es importante asumir la narrativa de nuestra experiencia, ya que nos permite reencontrarnos con nuestro quehacer pedagógico para dar respuestas a los requerimientos curriculares y del M.B.E con respecto a lo que es la introducción de la competencia: Desarrollo del pensamiento crítico.

Desde esta complementariedad de métodos, emerge la necesidad, además, de acercarnos a la visión y perspectiva de los estudiantes, ante la aplicación de las rutinas de pensamiento y en su implicancia en el desarrollo de la competencia: Pensamiento Crítico. Por lo que nos adentramos a una perspectiva positivista que se complementa con nuestra interpretación y análisis del dato numérico.

2.2 Participantes

La experiencia de intervención e innovación metodológica que se presenta forma parte de una iniciativa auspiciada desde el Proyecto FID. A los efectos de este reporte, nos enfocamos en las vivencias de 4 académicas todos pertenecientes a Departamentos adscritos a la FHE-UDA. Por lo que, los estudiantes seleccionados han cursado asignaturas durante un periodo mínimo de 1 semestre selectivo con las académicas

involucradas en el estudio. En esta experiencia formativa participaron 200 estudiantes de las carreras de Licenciatura y Pedagogía en Educación: Física, Parvularia e Inglés, sin embargo, debido al contexto de pandemia solo 121 estudiantes participaron de la encuesta.

2.3 Instrumentos aplicados:

Se emplearon dos cuestionarios, el primero, dirigido a las académicas y aplicado durante la fase modelación. Su intención fue que las docentes autoevaluarse en la aplicación de las rutinas de pensamiento en el contexto de una clase. El segundo, dirigido a los estudiantes de las carreras de pedagogía en inglés y pedagogía en educación física y, aplicado posterior a la intervención de aula. Su propósito fue que los estudiantes valoraran de forma numérica (del 1 al 10) su experiencia formativa con las rutinas de pensamiento y la idoneidad de las mismas para el desarrollo de la competencia genérica: Pensamiento Crítico. Los datos fueron procesados haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 20. El cuestionario aplicado fue revisado en su consistencia interna obteniéndose *Alfa de Cronbach* de 0,936 lo que representa alto grado de consistencia entre los ítems del test y viceversa.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este apartado corresponden, en un primer momento, a la narrativa de la experiencia formativa y de aplicación de estrategias haciendo énfasis en los cambios perceptibles enviados en la dinámica de la clase, desde la mirada de las académicas participantes en el pilotaje. Y, en un segundo momento, la valoración de los estudiantes en relación con la experiencia y su implicancia con el desarrollo de la competencia pensamiento crítico.

3.1 Fase de: Capacitación de los Académicos y Modelación

Se concretó en el periodo mayo-agosto 2019, 38 académicos adscritos a la FHE-UDA, participaron de una capacitación intermedia focalizada en el desarrollo del pensamiento eficaz. Profundizaron en torno al pensamiento, y cómo desarrollarlo en la Formación Inicial Docente (FID) mediante el uso de estrategias de enseñanza activa,

como las rutinas de pensamiento. Paralelamente, 4 académicas [3 de las cuales son parte del estudio] fueron capacitadas con mayor nivel de profundidad, como parte de la primera fase de un pilotaje complementario, para instaurar dichas prácticas en el quehacer pedagógico de las carreras de pedagogía, y colaborar en la réplica de la experiencia.

Avanzada la capacitación, como parte del pilotaje, se inicia el proceso de modelaje, donde se solicita a las académicas seleccionadas, la planificación y aplicación de las rutinas de pensamiento dentro del contexto de una clase, que fue videograbada y analizada por la facilitadora del programa y las académicas. Para ello, se aplicó un cuestionario de autoevaluación, a continuación, se detallan los principales resultados de dicha valoración:

Tabla 1

Apreciaciones tras la Aplicación de las Rutinas de Pensamiento en el Contexto de una Clase

Categoría	Extractos Significativos de la Autoevaluación Académica tras la aplicación de las rutinas
Introducción de la rutina a los estudiantes	<i>“fue adecuada y entendida, ya que al realizar preguntas sobre los pasos de la misma los estudiantes explicaron correctamente” P. 1</i> <i>“Facilitó el desarrollo de la actividad en orden y con menores interrupciones” P.2</i> <i>“Fue confuso al iniciar y dar las indicaciones”. P. 3</i>
La rutina y su relación con lo esperado	<i>“los estudiantes dieron respuestas muy adecuadas y pertinentes, las cuales me sirvieron de base para iniciar la discusión de la temática.” P.1</i> <i>“logré lo que inicialmente esperaba, que las alumnas tuvieran una primera llegada a la estrategia y pudieran reconocer la estrategia como un momento de “pensamiento”. (...) aprecié que las estudiantes pudieron enfrentar el desafío de pensar en sus propios procesos” P.2</i> <i>“No, no fue lo esperado, por el motivo que había efectuado el ejercicio en otros cursos de otras carreras y las reflexiones fueron más profundas” P.3</i>
Impacto en la reflexión en clase	<i>“los estudiantes dieron respuestas muy adecuadas y pertinentes, las cuales me sirvieron de base para iniciar la discusión de la temática.” P.1</i> <i>“La reflexión de esta forma se ve fortalecida, porque la alumna reconoce su propio proceso de pensamiento, genera ideas, las manifiesta y tiene la oportunidad de elaborar en forma creciente esas ideas”. P.2</i> <i>“Si la potenció, no obstante, me perjudicó lo nerviosa que estuve” P.3</i>
Meta pedagógico	<i>“los estudiantes se identificaron con las estrategias, entendieron su propósito y utilidad dentro del marco de su futura profesión.” P.1</i>

“las estudiantes comprendieron la rutina y su propósitos, sin embargo, les dificulta visualizar cómo se podría aplicar con los niños de los niveles de educación inicial” P.3

“los estudiantes distinguieron las rutinas de pensamiento y su aplicación en aula, manifiestan sus opiniones favorables sobre la importancia de analizar y reflexionar los aprendizajes adquiridos” P.2

Los extractos referenciados dan cuenta de que, la diversidad de las asignaturas no constituye en sí mismo en un obstáculo, y que, desde la primera aplicación, las académicas fueron capaces de identificar los aportes de dichas estrategias, tanto en la dinámica de la clase, como en su potencialidad como recurso para propiciar los procesos reflexivos en el aula.

3.2 Fase de Intervención en Intervención en el aula

Esta fase comprende los periodos lectivos I-2019 y II-2019, y describe la experiencia de las académicas que formaron parte del pilotaje, además de la vivida por una profesional a la que se le hizo acompañamiento para el desarrollo de las rutinas en el contexto de sus asignaturas. En este sentido, nos enfocamos en explicitar, en un primer momento, las rutinas de pensamiento empleadas, y los principales cambios asociados a la dinámica de clase. (Tabla 3). Y, a manera de cierre de esta fase se presentan resultados de 3 categorías transversales: a) actitud de los estudiantes ante las rutinas, b) instrucciones-tiempo visible y c) meta momento pedagógico.

Tabla 2.

Rutinas de Pensamiento Empleadas Durante la Experiencia y su Impacto en la Dinámica de Clase

Rutina de Pensamiento	En qué Consiste	Principales Cambios Visibles en los Estudiantes y en la Dinámica, desde la Perspectiva de las Académicas
Cartas de Discusión:	Se entrega a los estudiantes, 5 cartas, cada una de ellas les proporciona una oportunidad de participación en pequeños o grandes grupos (iniciar una ideas, citando evidencias, ejemplificando, para argumentación, o formular preguntas).	1.-Aumento en la participación durante la clase. 2.- Mayor intercambio de ideas y opiniones entre pares. 4.- Intervenciones basadas en la argumentación. 5.- Reflexiones en torno a las lecturas y las discusiones desarrolladas.

		6. Disposición para exponer los aspectos en los cuales discrepa con sus compañeros.
		7. Relacionar las lecturas en el contexto de la discusión.
Círculo de punto de vista:	1.- Se sitúa los estudiantes en una situación de análisis desde un punto de vista de otro sujeto, 2.- Contrastar con sus compañeros 3.- Concluir en nuevas ideas.	1.- Mayor intercambio de perspectivas en relación a un tema. 2. Aumento en la participación durante la clase. 3. Análisis crítico de las creencias y actitudes personales sobre una situación problema.
Ver- Pensar- Preguntarse:	Inicia a partir de una imagen dada, en la que se debe reflexionar sobre las preguntas que le evocan la imagen.	1.-Aumento en la participación durante la clase. 2.- Mayor intercambio de ideas y opiniones entre pares. 4.- Activación de intervenciones basadas en aprendizajes previos. 5. Análisis de situación en torno a imagen e integración de las ideas compartidas.
Discusión sobre papel	Se dividen los estudiantes en equipos, a cada equipo se le indica una pregunta que debe desarrollar sobre papelógrafos, los estudiantes van rotando para responder a lo escrito por cada grupo, posterior en grupo llegan a conclusiones	1.- Sistematización, organización y jerarquización de las ideas escritas. 2.-Participación activa en la construcción colectiva de conceptos. 3.- Capacidad de organizar y priorizar ideas para su escritura y presentación.
Gira y Discute:	Parte de un planteamiento o pregunta indicadas por el profesor a partir de la cual el estudiante, en un primer momento debe pensar su respuesta de manera individual, y luego debe generar y discutir y compartir las mismas con el compañero seleccionado.	1.-Aumento en la participación durante la clase. 2.- Capacidad para organizar el pensamiento y presentarlo de manera escrita 3.- Mayor intercambio de ideas con grupo de pares.
Pensar- Discutir- Compartir:	Primero, un tiempo de pensamiento personal. Segundo, discute sus ideas con un compañero seleccionado.	1.-Análisis personal de las ideas sobre los temas de revisión presentados. 2. Capacidad de organizar y priorizar ideas para su escritura y presentación.

	Finalmente, comparte las ideas en una discusión grupal.	4.- Intercambio de ideas para la construcción colectiva de conceptos.
Preguntas Provocadoras	Primero, se parte de 1 o más preguntas establecidas en conjunto al inicio. Luego, los alumnos presentan apreciaciones iniciales sobre la pregunta. Finalmente, se desarrolla una respuesta común durante la ejecución de la clase.	1.-Aumento en la participación durante la clase. 2.-Intercambio de ideas para la construcción colectiva de conceptos. 3.-Mayor intercambio de ideas con grupo de pares.
5x2	Se parte de un planteamiento, se solicita al estudiante pensar de manera escrita 5 ideas en relación al tema en dos minutos.	1.- Reflexión en torno a los planteamientos dados. 2.- Priorización de ideas para responder a planteamientos. 3.- Disposición a exponer sus puntos de vista. 4.-Disposición a argumentar y defender posturas asumidas. 5.-Capacidad para sintetizar ideas y planteamientos.

Actitud de los estudiantes ante las rutinas, en relación a esta categoría, las académicas coinciden en que, en las primeras aplicaciones de las rutinas algunos de los estudiantes mostraron cierta indisposición a realizar participaciones verbales, solicitando en varias ocasiones sustituir por actividades que no implican interacción. Sin embargo, en aplicaciones sucesivas todas las académicas reportan una actitud positiva y disposición a participar de parte de la totalidad de los estudiantes.

El rol de tiempo visible e instrucciones claras, En esta categoría las académicas coinciden que los tiempos visibles y las instrucciones, fueron efectivas para la organización de los estudiantes, facilitando la comprensión y desarrollo de cada paso de las rutinas del pensamiento, optimizando de esta manera los tiempos. Además, fueron efectivas permitiendo que las académicas se centrarán en las instrucciones claras y precisas, lo que ha significado su valor como recurso.

Meta momento pedagógico: En esta categoría el énfasis principal estuvo centrado en hacer visible los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la trascendencia de las rutinas del pensamiento como recurso de enseñanza para los profesores en formación inicial. Las académicas identificaron que los estudiantes de Educación Física, Básica

e Inglés efectuaron el ejercicio de trascendencia de las rutinas con sus futuros estudiantes, sin embargo, en el caso de los estudiantes de Educación Parvularia fue más complejo evidenciar la trascendencia, principalmente por las adecuaciones que estas deben sufrir en el nivel inicial.

3.3 Percepción de los estudiantes en relación al trabajo con las rutinas del pensamiento.

Del total de estudiantes participaron 71 de Educación Parvularia (58,7%), 32 de Pedagogía en Inglés (26,4%) y 18 de Educación Física (14,9%), con un total de 121 estudiantes. Los resultados permiten observar el reconocimiento de las rutinas utilizadas en clases y practicadas por las docentes del presente estudio, destacándose las rutinas de “Carta de discusión” y “Pensar-Discutir-Compartir” las que presentan un mayor porcentaje de incidencia (26,4% en ambas rutinas); lo que evidencia que los estudiantes identifican la ejercitación usual de actividades dirigidas analizar, priorizar ideas, conversar compartiendo ideas diversas y estableciendo puntos de encuentro sobre sus contribuciones reflexivas. Por su parte, la rutina implementada de menor reconocimiento es “Discusión sobre papel” (0,8%), esta actividad se orienta al trabajo de escritura, requiriendo que la atención se dirigida al análisis personal y la expresión ideas por medio escrito, lo que aparentemente no es una rutina usual en las clases. También se debe señalar, que la rutina 5x2 (0%) no fue identificada por los estudiantes, por lo que no sería parte del repertorio usual de las rutinas en clases y si se ha utilizado tampoco es reconocida como una rutina en el contexto de clases.

Tabla 3.

Rutinas de pensamiento implementadas y reconocidas por los estudiantes

Rutinas de pensamiento - Porcentaje (f)								
Total de Carrera	Cartas de discusión	Círculo de punto de vista	Ver-Pensar-Preguntar se	Discusión sobre papel	Gira y discute	Pensar-Discutir-Compartir	Preguntas provocadoras	5x2
	26,4%	15,7%	17,4%	0,8%	5%	26,4%	8,3%	0
	(32)	(19)	(21)	(1)	(6)	(32)	(10)	(0%)

En lo que respecta a la valoración asignada por los estudiantes (1 a 10) a los temas consultados, se advierte en primer lugar que todas las rutinas de pensamientos son valoradas en manera positiva en cuanto a su aporte a los temas planteados, de esta forma el máximo porcentaje de tendencia en nivel 10 se presenta en la “Transferencia didáctica” (71,1%), lo que evidencia reconocimiento del uso de las actividades en la futura labor docente; luego se encuentra la “Integración de diversos puntos de vista” (67,8%), manifestando los estudiantes que las rutinas permiten expresar y conocer ideas diversas de un mismo tema; finalmente se obtiene el mismo porcentaje (62%) para los demás temas: “Participación en clases”, se reconoce la promoción de la participación de los estudiantes en el aula; “Desarrollo de análisis y reflexión”, se identifica las rutinas como promotoras de la revisión fundamentada de los aprendizajes; y la “Idoneidad de las rutinas de pensamiento”, se considera que las rutinas son propicias para el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 4.

Valoración de los estudiantes en relación al trabajo con el uso de las rutinas de pensamiento.

Valoración del 1 (tendencia negativa) al 10 (tendencia positiva) - Porcentaje (f)										
Temática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participación en clases	-	-	0,8% (1)	-	1,7% (2)	-	6,6% (8)	18,2% (22)	10,7% (13)	62% (75)
Transferencia didáctica	-	0,8% (1)	-	0,8% (1)	3,3% (4)	0,8% (22)	2,5% (13)	6,6% (75)	14% (17)	71,1% (86)
Integración de diversos puntos de vista	-	0,8% (1)	-	-	2,5% (3)	1,7% (2)	5% (6)	10,7% (13)	11,6% (14)	67,8% (82)
Desarrollo de análisis y reflexión	-	-	-	0,8% (1)	2,5% (3)	1,7% (2)	1,7% (2)	18,2% (22)	13,2% (16)	62% (75)
Idoneidad de las rutinas de pensamiento	-	0,8% (1)	-	-	1,7% (2)	5% (6)	1,7% (2)	14% (17)	14,9% (18)	62% (75)

En relación a la última pregunta abierta del cuestionario, sobre el uso de las rutinas de pensamiento en la dinámica de la clase y su contribución al desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes señalan que sí existe contribución de las rutinas de pensamiento. Se destaca especialmente el aprendizaje compartido, participativo, el fomento de un ambiente de aula que promueve la expresión de ideas variadas, permitiendo al alumno compartir sus pensamientos y elaborar desde sus conocimientos nuevos saberes, los que son a su vez revisados en forma analítica y reflexiva para su posterior aseguramiento fundamentado, lo que facilita a los estudiantes el establecimiento de ideas y sustento del quehacer en el contexto de la disciplina en la formación docente.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Si se instaura su uso, como estrategia metodológica activa, dentro de la dinámica transversal de todas las clases en las carreras de pedagogía, es posible promover la cultura de uso en los docentes en formación y, en consecuencia, aumentaría las probabilidades de su uso en su futura práctica docente. En este sentido, para potenciar los resultados con las rutinas de pensamiento es importante alternar el trabajo con el meta momento y el meta momento pedagógico, ya que permiten al estudiante reflexionar sobre su propio pensamiento y cómo ocurre este. Además, pone al estudiante a contextualizar la aplicabilidad de dichas estrategias en el contexto de su futura práctica docente.

En este sentido, el uso de rutinas del pensamiento en la educación universitaria favorece la formación profesional la práctica activa de la revisión sistemática y fundamentada de los aprendizajes, para generar ideas y acciones autónomas en base al razonamiento sostenido sobre la disciplina, como lo señala Cotton (1991) “los estudiantes pueden efectivamente aprender a pensar mejor si los centros educativos (escuelas, colegios, universidades) realmente se concentran en enseñarles cómo hacerlo” (citado en Hawes, 2003, p. 16).

5. CONCLUSIONES

Si bien coincidimos que la experiencia que acá se presenta está en etapa inicial, es evidente que la misma es generalizable en el desarrollo del pensamiento crítico, desde otras carreras. Tanto los académicos que participaron en el pilotaje como los estudiantes la reconocen como una oportunidad para potenciar el trabajo en equipo, incremento en la participación, el respeto a las ideas de los compañeros, y así lo evidencian los resultados

en la dinámica de aula. Adicionalmente, los estudiantes involucrados coinciden en que, el trabajo con esta metodología favorece principalmente la participación, el análisis y la reflexión. Además, los estudiantes coinciden en que la misma tiene implicancia en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

REFERENCIAS

- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. *Documento de trabajo*, 6. <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la buena enseñanza.
- Ministerio de Educación. (2018). Ley, N. 21.091 Sobre Educación Superior del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Pardo, A. (2018). Aportes del pensamiento visible para una formación integral. Ficha VALORAS. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Pinedo, R., García, N., y Cañas, M. (2017). Capítulo 10. Innovación educativa mediante el uso de metodologías activas y estrategias de pensamiento visible en la formación inicial del profesorado. En Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación. Núñez, J., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Gázquez, J., Martos, A., Barragán, A., Simón, M. (Comps.) Editores: SCINFOPER <http://cipse2017.com/files/LIBRO%20temas-actuales.pdf>
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. *ALVARADO, M.; DE OTO, A. Metodologías en contexto. Buenos Aires: Clacso*.
- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *REGIES: Revista de Gestión de la innovación*, 3(1), 115-148.
- Zelaieta Anta, E., Camino Ortiz de Barrón, I., Zulaika Isasti, L., y Echeazarra Escudero, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>

CAPÍTULO 108

EVALUATION AND INTERVENTION IN SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN

Miriam Romero-López, Judit Bembibre-Serrano y Aarón Torres López

1. INTRODUCTION

For years, researchers and thinkers have been interested in the study of the social development of children and their ability to create bonds with other people, as well as the transmission of knowledge, norms, values, customs from one generation to another, the process of socialization and the incorporation of children as active members of society (Jaggy et al, 2020; Panula et al., 2020).

However, despite the fact that the term social competence began to be used several decades ago, its complexity and variability depending on the context in which it is studied has made it difficult to define and therefore to evaluate and intervene.

2. EVALUATION OF SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN

The assessment of social competence is a complex process given the lack of a universally accepted conceptual framework. Three main modalities have been used for the assessment of social competence, namely, reporting by others, behavioural observation and self-reporting measures.

2.1. Behavioural observation

Observation of the child's behaviour is one of the most widely used methods for assessing social competence, since it is expressed through overt behaviour. In order to carry out this observation in an adequate manner, it is important that the observer is properly trained and knows the different stages of development and the aspects that characterize each child in each period or age, in order to be able, in this way, to help him/her in his/her integral development. Within behavioural observation, two strategies

can be used to evaluate the social behaviour of children: natural observation and observation in artificial situations.

Natural observation refers to the observation by the examiner in the child's real context, that is, the child's social interactions are observed in their natural context (Nay, 1977). The recent literature on education and child development argues that the assessment of developmental and learning processes during the preschool stage should be carried out mainly through systematic observation in the natural learning context (Escolano-Pérez et al., 2017). This form of assessment allows the identification of children with antisocial behaviour and can be used to evaluate the effects of the intervention on social competence. Generally, this form of information acquisition is carried out by one or two observers who aim to record the duration, frequency and quality of one or more behaviours under study. All these behaviours need to be defined in an operational, easy and clear way, so as to facilitate their observation and recording, such as the number of times the child interacts with other children.

Over time, various registers of observation of social behaviour have been created, although in most cases, the idiosyncrasy of social competence and the specificity of the situations means that each researcher creates his or her own original codes according to the behaviours that interest them (Michelson et al., 1987). An example of this type of method is the Code of Observation of Social Interaction (COIS), (Verdugo et al., 1992). This natural observation system consists of recording the interactions in the school environment that occur between peers, mostly in informal and natural environments, such as recreation. It allows the recording and observation of the frequency and rate of the child's interactions. On the other hand, observation in artificial situations has essentially focused on the role-playing test, and is often used when observation of behaviour in natural situations is not possible. This type of observation consists of recreating natural environments as close as possible to what they would really be like, and observing how children react in them. In this way, it is possible to measure specific social responses that are complex and occur in a natural environment. In this sense, the first role-playing test was created by Rehm and Marston (1968). In this test, the child had to give an answer to a vignette showing an interpersonal situation. A few years later, Bornstein et al. (1977) developed the Behavioral Assertiveness Test for Children (BAT-C), a test that depicted very frequent interpersonal situations in children. Wood et al. (1978) then created the Children's Behavioral Scenario (CBS) to record children's assertive and non-assertive responses through a prepared interview. Among the advantages of this type of test based

on role-playing are the following: control over the people, environments and places in which the simulation is made; the possibility of recreating social situations and observing behaviours that are complex and occur in natural environments; and the accuracy in measuring and controlling the social components (Michelson et al., 1987).

2.2. Reports from others

Reports and evaluations from others significant to the child (teachers, parents or peers) are a useful measure for the assessment of social competence. These assessments serve to collect information about children's deficits and abilities in social interactions.

Generally, teachers are in charge of making this type of assessment because they spend a lot of hours with the child in a context where there are many interactions.

These assessment methods include sociometric procedures, including paired-comparison, peer nomination, Class Play Measure, peer rating and Guess Who. These methods assess, measure and describe the position of an individual within his or her peer group. One of the most widely used questionnaires for information and external assessment of social competence is Preeschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS) by Merrell (2002) and its adaptation to the Spanish population (Benítez et al., 2011). It is one of the most recently developed behavioural measures and measures both social competence and behavioural problems in children aged 3-6. It is completed by parents and teachers and assesses social interactions related to peers and adults, as well as the internalisation and externalisation of problems.

2.3. Self-reporting measures

Generally, teachers are in charge of making this type of assessment because they spend a lot of hours with the child in a context where there are many interactions.

In contrast to the measures of hetero reporting, in self-reporting it is the children themselves who report on their own social behaviour. Among the advantages of this type of measure is that many subjects and behaviours can be assessed in a very short time (Caballo, 2002).

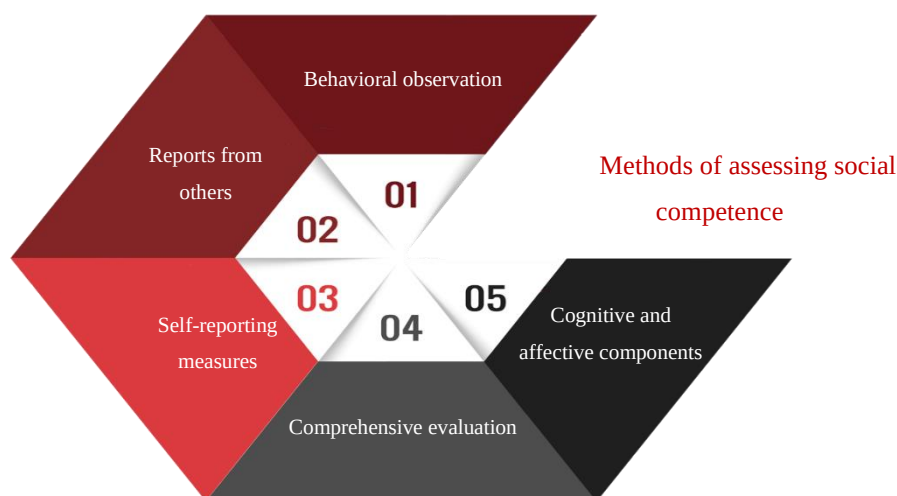
However, almost all self-report measures are designed for primary and secondary school children and are often adaptations of those initially created for adults. For example, the Rathus Assertiveness Scale (Rathus, 1973) was modified to suit primary school students.

However, most of the more scientifically relevant questionnaires tend to mix different modes. A clear example is Reynolds and Kamphaus (2004) Behavior Assessment System for Children and Adolescents (BASC), a multi-method instrument that has five components that assess the subject from different perspectives and can be used together or individually. It includes a self-report (where the child or adolescent describes his/her emotions and self-perceptions); two assessment questionnaires, one for parents and one for guardians (they collect descriptions of the child's observable behaviour in various contexts); a structured developmental history (it comprehensively reviews the subject's social, psychological, developmental, educational and medical information that can influence diagnosis and treatment); and a student observation system (it records and classifies the behaviour observed directly in the classroom).

In addition to the three modalities discussed (behavioural observation, assessment by other people and self-report), Monjas (1994), in its classification (Figure 1), includes two other modalities, these are, the assessment of the affective and cognitive components and the comprehensive assessment. In relation to the evaluation of the affective components, at such a young age, it is reduced and frequently they are evaluated within a wider evaluation instrument. On the other hand, in the assessment of the cognitive components it is important to highlight the assessment of interpersonal problem-solving skills. Finally, comprehensive assessment, multi-method-multi-agent assessment or overall assessment, consists of the combined use of different assessment methods or techniques, completed in different contexts and by different assessors.

Figure 1.

Methods of evaluation of social competence according to Monjas (1994).



Finally, among the most relevant social competence assessment instruments in the scientific field that use one or more of these assessment methods, the following should be highlighted: the Social Skills Improvement System-Rating Scales Manual (SSIS-RE; Gresham and Elliott, 2008), Merrell's Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) (2002) and its adaptation to the Spanish population (Benítez et al, 2011), the Questionnaire of cognitive strategies and resolution of social situations (EIS; Garaigordobil, 2005), the Socialization Battery (BAS-1,2; BAS-3; Silva and Martorell, 2001), the Child Behaviour Checklist for ages 1 1 2- 5 (CBCL/1 1 2 - 5; Achenbach and Rescorla, 2000), the Child Behavior Scale by Ladd and Profilet (1996), the Vineland Adaptative Behavior Scale (Vineland-II; Sparrow et al., 2005), the Behavior Assessment System for Children (BASC; Reynolds and Kamphaus, 2004), the Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY; Matson et al., 1983); the Children's Assertive Behavior Scale (CABS; Wood et al., 1978) or the Prosocial Behavior Questionnaire by Weir and Duveen (1981).

2. EARLY INTERVENTION ON SOCIAL COMPETENCE

We live in a social world where most people's goals and aspirations require a multitude of social interactions (Stichter et al., 2012). Getting, keeping, and advancing in a job, for example, requires a multitude of social skills, and only the most socially competent people are able to achieve this (Harvey et al., 2012).

Socially competent children are more likely to enjoy success in education, acquire future jobs and establish secure and stable social relationships (Jones et al., 2015). They are also less likely to be involved in criminal activity, substance use and abuse, and mental health problems (Public Health England, 2014). Social and emotional deficiencies have also been identified as the main obstacles to children adapting well in school and result, in many cases, in behavioural problems, such as disruptive behaviour, aggression, opposition and failure to comply with rules (Lam and Wong, 2017). However, good social and emotional development provides a basis for good adjustment in schools and, in turn, improves the sense of belonging, which has been correlated with positive affection, academic self-efficacy and academic performance.

In this sense, the acquisition of social competence from early childhood becomes a priority for the acquisition of basic skills that allow the integral development of children and their correct integration (Fernández et al., 2016).

In this line, one of the programmes with the greatest impact within the Spanish context is the Teaching Programme for Social Interaction Skills (PEHIS) in Monjas (2012). In this programme six thematic areas are worked on: skills to make friends, interpersonal problem-solving skills, skills related to feelings, basic social interaction skills, conversational skills, emotions and opinions, and skills to relate to adults.

Likewise, Monjas (2011) designed another programme entitled Assertiveness and Social Skills Programme (PAHS) aimed at students in Infant, Primary and Secondary Education. The programme focuses on five specific areas (emotions, assertiveness, communication, positive social interactions and difficult social interactions). Another programme of great impact in the Spanish sphere is the Relacionarnos bien programme by Segura and Arcas (2013). This programme is intended for Primary Education but the authors envisage the possibility of starting to implement it at the age of 4 with some modifications. Through the different modules we work on the identification of emotions, values such as justice, self-regulation, learning to listen or empathy. Similarly, the Learning to Live Together programme of Alba-Corredor et al. (2013) has proven to be effective in improving social competence in Early Childhood Education. This programme is divided into four major thematic blocks: rules and their enforcement, feelings and emotions, communication skills and support and cooperation. On the other hand, in the international sphere, the Al's Pals Kids: Making Healthy Choices programmes for children from 3 to 8 years old (Lynch et al., 2004); the PATHS programme, stand out: Promoting Alternative Thinking Strategies (Domitrovich et al., 2004); The Incredible Years program (Webster-Stratton et al., 2004), and Early Risers' "Skills for Success" Program (August et al., 2007). However, although these programmes address socio-emotional and behavioural concerns, they do not address other cognitive factors, such as executive functions, which play a fundamental role in social development.

4. CONCLUSIONS

Current studies show a high correlation between behavioural problems and social competition (Hukkelberg, et ál., 2019). These results indicate that the development of assessment instruments and intervention programmes in social competence applied to the school context could increase the social competence of students and reduce the incidence of behavioural problems such as aggression or anxiety.

REFERENCES

- Achenbach, T., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual of ASEBA preschool forms and profiles*. Burlington.
- Alba-Corredor, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., & Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A prevention program for improving social competence in 3 to 12 year olds. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 883-904. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.13313>
- August, G. J., Bloomquist, M. L., Realmuto, G. M., y Hektner, J. M. (2007). The Early Risers "Skills for Success" Program: A targeted intervention for preventing conduct problems and substance abuse in aggressive elementary school children. En P. Tolan, J. Szapocznik, y S. Sambrano (Eds.), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents* (pp. 137-158). American Psychological Association.
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M. F., Justicia, F., & Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Bornstein, M., Bellack, A. S., & Hersen, H. (1977). Social skills training for highly aggressive children in an inpatient psychiatric setting. *Behavior Modification*, 4, 173-186. <https://doi.org/10.1177/014544558042002>
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª. ed.). S.XXI.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y, Cortes R. (2004). *PATHS preschool program*. Channing Bete Company.
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., Blanco-Villaseñor, A., & Anguera, M. T (2017). Systematic observation: relevance of this approach in preschool executive function assessment and association with later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8(2031). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02031>
- Fernández, M., Justicia, M. D., Alba-Corredor, G. A., y Justicia-Arráez, A. J. (2016). Revisión sistemática de los programas de entrenamiento en competencia social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 229-238.

- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System- Rating Scales Manual (SSIS-RE)*. NCS Pearson
- Harvey, M. W., Bauserman A. D., & Bollinger B. E. (2012). Pilot test of an employability skills rubric: A component of the summary of performance report. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35, 118-128. doi:10.1177/0885728811434080
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC psychiatry*, 19(1), 354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Jaggy, A. K., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing Preschool Children's Social Pretend Play Competence: An Empirical Comparison of Three Different Assessment Methods. *Early Education and Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Cowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302630>
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental psychology*, 32(6), 1008-1024. doi:10.1037/0012-1649.32.6.1008
- Lam, L. T., y Wong, E. M. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 5-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0031-0>
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. <https://doi.org/10.1023/b:jopp.0000018052.12488.d1>
- Matson, J. L. (2009). *Social behavior and skills in children*. Springer Dordrecht Heidelberg London.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behaviour Scales*. Proed.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 423-498). Siglo XXI.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10ª. ed.). CEPE.
- Nay, R.W. (1977). Analogue measures. En A. R. Ciminero, K. S. Calhoun y H.E. Adams (Eds.), *Handbook of behavior assessment*. Wiley.
- Panula, V., Junttila, N., Aromaa, M., Rautava, P., & Räihä, H. (2020). Parental Psychosocial Well-Being as a Predictor of the Social Competence of a Child. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3004-3019. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01790-6>
- Public Health England. (2014). *The link between pupil health and wellbeing and attainment*. Public Health England.
- Rathus, S.A. (1973). A 30-item Schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Rehm, L. P., y Marston, A. R. (1968). Reduction of social anxiety through modification of self-reinforcement: An instigation therapy technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 55-574. <https://doi.org/10.1037/h0026406>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior assessment system for children: Manual*. American Guidance Service, Incorporated.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. (2ª. ed.). NCS Pearson.
- Segura, M., & Arcas, M. (2013). *Relacionarnos bien: Programas de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años* (10ª. ed.). Madrid: Narcea.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (2001). *BAS-1,2: Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Sparrow, S. S., Cichetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: parent-caregiver rating form*. (2ª. ed.). NCS Pearson.
- Stichter, J. P., Christ, S. E., Herzog, M. J., O'Donnell, R. M., & O'Connor, K. V. (2016). Exploring the role of executive functioning measures for social competence research. *Assessment for Effective Intervention*, 41(4), 243-254. <https://doi.org/10.1177/1534508416644179>

- Verdugo, M. A., Monjas, M. I. & Arias, B. (1992). *Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria. Memoria de Investigación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC. Madrid. Convocatoria de 1990.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 105-124. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_11
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x>
- Wood, R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Chicago.
- Wood, R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy.

CAPÍTULO 109

LOS FUTUROS DOCENTES DE PRIMARIA ANTE EL RETO DE EDUCAR EN LA COMPETENCIA ALIMENTARIA

G. Enrique Ayuso Fernández, Luisa López-Banet y Marina Martínez Carmona

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de salud ha evolucionado a lo largo del tiempo. Desde la idea de “ausencia de enfermedad” se ha pasado a una dimensión distinta cuya definición fue establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, en adelante) como “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948).

Entre los factores que determinan la salud de la población, según Lalonde (1974), debemos considerar la biología humana, el sistema de asistencia sanitaria, el medio ambiente y el estilo de vida; siendo el último, el más relacionado con la alimentación.

La preocupación por la adopción de hábitos alimentarios y de actividad física saludables es general en todos los sistemas sanitarios, así como que se sigan recomendaciones coherentes con los mismos en el desarrollo de los planes de estudio dirigidos a toda la población escolar. De este modo, en España el informe de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria destaca la importancia de actuar en el entorno educativo, considerando la Educación para la Salud como una herramienta eficaz para modificar conductas de alimentación en niños (Arriscado et al., 2015, citado por Rivadulla et al., 2019).

En plena coherencia con estos planteamientos, España et al. (2014), entre otros muchos, reclaman la necesidad de una competencia educativa en alimentación, que determina tener conocimientos sobre la composición de los alimentos, la nutrición y el origen de los alimentos, junto a habilidades como cocinar y manipular los alimentos y hacer ejercicio físico regularmente; así como, valores como el hábito de compra de alimentos y la socialización de la comida. Por ello, en este trabajo abordamos las necesidades de formación de los futuros maestros y maestras de Primaria para poder proporcionar esos conocimientos a los menores a través de la escuela.

2. DIFICULTADES DE LOS ESCOLARES AL ESTUDIAR LA ALIMENTACIÓN Y HÁBITOS ALIMENTARIOS INADECUADOS

2.1. Presencia de la alimentación en el currículo de Primaria en España

En la Región de Murcia, donde hemos realizado nuestro trabajo, el currículo básico establecido en la normativa nacional ha sido concretado a través del Decreto 198/2014. Al igual que en el resto de las Comunidades españolas, en el área de Ciencias de la Naturaleza, y dentro de ésta el bloque 3 denominado “El ser humano y la salud”, es el área y bloque de contenidos más relacionado con el estudio de la alimentación en Primaria. En la Tabla 1, resumimos la evolución de los contenidos abordados.

Tabla 1

Resumen de contenidos relacionados con la alimentación en el currículo de Ciencias de la Naturaleza de Primaria en la Región de Murcia

Curso	Bloque de contenidos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluable
1º	El ser humano y la salud	Hábitos saludables para prevenir enfermedades	Relacionar determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del	Identifica y adopta hábitos saludables (alimentación)
2º				Las dietas equilibradas
3º		Avances de la ciencia que mejoran la vida	cuerpo, adoptando estilos de vida saludables, sabiendo las	Medicina, producción y conservación alimentos
4º				
5º		Efectos nocivos del consumo de alcohol y drogas	repercusiones para la salud de su modo de vida	Efectos nocivos del consumo de alcohol y drogas
6º				

De forma muy esquemática, podemos comprobar que los aspectos del currículo oficial relacionados con la alimentación, se plantean a lo largo de todos los cursos de Primaria, si bien observamos poca concreción entre los contenidos a desarrollar. Así, entre 1º y 4º se selecciona “Hábitos saludables para prevenir enfermedades”, entre los que debe incluirse la alimentación; en 5º, el estudio de los “avances de la ciencia que mejoran la salud, explicitándose entre los estándares de aprendizaje evaluables “la producción y conservación de alimentos”, y en 6º de Primaria, además del anterior, se incluye el contenido relacionado con los “efectos nocivos del consumo de alcohol”.

Por otra parte, en otra área de conocimiento, como es la Educación Física, se abordan de un modo más detallado, contenidos relativos a la alimentación (Tabla 2). En este caso, forman parte del Bloque 4, denominado “Actividad física y salud” que aglutina un amplio abanico de contenidos destinados al fomento de una vida saludable.

Tabla 2

Resumen de contenidos relacionados con la alimentación en el currículo de Educación Física de Primaria en la Región de Murcia

Curso	Bloque de contenidos	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluable
1º	Actividad física y salud	Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación	Relación principales hábitos alimentarios y vida cotidiana	Hábitos básicos alimentarios
2º		sobre la salud y el bienestar	Horarios de comida, calidad/cantidad de alimentos ingeridos...	Autogestión de la alimentación
3º			Efectos negativos del sedentarismo y dieta desequilibrada	Identificación de las prácticas poco saludables: investigación, debate y establecimiento de conclusiones
4º				
5º			Consumo de alcohol, tabaco y otras...	Necesidades y equilibrio energético
6º				

Podemos comprobar que, en todos los cursos de la asignatura de Educación Física, se establece el contenido de “reconocer los efectos de la alimentación sobre la salud y el bienestar” y así se selecciona como criterio de evaluación, relacionar “los principales hábitos de alimentación con su vida cotidiana” y más adelante, la necesidad de abordar aspectos específicos como los horarios de comida, la calidad y cantidad de los alimentos ingeridos..., así como, describir “los efectos negativos del sedentarismo y los de una dieta desequilibrada” o “estudiar los efectos negativos del consumo de alcohol”.

2.2. La alimentación en los libros de texto de Primaria en España

Entre los trabajos recientes que han analizado la alimentación en los libros de texto habituales en las aulas de Primaria, cabe destacar, el trabajo de Torres-García et al. (2018) en el que se han analizado 18 libros de texto de Ciencias de la Naturaleza de Primaria (en la Tabla 3, mostramos un resumen de sus principales hallazgos).

Tabla 3

Planteamiento general de la Alimentación en los libros de texto de Primaria (Fuente: Torres-García et al., 2018)

Desarrollan adecuadamente los aspectos informativos (necesidades nutritivas y alimentos) y preventivos (enfermedades producidas por una alimentación inadecuada) pero omiten contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia general “llevar una alimentación saludable”.
Se tratan los contenidos de alimentación y actividad física mediante la dimensión conceptual, pero en menor proporción a través de la procedimental. Del mismo modo, el abordaje a través de la dimensión actitudinal fue muy escaso, estando incluso ausente en algunos cursos y niveles.
Carencia de actividades que permitan al alumno/a desarrollar habilidades personales para su propia vida. También, destaca el escaso abordaje de la dimensión social que pudiera ser de interés desarrollar.
Como se puede apreciar, en los libros de texto predomina el enfoque conceptual de la alimentación y son notables las carencias de los mismos en actividades que trabajen los aspectos de modificación de los hábitos alimentarios inadecuados.

2.3. Revisión de las dificultades de los estudiantes de Primaria al estudiar la alimentación

Numerosos investigadores del área de didáctica de las Ciencias han indagado sobre el conocimiento inicial de los niños y niñas y adolescentes en nuestro país sobre los aspectos ligados a la alimentación. En la Tabla 4, mostramos un resumen de estos trabajos categorizados según cada contenido estudiado.

Tabla 4

Resumen de investigaciones sobre las dificultades de los escolares sobre alimentación

Idea general de alimentación	Los niños y niñas desde los 5 años tienen clara la existencia de una relación entre la alimentación (la comida) y la salud	González, F. y Romero, C. (2017)
	Comemos para estar vivos, tener energía estar fuertes, crecer, tener salud o no morir, no pasar hambre....	González, F. y Romero, C. (2017)
	Dieta equilibrada es aquella que deben llevar las personas con necesidades especiales (enfermas, avanzada edad...).	Banet (2001)
Alimentos	Alimentos como limón o azúcar son considerados condimentos (para dar sabor a los alimentos); igual con el aceite (para cocinar) y la sal como un nutriente	Banet (2001) González, F. y Romero, C. (2017)
	Les resulta difícil clasificar alimentos pertenecientes a otros grupos (como hortalizas y legumbres).	Banet (2001)
	El agua engorda. Los caldos tienen un gran valor nutritivo.	Núñez y Banet (2004)

	La función más reconocida es la energética, no el resto. También el papel de las vitaminas y la fibra.	González y Romero (2017)
Funciones de los alimentos	No suelen conocer las funciones que desempeñan los alimentos reguladores, aunque intuitivamente tienden a incluir en este grupo frutas y verduras.	Banet (2001)
	No asocian la función “estructural” con “contribuir al crecimiento del organismo” y tampoco identifican los alimentos con esta función.	Banet (2001)
	Clasifican los alimentos por criterios como color y sabor, gustos, origen, saludables o no, lugar donde se compran, uso, líquidos o sólidos, dulce..., que varían con la edad.	González y Romero (2017)
Clasificación de los alimentos	Ignoran o confunden el origen de algunos alimentos que, como consecuencia de su elaboración, muestran una apariencia diferente a la materia prima de la que proceden.	Banet (2001)
	No asocian “alimentos que engordan” con “alimentos que proporcionan más energía”.	Banet (2001)
	Identifican con facilidad los azúcares, grasas y vitaminas; y con más dificultad proteínas, fibra y minerales.	González y Romero (2017)
Nutrientes	Las grasas no deben ser ingeridas ya que la única función que tienen es engordar y las grasas vegetales más sanas.	González y Romero (2017)
	Confunden nutrientes, alimentos y aditivos cuando interpretan las etiquetas de los productos envasados	Banet (2001)
	Las vitaminas son sinónimo de vitalidad y salud.	Núñez y Banet (2004)
Consumo de alimentos	Conocimientos escasos sobre la conservación, manipulación o sus derechos como consumidores.	Banet (2001)
	Desconocen normas de higiene durante la conservación y manipulación de los alimentos.	Banet (2001)
	Ignoran derechos elementales de los consumidores.	Banet (2001)

A la vista del resumen, podemos concluir que, aunque desde un punto de vista cuantitativo estos resultados pueden diferir sustancialmente de una muestra de estudiantes a otra, desde una perspectiva cualitativa ponen de manifiesto que los estudiantes tienen ideas sobre los alimentos y la alimentación confusas, en parte desordenadas, poco aceptables desde el punto de vista científico y que se encuentran muy influidas por un conocimiento socialmente compartido.

2.4. Hábitos de alimentación y consumo entre escolares de Primaria y adolescentes

Los datos oficiales sobre la alimentación de los y las menores en España, arroja algunos datos preocupantes. Así, la Encuesta Nacional de Consumo de Alimentos en Población Infantil y Adolescente realizada por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN, 2017), que incluye a población infantil y adolescente entre 6 meses y 17 años de edad de todas las Comunidades Autónomas, destaca que, en general, la dieta a estas edades se caracteriza por un bajo consumo de glúcidos en detrimento de proteínas y grasas, especialmente saturadas. Como consecuencia, la ingesta de fibra, colesterol, de algunas vitaminas (como la vitamina D o los folatos) y minerales (como calcio, magnesio, iodo, cinc y sodio) podría considerarse inadecuada.

En España, este dato se confirma. Así, el último Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España (ALADINO), también realizados por la AESAN (2019), establece que la prevalencia de sobrepeso hallada fue del 23,3 % y la prevalencia de obesidad del 17,3 %, lo que nos daría un 40,6 % de exceso de peso en la población infantil española de 6 a 9 años, según los estándares de situación ponderal de la OMS.

Por todo lo anterior, consideramos justificada la importancia de tener en cuenta estos datos para contribuir a la educación de los estudiantes de Primaria como ciudadanos informados, capaces de poner en práctica comportamientos saludables en relación con la alimentación y la actividad física.

3. DIFICULTADES DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS PARA ENSEÑAR ALIMENTACIÓN

Antes de seguir adelante, consideramos conveniente esbozar de un modo muy aproximado, cuáles son las características de los alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria, a los que va dirigida la propuesta didáctica. Nos referimos en concreto a sus conocimientos científicos de los aspectos esenciales de la alimentación; sus conocimientos didácticos generales y su conocimiento profesional. No obstante, debemos recordar que, trabajos como el de Pro (2015), muestran un déficit en la formación científica, en general, de los futuros maestros y maestras, que en buena parte puede estar motivado porque una mayoría dejó de tener contacto con las Ciencias antes de finalizar la Enseñanza Obligatoria.

3.1. Conocimiento científico sobre alimentación de los estudiantes del Grado de Primaria

El conocimiento de los futuros maestros y maestras sobre los aspectos esenciales de la alimentación y el consumo de alimentos, antes de su formación específica en los estudios del Grado de Primaria, ha sido abordado, entre otros trabajos, por Ejeda (2009) que, en un estudio con diferentes estudiantes durante cinco años, cuyas conclusiones principales mostramos en la Tabla 5.

Tabla 5.

Conocimiento científico sobre alimentación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria (Fuente: Ejeda, 2009).

- El alumnado ante una pregunta abierta, no es capaz de señalar los distintos grupos de sustancias nutritivas que forman parte de los alimentos; aunque puede identificarlos.
- Confunden los términos alimentación y nutrición, utilizándolos como sinónimos. Aunque, también para otros estudiantes el término alimentación sería equivalente a “mala alimentación” , mientras que, nutrición, sería la “buena alimentación” .
- Identifican alimentos como azúcar, pan y patatas como energéticos; pero tienen más dificultad con mantequilla y tocino que asocian más con alimentos plásticos. Por otra parte, leche, pescado y yogur generan dudas en cuanto a su clasificación en los distintos grupos de alimentos, lo que nos reafirma en la dificultad para identificar la función plástica. Finalmente, el alumnado tiene más clara su función reguladora y reconocen a las vitaminas y minerales como nutrientes en estos.
- En relación con los hábitos alimentarios que presentan, consumen mayoritariamente alimentos plásticos y en menos cantidad, frutas y verduras; cereales, pasta, pan y patatas; y leche, yogurt y queso; grasas y aceites; embutidos, azúcar, dulces, alcohol, bollería, refrescos, etc.
- Finalmente, es de destacar que, en general, creen que cubren sus necesidades mejor de lo que realmente están cuando se analiza sus dietas reales y solo la mitad tiene conciencia crítica de alguna deficiencia de sus necesidades.

3.2. Conocimientos didácticos generales de los futuros maestros y maestras

No hemos encontrado ninguna investigación que aborde de un modo específico, el conocimiento didáctico de los estudiantes del Grado de Primaria sobre los aspectos básicos de la alimentación. No obstante, sí que encontramos estudios que abordan el conocimiento didáctico de los futuros maestros y maestras de un modo más general. Así, la revisión realizada por Nortes (2015), destaca:

- Los alumnos y alumnas del Grado valoran negativamente el modelo transmisivo y positivamente modelos basados en la indagación; pero, sin embargo, a la hora de llevarlos a la práctica caen, e incluso, justifican, en modelos del primer tipo.

- Muestran su voluntad de cambio y su espíritu crítico con respecto a las situaciones educativas que han vivido y, en este sentido, se muestran favorables por un enfoque más experimental y útil, así como el uso de las TIC o la realización de guiones para el desarrollo de experiencias, así como el uso de una gran variedad de actividades.

3.3. Conocimiento profesional de los estudiantes del Grado de Primaria

En cuanto a su conocimiento profesional, nuevamente el trabajo de Nortes (2015) nos indica, tras su revisión bibliográfica, que, los futuros maestros y maestras no perciben los problemas y limitaciones que tienen como futuros docentes, mostrando un escaso conocimiento profesional sobre la temática a trabajar que, a menudo, se une a la concepción del conocimiento escolar como una simplificación del científico.

Además, perciben que los problemas son externos a ellos mismos y, de este modo, causados por la capacidad del alumnado, la falta de tiempo o las condiciones que ofrece el centro. También se refieren a las pocas posibilidades de contravenir el contrato didáctico establecido por su tutor en las diferentes prácticas escolares realizadas; pero no critican la metodología observada en el aula durante las mismas.

Por otra parte, para Cañal et al. (2011), los futuros maestros y maestras muestran un escaso conocimiento profesional sobre los aprendizajes que son prioritarios y posibles sobre un tópico curricular en una etapa educativa concreta, con dificultades para realizar personalmente o en equipo el diseño de unidades didácticas, por lo que se realizan las que propone el libro de texto, a veces con algún cambio; así como presentan dificultades para comprender la posibilidad y utilidad didáctica de un desarrollo curricular organizado en torno a las preguntas e intereses del alumnado.

4. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN SOBRE ALIMENTACIÓN Y CONSUMO DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS

Teniendo en cuenta los aspectos referidos en los apartados anteriores acerca de las dificultades de los estudiantes de Primaria al estudiar la alimentación, a lo que tenemos que añadir los déficits en los conocimientos científicos sobre los contenidos de alimentación y de los conocimientos didáctico y profesional de los futuros maestros y

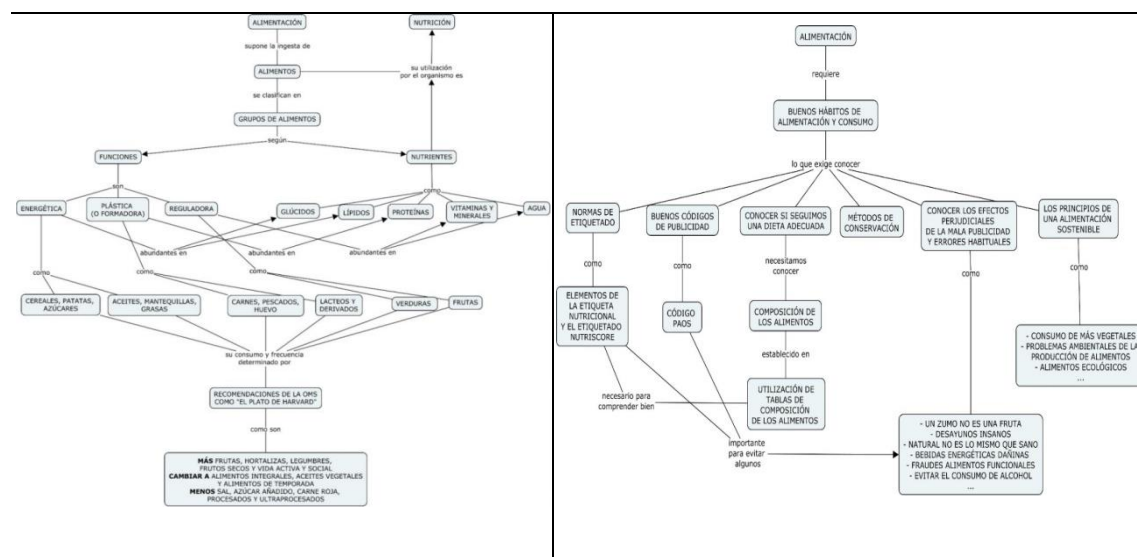
maestras, nos marcamos como objetivo exponer las características básicas de una propuesta didáctica dirigida a los estudiantes del Grado de Primaria de la Universidad de Murcia, en el marco de la asignatura “Enseñanza y aprendizaje del Medio Natural I” de 2º del Grado de Educación Primaria. En nuestra propuesta, hemos diferenciado dos bloques de contenidos:

- Una primera parte, denominada “Alimentación saludable” en la que se analizan aspectos relativos a la alimentación, su relación con nutrición, los grupos de alimentos y su clasificación, los nutrientes presentes en los alimentos y sus funciones biológicas y las recomendaciones actuales sobre el consumo de alimentos para una alimentación sana. En la Figura 1a, un esquema de las relaciones de los contenidos del bloque.

- En la segunda parte, denominada “Buenos hábitos para una alimentación y consumo saludable y sostenible”, abordamos las características que debe tener un hábito adecuado de alimentación y consumo de los alimentos analizando la importancia del conocimiento de las tablas de composición de los alimentos, las normas de etiquetado, la influencia en el consumo de la publicidad, la importancia de una alimentación sostenible ambientalmente y el debate sobre algunos errores habituales e ideas extendidas socialmente acerca del consumo de alimentos en nuestra sociedad. En la Figura 1b, un esquema de las relaciones de los contenidos del bloque.

Figura 1.

Esquema de contenidos del bloque I “Alimentación saludable” (a, izquierda) y el bloque II “Buenos hábitos para una alimentación y consumo saludable y sostenible”(b, derecha).



Para el desarrollo en el aula de ambos bloques, hemos seguido una metodología de corte constructivista en la que, en la secuencia de enseñanza, hemos diferenciado actividades de iniciación, con la finalidad de comenzar la unidad, interesar al alumnado por el contenido, plantear el objeto de estudio e interrogantes sobre el mismo y dar oportunidad para conocer lo que nuestros estudiantes del Grado y futuros docentes saben sobre el tema; de introducción de nuevos conocimientos, a través de lecturas y explicaciones con la finalidad de clarificar e introducir nuevas ideas a través de diferentes tipos de actividades; de estructuración de conocimientos para abstraer y explicitar las principales y nuevas ideas construidas, mediante síntesis y estructuración lógica; de aplicación de conocimientos a través de tareas para demostrar en la práctica los conocimientos introducidos por parte del alumnado; y de conclusión o revisión del conocimiento logrado, resaltando las principales ideas, repasando el contenido de la unidad y revisando si se ha producido o no el cambio en las ideas.

Como se podrá observar, en las Tablas siguientes (6 y 7), describimos las actividades propuestas dentro del primer y segundo bloque en el que hemos dividido nuestra unidad de alimentación y consumo. Indicamos en ellas el título de cada actividad, el objetivo y descripción de la misma en cada fase del proceso seguido, su desarrollo en el aula y el tiempo estimado en su aplicación. También se puede observar que, en la secuencia de actividades, hemos incluido actividades directamente relacionadas con el desarrollo de los contenidos mostrados en las Figuras 1ª y 1b; así como, otras actividades sobre el estado actual de las dificultades de los estudiantes de primaria acerca de los contenidos relacionados con la alimentación y los hábitos alimentarios, según las investigaciones consultadas, aspectos que consideramos que nuestros futuros profesores y profesoras deben conocer, así como preparar estrategias didácticas para su superación. Nuestra previsión es que estas actividades se realizarían a lo largo de 3 sesiones de la asignatura del Grado de Primaria (6 horas de duración).

Tabla 6

Bloque I. Descripción del bloque I “Alimentación Saludable” de la propuesta de intervención

Actividad	Objetivo y Descripción	Desarrollo
Primera sesión (120 min)		
Actividad Inicial: Problema	Explicitación de ideas. Motivación. Planteamiento de una situación	Respuesta en pequeños grupos. Debate posterior del grupo completo. A lo largo del investigar...

	sobre sus conocimientos previos acerca de dieta adecuada.	bloque, los estudiantes podrán ir incorporando cambios.
¿Es lo mismo alimentación y nutrición?	Introducción de conocimientos. Diferencias entre alimentación y nutrición.	Elaboración en pequeños grupos de una tabla comparativa. Debate posterior del grupo completo.
¿Qué función tienen los alimentos cuando los comemos?	Introducción de conocimientos. Descripción de las funciones principales de los alimentos y nutrientes característicos.	Lectura del texto. Utilización del conocimiento en un ejercicio de clasificación de diferentes alimentos habituales en sus respectivos grupos.
¿Sirve o no la rueda de los alimentos?	Introducción de conocimientos. Análisis de la rueda de los alimentos.	Lectura del texto e interpretación de la imagen. Utilización del conocimiento para la resolución de un ejercicio sencillo.
¿Qué son los nutrientes?	Introducción de conocimientos. Descripción de los distintos nutrientes: glúcidos, lípidos, proteínas, vitaminas y minerales y la fibra alimentaria.	Lectura del texto e interpretación de esquemas. Utilización del conocimiento en la identificación de etiquetas; análisis de tablas; interpretación de esquemas; comprensión de textos breves.
¿Pirámide de los Alimentos o Plato de Harvard?	Introducción de conocimientos. Análisis crítico de la habitual Pirámide de alimentos. Descripción de alternativas simbólicas.	Lectura del texto e interpretación de imágenes. Utilización del conocimiento para elaborar una tabla de alimentos de acuerdo a las indicaciones del Plato de Harvard.
¿Hay que comer de todo o de algunos alimentos más, otros menos y otros nada?	Estructuración de conocimientos. Análisis de una tabla de datos con alimentos recomendados y frecuencia de consumo semanal	Interpretación de tabla de datos e imágenes. Utilización del conocimiento en ejercicios sobre la conveniencia o no del consumo de alimentos frecuentes.
Segunda sesión		
¿Qué dificultades tienen los estudiantes de Primaria al estudiar los alimentos?	Introducción de conocimientos. Análisis de consideraciones sobre las dificultades de los estudiantes de primaria sobre los alimentos y su consumo.	Lectura del texto. Comparación de las dificultades de los escolares de primaria con las ideas anteriores de los estudiantes del Grado de Educación Primaria.
¿Analizamos actividades de enseñanza habituales sobre alimentos?	Aplicación de los conocimientos en diferentes ejercicios de aplicación sobre el análisis de la Pirámide de los alimentos, los tipos de alimentos y la elección de un menú saludable, así como de una actividad web.	Interpretación de imágenes y análisis de actividades de enseñanza de libros de texto. Cuestiones sobre la utilización de estos materiales educativos y modificaciones a los mismos para un uso más adecuado..
Revisando los contenidos del	Revisión de conocimientos. Reflexión sobre las actividades	Comprobar si la respuesta inicial al problema planteado es la adecuada o no.

bloque Alimentación saludable	realizadas a lo largo del primer bloque de la unidad.	Introducir los cambios precisos. Respuesta a cuestiones similares a las planteadas.

Tabla 7

Bloque II. Descripción del bloque II “Buenos hábitos para una alimentación y consumo saludable y sostenible” de la propuesta de intervención

Actividad	Objetivo y Descripción	Desarrollo
Actividad Inicial. Realizamos una encuesta sobre hábitos alimentarios	Explicitación de las ideas que consideran definen a hábitos saludables sobre alimentación. Motivación.	En pequeños grupos, los estudiantes elaboran afirmaciones para una encuesta estableciendo inicialmente lo que consideran adecuados hábitos alimentarios. Debate posterior.
¿Sabemos leer las etiquetas de los alimentos?	Introducción de conocimientos sobre la normativa del etiquetado de alimentos.	Interpretación de una figura con la información básica. Utilización del conocimiento en una etiqueta.
¿Nos influye la publicidad en nuestra alimentación?	Introducción de conocimientos sobre las normas de etiquetado “Nutriscore” y código PAOS de publicidad de alimentos. Análisis de la rueda de los alimentos.	Lectura del texto e interpretación de la imagen. Utilización del conocimiento para la resolución de un ejercicio sencillo comparativo de dos normativas de publicidad.
¿Cómo sé si mi dieta es adecuada?	Estructuración de conocimientos. Análisis de los principios nutritivos de cualquier dieta y su aplicación a las de adelgazamiento.	Interpretación de tabla de datos. Reconocer las consecuencias de las de las recomendaciones de los expertos en cualquier dieta de adelgazamiento.
¿Utilizamos las tablas de composición de los alimentos?	Aplicación de conocimientos acerca de las tablas de composición de los alimentos.	Revisión de una tabla de composición de los alimentos y resolución de diversos ejercicios de cálculo de nutrientes y calorías.
Tercera sesión (120 min)		
¿Conservamos bien los alimentos en frío?	Introducción de conocimientos sobre los métodos de conservación en frío.	Lectura de un texto aclaratorio de la conservación en frío y los riesgos de la rotura de la cadena de frío.
¿Son todos nuestros hábitos alimentarios adecuados?	Planteamiento de una pequeña investigación. Análisis de diversos hábitos inadecuados o errores compartidos en nuestro contexto social.	Lectura de diversos textos, interpretación de tablas e imágenes sobre contenidos diversos. Utilización del conocimiento en la identificación de los posibles errores en cada uno de los supuestos planteados.

¿Qué es tener una alimentación sostenible?	Aplicación de conocimientos. Análisis de diversos textos sobre el impacto de la alimentación en el medio ambiente y alternativas para minimizarlo.	Lectura de textos diversos, e interpretación de imágenes y gráficos. Utilización del conocimiento para la resolución de ejercicios sencillos de comprobación de la adquisición de conocimientos.
¿Qué dificultades tienen los estudiantes de Primaria relacionadas con los hábitos de alimentación y consumo?	Introducción de conocimientos. Análisis de consideraciones generales sobre hábitos inadecuados alimentarios y estrategias educativas para su mejora.	Lectura del texto. Planteamiento de situaciones personales para la modificación de actitudes como consecuencia de la acción educativa.
¿Analizamos actividades de enseñanza habituales sobre hábitos de alimentación y consumo?	Aplicación de los conocimientos. Utilización del conocimiento adquirido en el análisis crítico de dos actividades de enseñanza sobre etiquetas alimentarias y encuestas de salud alimentaria, así como una actividad de una web de Ciencias.	Interpretación de imágenes y análisis de actividades de enseñanza de libros de texto. Cuestiones sobre la utilización de estos materiales educativos y modificaciones a los mismos para un uso más adecuado. Por otra parte, analizan una actividad extraída de una web de Ciencias.
Revisando los contenidos del bloque Buenos hábitos para una alimentación y consumo saludable y sostenible	Revisión de conocimientos. Reflexión sobre las actividades realizadas a lo largo del segundo bloque de la unidad.	Comprobar si la respuesta inicial a la encuesta es la adecuada o no. Introducir los cambios precisos. Respuesta a cuestiones similares a las planteadas.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos destacado la importancia de la formación de los escolares de Primaria y, en consecuencia, de los futuros maestros y maestras en los temas de alimentación y en la mejora de los hábitos alimentarios. Recordamos que está incluido en el currículo de Primaria tanto en Ciencias de la Naturaleza como en Educación Física, así como en la mayor parte de los programas de formación inicial del futuro profesorado de Primaria. Es más, la propia OMS, así como numerosas instituciones nacionales e internacionales, recomiendan la formación de los menores en alimentación y consumo.

Sin embargo, nuestros estudiantes del Grado muestran un conocimiento científico escaso y siguen hábitos inadecuados de alimentación, sin tener una conciencia crítica de sus deficiencias. En cuanto a su conocimiento didáctico, aunque valoran negativamente el modelo transmisivo, tienen dificultades para llevar a cabo otros modelos didácticos más centrados en la participación de los estudiantes. Además, con respecto a su conocimiento profesional, los trabajos de investigación que hemos referido expresan sus dificultades para realizar el diseño de unidades didácticas, por lo que terminan por realizar las que propone el libro de texto, a veces con pequeños cambios.

Por otra parte, nuestros estudiantes de Primaria tienen dificultades para utilizar contenidos como alimentación, alimentos, sus funciones, clasificación, los nutrientes o aspectos diversos con respecto al consumo, sin que los libros de texto planteen suficientemente actividades procedimentales o actitudinales. Más aún, al igual que los adolescentes, los más pequeños siguen hábitos alimentarios inadecuados con dietas hipercalóricas y falta de actividad física que influye en las elevadas tasas de sobrepeso detectadas.

Por todo lo anterior, con la propuesta que en este trabajo hemos descrito, apostamos por una formación inicial del futuro profesor/a de Primaria que aclare las dificultades de los estudiantes del Grado sobre alimentos, nutrientes, dietas, influencia de la publicidad, hábitos alimentarios inadecuados. Además, realizar actividades de aula que analicen críticamente las actividades propuestas en los materiales de texto habituales o en internet; así como la formación en la capacidad para diseñar y planificar actividades propias sobre alimentación y consumo, que incidan en aquellas actividades más olvidadas de refuerzo de conocimientos procedimentales (como el registro de datos en tablas, interpretación de gráficas, diseños de pequeñas investigaciones) dentro de un modelo didáctico centrado en la participación activa de los estudiantes de Primaria.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el proyecto PGC2018-097988-A-I00 financiado por: FEDER / Ministerio de Ciencia eInnovación (MCI) de España-Agencia Estatal de Investigación (AEI).

REFERENCIAS

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, AESAN, (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Alimentos en Población Infantil y Adolescente (ENALIA). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/seguridad_alimentaria/gestion_riesgos/Informe_ENALIA2014_FINAL.pdf
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, AESAN, (2019). Estudio de sobre la alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España 2019. ALADINO 2019. Informe breve. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Informe_Breve_ALADINO2019_NAOS.pdf
- Banet, E. (2001). *Los procesos de nutrición humana*. Editorial Síntesis Educación.
- Cañal, P. Travé, G. y Pozuelos, F. (2011). Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, (73), 5-26.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 206, de 6 de septiembre de 2014. 33054-33556.
- Ejeda, J.M. (2009). *El conocimiento sobre Alimentación en la Formación Inicial de Maestros*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- España, E., Cabello, A., Blanco, A. (2014) La competencia en alimentación. Un marco de referencia para la educación obligatoria *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, 611-629.
- González, F. y Romero, C. (2017). La Función de nutrición en los seres vivos. En *Didáctica de las Ciencias para Educación Primaria*. Editorial Pirámide
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians. A working document*. Ottawa: Government of Canada.
- Nortes, R. (2015). *Historia personal, creencias y utilización de conocimientos sobre la enseñanza de las Ciencias. Un estudio en la Diplomatura de Maestro de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia: Facultad de Educación.

- Núñez, F. y Banet, E. (2004). Aprender sobre la alimentación para desarrollar hábitos y actitudes saludables en el alumnado de primaria. En *Educación para la salud: la alimentación*. Editorial Grao.
- Organización Mundial de la Salud (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud [Documento en línea]. http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf
- Pro, C. (2015). *Formación Inicial de Maestras: las Actividades Experimentales en la Enseñanza de las Ciencias. ¿Cómo Utilizan sus Conocimientos los Estudiantes de la Diplomatura de Maestro (Especialidad Educación Primaria)?* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Facultad de Educación.
- Rivadulla López, J. C., García Barros, S., Fuentes Silveira, M. J., y Golías Pérez, Y. (2019). Los hábitos alimenticios del alumnado de Primaria y sus posibilidades educativas. *Ápice. Revista De Educación Científica*, 4(1), 63-78. <https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.1.5236>
- Torres-García M, Marrero-Montelongo M, Navarro-Rodríguez C, Gavidia V (2018) ¿Cómo abordan los textos de Educación Primaria la competencia en alimentación y actividad física? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1103

CAPÍTULO 110

ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DISEÑADAS POR MAESTROS DE INFANTIL EN FORMACIÓN

Marina Martínez Carmona, Luisa López-Banet y G. Enrique Ayuso Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales de la Educación Infantil es contribuir a que las niñas y niños desarrollen las capacidades necesarias para conocerse y cuidarse a sí mismos como individuos, y como parte de una sociedad y un entorno con el que se relacionan. Los contenidos referentes a la salud y a la alimentación constituyen uno de los pilares de esta etapa educativa, importancia que recae en la responsabilidad de formar adecuadamente a los futuros docentes de Educación Infantil en el diseño y secuenciación de actividades que, en base a las ideas previas del alumnado, favorezcan la construcción de nuevos conocimientos relacionados con el cuidado de la salud.

Para que una propuesta resulte adecuada al desarrollo natural de los escolares debe corresponderse con sus capacidades cognitivas. Los niños y las niñas en la etapa preoperatoria aprenden conceptos básicos y comienzan a adquirir la capacidad de pensar, pero aún no están completamente desarrollados cognitivamente. Durante esta etapa aprenden imitando, investigando, haciendo preguntas, comparando y clasificando las cosas a su alrededor (Başkale, Bahar, Başer, & Ari, 2009), hecho que se debe tener en cuenta para diseñar actividades con la intención de introducir información nueva, trabajar la descripción y predicción de fenómenos y la elaboración de explicaciones y razonamientos (Ravanis, Papandreou, Kampeza, & Vellopoulou, 2013).

Profesores en activo de niños y niñas de 3-6 años de diferentes escuelas manifiestan la importancia que tiene identificar las ideas preconcebidas cuando se enseña ciencias en los primeros años. Es imprescindible que las lecciones comiencen con una actividad que ayude a identificar los conocimientos previos y preconceptos de los escolares, así como terminar con otra actividad que ayude a resumir y descubrir si las predicciones iniciales eran correctas (Kambouri, 2016). Escuchar lo que dicen, incluso cuando las respuestas son inesperadas, es esencial para seleccionar actividades adecuadas y significativas que promuevan experiencias que puedan ser realizadas directamente por los escolares,

siempre que sea posible, para acomodarlas a sus intereses y desarrollar su pensamiento (Turner, 1997). Además, los significados pueden ser compartidos mejor si disponemos de un material concreto al que referirnos, evitando interpretaciones diferentes de las palabras por no haberlo vivenciado directamente. A partir de un hecho concreto, se puede promover el diálogo en el aula por el contacto con la realidad. Por ejemplo, para introducir las condiciones que necesita una semilla para germinar se puede iniciar un diálogo acerca de los criterios que ha escogido cada niño o niña para intentar que una judía germine mejor en casa y observar la diversidad de opciones, comenzando a mirar el fenómeno que había sido cotidiano hasta este momento desde un punto de vista científico. Este reto inicial promueve la motivación al tener que tomar decisiones activamente de manera individual para dar respuesta al problema a partir de decisiones propias, de forma que, finalmente, la suma de aportaciones producirá generación de conocimiento entre todos (Márquez & Pedreira, 2005).

Cuando un niño o una niña afronta en la escuela el aprendizaje de un nuevo contenido sobre higiene o hábitos saludables, ya habrá construido previamente sus propias ideas a partir de su experiencia preescolar, por lo que la introducción de nuevos conocimientos debe realizarse mediante actividades organizadas de una manera lógica que parta de esas ideas. En concreto, en este trabajo se propone una intervención educativa para promover el gusto por el cuidado de la salud (Hart, Bishop, & Truby, 2002) presentando actividades diferenciadas y secuenciadas que partan de situaciones concretas y simples para iniciar un proceso de construcción de modelos en base a situaciones cada vez más abstractas y complejas por medio del establecimiento de cuatro momentos clave (Jorba & Sanmartí, 1994; Pujol, 2003).

1. Verbalización de los modelos iniciales, para que los escolares formulen sus propios puntos de vista (¿Qué sé, qué pienso, qué siento, qué hago?) y reconozcan los objetivos del trabajo mediante el análisis de situaciones muy simples y concretas, cercanas a sus vivencias e intereses. Además, mediante una puesta en común se puede promover que superen el egocentrismo propio de esta etapa al conocer que otros niños y niñas pueden tener puntos de vista diferentes. Es necesario que el ambiente generado por el docente sea adecuado y promueva que los escolares se encuentren seguros para verbalizar sus propios pensamientos.

2. Actividades de introducción de nuevos elementos, relaciones y variables para identificar nuevos puntos de vista y de confrontación con la realidad (¿Hay otras formas de ver, de pensar, de sentir y de actuar?) en relación con la salud y la alimentación, así

como definir los conceptos y las relaciones entre conocimientos anteriores y los nuevos. Teniendo en cuenta los conocimientos que han expresado los niños y niñas en la etapa anterior, se podrían incluir distintas propuestas metodológicas. En relación con la alimentación y la higiene, los educadores reemplazarán los esquemas existentes de los escolares con la introducción de alimentos y hábitos recién aprendidos. Como resultado de la asimilación por medio de la experiencia, los niños y las niñas irán incorporando y adaptando los nuevos conceptos (Başkale et al., 2009). Aprender ciencias implicará realizar actividades en la fase de introducción de nueva información en las que los escolares tengan que hacer (manipular, observar, construir, clasificar,...), pensar (reflexionar, imaginar, recordar, comparar, anticipar, relacionar, generalizar, ...) y comunicar (hablar, dibujar, escribir, gesticular, elaborar maquetas, informes) (Feu & Pedreira, 200AD), teniendo en cuenta que los materiales escritos deben ser del tipo visual, como gráficos e imágenes (Başkale et al., 2009).

3. Actividades de estructuración de los modelos contruidos, ya que se puede considerar que existe aprendizaje cuando un escolar es capaz de comunicar los modelos elaborados. Para ello es necesario que se elabore de manera personal la forma de expresar los conocimientos, se generalicen los nuevos modelos contruidos, y que se pueda contrastar con la de los otros compañeros o compañeras, pues la manera de sintetizar un mismo aprendizaje y la confrontación entre ellos es muy diversa.

4. Actividades de aplicación del modelo elaborado con la finalidad facilitar la transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones diferentes para hacerlo significativo (¿Cómo aplicar las nuevas formas de ver, de pensar, de sentir y de actuar?), así como para que los escolares sean conscientes de lo que han aprendido, para consolidar las nuevas ideas.

Se puede concluir que, para diseñar una secuencia didáctica adecuada para enseñar contenidos de salud y alimentación en educación en esta edad, será necesario que los escolares actúen personalmente y realicen experiencias que permitan aprender por medio de observaciones, experimentaciones, clasificaciones o cualquier actividad en la que tengan que actuar, lo que requiere espacio y tiempo suficiente de acuerdo con la etapa. Los niños y las niñas aprenden mejor “haciendo”, por lo que es importante que los educadores promuevan su participación activa en el aprendizaje de estos contenidos, pudiendo incluir la realización de dibujos o juegos relacionados con la vida saludable para introducir estos conceptos en los niños de cinco años (Başkale et al., 2009). Este aprendizaje deberá estar guiado en todo momento por el docente, quien deberá formular

las preguntas adecuadas, siendo recomendable que sean abiertas, contextualizadas, claramente formuladas (Tort & Bargalló, 2006), que les permitan observar los hechos del mundo y enfocadas a que evolucionen los modelos iniciales hacia modelos intelectuales más complejos y de carácter más general (Galindo, Sanmartí, & Pujol, 2007), teniendo en cuenta las capacidades cognitivas características de esta etapa preoperatoria. Por medio de la conversación y la observación también podemos incorporar diferentes formas de evaluación, como la autoevaluación, que promoverá hacer conscientes a los escolares de lo que han aprendido y autorregular su aprendizaje (Sanmartí, 2008).

Por tanto, en lugar de explicar en la etapa preoperatoria conceptos abstractos (nutrientes que no se pueden ver o tocar, vitaminas, minerales, proteínas y su efecto en el crecimiento, o infección y los microorganismos que la originan), se deben usar afirmaciones y ejemplos concretos, como las fotografías coloridas de los alimentos o imágenes de manos sucias y de dientes con caries. Por tanto, en educación para la salud, la elección de actividades relevantes (dibujo, lectura, discusión, actividades prácticas) junto con la información que los escolares ya tienen ayudará a formar hábitos de higiene y alimentación deseables, y las explicaciones, clasificaciones y demostraciones se pueden utilizar para que recuerden lo que han aprendido (Başkale et al., 2009).

Por otro lado, teniendo en cuenta la influencia del aprendizaje social en esta etapa, también se deben incorporar actividades que sean realizadas junto a otros compañeros, lo que promoverá la construcción de los nuevos modelos que, además, facilitará el desarrollo de las habilidades de comunicación, tanto expresando sus ideas de manera oral como por medio de dibujos o esquemas, que están comenzando a iniciarse en esta edad, y que deberán incorporar progresivamente el lenguaje característico de la ciencia, así como el desarrollo de habilidades sociales.

Por todo lo anterior, cuando un docente prepara un programa educativo orientado a fomentar el pensamiento y el aprendizaje científicos, debe ser consciente de las etapas de desarrollo cognitivo de los escolares y tenerlas en cuenta en el diseño de secuencias didácticas adecuadas que contribuyan a promover este aprendizaje. Consideramos que la incorporación de entrevistas al alumnado como parte de la formación de futuros docentes de educación infantil, les podría permitir ser conscientes de las ideas previas de los niños y niñas como etapa inicial de la secuencia y, en base a ellas, elaborar actividades de enseñanza adecuadas que favorezcan su sustitución por otras de contenido más próximo al científico.

2. MÉTODO

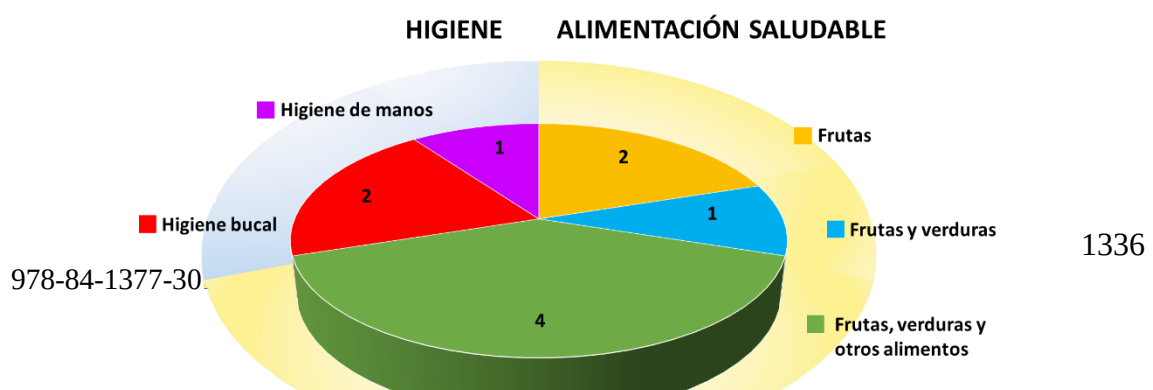
La investigación se lleva a cabo con el alumnado de la asignatura Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza I de tercer curso del Grado de Educación Infantil. En dicha asignatura se enseñan contenidos relacionados con la alimentación y la higiene, y cómo emplearlos en el diseño y secuenciación de actividades didácticas para Educación Infantil. El trabajo se divide en dos fases: 1) Se propone al alumnado que en grupos de 5-6, diseñen y pongan en práctica un cuestionario para conocer las ideas previas de los niños y niñas de Educación Infantil sobre aspectos relacionados con hábitos de higiene y alimentación saludable. 2) Partiendo de sus preconcepciones, deben realizar una propuesta educativa que favorezca la construcción de nuevos conocimientos sobre salud o alimentación. En este estudio analizamos las propuestas educativas diseñadas por los futuros docentes en base a su temática, el tipo de recursos empleados y la adecuación de las actividades con la finalidad correspondiente a la etapa en la que se incluyen.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los futuros docentes debían realizar una secuencia educativa relacionada con la salud, en concreto, sobre higiene o alimentación. De los 9 grupos formados, 7 escogieron la alimentación saludable como temática central de su propuesta, mientras que 3 seleccionaron tópicos relacionados con la higiene, mostrando la especial importancia que los estudiantes del grado de educación infantil otorgan a la alimentación en esta etapa (Figura 1).

Figura 1.

Distribución de las secuencias analizadas en base a la temática escogida por los grupos de futuros docentes de Educación Infantil.



Respecto a la selección de actividades y su correspondiente secuenciación para la elaboración de propuestas educativas, podemos destacar diversos aspectos. Las secuencias diseñadas por los futuros docentes presentaban coherencia educativa y, en su mayoría, respondían al siguiente esquema: una actividad sencilla de explicitación de ideas; tres o cuatro actividades de dificultad creciente para la obtención de nuevos conocimientos; una o dos actividades de estructuración del conocimiento; y una última actividad de aplicación.

Etapas

Etapas
Todas las secuencias de enseñanza comienzan con una actividad enfocada a que las niñas y niños de infantil expliciten sus ideas previas sobre el tópico seleccionado. En todos los casos, esta primera actividad está bien diseñada y, aunque existen variaciones en cuanto al recurso empleado (imágenes, objetos de plástico, pizarra digital, explicaciones de la profesora, maqueta, etc.), consiste en una asamblea inicial con toda la clase en la que se anima a los escolares a expresar su opinión.

En la mayoría de las secuencias propuestas, los futuros docentes emplean esta actividad con la doble finalidad de motivar y de conocer sus ideas previas. Sin embargo, tres de los grupos incorporan una segunda actividad, un cuento, que pretende promover la motivación.

Etapas

Etapas
La segunda fase es más variable tanto en el número de actividades, (oscila entre 2 y 5 según el grupo) como en la adecuación de las propuestas en base al objetivo a lograr. Dentro de las actividades diseñadas, uno de los grupos que trabaja sobre alimentación propone que los niños y niñas representen mediante un dibujo su fruta y su verdura favoritas, de forma que, partiendo de sus gustos, se profundice con posterioridad en las diferencias y semejanzas entre dichos alimentos. Otra actividad que aparece de forma recurrente en esta fase es la visita a un mercado local, mediante la cual los escolares pueden experimentar en un entorno cotidiano y gracias a la ayuda del/a frutero/a, conocer cuáles son las propiedades, colores o texturas de las distintas frutas y verduras.

Entre las actividades presentadas sobre higiene bucal en esta fase, destacaremos dos: una (incorporada por ambos grupos) enfocada a que los discentes conozcan cómo son sus dientes (número, color, si tienen algún diente picado, etc), y una segunda actividad de investigación escolar, en la que los niños y niñas debían averiguar el efecto de los ácidos (introduciendo un huevo en vinagre) o los azúcares (sumergiendo un hueso de pollo en un refresco azucarado) en los dientes.

Dentro de las actividades menos acertadas, encontramos una en la que se pide a los niños y niñas de infantil que encuentren semejanzas y diferencias entre distintos juguetes de plástico con forma y color de alimentos variados. Consideramos que la propuesta sería adecuada si se empleasen alimentos reales, pues trabajar semejanzas y diferencias con utensilios de plástico que no son reales se aleja del fin de la actividad. Otro fallo cometido por uno de los grupos consistió en incorporar, dentro de esta fase, una canción en la que enumeraban todas las frutas y verduras trabajadas incluyendo algunas de sus características. Aunque el recurso resulta muy adecuado para el nivel en el que nos encontramos, la temática de la canción es más adecuada para la fase de estructuración que para la de adquisición de conocimientos.

Etapas tres

De los 9 trabajos presentados, 8 incluían una actividad de estructuración y, el último, dos. Una vez más, la variedad de recursos empleada fue amplia: una ruleta de alimentos para clasificar a modo de concurso, un collage bucodental, la realización de un mural, la revisión de los contenidos aprendidos durante la asamblea o la creación de un plato saludable.

Etapas cuatro

Todos los grupos incluyeron una actividad final de aplicación de los conocimientos adquiridos. Uno de estos ejemplos sería el descrito por uno de los grupos en el que proponen “la elaboración de una guía en papel, en la que los discentes deben dibujar todas las frutas trabajadas, incluyendo las nuevas que han conocido, diferenciándose según su sabor, entre dulce y ácido y, posteriormente ellos/as mismos expondrán al resto de compañeros dicha guía”. Otros ejemplos serían: la realización de un juego en el que debían aplicar los contenidos adquiridos por equipos, la creación de carteles publicitarios que posteriormente serán expuestos en el centro escolar para todo el alumnado o la visita a un mercado. Aunque el recurso de la visita al mercado se había presentado anteriormente por algunos grupos en la fase de estructuración, el enfoque y la finalidad didáctica que aquí proponen es distinto, ya que en lugar de ser el tendero/a quien comenta

propiedades de frutas y verduras, son los niños y niñas quienes deben seleccionar una fruta o verdura atendiendo a las características o propiedades solicitadas por el docente.

4. CONCLUSIONES

1. Todos los futuros docentes diseñan una actividad inicial de explicitación de ideas adecuada, lo que sugiere que la incorporación de las entrevistas para conocer las ideas previas de los escolares resulta útil para iniciar la secuencia de enseñanza partiendo sus conocimientos

2. La mayoría de grupos diseña actividades acordes con la intencionalidad didáctica y las secuencia en orden creciente de dificultad. Sin embargo, se detecta una mayor dificultad por parte de algunos futuros docentes a la hora de diseñar actividades de adquisición de nuevos conocimientos o de aplicación.

3. Una misma actividad (visita a un mercado) fue empleada en distintas fases (adquisición de nuevos conocimientos o aplicación) dependiendo de la intencionalidad didáctica que cada grupo buscaba.

4. El alumnado valoró positivamente la realización de las entrevistas para conocer las ideas de los escolares y su utilidad para, a partir de ellas, diseñar y secuenciar actividades, mostrando la importancia de incorporar este tipo de actividades en la formación de futuros docentes.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el proyecto PGC2018-097988-A-I00 financiado por: FEDER / Ministerio de Ciencia e Innovación (MCI) de España-Agencia Estatal de Investigación (AEI).

REFERENCIAS

- Başkale, H., Bahar, Z., Başer, G., y Ari, M. (2009). Use of Piaget's theory in preschool nutrition education. *Revista de Nutrição*, 22(6), 905–917. <https://doi.org/10.1590/s1415-52732009000600012>
- Feu, T., y Pedreira, M. (200AD). Pensar, fer i parlar per aprendre ciències a l'educació infantil. In Conferències d'actualització científica.

- Galindo, A. A. G., Sanmartí, N., y Pujol, R. M. (2007). Fundamentación teórica y diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del modelo ser vivo en la escuela primaria investigación didáctica. *Enseñanza de Las Ciencias*, 25(3), 325–340.
- Hart, K. H., Bishop, J. A., y Truby, H. (2002). An investigation into school children's knowledge and awareness of food and nutrition. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 15(2), 129–140. <https://doi.org/10.1046/j.1365-277X.2002.00343.x>
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1994). Un dispositivo pedagógico que incorpora la regulación continua de los aprendizajes. In J. Jorba & N. Sanmartí (Eds.), *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua* (pp. 33–94). Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Kambouri, M. (2016). Investigating early years teachers' understanding and response to children's preconceptions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 907–927. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970857>
- Márquez, C., y Pedreira, M. (2005). Dialogar sobre lo esencial: una propuesta de trabajo en la clase de ciencias. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, (44), 105–112.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria* (Editorial). Madrid: Síntesis Educación.
- Ravanis, K., Papandreou, M., Kampeza, M., y Vellopoulou, A. (2013). Teaching activities for the construction of a precursor model in 5- to 6-year-old children's thinking: The case of thermal expansion and contraction of metals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 514–526. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845440>
- Sanmartí, N. (2008). Evaluar para aprender. *Aula de Infantil*, 44, 17–18.
- Tort, C. M., y Bargalló, M. R. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (45), 63–71.
- Turner, S. A. (1997). Children's understanding of food and health in primary classrooms. *International Journal of Science Education*, 19(5), 491–508. <https://doi.org/10.1080/0950069970190501>

CAPÍTULO 111

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE, PARA FOMENTAR EL TALENTO 4.0 EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL IPN

Luz Ofelia Avila Avila, Nashielly Yarzabal Coronel

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el desarrollo de habilidades socioemocionales se ha vuelto un tema de gran interés para las instituciones educativas, no es un tema nuevo, sin embargo, la nueva realidad generada por la situación epidemiológica causada por el virus del SARS-COVID-19, ha modificado radicalmente la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles educativos, al mismo tiempo que las relaciones en todos los ámbitos.

En el ámbito educativo se requiere replantear una forma innovadora de enseñar, y poner en juego todas las habilidades y conocimientos adquiridos por el docente, con el fin último de desarrollar capacidades cognitivas y habilidades socioemocionales en los estudiantes del nivel medio superior de los CECYT del Instituto Politécnico Nacional, capacidades y habilidades que los lleven a convertirse en alumnos con talento 4.0, en un mundo globalizado.

Así pues, el proceso de profesionalización del docente, asume un papel relevante, pero no sólo en aquello que tengan que ver con las prácticas educativas como la didáctica, la tecnología y recursos didácticos, traducidos en actualizaciones disciplinares o especializaciones, sino también en lo relativo al conocimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales. De tal forma que, mediante una educación socioemocional, pueda desarrollar en sus estudiantes habilidades blandas, como: creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, adaptabilidad y autonomía, comunicación asertiva, entre otras, permitiéndole enfrentar los retos de esta nueva realidad.

El proyecto de investigación realizado en el CECYT núm. 11 “Wilfrido Massieu” se planteó ante la necesidad de identificar si el desarrollo de habilidades blandas, a partir de la educación socioemocional, puede promover y fomentar en los alumnos de nivel medio superior, el talento 4.0.

La propuesta es un programa transversal, a partir de un modelo didáctico, utilizando estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, apoyadas con el conocimiento y dominio de plataformas (U-digital Learning), con el fin de potencializar el aprendizaje de los alumnos en términos de capacidades y actitudes que los ayuden a conocerse mejor, regularse, tener un aprendizaje autónomo y ser resiliente.

A partir de los resultados de esta propuesta, se reconoce la importancia de la labor docente y en consecuencia la necesidad de una continua capacitación, que contemple aspectos socioemocionales, para enfrentar los retos actuales en el ámbito educativo y en lo personal.

2. MÉTODO

Es un estudio que empleó la metodología cuantitativa y cualitativa, se parte de una revisión teórica cognoscitivista, constructivista y humanista, para ir posteriormente a la aplicación de encuestas a alumnos y docentes y al empleo de la observación directa por parte de los maestros. En la primera fase se encuestó a una muestra representativa que equivale al 10 % de la población estudiantil del segundo semestre 2020/2, y al 10% de los docentes del turno vespertino que laboran en el CECYT no. 11. En una segunda fase se aplicaron encuestas al 10 % de los alumnos que ingresaron al nivel 2021/1 correspondiente al primer semestre.

Las encuestas aplicadas a los alumnos tienen la finalidad de identificar las habilidades socioemocionales, esto es, competencias desarrolladas en torno a lo social y emocional como: el autocontrol, habilidades sociales (relaciones), autoconocimiento (conciencia de sí mismo) y toma de decisiones, que consideran tener los propios alumnos, así mismo identificar el dominio de la tecnología para enfrentarse a la educación a distancia. La encuesta aplicada a los docentes permite conocer cuáles son las estrategias utilizadas para desarrollar habilidades socioemocionales en sus alumnos, identificar las emociones generadas por la epidemia del COVID-19 y la repercusión en su labor educativa, reconocer algunos conocimientos y habilidades en sus alumnos para convertirse en estudiantes con talento 4.0.

Se presentan los aspectos más significativos del análisis de resultados. Se considera la apreciación de los maestros del área humanística y de matemáticas para conocer cuáles son las habilidades cognitivas y habilidades blandas que lograron desarrollarlos alumnos al término del semestre 2020/2.

2.1. Importancia de la profesionalización docente en el nivel medio superior

La enseñanza en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional ha sufrido cambios significativos, debido a la pandemia, el docente se ha visto en la necesidad de reconsiderar nuevas metodologías educativas, es decir, estrategias de enseñanza que contemplen la planificación, la ejecución de las clases, recursos didácticos y por supuesto el aprovechamiento de la tecnología. El docente está desarrollando ambientes virtuales de aprendizaje, generando contenidos acordes a los planes y programas y su relación con la situación que se está viviendo, reinventando estrategias y retomando el desarrollo de habilidades socioemocionales de forma implícita en las actividades empleadas en su práctica docente, todo ello con el fin de generar capacidades cognitivas y a la vez habilidades blandas (comunicación efectiva, flexibilidad, trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, capacidad de organización, etcétera) en sus estudiantes. Propiamente el docente está reinventándose en varios aspectos en lo profesional y personal.

Ahora bien, como resultado de la realidad presente, y ante la eminente urgencia de una educación 4.0, en las escuelas de nivel medio superior y superior, se reconoce la necesidad de que sea la escuela un espacio para el desarrollo del talento 4.0 desde el nivel medio superior, en función del potencial del aprendizaje de estas nuevas generaciones de estudiantes. Promoviendo como ya se mencionó las habilidades del siglo XXI, como la creatividad, trabajo en equipo, pensamiento crítico y por supuesto el manejo y regulación de las emociones. La profesionalización del docente para la adquisición y desarrollo de competencias es fundamental.

La docencia virtual se convierte en un reto para lo cual no estábamos preparados. El IPN se ha caracterizado por la capacitación constante de sus docentes, sin embargo, se requiere que el docente, no sólo se capacite en cuestiones disciplinares, de didáctica y del manejo de la tecnología, sino que tenga una preparación en relación al desarrollo de competencias socioemocionales que le permita atender la enseñanza virtual y en su momento presencial, considerando la nueva normalidad, de una forma resiliente.

Algunos factores determinantes para impartir clases y sobre todo ahora de manera virtual son: la motivación constante, la creatividad, la comunicación basada en el respeto, el trabajo colaborativo, la tenacidad, el autocontrol, el creer en sus capacidades y en sí mismo y el manejo del estrés. Por tanto, la importancia de la profesionalización docente en relación al manejo de las emociones reside en que, un docente con estas competencias

es capaz de manejar asertivamente sus emociones, gestionar las relaciones de forma efectiva en el salón de clases; sean estas presenciales o virtuales, propiciar relaciones entre sus estudiantes de forma respetuosa y armónica. Al contar el docente con un desarrollo de capacidades y habilidades socioemocionales, le permite fomentarlas en sus alumnos. Es un reto y compromiso docente que su alumno además de contar con las habilidades duras, desarrolle habilidades blandas que lo prepararen para un desempeño profesional óptimo en el mercado laboral y por supuesto en lo personal. No debe olvidarse que el fin último de la educación es formar seres humanos que vivan y busquen la felicidad, como dicen los filósofos en su ser individual y social.

Corresponde al docente poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la mediación entre el sujeto que aprende, el contenido contemplado para la sesión y la puesta en práctica de actividades que propicien el desarrollo de capacidades y habilidades para lograr determinados aprendizajes. Bien dice Ferreiro “la enseñanza es un proceso social en el que intervienen dos: el que aprende y el que enseña, las estrategias deben guiar y orientar la actividad psíquica del alumno para que éste aprenda significativamente”. (2017, p. 80). Y aquí radica la importancia de relacionar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, tomando en cuenta el por qué y para qué usar esa estrategia. Es decir, le corresponde crear estrategias didácticas que permitan un desarrollo integral del alumno y que, al mismo tiempo, él como docente en este hacer propicie al mismo tiempo el desarrollo de esas habilidades socioemocionales y competencias profesionales, permitiendo a ambos enfrentar los retos que vienen. Resulta fundamental considerar ambientes que generen el autoconocimiento y el conocimiento de su realidad, permitiéndole tanto al alumno como al docente resolver las diversas situaciones que se le presenten.

2.2.1. Modelo didáctico. Construcción de entornos propicios para el aprendizaje.

El primer planteamiento es reconocer las habilidades socioemocionales desarrolladas en los alumnos y el segundo reconocer y poner en práctica estrategias didácticas por parte del maestro para el desarrollo de habilidades blandas.

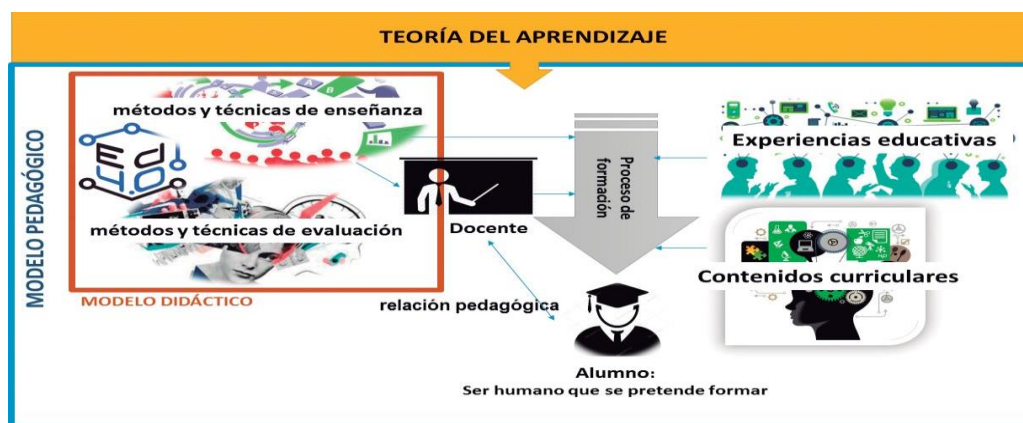
Es por ello que se propone implementar un modelo didáctico a partir del modelo educativo del IPN entendiendo a éste como la “construcción teórico-formal que busca interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos; integrado

por un conjunto de estrategias y normas para organizar el proceso educativo. (Fernández, 2020, pág. 13).

La maestra Fernández Quiroz, plantea de forma esquemática cómo se inserta un modelo didáctico dentro del modelo educativo, ver (figura 1), el modelo didáctico considera métodos y técnicas de enseñanza, la implementación de estrategias con el fin de desarrollar conocimientos y habilidades. Un aspecto fundamental señala, es la selección de estrategias, la renovación de conocimientos, el saber en sí mismo, pero sobre todo el saber hacer.

Figura 1

Modelo pedagógico y modelo didáctico para generar ambientes propicios para el aprendizaje.



Tomado de S. L. Fernández, Educación 4.0 en el Instituto Politécnico Nacional... (pp. 10-20). **Docencia Politécnica**, número 2.

El Modelo didáctico que se propone en esta investigación considera estrategias didácticas, a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, de una forma transversal en cada una de las materias o unidades de aprendizaje que imparten los maestros considerados en este proyecto.

El planteamiento de este modelo didáctico está enfocado al desarrollo de habilidades socioemocionales de alumnos que cursan el primer y segundo semestre del nivel medio superior en el CECYT núm. 11 “Wilfrido Massieu” del IPN. Habilidades que permitirán la adquisición de conocimientos y desarrollo de las mismas para convertirse en estudiantes con talento 4.0.

En relación a las teorías que permiten fundamentar el proyecto se consideran el cognoscitivismo, constructivismo y humanismo. Ahora bien, la teoría cognoscitivista ayuda a comprender que los adolescentes “...no son torpes, incoherentes, con quienes no

es posible razonar, son criaturas inteligentes que aún no se han acostumbrado a sus florecientes fortalezas y capacidades mentales ...”, (Feinstein, 2016, p.190).

Se consideran dos aspectos de suma importancia para la reorganización de las estructuras mentales la asimilación y acomodación, provocando un desequilibrio cognitivo, lo que dará por resultado el aprendizaje. La asimilación y la adaptación son procesos que se complementan, en este sentido dice Ormrod, “...la asimilación supone modificar la percepción que una persona tiene de su entorno, para que se ajuste a su esquema, mientras que la acomodación supone modificar un esquema para que se ajuste al entorno”. La asimilación es considerada una condición necesaria para que se produzca la acomodación, así pues, se hace necesaria la relación del conocimiento previo con el nuevo para aprender, ya que existe una mayor probabilidad de que se genere el aprendizaje. En tanto que, en la parte psicoemocional, la asimilación permita al estudiante desarrollar la condición de resiliencia. (2008, pp.188-189).

El constructivismo expone Ferreiro, “... es una respuesta histórica, en este caso a los problemas del hombre y la mujer de hoy ante la avalancha extraordinaria de información y de los medios electrónicos de comunicación, que facilitan y promueven el empleo (a veces indiscriminado) de la información” (2017, p.39). He aquí otro reto más para el docente, esta realidad lo debe llevar a plantearse como enseñar a las nuevas generaciones de estudiantes, influenciados por la tecnología y con problemáticas personales y sociales cada vez más complejas. Los alumnos de nivel medio superior, más que asimilar toda la información, deben comprender cómo manejarla, cómo elegir de entre todo lo que le llega, comprenderla y explicarla, lo cual le permitirá transformar y crear su entorno. Ferreiro, retoma algunos aspectos medulares de las corrientes pedagógicas del constructivismo y del humanismo a fin de establecer los siguientes postulados básicos, postulados que se consideran en este proyecto: 1) La realidad es cognoscible, 2) Todo sujeto es capaz de conocer la realidad, 3) El proceso de conocimiento es activo y se caracteriza por la función de la conciencia y los sentimientos del sujeto. (2017, p.42).

En relación a la enseñanza-aprendizaje el Humanismo propone un aprendizaje significativo y vivencial, un aprendizaje significativo de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos, generar ambientes de respeto y apoyo y propiciar la cooperación entre alumnos, justamente lo que se requiere en la actualidad, otorgando al alumno mayor participación en su formación y sobre todo hacérselo saber resulta fundamental.

3. RESULTADOS

Revisar las teorías cognoscitiva, constructivista y humanista permitió comprender el proceso de aprendizaje, identificar cómo aprenden las nuevas generaciones de estudiantes y tener una perspectiva diferente del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las situaciones que se viven actualmente.

Los docentes que trabajaron en el proyecto tuvieron que considerar, en la planeación didáctica, no sólo la selección de contenidos de acuerdo al programa de estudios, sino los propósitos a fin de plantear o replantear actividades significativas reales de su entorno, para ampliar la expectativa del conocimiento teórico-práctico a la parte sociocultural de este período histórico relevante para la humanidad, esto es, la situación de pandemia generada por el COVID-19. Se hizo necesario plantear actividades para fortalecer el entorno familiar del alumno y el desarrollo de habilidades blandas, de tal forma que le permitiera resolver situaciones reales.

Las encuestas aplicadas a los alumnos del CECYT 11 del segundo semestre proporcionaron datos que permiten conocer de forma general cual fue su situación socioemocional durante el segundo semestre (período comprendido de enero a julio de 2020).

En la primera fase se aplicaron cuatro encuestas a una muestra representativa, el 10%, de 897 alumnos que se encontraban inscritos en el semestre correspondiente al nivel 2020/2. La primera permite identificar algunos aspectos del estado emocional de los alumnos, la segunda el estado general emocional del adolescente en relación con las condiciones generadas por la pandemia de COVID 19, la tercera permite visualizar cuál es el dominio de la tecnología en actividades escolares a distancia y la última establece un instrumento para recabar información respecto al sentir de los alumnos ante situaciones personales, académicas y sociales frente al encierro experimentado durante estos meses. De los 90 encuestados se tienen 63 hombre y 27 mujeres.

El análisis de las encuestas permitió conocer si los alumnos reconocen las capacidades cognitivas y las habilidades socioemocionales alcanzadas y cómo enfrentan diversas situaciones a las que se ven sometidos haciendo uso de las habilidades socioemocionales.

Un 74 % de los alumnos consideran tienen la capacidad de concentrarse para realizar actividades hasta completarlas, un 85% intentan las veces que sean necesario hasta conseguir lo que se propone, un 85% intentan varias veces cuando algo no les resulta,

sólo un 14 % de ellos desisten si no resultan las cosas como se quieren, un 86% considera que las cosas que se propone le salen bien, un 86 % se siente capaz de realizar todo lo que se propone, un 24% considera que le es difícil encontrar soluciones a los problemas, un 28% siente que su rendimiento escolar no es bueno. Estos ítems se contemplaron para evaluar la habilidad de autocontrol o autorregulación, es decir como regularon emociones, pensamientos y comportamiento de manera efectiva, gestionando sus propias experiencias, tanto en lo personal como en lo académico.

EL autonocimiento o conciencia de sí mismo, es otra habilidad de suma importancia ya que, permite reconocer las emociones y pensamientos y cómo influyen en el comportamiento de uno, reconocer fortalezas, permite saber quién es uno y qué se puede hacer, de qué se es capaz. Por tanto, los ítems considerados en la encuesta son algunos aspectos que permiten darse cuenta de cómo se es, a partir de la reflexión, la autopercepción y la autoobservación, y se tienen los siguientes resultados: un 36% le cuesta trabajo decir lo que siente, un 77% se considera una persona alegre, a un 38% le cuesta trabajo expresarse o hablar en público, a un 29% le cuesta trabajo creer que es una persona valiosa, un 92% se siente mal cuando hace algo incorrecto, un 76% siente que tiene resiliencia, un 65 % piensa que le ha afectado la situación de la pandemia al no poder salir de casa. Estos son algunos aspectos importantes de mencionar.

En la segunda fase con respecto a resultados del análisis de las respuestas de los alumnos de nuevo ingreso, primer semestre se tienen los siguientes datos:

El 85% conoce el concepto de las emociones, el 80% reconoce que implica la educación socioemocional, un 90 % comenta que llevó educación socioemocional en la secundaria, un 75% saben para que les sirve la educación socioemocional, el 68% conoce el concepto de capacidad cognitiva y la diferencia con habilidades socioemocionales.

Algunas de las respuestas por parte de los alumnos en relación al desarrollo de habilidades socioemocionales, que consideran fortalezas se observan en la (Tabla no. 1), fortalezas que les ayudan a enfrentarse a los diversos retos a nivel personal y académico.

Tabla 1.

Habilidades socioemocionales que consideran son fortalezas para enfrentar retos alumnos del primer semestre nivel. 2021/1.

Habilidades socioemocionales que considera son fortalezas para enfrentarse a retos	
- organización - puntualidad, - respeto - empatía - tener resiliencia - perseverancia - tomar decisiones responsables	- compromiso - dedicación - creatividad - dar su mayor esfuerzo - responsable - ser solidario - tener autoestima

Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los alumnos de primer semestre del CECYT no. 11. Del IPN. octubre 2020.

De acuerdo a este análisis de resultados puede considerarse que los alumnos entre un 70 y 80% reconocen tener habilidades sociales, que les permite enfrentarse a situaciones reales y muchas veces complejas.

Feinstein, comenta que el docente "...de hoy buscan un abordaje informado y holístico para los alumnos de nivel medio superior y superior. Se instruyen de manera sistemática en conceptos, se esfuerzan por cerciorarse de valorar y atender las necesidades asociadas con el desarrollo de los estudiantes". (2016, p. 1).

Afortunadamente el IPN cuenta con docentes preocupados y ocupados con el desarrollo de sus estudiantes. Y de acuerdo con los resultados puede decirse, como ya se mencionó, que entre un 70-80% de los alumnos consideran tener desarrolladas habilidades socioemocionales que les permiten enfrentar retos y continuar con sus actividades educativas, corresponde pues al docente continuar con esta labor ardua y complicada para seguir desarrollando capacidades y habilidades en el nivel medio superior. Y teniendo un reto más, para trabajar con un 20-30% de alumnos que requieren desarrollar algunas habilidades socioemocionales.

De acuerdo con el análisis de resultados de las encuestas puede decirse que los alumnos de nuevo ingreso parecieran venir con más conocimientos en relación a la educación socioemocional, pero al mismo tiempo se observa en este primer bimestre la conducta inapropiada durante las sesiones virtuales, la falta de compromiso con la entrega

de trabajos académicos de algunos alumnos, todo ello de acuerdo a la observación directa de los docentes. Por supuesto habría que ver los resultados finales al término del semestre en febrero del 2020, considerando sobre todo el continuar con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de forma transversal.

Con respecto al análisis de los resultados de la encuesta aplicada al 10% de los docentes, se muestran algunos ítems significativos. Las respuestas respecto a qué sentimientos despertó el cambio abrupto de la forma de vivir y convivir, por la pandemia, se presentan las siguientes emociones representativas: miedo, angustia, estrés, ansiedad. Con respecto a la emociones generadas a causa de la pandemia en relación a sus actividades escolares, comentan haber experimentado mayor estrés, inquietud por tener que repensar la adecuación de los contenidos haciendo uso de la tecnología de forma repentina, preocupación por saber si lo planeado iba a dar resultado, mucho cansancio físico debido al aumento de trabajo, estrés por capacitarse en todo lo relacionado a la tecnología (TIC, plataformas educativas y el manejo de herramientas de comunicación como zoom, meet, etc.).

La observación directa del docente reporta que, si bien es cierto que los alumnos presentan algunas habilidades socioemocionales adquiridas en los niveles básicos, es necesario detectar cuáles son las menos desarrolladas y continuar con su desarrollo.

La percepción con respecto a la diferencia entre el trabajo presencial y virtual de sus alumnos, en términos generales piensan que trabajaron mejor de forma presencial, a pesar de que también se presenta la apatía de algunos alumnos, pero se pueden motivar al tener un mayor acercamiento con ellos, y en consecuencia hacer se interesen por el estudio y aprendizaje. Situación que no se pudo dar en el trabajo a distancia, durante el término del semestre 2020/2. ¿Qué parámetros consideran les ayudó a determinar si realmente sus alumnos tuvieron aprendizaje ante el trabajo a distancia?, a lo que respondieron de forma general: a través de las actividades diseñadas, exámenes, evaluaciones aplicadas y comentarios de los propios alumnos. En relación a la pregunta ¿Si consideran que la parte emocional impacta en el aprendizaje? el 100% de los docentes encuestados respondieron que es un aspecto fundamental para el fortalecimiento del aprendizaje, ya que problemas de salud, la muerte de familiares, amigos o conocidos, por el encierro, la limitación para convivir con su amigos de forma física, por enfrentarse a una nueva forma de aprender y asumir su papel como estudiante en un ambiente virtual y en general, por la forma de experimentar la nueva normalidad en las diversas actividades y económicos sobre todo

ahora con la pandemia, generó mucho estrés en los alumnos. Situación que también se vive como docente.

Los maestros consideran que un 30 % de los alumnos, de acuerdo a lo observado durante el segundo semestre pueden ser estudiantes talento 4.0, y con los cuales se puede continuar desarrollando habilidades cognitivas y socioemocionales a lo largo de su estancia en nivel medio superior.

Por otro lado, en relación al uso y manejo de la tecnología, los docentes más jóvenes comentan dominar las plataformas (U-digital Learning), ello les ha facilitado la enseñanza a distancia, sin embargo, los docentes con mayor edad y menos experiencia en la aplicación de la tecnología a sus labores docentes, buscaron alternativas para resolver la situación presente. Cabe mencionar que también estuvo presente el interés del IPN, implementado proyectos de capacitación para el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Un 75% consideran necesaria la capacitación para el desarrollo de habilidades socioemocionales, a fin de enfrentar los retos que vienen tanto en el ámbito laboral como en lo personal.

4. DISCUSIÓN

Una situación que se presentó en la investigación es que no todos los docentes, mostraron interés por conocer las diversas teorías que permiten conocer cómo se realizan los procesos cognitivos en los alumnos, o asumen la idea que por experiencia ya se tiene. Por lo cual debe trabajarse este aspecto, a través de la formación continua.

Si los docentes reconocen cómo se adquiere el conocimiento, entendiendo éste, como capacidades, habilidades, actitudes y valores, cómo se pasa de un estado de conocimiento inferior a otro superior, si reconocen cómo el control o regulación de las emociones de los alumnos los pueden llevar a un aprendizaje más efectivo, tendrán presente esto en sus prácticas educativas, involucrando lo cognitivo y lo afectivo, para generar en el alumno aprendizaje significativo. Es preciso reconocer que las vivencias positivas en la escuela, en el salón de clase (presencial o virtual) motivarán tanto al alumno, como al docente a la búsqueda de la construcción de relaciones adecuadas, a valorar a otros como así mismo y a enfrentarse a todo tipo de situaciones sociales positivas o negativas. La investigación permite visualizar la necesidad de la educación socioemocional, tanto en alumnos como en el propio docente.

En la actualidad, entre pasillos se escuchan comentarios de algunos maestros que perciben a sus alumnos como personas sin metas, sin objetivos en la vida, que van a la deriva de lo que se presente. Aspecto que es fundamental modificar y en su lugar proponerse como su guía o su facilitador. Carl Rogers, uno de los líderes del movimiento humanista habla de la necesidad de comprender y creer en el hombre y verlo como poseedor del potencial necesario para comprenderse a sí mismo.

6. CONCLUSIÓN

De acuerdo con los resultados es preciso crear ambientes propicios que generen la construcción del conocimiento, sobre todo ahora en ambientes virtuales, y desarrollar habilidad socioemocional en el alumno, convirtiéndose en un reto para el docente de nivel medio superior, por ello se hace necesario la profesionalización del mismo. Las circunstancias actuales exigen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea cada vez más innovador, flexible y adaptativo a la realidad. Y que no sólo se enfoque en el desarrollo cognitivo del alumno, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que permitirá propiciar relaciones humanas armónicas, basadas en el respeto y la escucha, de tal forma que éstas favorezcan procesos cognitivos como el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y toma de decisiones asertivas de acuerdo a su edad. Es decir, desarrollar habilidades blandas, las cuales son consideradas competencias claves del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43 <file:///C:/Users/Asus/Downloads/99071-Texto%20del%20artículo-397691-1-10-20100316.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2a. ed.) México, McGraw Hill.
- Feinstein, S. (2016). *Secretos del cerebro adolescente*. Estrategias basadas en investigación para entablar contacto y facilitar la enseñanza de los adolescentes de hoy. México, Grupo Editorial Patria. Primera edición, México, 2016.
- Fernández, S. (2020). Educación 4.0 en el Instituto Politécnico Nacional: compromiso con la formación de ciudadanos para el siglo XXI. *Docencia Politécnica*. Enero-marzo 2020. Vol. 1 Número 2, 2020 pp.10-20. Revista trimestral de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

<file:///C:/Users/Asus/Documents/INVESTIGACI%C3%93N%202020/Docencia-Politecnica-No-2.pdf>

Ferreiro, R (2017). *Como ser mejor maestro. El método Eli*. (3a. ed.), México, Trillas.

Ormrod, E. (2008). *Aprendizaje Humano*. (4a. ed.) Ed. Pearson. Prentice Hall.

Traducción, Escudero Alfonso y Olmos Soria Marina.

CAPÍTULO 112

LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SECUNDARIA

Davinia Burgos Narváez y Nieves Gómez López autor

1. INTRODUCCIÓN

Los adolescentes consumen formatos audiovisuales como series, videojuegos o largometrajes además de cómics e internet. A pesar de la demanda por parte del alumnado adolescente en la industria audiovisual, la programación formativa de la alfabetización audiovisual en los centros escolares es escasa. Por ello, sería necesaria la formación del profesorado en la alfabetización audiovisual. Los objetivos para llevar a cabo esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Fomentar el análisis crítico y la reflexión acerca de cada película.
- Despertar la inquietud por el cine en los adolescentes, para abrir su imaginación y que descubran de forma activa una nueva visión del mundo.
- Además, esta propuesta educativa pretende desarrollar talentos y capacidades con respecto al campo cinematográfico. Una herramienta educativa que produzca conocimiento colaborativo, reflexivo y crítico, en concreto, sobre el cine y el lenguaje audiovisual, aplicando distintos ejercicios para generar creatividad e interés.

2. MÉTODO

El método educativo que se lleva a cabo para la formación del profesorado es el conocido *Visual Thinking Strategies* como un método de acercamiento al arte que se originó en el MoMA, que en la actualidad es utilizado por museos y espacios culturales. Además, es considerada una metodología con un cuerpo teórico formulado, investigado y difundido.

Esta metodología está basada en el constructivismo de Piaget (1968), que se refiere a que un conocimiento nuevo siempre se adquiere a partir de un conocimiento previo y

así pasa a convertirse en algo individual. La forma de alcanzar el conocimiento a través de la herramienta *Visual Thinking* es por medio de la observación y el razonamiento a partir de evidencias, es decir, a partir de lo que se puede observar en la obra con la que se está trabajando.

Lo que se ve primordial de esta metodología es el diálogo socrático (en el que el profesor dirige a los alumnos hacia una meta) y que el alumnado piense, que no importa tanto si lo que piensan está bien o mal, sino desarrollar la capacidad de educarse en la cultura audiovisual.

El Visual Thinking desarrolla en cortos periodos de tiempo habilidades de comprensión y razonamiento no sólo aplicables a la educación artística, sino también para alcanzar nuevas relaciones entre el alumno y el educador artístico. Además, permite fomentar la educación en la reflexión y el debate grupal.

La herramienta del *Visual Thinking* es utilizada en la educación artística, ya que aumenta la capacidad de analizar y ayuda a la alfabetización audiovisual. Se considera un buen método para un primer acercamiento al arte, ya que, por un lado hace que todos los participantes intervengan; y por otro, desmitifica la visión del arte como un proceso de análisis complejo, puesto que se hace accesible para la comunidad.

2.1. Propuesta didáctica de alfabetización audiovisual: Análisis de un cortometraje

El educador es el guía de pensamiento mediante la proyección de piezas audiovisuales, que emplea el lenguaje audiovisual como un procedimiento didáctico innovador. Esta herramienta educativa aspira a ser una puesta en valor de nuevos retos para la adquisición de nuevas competencias en el profesorado y alumnado de secundaria. Es esencial el conocimiento previo del profesorado en lenguaje cinematográfico (planos, ángulos, movimientos, etc) con el fin de diseñar de forma efectiva los talleres para su posterior implementación en el aula.

En cuanto a los objetivos específicos: se pretenderá mejorar la capacidad de análisis de los participantes, a la hora de ver cualquier producto audiovisual. Es relevante que el alumnado desarrolle con el tiempo una mirada crítica, rigurosa y respetuosa con las obras que decide ver para el empleo de la creación como vehículo que contribuya a una mejor comprensión del medio audiovisual.

El objetivo de este taller de análisis fílmico consiste en partir de los elementos básicos para tratar de llegar al sentido global. Con este ejercicio que se propone, el alumnado logrará distinguir con frecuencia los elementos significativos y destacarlos del conjunto para unirlos y dar su “sentido globalizador” al cortometraje.

Para este taller de análisis fílmico es de vital importancia apoyarse en este dossier pedagógico, que consiste en el diseño de una serie de actividades en torno a un cortometraje. El cual pretende aprovechar el trabajo en equipo y fomentar la interdisciplinariedad. Este modelo ayudará en la formación del profesorado al diseño didáctico de las distintas actividades:

- 1) Actividades de introducción (unas de carácter general y otras adaptadas a los diferentes enfoques y áreas).
- 2) Dossier de presentación y contextualización del film y de su autor (Ficha técnico-artística, biografía y filmografía del director, ubicación de la obra fílmica y, en su caso, de su antecedente literario...).
- 3) Puntos de interés (fijación de aspectos a observar para orientar el visionado de los estudiantes).
- 4) Selección de actividades tras el film (de carácter general y específico por materias).
- 5) Documentos y materiales de trabajo. Ficha fotocopiable para el alumnado.
- 6) Breve filmografía sobre el tema.
- 7) Bibliografía.

Con los apartados de ficha técnica y sinopsis el alumnado tendrá una primera impresión acerca de la presentación y descripción del cortometraje. En cuanto a los objetivos del análisis, se refieren a las pretensiones y finalidad concreta que se pretenden al analizar, tanto de forma temática como fílmica. En el apartado de contenidos se trabaja con los cortometrajes para la adquisición de nuevas habilidades analíticas.

En cuanto al pre-visionado se aconseja pasar un formulario al alumnado para que rellenen la siguiente formulación: ¿Qué es para vosotros/as el análisis fílmico? Después de la proyección comienza la fase del post-visionado, donde se pasará a hacer el análisis temático que atiende a la historia y los actores, y al análisis fílmico que atiende a lo técnico en los cortometrajes.

Después de analizar los diferentes aspectos sobre el análisis fílmico y temático que se susciten durante el debate-coloquio, si fuera necesario se volvería a que visionasen la proyección para permitir una comprensión más completa de la narración.

Se tiene en cuenta el método cinematográfico-pedagógico de Alcover y Úrbez (1976) para dirigir el post-visionado y crear una dinamización de grupos en un cine-fórum que nos proponen partir de una lectura narrativa para llegar a una lectura artística o situacional y, teniendo en cuenta las dos anteriores, concluir con una lectura valorativa.

Así, Alcover y Úrbez (1976) nos proponen partir de una lectura narrativa para pasar a continuación a una lectura artística o situacional y, teniendo en cuenta las dos anteriores, concluir con una lectura valorativa. El esquema podría ser el siguiente:

1) Lectura narrativa (descripción del relato mediante su objetivación y verbalización: sinopsis y fijación de bloques narrativos y líneas conductoras).

2) Lectura artística (análisis del lenguaje cinematográfico intentando ligarlo al relato a fin de que la historia nos revele su sentido) o Lectura situacional (en determinados contextos donde no se domine tanto el lenguaje fílmico, incidir más en la contextualización del film: momento histórico y social, trayectoria del director).

3) Lectura temática (llegar desde las dos lecturas anteriores al tema o temas de la película, es decir, saltar desde el desarrollo argumental concreto y el estilo del autor hasta el significado profundo y, tal vez, universal de la obra analizada).

2.2.1. Propuesta didáctica de alfabetización audiovisual: Escribe tu guión con fotografías

La primera fase de este taller consiste en que el educador no solo imparta la narrativa audiovisual, sino también el conocimiento del alumnado en la producción audiovisual y en el guion. Para ello, se les motivará a que jueguen a ser guionistas mediante la implantación de un taller de creatividad. En cuanto al guion, los destinatarios aprenderán los conceptos básicos de esta profesión. En primer lugar definir que es el guion. El guion (script) es la primera herramienta de trabajo para el productor de un producto audiovisual. Todo proyecto audiovisual nace del guion, que resulta una herramienta imprescindible para una gestión eficaz de la producción. Generalmente la creación y el desarrollo del guion puede ser atribuidos a una o varias personas. Se presentan tres alternativas posibles:

1. Un solo guionista: tiene la función de escribir el guion. No interviene en ningún otro proceso, pero sugiere el diseño del decorado, de la realización e incluso de la producción. Es habitual encontrar un guionista de estas características en todo tipo de programas de televisión, excepto en informativos y programas de deportes, donde la especialización temática requiere la intervención de varios redactores.

2. Un conjunto de guionistas: en el género de ficción, es habitual que se atribuyan los diversos roles o papeles que sea necesario crear. Este modelo resulta útil para la producción de series dramáticas, como las denominadas “comedias de situación”, en las cuales suelen producirse muchos capítulos. Para otra clase de géneros, se facilita mucho la tarea mediante guiones que contienen diversos bloques y que además requieren varias especializaciones temáticas. Es habitual en programas, educativos, magazines, concursos, etcétera.
3. Un guionista que coincide con la figura del realizador, del productor o ambas. Suele darse el caso en directores de cine y televisión consagrados que asumen dichas funciones con la cooperación de ayudantes de dirección y productores asociados. Es frecuente encontrar este modelo en la producción anglosajona. La unión de las tres funciones resulta ideal para el desarrollo de una planificación cerrada: la persona responsable de estas funciones está implicada en su producto y sabe tomar decisiones económicas y artísticas. Además, dispone de un conocimiento extenso del mercado audiovisual, al menos en el área en la cual está especializado, y, por consiguiente, tiene la capacidad de producir calidad sin renunciar a los beneficios.

Aparte de esta aclaración de conceptos y diferencias, pensamos que es necesario para este proyecto de gestión cultural la enseñanza a los adolescentes del proceso de construcción de la estructura de los guiones de ficción. Por lo tanto, en este taller les voy a pasar a indicar el proceso de guionización clásico que determina las etapas en la configuración de un proyecto que son las siguientes:

1. Título.
2. Idea
3. Sinopsis
4. Argumento
5. Escaleta
6. Tratamiento
7. Guion literario
8. Guion gráfico
9. Guion técnico
10. Guion de doblaje

En cuanto al punto número uno que hace referencia al título el productor audiovisual debe valorar la importancia que tiene encontrar un buen título para el programa, filme o el producto multimedia que va a producir. Recurre a diversas estrategias para obtener un buen título; como primer paso, asigna un título provisional al proyecto que será el que permita identificar la producción desde el punto de vista administrativo y contable.

En obras de ficción, el título de la historia puede o no tener significación dramática. En algunos casos, el significado puede manifestarse en el curso de la historia o incluso al final de ésta. Existen historias en las que el mensaje sólo se comprende cuando se pone la última pieza del rompecabezas.

El productor también debe tener en cuenta en la creación de guion la escaleta (*stepoutline*), que es una fase clave dentro del proceso de creación del guion; que constituye la transición entre la sinopsis y el tratamiento. La escaleta plantea a nivel teórico y práctico el problema de la estructura narrativa; sirve, pues, para comprobar la validez y funcionalidad del argumento en su conjunto. La escaleta en producción cinematográfica contiene distintas características:

Narración sucinta de la acción

1. Desarrollo ordenado en el tiempo con un minutado estimado de la acción.
2. Plasma los personajes y su desarrollo psicológico.
3. Se divide en bloques.
4. Los bloques se dividen en secuencias.
5. Con frecuencia, su extensión no supera los diez folios.
6. Es una guía imprescindible en programas no dramáticos.
7. Favorece la elaboración preventiva del presupuesto.
8. Incorpora la primera valoración en tiempo del proyecto.

La primera escaleta resulta ser una tentativa sobre el proyecto. Poco importa que al final se realice todo lo que contiene; lo verdaderamente útil radica en la capacidad que tiene para “visualizar” el producto audiovisual y su duración, permitiendo obtener un esquema mental de cuáles son las necesidades.

Por otra parte también se les a indicar el concepto de guion técnico y el proceso de trabajo. El guion técnico (*shooting script*) se refiere a la máxima expresión de la planificación efectuada por el equipo de dirección/realización. Consiste en el estudio y análisis pormenorizado del guion literario. En esta fase, el realizador modifica aquellas acciones y diálogos que por la propia coherencia del proyecto deben ser retocados. En ocasiones, la inviabilidad técnica o la falta de presupuesto, entre otros factores, son los

motivos que aconsejan dichos cambios. En cualquier caso, las transformaciones no deben vulnerar el derecho a la integridad de la obra creativa, esto es, el guion, y, en el caso de realizar cambios que afecten de forma importante al guion original, estos cambios deben pactarse con el guionista.

El guion técnico debe desglosarse por secuencias mecánicas y planos, haciendo contar aquellas tomas múltiples con la descripción más detallada que sea posible. En el guion técnico se ajusta la puesta en escena, incorporando la planificación e indicaciones técnicas precisas: iluminación, encuadre, posición de cámara, sonido, decoración, play-back y efectos especiales.

La segunda parte del desarrollo del taller va a consistir en visualizar un cortometraje y a partir de ahí el alumnado deberá captar imágenes del aula con sus móviles de lo que le ha provocado al visualizar los cortometrajes. El último paso consiste en escribir de modo colectivo un pequeño guion con las fotografías que han captado. El hecho de utilizar la cámara para realizar fotografías es un modo de mediar con la realidad y una estrategia o destreza nueva para crear historias.

Se ha propuesto que utilicen la cámara porque al producir imágenes desarrollan el potencial diálogo de la representación fotográfica que es una nueva herramienta de comunicación y de creación de relatos. Además, la imagen favorece el diálogo transcultural. Este método de trabajo va a producir sinergias y el trabajo colaborativo.

3. RESULTADOS

Según, Mantovani(2008)propiciar la expresión espontánea de los niños y niñas como acto liberador, exige y a la vez facilita una educación progresiva del educando. Que el profesor logre de sus alumnos la expresión integral de sus respectivos mundos internos, complementado con el aprendizaje por la acción implica "partir de lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo".

El desarrollo de la alfabetización audiovisual como medio de expresión les brinda la posibilidad de salir fuera de su mundo interno, relacionándose mejor con su entorno. Con la alfabetización audiovisual se promueve la memoria colectiva, la identidad, la sensibilización y el acceso de la comunidad a la cultura cinematográfica y audiovisual. Además de la asociatividad mediante la creación de redes o asociaciones de intercambio de información que promuevan prácticas cooperativas y el acceso a la producción

cinematográfica y audiovisual. Así como a la divulgación de la cultura y el conocimiento cinematográfico.

Además, el perfil docente que mejores resultados muestran en la implementación de la alfabetización audiovisual en secundaria son aquellos/as, que previamente se han formado en lenguaje audiovisual; y dinamizan los talleres con motivación y creatividad hacia al alumnado.

4. DISCUSIÓN

La competencia audiovisual es una herramienta en valor en el sector laboral y cada vez más se encuentra presente en todos los campos profesionales de forma híbrida.

También los medios tecnológicos actuales permiten el acceso a los contenidos audiovisuales, a la producción de los mismos y a los distintos sistemas operativos. Esto se une a la incorporación de dispositivos móviles que favorece el desarrollo de las competencias digitales. Estos condicionantes requieren que las nuevas generaciones de profesorado tengan que formarse en la alfabetización audiovisual para desarrollar nuevas habilidades de expresión y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

En este proceso de investigación hemos descubierto que si la comunidad educativa se formase en la alfabetización audiovisual para su posterior formación al alumnado, en un futuro estos adolescentes podrán generar formatos audiovisuales y serán individuos más críticos.

También, la programación didáctica de la alfabetización audiovisual en secundaria presenta limitaciones técnicas en los centros escolares unido a la reticencia unir cine y educación y de llevarlo al caso práctico.

En definitiva, la didáctica audiovisual para la formación del profesorado en secundaria servirá para crear alumnado responsable y para trabajar en distintos temas transversales como la igualdad de género, la ecología, la multiculturalidad; así como el disfrute del cine, porque no hay que olvidar que es entretenimiento.

REFERENCIAS

- Cassetti, Francesco. (1991). Cómo analizar un film.(págs.99-100).Barcelona;Paidós.
- Del Cerro Antúnez,Noelia.(28 de septiembre de 2016).Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital.<http://eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf>
- Eines, J. y Mantovani, A.(2008).Didáctica de la Dramatización, el niño sabe lo que su cuerpo puede crear.(págs.53-54).Barcelona;Editorial Gedisa.
- Larralde,G.(18deoctubrede2019).VisualThinking.<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/aplicar-el-visual-thinking-en-el-aula/>
- Martínez,
F.(20deseptiembrede2016).Redes.http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/recensiones/n4_rec_csg.htm
- Pérez, M. A. (2002).*Gestión de proyectos escénicos*. Ciudad Real; Ñaque.
- Pla,E.Torrent,K.(20deseptiembrede2016).Propuesta.http://www.cyberpadres.com/tiempo_libre/carteleras/auladecine/recursos/taller_cine_mayo02.pdf.
- Prieto, A. (2014).Metodologías inductivas. Barcelona; Editorial Digital Text
- Roselló, D. (2004). Diseño y evaluación de proyectos culturales.(págs.194-197). Barcelona; Ariel Patrimonio.
- Sáinz, M. (1999). El productor audiovisual. (págs.152-154).Madrid;Síntesis.
- Urbez, L. Alcover, N. (1976).Introducción a la lectura crítica.Barcelona;Edb.
- Uzelac,Aleksandra.(19 de septiembre de 2016).Redes digitales.(Redes para la gestión).<http://atalayagestioncultural.es/capitulo/redes-digitales-herramientas-profesionales-cultura>

CAPÍTULO 113

UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA EDUCATIVA A TRAVÉS DE FUENTES ORALES. PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Miriam Sonlleve Velasco y Carlos Sanz Simón

1. INTRODUCCIÓN

Indiferencia histórica y desmemoria colectiva. Las aulas universitarias españolas se encuentran en nuestros días repletas de jóvenes que desconocen la historia reciente. Su desmemoria es el resultado de una labor cuidadosamente realizada por quienes apostaron en los programas educativos desde la Transición por no alimentar el rencor y cerrar heridas pasadas. La escasa y deficiente enseñanza de la historia en todos los niveles educativos ha privado a varias generaciones de nativos digitales de la posibilidad de comprometerse políticamente y de sensibilizarse con las injusticias históricas. Víctimas de la manipulación mediática y política, su pensamiento ha quedado preso del holocausto del olvido. Inyectar en sus memorias una pequeña dosis de consciencia sobre lo acontecido y darles las herramientas para acercarse a ese pasado es la única vacuna en nuestros días para no abocarles a la amnesia histórica.

La apuesta por la enseñanza de la historia desde posturas críticas y activas es hoy uno de los retos a los que se enfrenta la educación española. En esa enseñanza toman especial importancia las fuentes orales, pues como exponen Aróstegui y Godicheau (2006), la historia reciente de la que aún quedan protagonistas vivos debe contar necesariamente con la memoria.

Este modelo de enseñanza resulta de interés si pensamos en la formación del profesorado, pues no solo permite acercar a los futuros maestros al conocimiento del pasado y promover en este colectivo un compromiso social e histórico hacia lo vivido, sino que les ayuda a repensar las relaciones entre educadores y educandos, percibirse como sujetos narrativos y comprender el oficio docente como una experiencia de creación de historias pedagógicas con la infancia (Sonlleve y Sanz, 2019; Sonlleve, et ál., 2020).

De esta necesidad formativa nos hicimos eco un grupo de profesores de la Universidad de Valladolid en el curso académico 2016/2017. Comprometidos con la enseñanza de la historia de la escuela contemporánea desde posturas críticas, iniciamos un Proyecto de Innovación Docente –en lo sucesivo PID– con los estudiantes de los Grados de Educación, centrado en el conocimiento de la historia pretérita a través de testimonios vivos y otras fuentes tradicionalmente apartadas de la historiografía por su carácter subjetivo, como la iconografía.

Tras cinco años de andadura, los objetivos que guían el PID son: a) Potenciar el uso de las fuentes orales y fotografías como recursos para la enseñanza de asignaturas con contenidos histórico-educativos en el Grado en Educación; b) Introducir al alumnado en el campo de la investigación narrativa e iconográfica, a través de pequeños proyectos de investigación histórico-educativa que pongan en juego estrategias democráticas y comprometidas; c) Conseguir que los futuros docentes construyan una visión comprensiva del funcionamiento histórico de la escuela, a partir de la reflexión crítica sobre los cambios en la formas de educar a la infancia; d) Crear un grupo de trabajo multidisciplinar entre profesionales de distintas áreas que favorezca una estructuración de la enseñanza universitaria más holística e integradora y fomente el desarrollo de actividades de investigación con intereses compartidos; y e) Acercar los conocimientos producidos en la Universidad a la sociedad a través de actividades formativas que rescaten la memoria histórico-educativa y recuperen el patrimonio escolar.

A través de microproyectos de investigación, programados de forma interdisciplinar y centrados en etapas o acontecimientos de nuestra historia reciente, realizamos propuestas que engloban desde la formación teórica y metodológica de nuestros estudiantes, hasta la búsqueda de fuentes, el trabajo con datos primarios y su posterior debate en el aula. Además, les invitamos a compartir los resultados de sus investigaciones en talleres, jornadas y actividades de promoción del conocimiento fuera de la Universidad, con el objetivo de alimentar su compromiso social por la educación.

El PID, titulado actualmente *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente* cuenta hoy con una veintena de profesionales de la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga. El Proyecto ha sido recientemente evaluado por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, obteniendo una calificación de *Excelente*. Entre los méritos que se destacan de la propuesta para su evaluación positiva se mencionan su trayectoria, relevancia,

innovación y coherencia interna, así como su pertinencia para la formación del profesorado en competencias docentes.

Hasta el momento, se han beneficiado de las enseñanzas del PID 360 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid. Este grupo de maestros en formación han participado en los seis microproyectos programados hasta el momento, así como en las actividades complementarias propuestas desde el mismo, en las que destacamos jornadas y talleres (Sonllewa, Sanz y Martínez, 2020).

Los datos recogidos a lo largo de estos años, nos han invitado a reflexionar sobre qué competencias han desarrollado nuestros estudiantes tras participar en el PID, reflexiones que se han convertido en el objetivo de este trabajo. A través de un estudio de caso, nos proponemos indagar sobre las competencias docentes que se desarrollan a través de este Proyecto.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

La investigación que presentamos se perfila mediante una metodología cualitativa y se centra en un estudio de caso sobre el Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente* de la Universidad de Valladolid. Consideramos oportuno el uso de este método porque nos permite profundizar en la realidad del PID sin olvidar el contexto en el que surge y se desarrolla (Stake, 2005). Además, posibilita estudiar un aspecto peculiar dentro del mismo, como son las competencias que se promueven a partir de la participación de los estudiantes en la propuesta formativa, utilizando diversas fuentes de datos, realizando observaciones a largo plazo y teniendo en cuenta las voces de los participantes acerca de los hechos que investigamos (Cebreiro y Morante, 2004).

2.2. Instrumentos de recogida de datos

Los datos en los que se apoya este estudio han sido recogidos en los cuatro primeros años de trayectoria del PID –cursos académicos 2016/2017 y 2019/2020– y para su recogida se han hecho uso de diferentes técnicas e instrumentos (Tabla 1).

Tabla 1.*Técnicas e instrumentos de recogida de datos*

Técnicas e instrumentos	Descripción	Codificación
Cuestionarios abiertos	Se analizan 360 cuestionarios abiertos recogidos al final de cada microproyecto	CA (curso)
Producciones del alumnado	Se han tomado en consideración las actividades de enseñanza- aprendizaje realizadas en cada microproyecto	PA (curso)
Entrevistas individuales	Se ha entrevistado a un profesor y una profesora que participan en el proyecto	E ₁ y E ₂
Análisis de documentos	Memorias del PID en los cursos investigados Diario de la coordinadora	M (curso) D (curso)

Para la investigación se han utilizado un total de 360 cuestionarios abiertos que se han aplicado al finalizar cada microproyecto. Estos ensayos se guían por cinco preguntas principales: a) ¿Qué ha aportado el PID a tu formación?; b) ¿En qué medida ha servido el proyecto para mejorar tu conocimiento histórico?; c) ¿Cómo valoras las enseñanzas aprendidas?; d) ¿Consideras importante esta formación para tu futuro profesional?; e) ¿Qué aspectos positivos y negativos puedes destacar sobre el PID? Los cuestionarios nos permiten tener una reflexión escrita de cada estudiante sobre cómo han vivido su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del proyecto y las valoraciones que hacen del mismo para su formación profesional.

En cuanto a las producciones del alumnado, se han recogido todas las actividades de enseñanza aprendizaje realizadas en los seis microproyectos programados y desarrollados hasta el momento en las diferentes asignaturas de los Grados de Educación (Sonllea, Sanz y Martínez, 2020). Estas actividades comprenden una serie de fases que van desde la realización de las propuestas de investigación planteadas hasta los registros del trabajo en equipo y las exposiciones realizadas dentro y fuera del aula.

Las entrevistas individuales fueron recogidas en el mes de mayo de 2020 y han sido realizadas a un profesor y una profesora que participan en el PID desde sus comienzos. Se trata de entrevistas semiestructuradas, elaboradas bajo un guion de quince preguntas organizadas en tres ejes: a) Experiencias en el desarrollo de los microproyectos; b)

Competencias que desarrolla el PID en la formación del profesorado; d) Incidencia del PID en la formación docente e investigadora personal.

Por ultimo, hemos hecho un análisis de las memorias del proyecto, elaboradas al finalizar cada curso académico y también hemos analizado el diario de una de las coordinadoras, en el que se recogen reflexiones sobre la propia práctica docente, un registro de incidentes críticos, así como diversas observaciones recogidas en el desarrollo del PID y en las reuniones mantenidas a lo largo de estos años.

2.3. Fases

El estudio que presentamos ha seguido las tres fases clásicas de la investigación mediante estudios de casos (Pérez, 2004): a) *Fase preactiva*. En ella formulamos el objetivo de la investigación y hemos tenido en cuenta la información que estaba a nuestra disposición, el contexto, las técnicas e instrumentos de investigación a utilizar y la temporalización; b) *Fase interactiva*. Corresponde al trabajo de campo y el uso de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos. Asimismo, en esta fase hemos procedido al análisis de la información recogida, la búsqueda de relaciones y su posterior categorización, atendiendo a núcleos de significado. Tres son los núcleos que han resultado de este trabajo de análisis: competencias teóricas, competencias de pensamiento histórico y competencias sociales; c) *Fase postactiva*. Centrada en la elaboración del informe de resultados narrativo en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el caso estudiado, en función de las categorías trazadas. Para la redacción de este informe hemos entrelazado relatos parciales, recogidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos y codificados para que el lector pueda situarse, con nuestras propias interpretaciones.

2.4. Rigor de los datos y principios éticos

A lo largo del estudio se ha aprovechado la participación de los investigadores firmantes dentro del PID, recogiendo datos, verificando ideas mediante observaciones y registros sistemáticos recopilados en el diario de una de las coordinadoras y manteniendo una permanencia amplia en el contexto estudiado. Además, hemos hecho uso de estrategias para garantizar la credibilidad de datos como la saturación, apoyada en las técnicas e instrumentos descritos, la negociación de resultados con las personas implicadas para la redacción del informe final y la triangulación de métodos, de sujetos y de espacios y tiempos.

En la elaboración del informe final hemos procurado guardar la confidencialidad de datos, salvaguardando la identidad de los sujetos que han participado en el estudio.

3. RESULTADOS

3.1. Competencias teóricas

Los datos recuperados nos han permitido dar cuenta del valor que tiene acercar a los docentes en formación a la Historia reciente para conocer y comprender los acontecimientos del presente. Enseñar a los estudiantes el conocimiento de esta historia a partir de relatos cotidianos y familiares, resulta una tarea imprescindible para debatir sobre los conceptos de historia, memoria y olvido.

Es interesante ver cómo descubren a través de los microproyectos, que la historia que conocen es solo una parte del relato del pasado y cómo se sienten molestos cuando se dan cuenta de la existencia de “otras historias” silenciadas. El olvido impacta directamente sobre esa escritura de acontecimientos históricos hegemónica reproducida en el tiempo y cuando los estudiantes son capaces de ver ese olvido es cuando dan valor a la memoria. (D, 2019/2020)

Resulta significativo conocer la importancia que para el alumnado han tenido aquellos proyectos centrados en la Guerra Civil Española y la dictadura franquista. Profundizar en el conocimiento teórico de estos hechos históricos, marcados por la represión, ha sido clave para familiarizarles no solo con ciertos términos vinculados con el ámbito educativo como la disciplina, el adoctrinamiento o la segregación, sino para que valoren críticamente los distintos modelos educativos que se han presentado en España en el siglo XX.

Me llamó la atención que el cura del pueblo sustituyera al maestro cuando este no estaba, lo de la separación entre niñas y niños hasta en el recreo, los castigos con garbanzos en las rodillas, etc. Esa experiencia escolar es muy distinta a la nuestra. (CA 2017/2018)

Los testimonios sobre este tipo de acontecimientos educativos que aparecen bajo el paraguas de modelos educativos represores, lleva también a nuestros estudiantes a acercarse al conocimiento teórico de los derechos humanos y los derechos del niño.

Lo aprendido en esta entrevista me ha hecho darme cuenta de que no existía ningún derecho humano. Podríamos decir que al niño se le vulneraban todos los derechos, hasta el de la educación ya que la mayoría tuvieron que dejar el colegio para ponerse a trabajar (...). Sin duda, la guerra cambió sus vidas para siempre. (PA 2018/2019)

Además, resaltamos en este punto el valor del PID para profundizar en el conocimiento de la historia, la cultura y el patrimonio local, un aspecto que ha sido visibilizado con frecuencia en los cuestionarios finales.

La persona entrevistada vive en el mismo pueblo que yo y me fue contando los cambios que se han producido en los últimos años. Ver la foto de su escuela e imaginarla a través de sus palabras me hizo darme cuenta de cómo ha ido cambiando el espacio escolar en estos años. (CA 2017/2018)

Desde esta competencia también resulta relevante cómo los estudiantes van comprendiendo la transversalidad de los contenidos históricos, un aspecto de vital importancia para aumentar no solo el grado de comprensión sobre ciertos acontecimientos pretéritos, sino para poder aplicar dicha información.

Además, el PID ha puesto de relieve cómo podemos aplicar la transversalidad de los contenidos históricos en otras materias, supliendo así una carencia de algunos planes de estudio. Se trata de una reivindicación que podemos –y debemos– materializar. La recepción de la propia experiencia en el alumnado y sus valoraciones positivas nos dicen que estamos yendo por el camino adecuado. (E₁)

3.2. Competencias de pensamiento histórico

El análisis de los datos nos ha permitido percibir que a través del PID los estudiantes han logrado adquirir también competencias vinculadas con la interpretación, la representación, la imaginación y la conciencia histórico-temporal. Estas competencias se englobarían según Santisteban (2010) en el modelo de pensamiento histórico.

La interpretación de las fuentes históricas requiere tres operaciones básicas (González, Pagés y Santisteban, 2011): a) Lectura y tratamiento de evidencias históricas; b) Confrontación de textos históricos con interpretaciones diversas; y c) Proceso de (re)construcción de la historia. Estas tres operaciones resultaron de gran importancia para despertar en el alumnado una visión crítica hacia los acontecimientos pasados.

Al principio del proyecto te das cuenta de que algunos colectivos no aparecen representados en las gráficas que nos trajo la profesora, ni en los periódicos y que apenas hay documentación sobre ello. Cuando hicimos las entrevistas y debatimos en grupos ya vimos que esa historia de la infancia nadie de clase la conocía. Sabíamos fechas, conocíamos personajes históricos, pero desconocíamos las repercusiones de aquella batalla. (PA 2018/2019)

La representación histórica implica la apropiación del conocimiento por parte del alumnado. Esta competencia requiere la elaboración de explicaciones causales a través de una trama coherente y argumentada. Las conexiones entre los hechos históricos, los escenarios en los que se producen y las valoraciones y juicios morales son fundamentales en este sentido (Pla, 2005; Meneses, González y Santisteban, 2019).

Iniciamos el proyecto con un desconocimiento total de la educación en el siglo XX. Nos costaba recordar incluso fechas importantes como la II Guerra Mundial o el Franquismo. Con este trabajo hemos dado sentido a esos conocimientos desperdigados que teníamos y hemos empezado a darnos cuenta de cuáles son nuestros valores y cómo juzgar ciertos acontecimientos. (CA 2017/2018)

En cuanto a la imaginación, no solo requiere de la empatía para entender las situaciones y decisiones tomadas por los sujetos en el pasado, sino de la comprensión del contexto y del momento histórico concreto en los que esas decisiones son tomadas.

Conocer la historia, los acontecimientos e incluso las noticias de la mano de personas que han vivido en primera persona la experiencia nos aporta un enfoque más humano y cercano. Recordar una parte de la historia reciente de la mano de alguien que conocemos nos acerca más a esa persona, a sus motivaciones, a entender por qué hizo o dejó de hacer ciertas cosas, a comprender su forma de ser. (PA 2019/2020)

Por último, la conciencia histórico-temporal incluye operaciones temporales para gestionar el tiempo histórico como cronología, causalidad o periodización (Meneses, González y Santisteban, 2019). Esta conciencia se convierte en el marco donde el pensamiento crítico se desarrolla como pensamiento de orden superior, como reflexión crítica sobre el pasado y como preocupación por el futuro (Santisteban y Anguera, 2014; Yuste, 2017). La historia se convierte así en un instrumento de liberación e intervención social (Freire, 1978) y favorece la implicación del estudiante en el mundo que le rodea.

En el debate final del proyecto, los estudiantes comentaban la necesidad de apostar en su práctica por propuestas que traten de visibilizar a colectivos vulnerables. Los testimonios les han permitido entender que lo que consideraban hechos pasados, de la vida de sus abuelos y personas ancianas cercanas, están hoy en el presente, siendo necesario “reparar” el daño sufrido y que sus testimonios sean reconocidos. (D 2018/2019)

3.3. Competencias sociales

El desarrollo de la competencia de pensamiento histórico favorece la promoción de un conjunto de competencias sociales de gran valor para la formación de profesionales

críticos y comprometidos y que apuestan por los valores democráticos. En este sentido, ha sido clave el debate intergeneracional promovido en el PID. La recogida de testimonios ha traído al presente hechos históricos que parecían ser ajenos para los estudiantes. La verbalización de experiencias de personas cercanas y su posterior reflexión en el aula ha generado en ellos una conciencia crítica.

El proyecto es muy amplio y nos exige leer, saber interpretar legislación, adentrarnos en la práctica del aula, pensar en las diferentes experiencias educativas que pueden aparecer según el contexto o valorar el papel de la familia y la comunidad en la educación de un determinado periodo histórico. Considero que este tipo de experiencias son muy útiles para nuestra formación y nos llevan a entender el pasado y a cuestionarnos lo aprendido. (CA, curso 2016/2017).

El trabajo con testimonios también ha sido de utilidad para que nuestros estudiantes analicen la sociedad en la que viven y los conflictos actuales que en ella se producen, estableciendo un contacto directo entre pasado y presente,

Es curioso ver cómo después de las entrevistas conectan lo vivido, por ejemplo, la Guerra Civil española con la guerra de Siria; o cómo va cambiando su opinión con respecto a los refugiados o los niños inmigrantes. Yo creo que este cambio se produce por la empatía y los sentimientos que se generan al escuchar un testimonio de alguien conocido que ha vivido una situación de privación de sus derechos. (E2)

Por último, se destaca en este tipo de competencias que tras cursar el PID nuestros estudiantes se convierten en profesionales activos. En sus comentarios se aprecia el valor que comienzan a dar a su implicación en causas vinculadas con la justicia social, la defensa de los derechos humanos o la visibilidad de colectivos vulnerables.

(...) es lo que decíamos en clase, que una vez que hemos visto todo esto ya tenemos la responsabilidad de hacer algo, ¿no? Es que no podemos dejar que lo que nos han enseñado se quede ahí, sin más... Hemos propuesto con mi grupo hacer un blog, por ejemplo, y comentar lo que hemos aprendido. (PA 2016/2017)

4. DISCUSIÓN

Tras el análisis de datos se ha comprobado cómo el PID constituye una estrategia fundamental para evitar la desmemoria histórica de los futuros docentes que participan en la experiencia formativa. La falta de interés, en los últimos tiempos, por las temáticas históricas en los planes de estudio ha atacado frontalmente a la formación de ciudadanos críticos y a la democracia (Trilla, 2018). No se debe olvidar que poner a disposición de

los jóvenes los conocimientos sobre el pasado es darles las herramientas para conocer el presente, entenderlo de forma crítica y poder actuar en él.

En este sentido, el PID ha sido de gran importancia, pues permite que los estudiantes adquieran una serie de competencias que van desde el propio aprendizaje de conceptos históricos hasta su apropiación, cristalizando este proceso en una conciencia crítica y un compromiso activo con la justicia y el compromiso social.

En estas competencias se han hecho visibles tres dimensiones: la vivencial, relacionada con la realidad personal de los sujetos históricos y la promoción de la empatía histórica; la cognitiva, vinculada con la interpretación y construcción de significados históricos; y la aplicada, que involucra metodologías activas y participativas, así como la intervención social del alumnado. La confluencia de estas tres dimensiones no solo enriquece el pensamiento histórico de los estudiantes, sino que resulta ser clave para su desarrollo personal y profesional (Seixas y Peck, 2004; Meneses, González y Santisteban, 2019).

El uso de metodologías activas para el aprendizaje de la historia de la educación contemporánea, a través de fuentes primarias y testimonios orales se convierte en una estrategia potente para que el alumnado no solo se acerque al pasado, sino que construya su propio discurso histórico (Benadiba, 2011). El papel del estudiante como protagonista activo del aprendizaje, favorece su implicación y su motivación. A través de este tipo de proyectos es posible que los futuros docentes vivan la historia, hagan historia y entiendan que somos seres cargados de historicidad (Meneses, González y Santisteban, 2019).

5. CONCLUSIONES

La formación de profesionales del ámbito educativo comprometidos con la mejora de la sociedad constituye un reto democrático para la educación en nuestros días. Para esta formación resulta imprescindible integrar en los planes de estudio de Magisterio enseñanzas vinculadas con nuestro pasado reciente y la memoria histórica.

El PID que hemos analizado en este estudio ha demostrado la necesidad de que los futuros docentes comprendan el valor de la historia educativa para su formación. En este sentido, el uso de fuentes orales resulta ser de gran valor para trabajar este tipo de contenidos histórico-educativos. El contacto con testimonios escolares de la escuela contemporánea permite que los estudiantes desarrollen habilidades reflexivas y den valor a una escuela pública, democrática y plural. Además, la conexión de los testimonios con

realidades cercanas les ayuda a tener curiosidad por lo que aprenden y les invita a construir su identidad profesional con los “otros”. Sus narraciones les “afectan”, remueven sus sentimientos y emociones y les hacen ser conscientes de la importancia de un modelo educativo que apueste por el conocimiento, la crítica y la ciudadanía.

Este acercamiento al pasado desde la voz de sujetos invisibilizados por el discurso hegemónico revierte en su “ser docente” e incide en su compromiso social. Solo comprendiendo la historia que les precede conseguirán valorar una educación basada en el compromiso, la justicia y la verdad.

REFERENCIAS

- Aróstegui Sánchez, J., y Godicheau, F. (2006). *Guerra Civil. Mito y memoria*. Madrid: Marcial Pons.
- Benadiba, L. (2011). La historia oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y silencios*, 6(1), 28-32. <https://www.ioha.org/wp-content/uploads/2016/06/10-234-2-PB.pdf>
- Cebreiro López, B., y Fernández Morante, M.C. (2004). Estudios de casos. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 665-668) Málaga: Aljibe.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Meneses Varas, B., González-Monfort, N., y Santisteban Fernández, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>.
- González-Monfort, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar pensamiento histórico? En P. Martínez, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 221- 231). Murcia: AUPDCS.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el Bachillerato*. México: Plaza y Valdés
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-55.

- Santisteban Fernández, A., y Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18, 249-267. <https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Sonlleve Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia*, 10, 393-436. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.015>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., y Martínez Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 1(3), 250-271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Barcelona: Laertes.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

CAPÍTULO 114

DISEÑO DE UN PROGRAMA MEDIANTE APLICACIONES PARA EL DOMINIO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL MAESTRO

Sara Domínguez Lloria, Sara Fernández Aguayo y José Antonio Marín

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Importancia de las competencias transversales

La formación del profesorado en competencias transversales se justifica por la necesidad de dar respuestas a las demandas de los centros docentes y, por tanto, favorecer una mejor calidad educativa. El Espacio Europeo de Educación Superior exige que la formación universitaria esté vinculada con el mundo profesional para fomentar la empleabilidad de las personas (Kirkwood-Tucker, 2004).

En el caso de la formación del profesorado es preciso dar respuesta a las nuevas características del alumnado y aumentar su motivación y autoestima, su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su autonomía y creatividad.

Poner en marcha proyectos que permitan el dominio de competencias transversales obliga a crear entornos innovadores que favorezcan la empleabilidad de los egresados y, por ende, el desarrollo socioeconómico de un país (Sepúlveda-Obreque et al., 2019).

La influencia de las nuevas tecnologías del aprendizaje para el conocimiento (TAC) permiten el desarrollo de la competencia digital, pero también de otras competencias clave como el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor o aprender a aprender. Además, existen aplicaciones que permiten un trabajo colaborativo para alcanzar habilidades de trabajo en equipo, comunicación o adaptabilidad.

Aunque en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo para evaluar el uso de las tecnologías sobre la formación docente, todavía es incipiente la investigación sobre la eficacia de las tecnologías en el dominio de determinadas competencias transversales en la formación del profesorado (Marín-Suelves et al., 2019).

Existe todavía una importante controversia y perspectivas que no son precisamente convergentes sobre el concepto de competencia y su distinción entre duras y blandas o

metacompetencias y sobre la importancia atribuida a cada una de ellas dependiendo de quién las defina (Cernuşca et al., 2017). Normalmente se entiende por competencia un saber hacer complejo que requiere un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que avalan la eficacia de un desempeño profesional responsable (Lasnier, 2000).

También se ha utilizado diferente terminología para referirse a las competencias transversales, según los sectores de actividad o formación, y podemos encontrar los términos habilidades transferibles, habilidades blandas o el término inglés *Soft skills*. Lo cierto es que este concepto aparece ligado al Proyecto Tuning (Beneitoneet al., 2007) y, en general, cuando utilizamos este término nos referimos a las habilidades personales que se tienen y son relevantes para lograr el éxito en un puesto de trabajo e incluyen tres sub-tipos: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (González y Wagenaar, 2003). Por tanto, las habilidades blandas se refieren a un amplio conjunto de habilidades, comportamientos y cualidades personales que permiten a las personas moverse eficazmente por su entorno, relacionarse eficazmente con los demás, tener un buen desempeño profesional y lograr los objetivos que se planteen (Lippman et al., 2015) y tienen la particularidad de ser transferibles a cualquier área de conocimiento (Langa, 2015; Szafranski et al., 2017; Tsankov, 2017, Sá, y Serpa, 2018). Por tanto, estas capacidades pueden adquirirse en el ámbito formal (escuela, universidad) o no formal (actividades de ocio y tiempo libre, voluntariado, actividades deportivas, etc.).

El desarrollo de competencias transversales en los alumnos universitarios es uno de los objetivos básico de la Universidad, ya que es aquí donde se forma a profesionales altamente cualificados que deben resolver los problemas que la sociedad les plantea (Gómez et al., 2017). Se han demostrado tan importantes que el objetivo del proyecto KeySTART2Work es “superar la brecha existente entre las necesidades del mercado de trabajo y las competencias y habilidades de la mano de obra, mejorando para ello la cualificación de los jóvenes y adultos a través del desarrollo de una innovadora herramienta TIC para la autovaloración de los alumnos de formación profesional sobre sus competencias transversales y la transferibilidad de las directrices y recomendaciones para la creación de un servicio de apoyo en competencias transversales” (keystart2work Consortium, 2020).

El propósito de este trabajo es elaborar una propuesta innovadora para alcanzar las competencias transversales en la formación de los profesionales de la educación siguiendo las directrices del Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007), que establecía la

ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y donde se hace referencia a que las enseñanzas oficiales de nivel de grado “deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo” (Documento Marco, 2003, p. 6).

Por tanto, en todas las memorias de los grados de infantil y primaria aparecen un listado de competencias transversales muy variado, pero haremos referencia a las que se trabajan en la experiencia descrita:

INSTRUMENTALES: Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de coordinación, Comunicación, Capacidad de gestión de la información, Toma de decisiones, habilidades digitales

PERSONALES: Trabajo en equipo, Destrezas interpersonales, Razonamiento crítico, Compromiso ético, Manejo de conflictos

SISTÉMICAS: Aprendizaje autónomo, Adaptabilidad, Creatividad, Liderazgo, Iniciativa y espíritu emprendedor, Motivación por la calidad.

1.2 La competencia digital en la Enseñanza Superior.

El cambio producido en las metodologías de enseñanza aprendizaje en los contextos de Enseñanza Superior es innegable, parte de este cambio es producido por la inclusión de las tecnologías.

Existe un impulso por parte de las instituciones de Enseñanza Superior para la transformación orientada a promover la movilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, con la finalidad de crear graduados competitivos para una sociedad basada en el conocimiento, donde el estudiante se convierte en el personaje fundamental (Vázquez-Cano et al., 2017).

La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) argumenta que el desarrollo de las competencias clave debe darse a lo largo de todas las etapas educativas encontrándose la competencia digital integrada en todas las áreas del currículo.

La brecha digital existente debido a la liquidez de los cambios sociales hace que sea necesaria una adaptación didáctica y la detección de las necesidades del alumnado (Olmos, 2015).

Ramos et al., (2017) definen una competencia como un proceso en el cual el alumnado puede realizar actividades, buscar información de interés, analizar, comprender, reflexionar y resolver de forma creativa problemas dando respuestas a las demandas del entorno.

Si hablamos específicamente de la competencia digital, la podemos definir como la capacitación de hacer uso de la tecnología para mejorar todas las áreas de nuestra vida. No se puede entender la competencia digital como una habilidad aislada, sino que se engloba en numerosas destrezas de diferentes áreas que se encuentran interrelacionadas (Rodríguez-García et al., 2019).

La virtualidad y la bidireccionalidad de los entornos de aprendizaje ayudan a que en el proceso de enseñanza aprendizaje el alumnado sea el protagonista. Las herramientas tecnológicas fomentan el acceso a la información y el control sobre aspectos organizativos además de resultar renovadoras e innovadoras (Jiménez, Alvarado y Llopis, 2017).

Fernández Márquez et al. (2020) consideran que es necesaria una formación del estudiante universitario que se circunscriba al ámbitocompetencial digital para que éste se convierta en dinamizador digital y agente tecno-proactivo para el desarrollo sostenible de la Sociedad Digital Global

1.3 El M Learning y el uso de las APPS en los procesos de enseñanza aprendizaje

Existen numerosas investigaciones acerca de la mediación entre la tecnología y el aprendizaje en diferentes contextos y ámbitos (Sampson y Zervas, 2013).

La incorporación del m-learning resulta tan novedosa que todavía no se ha establecido una base epistemológica sólida acerca de este medio de enseñanza-aprendizaje (Santacana y Coma, 2014).

El uso de dispositivos móviles en la sociedad actual ha modificado de forma irreversible la forma de comunicarnos a nivel interpersonal.

Esta modificación se hace más presente en los entornos educativos donde las aplicaciones para dispositivos móviles son herramientas fundamentales en la forma en la que el alumnado interactúa con el mundo que le rodea originando un cambio pedagógico en los escenarios formativos favoreciendo un aprendizaje más profundo e interactivo (Cabero y Barroso, 2018).

La inmediatez que proporcionan los dispositivos móviles permite establecer contacto e interacción diaria y fomentar los entornos colaborativos.

Se hace necesario incorporar este tipo de dispositivos en la cotidianeidad del alumnado integrándolas en el ámbito de la educación formal y más allá de ésta (Kortabiarre et al., 2018).

Autoras como Villalonga y Lazo (2015) en algunos de sus estudios consideran que se puede establecer un modelo de aprendizaje basado en los principios que regulan este tipo de software. El modelo está fundamentado en dos cuestiones: los principios educomunicativos y el hecho de que al estar instalados en un dispositivo de uso personal ayuda en la construcción del entorno de aprendizaje personal (PLE).

Si tomamos como referencia dentro de las teorías del aprendizaje mediado por la tecnología el conectivismo, podremos destacar la interactividad de los aprendizajes que propone un modelo centrado en el alumno ya que el proceso se basa en la personalización, el descubrimiento y la colaboración (Aparici y Silva, 2012).

Este cambio de concepto obliga al profesorado a adecuar la interacción alumno profesor para explotar la herramienta y que ésta resulte efectiva (Osuna, 2011).

En este sentido el uso de APPS facilita la interactividad, la experiencia sensorial y el aprendizaje personalizado. Existe un innegable potencial educativo en las aplicaciones móviles capaces de generar espacios de apoyo, sociabilidad y entornos para el aprendizaje colaborativo, donde se ven desarrolladas tanto las competencias sociales y culturales como las competencias técnicas y profesionales. Hay que tener en cuenta que el enfoque de las competencias varía según la generación ya que para los jóvenes actuales relacionarse con los demás supone un elemento competencial clave como ser humano (Garrido-Lora et al., 2016).

En base a los principios de la neurodidáctica, la emoción generada por la motivación facilita la cognición de tal forma que las experiencias positivas generadas aumentan las probabilidades de un aprendizaje continuado (Butz et al., 2015), en este sentido las APPS son una herramienta potenciadora de la emoción y por tanto herramientas para el aprendizaje significativo. Autores como Jiménez et al., (2019) consideran que su uso en los contextos educativos es un requisito necesario para el adecuado desarrollo de la educación actual.

Dada la importancia de las competencias transversales, el objetivo de este estudio fue realizar una evaluación diagnóstica para la implementación de un programa para el dominio de competencias transversales de los futuros maestros utilizando la aplicación

MIRO que funciona como una pizarra digital interactiva en línea para reunir equipos en cualquier momento y lugar.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Los participantes del estudio de caso fueron 9 estudiantes de grado en primaria de la materia de “Procesos y Proyectos didácticos en educación musical”, materia obligatoria de la mención de música del grado de Maestro en Educación Primaria. De ellos 5 (55, 6%) son mujeres y 4 son hombres (44, 4%). La media de edad se establece en 24 años, siendo la mínima 20 y la máxima 46 (tabla 1).

La participación a través de la App colaborativa se propuso como herramienta voluntaria, siendo empleada por el 100% del alumnado matriculado.

2.2 Instrumento

La escala utilizada para realizar la evaluación diagnóstica es el Teamwork Skills Questionnaire (TSQ) que tiene seis factores para la medición de hábitos de habilidades de trabajo en equipo: coordinación, toma de decisiones, liderazgo, habilidades interpersonales, adaptabilidad y comunicación (O'Neil et al., 1997, p. 413). Este cuestionario es una herramienta de medición indirecta de competencias transversales de trabajo en equipo y ya se ha utilizado en diversos contextos (O'Neil et al., 1999; O'Neil et al., 2000).

2.3 Procedimiento

El cuestionario fue administrado de forma grupal a los estudiantes antes de comenzar una clase y previa a la experiencia. Se ha solicitado el consentimiento informado de los participantes y se han seguido las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989) y de acuerdo con la normativa legal vigente española que regula la investigación.

2.4 Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó a través del paquete estadístico SPSS Statistics 23.0 (IBM Corp., 2013). Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de los factores de la escala, la prueba t de student y el análisis de varianza ANOVA para muestras independientes. Un valor $p < 0,05$ fue considerado estadísticamente significativo.

3. RESULTADO

3.1 Evaluación de diagnóstico

Con respecto a la evaluación diagnóstica que nos ha permitido conocer el nivel de partida de los estudiantes en las diferentes competencias transversales hemos de señalar que están dentro de un rango entre 1 y 4,33. Las medias en cada factor son: $\bar{X}=3,02$ en adaptabilidad, $\bar{X}=2,80$ en la coordinación, $\bar{X}=3,02$ en la toma de decisiones, $\bar{X}=2,87$ en el liderazgo, $\bar{X}=3,32$ en comunicación y $\bar{X}=3,00$ en creatividad.

Tabla 1.

Descriptivos de las diferentes variables dependientes y la edad (N=9)

	Edad	Adaptabilidad	Coordinación	Toma decisiones	Liderazgo	Comunicación	Creatividad
Media	24,00	3,02	2,80	3,09	2,87	3,32	3,00
DS	8,322	,758	,787	,818	1,013	,775	,866
Mín.	20	1,80	1,80	1,67	1,50	1,86	1
Máx.	46	4,00	4,00	3,83	4,33	4,00	4

Fuente: Elaboración propia.

Leyenda: DE=Desviación Estándar; Min.= Mínimo; Máx.=Máximo

Como podemos comprobar, la competencia más elevada es la comunicación y la más baja la coordinación.

3.2 Diseño de la experiencia piloto

Competencias

Este programa se centra en el desarrollo de las competencias transversales. A continuación, se especifican las competencias que se pretenden alcanzar:

- **COMPETENCIAS INSTRUMENTALES:** Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de coordinación, Comunicación, Capacidad de gestión de la información, Toma de decisiones, habilidades digitales.
- **COMPETENCIAS PERSONALES:** Trabajo en equipo, Destrezas interpersonales, Razonamiento crítico, Compromiso ético, Manejo de conflictos
- **COMPETENCIAS SISTÉMICAS:** Aprendizaje autónomo, Adaptabilidad, Creatividad, Liderazgo, Iniciativa y espíritu emprendedor, Motivación por la calidad.
- En función de las competencias se desarrollan los objetivos que se describen a continuación.

Objetivos

El objetivo general de este programa, basado en apps de trabajo colaborativo y específico para alumnado de magisterio, es desarrollar e interiorizar habilidades y destrezas digitales, personales y sociales para la mejora de la comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad y el liderazgo a través de un programa de didáctica musical desarrollado mediante aplicaciones colaborativas.

Partiendo de este objetivo general se definen los objetivos específicos para el programa de intervención:

- Tomar decisiones y aportar soluciones de forma creativa.
- Desarrollar ideas propias, aceptar sugerencias y llegar a consenso grupal.
- Conectar ideas propias y ajenas de forma creativa y comunicarlas al grupo.
- Desarrollar habilidades de comunicación, respeto, manejo de conflicto y destrezas interpersonales en el trabajo en equipo.
- Seleccionar, desarrollar y estructurar ideas para elaborar un proyecto.
- Organizar, elaborar e implementar un plan de trabajo.
- Crear recursos didácticos creativos en grupo.
- Desarrollar habilidades digitales a través del manejo de aplicaciones colaborativas.

Contenidos

Los contenidos desarrollados en el programa se enumeran a continuación:

- Trabajo en equipo.
- Habilidades de comunicación.

- Liderazgo.
- Creatividad.
- Habilidades digitales

Metodología

Para el desarrollo del programa se utilizó una metodología activa y participativa. Todas las actividades estaban enfocadas en la creación de recursos didácticos sobre música para profesorado y alumnado de infantil. En este proceso la profesora es una guía en el proceso dejando a los participantes tomar responsabilidad en su propio trabajo y aprendizaje.

Fases de proceso

El proceso se dividió en cuatro partes que se enumeran a continuación:

1. Investigación y trabajo de campo
2. Puesta en común y selección de ideas.
3. Diseño de recursos didácticos creativos.
4. Creación de recursos didácticos creativos.

Actividades y recursos

Al tratarse de un trabajo colaborativo a través de apps, este programa no tienes sesiones, sino que se divide en fases. En cada fase se agrupan varias actividades y cada grupo tiene un tiempo marcado para desarrollar cada una de las fases. A continuación, describimos las fases y las actividades del programa.

FASE 1: INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO	
TEMPORALIZACIÓN	Una semana
DESCRIPCIÓN	<i>Actividad 1:</i> Visionado del video explicativo, creación del usuario y conocimiento la mecánica de la plataforma. <i>Actividad 2:</i> Adaptar los esquemas y modelos a el trabajo del grupo. <i>Actividad 3:</i> Investiga. Siguiendo el panel interactivo tienen que buscar y colocar la información en las diferentes casillas. <i>Actividad 4:</i> Organiza. Cada equipo tiene que organizar la información recogida en un mapa.
FASE 2: PUESTA EN COMÚN Y SELECCIÓN DE IDEAS	
TEMPORALIZACIÓN	Una semana

DESCRIPCIÓN	<i>Actividad 1:</i> Visionado del video explicativo. <i>Actividad 2:</i> Creación de mapas y esquemas para desarrollar la puesta en común y la selección de ideas. <i>Actividad 3:</i> Puesta en común. En base a la información recabada se plantean ideas para los recursos didácticos. <i>Actividad 4:</i> Selección de ideas. Elección de las ideas que se llevarán a cabo.
OBSERVACIONES	Es importante recordarles que tienen que realizar todas las actividades y comunicación a través de la app. Se les indica que es importante que las ideas seleccionadas sean creativas, dinámicas e innovadoras.
FASE 3: DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS CREATIVOS	
TEMPORALIZACIÓN	Una semana
DESCRIPCIÓN	<i>Actividad 1:</i> Visionado del video explicativo. <i>Actividad 2:</i> Creación de mapas y esquemas para desarrollar el diseño de los recursos didácticos. <i>Actividad 3:</i> Diseño de los recursos didácticos que se llevarán a cabo.
OBSERVACIONES	Es importante recordarles que toda comunicación ha de hacerse mediante la app.
FASE 4: CREACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS CREATIVOS	
TEMPORALIZACIÓN	Dos semanas
DESCRIPCIÓN	<i>Actividad 1:</i> Visionado del video explicativo. <i>Actividad 2:</i> Organización del trabajo creativo. <i>Actividad 3:</i> Realización de los recursos.
OBSERVACIONES	La organización del trabajo se plasmará en un esquema en la app colaborativa. Para la creación de recursos se podrán utilizar las apps, técnicas o formas que sean necesarias para su elaboración. El producto final tendrá que subirse a la app colaborativa.

Tipos y técnicas de evaluación

TIPO	TÉCNICAS	OBJETIVO

	INSTRUMENTOS	
Inicial	Ficha de recursos	Determinar el estado inicial de los participantes.
	Teamwork Skills Questionnaire (TSQ)	
Proceso	Diario de campo	Determinar la evolución de cada participante, realizar un seguimiento del programa y realizar los cambios necesarios que permitan una mejora y buen desarrollo del mismo.
	Registro observacional	
Final	Ficha de recursos	Verificar los cambios y beneficios que el programa ha aportado a los participantes.
	Teamwork Skills Questionnaire (TSQ)	
	Encuesta de satisfacción	

5. CONCLUSIONES

Podemos concluir diciendo que las apps colaborativas se presentan como un recurso para el trabajo en equipo útil para un tiempo en el que se limita el contacto y las interacciones en grupo a causa del COVID-19.

El hecho de emplear herramientas digitales fue muy bien recibido por parte del alumnado, haciéndonos partícipes de sus carencias en la competencia tecnológica y siendo conscientes de la necesidad de formarse en ella.

En cuanto a las dificultades encontradas en el manejo de la app, nos encontrábamos con que los alumnos/as desconocían la app y su forma de manejo. Sin embargo, según los alumnos/as, los videos explicativos se mostraron como un recurso formador que facilitó y aceleró el conocimiento y manejo de la app.

Las interacciones en el manejo de la app fueron inmediatas, despertando la curiosidad del alumnado y fomentando el trabajo colaborativo entre ellos planteándose su manejo más allá de lo exigido por la experiencia piloto.

Otra de las dificultades es la comunicación a través de la app, que supone una comunicación a distancia tanto en espacio como en tiempo. Dificultad que se fue superando a medida que se desarrollaba el trabajo.

El alumnado interactúa en todo momento con el profesorado para solventar dudas y se mostró implicado tanto en la creación de recursos para el proyecto como en el aprendizaje y manejo de la app colaborativa.

REFERENCIAS

- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. Comunicar. *Revista Científica Iberoamericana de la comunicación y educación*, 38, 51-58.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, Bilbao.
- Butz, N., Stupnisky, R. y Pekrun, R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: A control-value approach. *Research in Learning Technology*, 23, 1-16.
https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1626/pdf_11
- Cabero, J., y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336.
- Cernușca, L.M., Csorba, T.F., y Cilan, T.F. (2017). Perceptions regarding the hard and soft competencies necessary to access the Romanian Labor. *J. Econ. Bus. Res.*, XXIII, 23–42.
- Del-Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., y Neira-Piñeiro, M. D. R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning*, 32(4), 342-365.
- Documento marco (2003). La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, available at: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf (accessed 21 October 2020).
- Fernández-Márquez, E., Ordóñez-Olmedo, E., Morales-Cevallos, M^a. B., y López-Belmonte, J. (2020). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- Garrido-Lora, M., Busquet-Duran, J., y Munté-Ramos, R.A. (2016). “De las TIC a las TRIC”. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Quaderns de Comunicació i Cultura*, 24, 44-57.
- Gómez, E. M., Sánchez, M. R., García, J. L. A., y Hernández, S. G. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (9), 88-107.
- González, J., y Wagenaar R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Universidad de Deusto.
- improve Teaching-Learning process at University. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13 (2), 65-76. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1221>.
- Jiménez, D., Sancho, P., y Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco de EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125-139.
- Jiménez, V., Alvarado, J. M., y Llopis, C. (2017). Validación de un cuestionario diseñado para medir frecuencia y amplitud de uso de las TIC. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 61, 1-14.
- Keystart2work Consortium (2020). Key Skills & Employability Assessment Service For Young And Adult Learners. ERASMUS+. http://www.keystart2work.eu/images/docs/o2-catalogue/o2_catalogue_sp.pdf
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con el app “Architecture gothique/romane” en Educación Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
- Langa, C. (2015). The contribution of transversal competences to the training of the educational sciences specialist. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 180, 7–12.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lippman, L.H., Ryberg, R., Terzian, M., Moore, K.A., Humble, J., y McIntosh, H. (2015). Factores positivos y protectores en los adolescentes bienestar. En B. Asher, F. Casas, I. Frones y JE Korbin (Eds.), *Manual de bienestar de los niños: teorías, métodos, y políticas en perspectiva global*. Nueva York: Springer.
- Marín Suelves, D., Vidal Esteve, M.I., Peirats Chacón, J., y San Martín Alonso, Á. (2019). Competencia digital transversal en la formación del profesorado, análisis de una experiencia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 4-12. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4890o>.

- O'Neil, H.F., Allred, K., y Baker, E.L. (1997). Review of workforce readiness theoretical frameworks. In H.F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Workforce Readiness: Competencies and assessment* (pp. 3-5). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Neil, H.F., Jr., Lee, C., Wang, S., y Mulkey, J. (1999). *Final report for analysis of teamwork skills questionnaire*. Sherman Oaks, CA: Advanced Design Information.
- O'Neil, H.F., Jr., Wang, S., Chung, G., y Herl, H. (2000). Assessment of teamwork skills using computer-based teamwork simulations. In H.F. O'Neil, Jr., & D.Andrews (Eds.), *Aircrew training and assessment* (pp. 283-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olmos, R. (2015). Moodle: el taller del historiador. Del archivo al aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 23-29.
- Osuna, S. (2011). Aprender en la Web 2.0. Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. *La Educ@cion. Revista Digital*, 45, 1-19.
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M^a. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>.
- Rodríguez-García, A. M., Raso-Sánchez, F., y Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>
- Sá, M. J., y Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 126.
- Sampson, D.G. y Zervas, P. (2013). *Context-aware adaptive and personalized Mobile Learning Systems*. En Sampson, D.G, Isaias, P., Ifenthaler, D. y Spector, M. (Eds.). *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age* (pp. 3-17). New York: Springer.
- Santacana, J. y Coma, L. (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Sepúlveda Obreque, A., Opazo Salvatierra, M., y Díaz-Levicoy, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n2/0257-4314-rces-38-02-e13.pdf>
- Szafranski, M.; Golinski, M., y Simi, H. (2017). *The Acceleration of Development of Transversal Competences*; Centria University of Applied Sciences: Kokkola, Finland.

- Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). *Int. J. Cogn. Res. Sci. Eng. Edu.* 5, 129–144.
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., y Jaén Martínez, A. (2017). The group e-portfolio to
- Villalonga, C y Lazo, M. (2015). Modelo de integración educomunicativa de “apps” móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 137-153.

CAPÍTULO 115

DISCURSOS DOCENTES SOBRE COMPETENCIA DIGITAL EN TIEMPOS DE COVID-19

Diana Amber y Ariadne Runte-Geidel

1. INTRODUCCIÓN

La progresiva y creciente introducción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la sociedad actual, se ha visto acelerada de forma exacerbada en los últimos meses con motivo de la pandemia del COVID-19 (Alves, 2020; Cascón-Katchadourian, 2020). La tecnología ha permitido una adaptación a este nuevo contexto, generando alternativas a los modos tradicionales de encuentro, de trabajo, de ocio e incluso de formación. Los centros educativos no han escapado a la tendencia, integrando en sus rutinas y dinámicas escolares el uso de la tecnología como herramienta, recurso y nuevo modo de contacto entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente durante los meses más duros del confinamiento.

De este modo, las tecnologías se han convertido en un medio esencial en los procesos educativos, cuya presencia y uso es imprescindible para el correcto funcionamiento de las dinámicas escolares actuales (Crespo & Palaguachi, 2020). Si bien es cierto que su funcionalidad y necesidad se ha visto incrementada exponencialmente en los últimos tiempos, la tecnología en el aula no era algo desconocido ni obviado hasta la fecha, como muestra la vasta literatura existente sobre la temática (Bonilla-del-Río & Aguaded, 2018; Gutiérrez & Tyner, 2012; Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta & Fandos, 2016). Las realidades escolares ya reconocían su importancia con anterioridad. Así, la competencia digital es considerada a nivel europeo como una competencia clave, necesaria para la realización y el desarrollo personal, la inclusión social y el acceso al empleo (Unión Europea, 2006) y también es destacada en España en el currículum de Educación Primaria como una de las siete competencias básicas recogidas en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, siendo su tratamiento elemental en esta etapa educativa.

La incentivación, promoción y desarrollo efectivo de la competencia digital en el alumnado, solicitado en el currículo de la Educación Primaria, precisa de la implicación del profesorado, que ha de formarse para dar respuesta a las demandas digitales que la sociedad impone y el alumnado requiere. Esta realidad lleva al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEFP, 2017) a elaborar el Marco Común de Competencia Digital Docente, estableciendo las áreas competenciales y competencias (estructuradas en 6 niveles de manejo de la tecnología), que pueden ser usadas como referente de la competencia digital docente, facilitando la autoevaluación del profesorado (Calderón-Garrido y Carrera Ferran, 2020). Las áreas competenciales incluidas aluden no solo a la información y alfabetización informacional, sino también a la comunicación y colaboración, a la resolución de problemas, a la seguridad y a la creación de contenidos digitales (INTEFP, 2017).

Con motivo del interés por ahondar en estos temas, nace el proyecto titulado *“La competencia digital en estudiantes de Educación Primaria en la provincia de Jaén”*, concedido por el Instituto de Estudios Giennenses (IEG) en la convocatoria de 2019, siendo su objetivo general identificar, analizar y comprender la competencia digital que poseen y utilizan en su vida cotidiana los estudiantes jiennenses de sexto curso de Educación Primaria. La concreción del objetivo general en objetivos específicos, nos lleva a diseñar esta propuesta centrada en el análisis de los discursos docentes relativos a competencia digital, a fin de explorar el papel del entorno escolar como mediador entre la tecnología y el estudiante, incidiendo en dos los principales agentes educativos (familia y escuela) desde la visión docente.

De este modo, se indaga en las percepciones y valoraciones docentes sobre su propia formación y competencia digital, sobre la participación e interés de las familias en el desarrollo de esta competencia (tanto propia como de sus descendientes) y sobre la adecuación de la disponibilidad, gestión y mantenimiento de los recursos de los centros educativos, todo ello desde una perspectiva integrada y con un enfoque cualitativo que ayuda a la comprensión de la realidad escolar.

2. MÉTODO

Enmarcado en el proyecto anteriormente mencionado, cuyo enfoque de trabajo es mixto, y de los objetivos que este persigue, el estudio que se aborda en estas páginas se centra en ilustrar las vivencias de escuela en competencia digital mediante el análisis de

los discursos docentes desde un enfoque cualitativo. El discurso docente analizado servirá para complementar, matizar y contextualizar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos cuantitativos utilizados en otros procesos de análisis que integran el proyecto.

Desde un enfoque cualitativo, en este trabajo concreto se utilizó el análisis de contenido temático del discurso docente como metodología de investigación (Díaz-Herrera, 2018) y la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de datos por su carácter flexible, dinámico y no directivo (Díaz-Bravo, et ál., 2013).

2.1. Descripción de la muestra

Se realizó un muestro intencional a través de un proceso de bola de nieve (Ruiz-Olabuénaga, 2012), que nos permitió acceder a cinco informantes cuya participación es clave para alcanzar los objetivos de este estudio. Los informantes se caracterizaban por pertenecer a centros concertados de Educación Primaria de la provincia de Jaén, por su experiencia y conocimiento sobre el abordaje digital en el centro y por su disponibilidad para participar en el estudio. Cada uno de los participantes pertenece a un centro concertado diferente. En la Tabla 1 se indica el cargo que desempeñan los informantes en el centro y su género, siendo cuatro de ellos varones y uno mujer.

Tabla 1.

Datos descriptivos de los informantes

Informante	Género	Cargo
Informante 1	Hombre	Orientador
Informante 2	Hombre	Tutor de Educación Primaria
Informante 3	Mujer	Directora
Informante 4	Hombre	Jefe de Estudios
Informante 5	Hombre	Maestro de Educación Física

2.2. Procedimiento de recogida y análisis de la información

Con ayuda de un guion flexible se realizó una entrevista semiestructurada a los cinco informantes. La entrevista se organizó en cuatro bloques relativos a la formación docente, la competencia digital docente, el rol de la familia y los recursos tecnológicos del centro.

Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de octubre y principios de noviembre de 2020. Con motivo de las restricciones a causa de la crisis sanitaria, estas fueron ejecutadas por vía telefónica, con grabación de llamadas para su posterior análisis. La información recabada fue tratada de forma anónima y confidencial y los participantes fueron informados previamente de los fines del proyecto.

La información recabada fue analizada de forma vertical, extrayendo las principales cuestiones y tópicos abordados por cada uno de los informantes y, posteriormente, de forma horizontal, mediante su análisis contrastado e integrado entre casos, cuyo resultado se muestra en el siguiente epígrafe.

3. RESULTADOS

Los resultados de los análisis realizados en este estudio se organizaron en torno a tres temáticas abordadas por los docentes. En primer lugar, su propia percepción en formación y competencia digital, a continuación, su percepción sobre las familias y el rol que desempeñan frente a las tecnologías y, por último, su valoración de los recursos de los que dispone el centro.

3.1. Formación y competencia digital docente

La formación inicial en tecnologías educativas es considerada por parte de los informantes como insuficiente para los requerimientos actuales o incluso nula. Dos de los participantes aseguran que no recibieron ninguna formación digital durante su etapa universitaria. Existe coincidencia entre ellos al señalar la desactualización de los contenidos digitales que aprendieron durante su formación inicial y en la necesidad de seguir formándose y actualizándose en este ámbito.

Los cinco participantes han continuado aprendiendo contenidos digitales a través de cursos de formación continua, de forma autodidacta o a través de la propia experiencia profesional, como revelan las palabras de una de las informantes: «*Muchas de las cosas que he aprendido ha sido por ensayo-error*» (Informante 3).

A pesar de no ser «*nativos digitales*» como aclara el Informante 4, han continuado mejorando su competencia digital progresivamente, aunque reconocen y resaltan que la situación de pandemia ha forzado una actualización más acelerada de lo habitual. La inmensidad de recursos disponibles y sus posibilidades les estimula a seguir formándose, aunque, como reconoce el Informante 4, en ocasiones puede provocar cierta ansiedad.

Se forman por mejorar en su trabajo, por responder a las nuevas demandas digitales motivadas por la crisis sanitaria o por interés personal hacia la tecnología, como es el caso del Informante 1, que afirma «*Siempre he tenido cierta inquietud por la informática*» o del Informante 5, que se declara «*un entusiasta de las TIC*», aunque considera que la formación en competencias digitales no debería depender exclusivamente del interés y motivación individual de cada profesor, pues esto puede generar dependencias profesionales de los compañeros menos competentes digitalmente hacia los más formados o repercutir negativamente en su alumnado.

En general, valoran su competencia digital como media-alta, aunque reconocen e identifican algunas lagunas que les gustaría mejorar, pues aseguran que en estos momentos la tecnología es elemental para su desempeño profesional:

«*Hoy en día hasta los compañeros más reacios a la tecnología reconocen que en el momento que nos falla internet o alguna de las plataformas no funciona, es un caos. Ya no es que sea importante, es que es imprescindible para nuestro trabajo*» (Informante 1)

Todos los informantes aseguran usar la tecnología para diferentes finalidades. Entre ellas destacan su uso como medio de comunicación con las familias, con el alumnado o con el resto del personal del centro educativo (mediante redes sociales, correo electrónico, servicios de videoconferencia, plataformas, etc.) y la creación y uso de contenidos digitales en su aula como recurso didáctico, con herramientas como *Canvas*, *Genially* o *Kahoot*, entre las más mencionadas.

La formación del alumnado para la protección de su privacidad digital es un tema preocupante entre los informantes, sobre el cuál en algunos centros ya están formándose y tomando medidas. Se muestran comprometidos con la importancia de esta cuestión, pero no todos aseguran saber cómo proteger la privacidad y disponer de los medios adecuados para hacerlo.

Se sienten, en general, capaces de resolver dificultades cotidianas en el uso de la tecnología. Algunos de ellos afirman que cuentan en ocasiones con el apoyo del personal del centro (otros compañeros, personal de mantenimiento, etc.) para la resolución de problemas de mayor calado. Mientas que, tanto el Informante 2 como el 5, afirman que frecuentemente es solicitada su ayuda y asistencia por parte de otros docentes.

Todos coinciden en que el uso de la tecnología en el aula ofrece múltiples ventajas, resaltando especialmente el acercamiento a las nuevas generaciones, mediante el ofrecimiento de contenidos más atractivos, motivadores y cercanos a estos. Frente a las ventajas, destacan como inconvenientes la falta de recursos tanto a nivel institucional

como familiar y la brecha digital que esto genera y el tiempo que requiere su aprendizaje y actualización continua.

3.2. El rol de las familias frente a la tecnología

Según los informantes las familias en general valoran positivamente el uso de las tecnologías en el aula. Reconocen que son esenciales, especialmente en estos momentos, y en muchas ocasiones, como señala el Informante 1, expresan su agradecimiento a los docentes por el esfuerzo extra que saben que la digitalización está suponiendo al profesorado.

Las familias, según los entrevistados, demandan el uso y aplicación de la tecnología en el aula y como objeto de estudio dentro del currículo, pero no lo contemplan como actividad extraescolar para sus hijos e hijas.

Los docentes entrevistados, en líneas generales valoran como baja la competencia digital de las familias, especialmente entre las de mayor edad, aludiendo a que muchos manejan exclusivamente aplicaciones como *WhatsApp*. No obstante, reconocen que existe gran diversidad de grados de competencia digital entre las familias.

Aunque el Informante 4 considera que las familias no tienen dificultades para auxiliar a sus hijos en las tareas escolares que exigen el uso de las tecnologías, el resto de participantes afirman que la competencia digital de la familia es inferior a la de sus hijos e hijas, lo que les puede generar inquietudes, como queda patente en las palabras del Informante 2: *«Las familias con las nuevas tecnologías son bastante más analfabetas que sus hijos y entonces pues tienen los miedos propios del desconocimiento»*. Así, algunos docentes comentan que las familias muestran ciertas reticencias hacia la tecnología tales como el miedo al ciberacoso, a la reducción del nivel de exigencia de contenidos, a la pérdida de privacidad y también a las derivadas de la falta de competencia digital propia para su uso. El escaso dominio de la tecnología, y en ocasiones también la ausencia de recursos tecnológicos por parte de algunas familias, lleva a algunos docentes, como a la Informante 3 a percibir que existe *«una resistencia importante al tema digital»* por parte de algunas familias, que aún prefieren y solicitan atención presencial, documentación en papel, etc., frente a las opciones digitales.

Esta situación ha llevado a muchos centros a implicarse en la formación digital de las familias y a ofrecer tutoriales, orientación e incluso recursos tecnológicos a estas, pues reconocen que, desde el inicio de la pandemia, las familias han tenido que mejorar su

competencia digital para adaptarse a la nueva situación. En línea con lo anterior, y consciente de la necesidad de fomentar y mantener una estrecha relación entre la familia y la escuela, el Informante 1 asegura *«igual que tenemos que educar a nuestros alumnos, tenemos que educar a nuestras familias, tenemos que ir de la mano»*. Por su parte, la Informante 3, directora de un centro reconocido como “Comunidad de aprendizaje”, afirma *«no queremos perder nuestra esencia»*, por lo que están preparando talleres para ayudar a las familias a seguir interactuando digitalmente con el centro y participando de sus dinámicas.

A pesar de las posibles dificultades, son muchas las iniciativas que ya se están realizando desde los centros con las familias mediadas por la tecnología (uso de plataformas, redes sociales, correo electrónico, virtualización de las tutorías, etc.), siendo iniciativas principalmente con una finalidad comunicativa y de intercambio.

3.3. Valoración de los recursos tecnológicos del centro

Los docentes entrevistados afirman que los centros disponen de abundantes recursos tecnológicos, entre los que listan habitualmente cañones, pantallas, ordenadores, *tablets* y pizarras digitales, presentes en casi todas las aulas según los informantes. A pesar de que todos consideran que el centro dispone de medios tecnológicos, todos ellos echan en falta algunos recursos concretos, entre los que destacan un mayor número de *tablets* (que permitan un uso individualizado o grupal por parte del alumnado), medios para retransmitir las clases en directo o más ordenadores para el profesorado, pues tres informantes admiten que muchos docentes del centro usan su ordenador personal en el aula. Así, son varios los docentes que comentan que sus centros están ampliando sus equipos para responder a estas necesidades.

El estado de los recursos disponibles en los centros es bueno para parte de los entrevistados, que aseguran que los equipos informáticos se compraron hace pocos años y aún están en correcto funcionamiento y mejorable según otros informantes, que indican que algunos de los recursos ya están obsoletos y que se renuevan progresivamente conforme el presupuesto del centro lo permite.

En cuanto al mantenimiento de los equipos y servicios informáticos, existen dos realidades diferenciadas entre centros, aquellos en los que los propios docentes realizan el mantenimiento de los equipos y otros en los que la administración del centro se ocupa de esta labor, contratando a personal especializado. En el centro, por ejemplo, del

Informante 1, usando las propias palabras del entrevistado *«el mantenimiento se hace por parte de dos profesores que son unas máquinas, excepcionales personas y altruistas a más no poder»* (Informante 1), por lo que queda en manos de la voluntad y competencia del propio profesorado, pues como asegura este mismo docente *«el presupuesto del colegio no da para más, ahí hay una carencia»*. Sin embargo, en otros centros cuentan con profesionales para el mantenimiento y actualización de los recursos digitales disponibles, servicio muy bien valorado por los docentes, como se aprecia en las palabras de la Informante 3: *«El chico de mantenimiento es nuestra salvación, hace un mantenimiento exhaustivo de equipos, servidores, etc.»*.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La creciente necesidad del uso de la tecnología a causa de la pandemia mundial se ha visto reflejada también en las aulas de Educación Primaria. Las exigencias docentes en cuanto a competencia digital, ya altas con anterioridad, se han incrementado vertiginosamente y su presencia y relevancia queda manifiesta en los hallazgos de este estudio, coincidiendo con otros trabajos que destacan el rol que la tecnología está desempeñando actualmente en las aulas (Cani, et ál., 2020; Lloyd, 2020) y la brecha digital que ello genera (Rodicio-García; et ál., 2020).

Es indudable que en estos tiempos la competencia digital es esencial para el docente. La alta tasa de caducidad de los contenidos digitales, empuja al docente a su continua actualización (Salinas, 2020), con la considerable inversión de tiempo y esfuerzo que ello supone. Esta actualización constante es realizada por los informantes de este estudio con el único incentivo de mejorar profesionalmente y ofrecer una buena atención a su alumnado. Su discurso abre el debate necesario sobre la pertinencia de delegar la formación y actualización digital al interés personal de cada docente por su mejora profesional, y más aún hoy, considerando la importancia de las tecnologías para continuar con la dinámica educativa.

La tecnología en el aula es percibida por los docentes desde el triple enfoque que señala Domingo (2015): objeto de estudio, recurso y medio de comunicación. Así, es considerada por los entrevistados mucho más que un simple objeto de estudio (sentido poco aludido por los informantes y, habitualmente, como objeto de estudio propio, no del alumnado, al que se le presupone su dominio básico). Para ellos se trata principalmente

de un recurso didáctico útil, atractivo y con muchas posibilidades y, en estos tiempos más que nunca, un medio de comunicación con las familias y con el propio alumnado.

Ante esta crisis sanitaria, la familia ha jugado un rol muy importante y diferente al habitual en el proceso educativo (Nivela, et ál., 2020). Según manifiestan los informantes, la familia, por su parte, muestra una escasa, pero creciente competencia digital, motivada por las circunstancias y las nuevas demandas educativas. Como manifiestan los informantes, los centros están tomando también el rol de educadores de las familias en competencia digital, ayudándoles a gestionar los recursos tecnológicos que hoy en día median las relaciones familia y escuela. La incentivación de estas iniciativas conjuntas con la familia fortalece los lazos de comunicación también a través de los medios digitales, en coordinación con las escuelas.

Destaca la apreciación docente de que la introducción de recursos y herramientas digitales en el aula es valorada por las familias, especialmente como recurso para el logro de los fines educativos. Sin embargo, su uso también despierta preocupaciones y reticencias en las familias, muchas veces motivadas por el desconocimiento de las herramientas, según alegan algunos de los docentes entrevistados.

En cuanto a los recursos digitales, el estudio confirma que la tecnología está cada vez más presente en los centros educativos. No obstante, esta requiere una actualización y mantenimiento continuos, lo que exige una inversión permanente por parte del centro, que no todos pueden asumir. Esta es suplida en ocasiones por la buena voluntad de los docentes con mayor competencia digital, que asumen esta carga extra de trabajo, excediendo sus funciones docentes.

En definitiva, de este estudio se pueden extraer algunas implicaciones relativas a la formación docente. Por una parte, desde la Educación Superior, se estima necesario reforzar la formación inicial del maestro de Educación Primaria en materia tecnológica, incidiendo especialmente en la mejora de su competencia digital, dotándolo de estrategias y herramientas personales y profesionales que le permitan actualizarse con facilidad y adaptarse a las nuevas herramientas digitales que surjan en su futuro desempeño profesional.

La formación continua del profesorado también debería ser incentivada. La actualización digital del docente, el dominio de estrategias para la conservación de la privacidad digital y el uso y manejo de los recursos tecnológicos es imprescindible en las aulas de hoy, por lo que es importante que todo ello no dependa exclusivamente del interés del docente hacia la tecnología. Es importante incentivar y promover la formación

y actualización digital, sin que esto suponga una mayor carga de trabajo fuera del horario laboral. De forma paralela, es preciso valorar el trabajo de aquellos docentes que realizan funciones de mentoría digital o de mantenimiento informático de los equipos, no solo con un reconocimiento social entre compañeros, sino también con beneficios profesionales.

REFERENCIAS

- Alves, J. (2020). A aplicabilidade da tecnologia na pandemia do Novo coronavírus (Covid-19). *Revista da FAESF*, 4(Número Especial COVID 19), 48-52.
- Bonilla-del-Río, M., y Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: Smartphones, APPS y programación en Educación Primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163.
- Calderón-Garrido, D. y Carrera Ferran, X. (2020). Adaptación del “Marco Común de Competencia Digital docente” al área de educación musical. *Didacticae*, 7, 74-85.
- Cani, J. B., Sandrini, E. G. C., Soares, G. M., y Scalzer, K. (2020). Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista Ifes Ciência*, 6(1), 23-39. <https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>
- Cascón-Katchadourian, J. D. (2020). Tecnologías para luchar contra la pandemia Covid-19: geolocalización, rastreo, big data, SIG, inteligencia artificial y privacidad. *Profesional de la información*, 29(4), 1-20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.29>
- Crespo, M. C., y Palaguachi, M. C. (2020). Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis. *Revista Scientific*, 5(17), 292-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.16.292-310>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.
- Domingo, J. (2015). Luces y sobras de las TIC como medio de cohesión y participación en la ciudad. Una invitación a ampliar y profundizar la mirada. En Monclús, A y Sabán, C. (Coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*. (pp. 119-139). Síntesis.

- España (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 1 a 58.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). IISUE.
- Nivela, M. A., Molina, C. J., y Campos, R. J. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 22-29.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., y Fandos, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 103-125.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 17-21.
- Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10*, 30 de diciembre de 2006.

CAPÍTULO 116

PERTINENCIA SOCIAL Y CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Jairo Enrique Castañeda-Trujillo, María Fernanda Jaime Osorio, Marco Tulio

Artunduaga Cuéllar y Eliana Maritza Alarcón Camacho

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto To INN 2016-2019 (From Tradition to Innovation in Teacher-Training Institutions), financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus+Key Action 2 Capacity Building, las 21 instituciones de educación superior de América Latina y Europa participantes llevaron a cabo un análisis de la pertinencia social y curricular de algunos programas académicos de formación docente. En el caso de la Universidad Surcolombiana (Colombia), se analizaron dos programas, siendo uno de ellos la Licenciatura en Inglés. Para realizar el análisis se empleó un instrumento que valoraba cinco dimensiones: Político-institucional, Social y de ciudadanía, Laboral y de conexión con el mundo del trabajo, Pedagógico-didáctica, e Investigativa y de construcción de conocimiento. Cada una de estas dimensiones tenía en cuenta una serie de estándares que facilitaban el proceso valorativo y permitían determinar el nivel de pertinencia del programa. Cinco profesores de tiempo completo de la Licenciatura en Inglés fueron los encargados de diligenciar el instrumento de cuyo análisis se concluyó que el programa de la Licenciatura en Inglés tiene una alta pertinencia curricular y social (Artunduaga-Cuellar, 2019a).

Sin embargo, es necesario tener una mayor comprensión de las dimensiones analizadas y así determinar la pertinencia del programa no solo desde la perspectiva de los profesores sino también de los estudiantes del programa de Licenciatura en inglés. Estos estudiantes, o profesores de inglés en formación como los llamaremos en adelante, cuentan con creencias y percepciones del programa derivados de sus propias experiencias construidas a lo largo del programa. Desde nuestra posición como educadores de futuros profesores, creemos que sus voces contribuyen a la comprensión de una forma más amplia

de las virtudes y necesidades del programa en cuanto a las dimensiones mencionadas anteriormente (Castañeda-Trujillo, 2018).

Así las cosas, al hacer un análisis de algunas reflexiones escritas por los profesores en formación emergieron relaciones con las dimensiones laboral y de conexión con el mundo del trabajo, pedagógico-didáctica, e investigativa y de construcción de conocimiento. Algunas de ellas tuvieron más elaboración que otras, pero en general se pudo encontrar contribuciones para observar la pertinencia del programa de Licenciatura en Inglés.

2. MÉTODO

Este análisis parte de los principios del paradigma cualitativo, en donde se asume al individuo como fuente de conocimiento, capaz de interpretar y entender su contexto a partir de sus experiencias (Merriam, 2009). En este sentido, decidimos recopilar algunos de los textos reflexivos de los profesores en formación, elaborados como producto de sus experiencias en práctica pedagógica durante el primer semestre de 2020.

La información obtenida fue analizada de manera reiterativa y clasificada a partir de las dimensiones utilizadas en el ejercicio investigativo realizado con los profesores del programa (Artunduaga-Cuellar, 2019). La información obtenida fue analizada de manera reiterativa y clasificada a partir de un marco narrativo y cualitativo exploratorio, desde el cual, pudimos identificar patrones y conexiones con las dimensiones utilizadas en el ejercicio investigativo realizado con los profesores del programa (Artunduaga-Cuéllar, 2019a) y que también orientaron este estudio

Los participantes para este estudio fueron 13 profesores en formación de últimos semestres, quienes estaban cursando la práctica pedagógica. Esta práctica pedagógica es parte del plan de estudios y se desarrolla en instituciones educativas de diferentes naturalezas: privada, pública, primaria, secundaria, educación para el trabajo. Los estudiantes se inscriben a esta práctica y durante cuatro meses apoyan los procesos educativos en el área de inglés como lengua extranjera. Atendiendo a la ética de la investigación, usamos la primera letra del nombre de cada profesor en formación para identificar sus voces en cada una de las intervenciones que aparecen en la sección de resultados.

3. RESULTADOS

A partir del análisis de los eventos narrativos encontrados en los textos de los profesores en formación del programa de Licenciatura, enmarcados en la reflexión de su práctica docente durante la pandemia, se exploraron elementos de la pertinencia curricular y social del programa de licenciatura en inglés. Desde esta perspectiva emergen situaciones estrechamente relacionadas con las dimensiones que se presentan en esta sección.

3.1. Dimensión laboral y de conexión con el mundo del trabajo

La conexión más cercana con el mundo laboral y contextos educativos reales se da durante la práctica pedagógica. Es allí donde los profesores en formación tienen la oportunidad de experimentar los diferentes contextos del sistema educativo colombiano y tener un rol más activo. Al igual que miles de docentes en el mundo, los practicantes se enfrentaron a un cambio abrupto en sus procesos de enseñanza donde no solo sus expectativas sino también su preparación se vio afectadas, como lo dice unos de los profesores en formación: "Muchas veces me cuestioné si esta era la experiencia que yo deseaba tener en mi tan anhelada práctica. Pero al final... al menos yo estaba contribuyendo a mis estudiantes con actividades para que no dejaran el inglés de lado en estos tiempos de pandemia" (Y). En este mismo sentido se generaron oportunidades de reconocimiento de la nueva experiencia como un contexto de aprendizaje, "Mi práctica fue atípica, pero aun así con cada actividad solicitada por mi cooperadora di lo mejor... tuve una experiencia diferente" (Y) y se propiciaron oportunidades para reconocer y aprovechar sus espacios e ir más allá de los aspectos académicos, "Personalmente, lo consideré un reto porque quise centrarme en ayudar a que cada estudiante fuera un poco mejor de lo que son en cada una de mis clases, que el tiempo que pasan en mi clase fuera tiempo dedicado a convertirse en mejores personas y ciudadanos" (E).

Al desarrollar la práctica pedagógica en el contexto de Instituciones Educativas públicas en primaria, secundaria, formación tecnológica y universitaria, los practicantes tuvieron la oportunidad de evidenciar la desigualdad social que existe en Colombia y a tener en cuenta aspectos relacionados con la justicia social: "La desigualdad social se hizo más evidente y muchos estudiantes debieron abandonar sus estudios porque lo primordial es sobrevivir" (JS). También pudieron percibir cómo la educación dejó de ser para muchos un derecho universal para convertirse en un privilegio para aquellos que tuvieran

acceso a dispositivos y conectividad, “En mi caso personal tuve la oportunidad de conectarme de manera sincrónica con mis aprendices e incluso impartir mis clases con ayuda de muchos recursos tecnológicos y una plataforma que hace parte del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) como mayor complemento a este proceso virtual. Después de esta experiencia puedo decir que no había forma de quedarme con lo negativo del asunto” (SP). Esta falta de oportunidades de acceso llevó a cuestionar la efectividad del proceso educativo bajo esta modalidad, “Fueron más los resultados negativos que los positivos en esta modalidad de educación virtual. Muchos de los estudiantes debieron a causa del desempleo, dedicarse a buscar trabajos para sobrevivir.” (JS)

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores en formación al estar inmersos en contextos laborales reales, especialmente en época de pandemia, es el de manejo de situaciones que pueden causar tensiones en el ejercicio de la docencia como manejo de estrés, trabajo bajo presión, trabajo en equipo, adaptación a los cambios, comunicación efectiva, entre otras: “Esta modalidad de educación no tiene un horario fijo, cuando menos lo piensas llevas más de 12 horas trabajando. Así que el tiempo es el doble y al finalizar el día no quieres ni tomar tu computadora o tu celular pues sientes que estás esclavizados a ellos” (MC).

Las características personales también tuvieron incidencia en el desarrollo de su experiencia pedagógica y en muchos casos se intensificaron debido al desarrollo de su práctica mediada por tecnología, actitudes de resistencia frente a imposiciones del sistema educativo se evidenciaron en uno de los profesores practicantes “el sector privado es autoritario frente al uso de recursos que se deben usar para enseñar. Tuve que enfrentarme a esto y ser valiente ya que no me gustan los métodos de enseñanza tradicionales” (NQ). Las situaciones adversas a las que se enfrentaron los estudiantes profesores generaron diversas emociones: “Frustración por los cambios ocasionados por la pandemia” (L), “Carga emocional y sentimientos de ansiedad que tendríamos en este proceso y afectación en la salud mental” (SH) y “Sentirse abrumada al no saber con claridad qué hacer y si lo que se hacía estaba bien o mal” (L). Estas situaciones llevaron a muchos a desarrollar habilidades y potenciar aspectos que permitieron transformar los episodios de tensión en elementos claves de su quehacer docente como algunos de ellos lo expresaron: “Lo positivo que ha surgido es que se ha desarrollado la empatía” (SH) y “esta experiencia me permitió sentir, pensar y actuar bajo las condiciones que abordaron la pandemia tales como el desconocimiento, miedo, incertidumbre, estrés, entre otros hechos generados por

los múltiples factores que acompañan a gran parte de las familias colombianas con o sin pandemia” (St).

3.2. Dimensión pedagógico-didáctica

Los planes de estudio diseñados para la formación de futuros profesores de inglés tienen una percepción positiva por parte de los profesores formadores, principalmente el diseño didáctico que enmarca metodologías participativas y estrategias que integran la teoría y la práctica (Artunduaga-Cuellar, 2019). Al explorar esta dimensión desde la voz de los profesores en formación se encuentra una visión diferente; la falta de articulación entre la teoría y la práctica, se intensificó durante el proceso de enseñanza en condiciones diversas a las tradicionales de acuerdo de acuerdo a lo indicado por una de las profesoras de inglés en formación. “Darse cuenta que de la teoría a la práctica hay un distanciamiento muy grande; una cosa es comprender la teoría, y otra muy distinta es cómo llevarla a la práctica, de tal manera que les pueda brindar un aprendizaje significativo y útil para sus vidas” (Sn). Adicionalmente, la flexibilización de los procesos educativos incluyendo currículos, estrategias, materiales y evaluación fue necesaria para poder avanzar con los procesos educativos en todos los niveles. Aspectos como “Tocó modificar el plan de trabajo y hacer lo que se podía” o “Se ha visto necesaria la flexibilidad de parte de la institución educativa, docentes y comunidad en general” (Sn) y la adopción de roles diferentes a las tradicionales formas de interacción entre profesores y estudiantes.

Debido a que inicialmente se idealizó la metáfora de las TIC como fórmula efectiva para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes en formación no logran, en algunas ocasiones, reconocer experiencias de aprendizaje cotidiano que probablemente muchos han tenido a través de espacios virtuales. De hecho, al enfrentarse a contextos con limitaciones de acceso o conexión se generan tensiones que hacen invisibles las oportunidades de normalizar el uso de las tecnologías en la educación: “Sin inducción alguna, los docentes y estudiantes alrededor del mundo nos hemos sumergido en el mundo de la virtualidad de forma autónoma” (SH), y a calificar de inefectivos los procesos educativos que se están llevando a cabo en el contexto de la pandemia bajo modalidades remotas como lo indica una de las futuras profesoras: “Tampoco creo que las clases virtuales hayan sido satisfactorias porque crear un ambiente sano en donde los estudiantes se sientan a gusto y donde participen activamente es muy complicado” (LR). El semestre de práctica evidenció que a pesar de que el currículo del programa de

licenciatura incluye cursos y espacios para promover la integración de herramientas tecnológicas en la educación, existe poca apropiación de los roles del docente, estudiantes y medios tecnológicos y de modelos pedagógicos donde la educación se lleva a cabo en contextos completamente virtuales, “Aunque en la universidad nos brindan cursos en el área de la tecnología, no fue suficiente para lo que me tocó vivir en esta nueva experiencia” (E).

Desde la perspectiva de los formadores de profesores se manifestó una debilidad en el diseño curricular respecto a la inclusión de procesos que involucren virtualidad y enseñanza a distancia. La ausencia de estas metodologías genera un desconocimiento de los procesos pedagógicos que involucren estas modalidades y como consecuencia los profesores en formación experimentan dificultades en sus procesos de práctica. Un acercamiento oportuno y eficaz a la virtualidad le puede proporcionar a los estudiantes una experiencia positiva y una mejor preparación que se podrá reflejar en la implementación de estrategias efectivas y en un mejor manejo de situaciones en ambientes que involucren la inclusión de tecnologías en sus prácticas pedagógicas.

3.3. Dimensión investigativa y de construcción de conocimiento

Mientras la dimensión investigativa plantea la formación de profesores en el área investigativa, la de construcción de conocimiento promueve la formación epistemológica y metodológica en los estudiantes. El proyecto To Inn (Medina Moya & Montané López, 2019) plantea que un currículo pertinente “trata de adentrarse en la problematización del conocimiento y en los tipos de razonamiento mediante los que se generan las teorías, y no sólo en el conocimiento de estas.” (p. 10). En las voces de los estudiantes de la licenciatura, los dos aspectos de esta dimensión confluyen dentro de la práctica pedagógica ya que investigar y construir conocimiento mediante la innovación se ve como una exigencia tanto del entorno laboral como académico. Uno de los profesores en formación manifiesta: “La palabra innovar y sobre todo la acción es algo muy frecuente que escuchamos en nuestro rol como docentes y es algo que nos exigen para nuestro campo laboral. En el programa nos exigen ser innovadores y ver más allá de lo que tenemos, solucionar o buscar nuevas estrategias para poder realizarlo... analizar las dificultades y buscar las posibilidades de poder mejorarlas.” (MC).

La formación metodológica también tuvo espacio dentro de la construcción de conocimiento, la exploración de herramientas para facilitar su quehacer: “descubrí un

mundo de herramientas tecnológicas en pro al aprendizaje que seguramente desde la presencialidad no hubiese llegado a conocer. Además, desde mi práctica logré potencializar la autonomía, creatividad e imaginación ya que no importa si tenemos todos los recursos y/o estrategias a la mano sino cómo hacemos uso adecuado de ellos e implementamos en los diferentes contextos y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que no todos tuvieron la oportunidad de acceder a la educación virtual.” (ST). Otro profesor en formación se reconoce como un ser sentipensante que actúa a partir de la reflexión “En el sentir, pensar y actuar está el vivir y en el vivir está la oportunidad de reflexionar, ¿qué hice?, ¿en qué fallé?, ¿qué aprendí?, ¿qué cambiaría?, ¿qué haré? Y demás cuestionamientos que nos hacen mejores educadores, pero, sobre todo, mejores seres humanos” (ST). Estos cuestionamientos reflexivos surgen a partir de espacios como cursos y encuentros que se han abierto en el currículo del programa para que los futuros profesores exploren alternativas y opciones de aprendizaje a partir de sus propias prácticas.

4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en el marco del proyecto To INN 2016-2019 (From Tradition to Innovation in Teacher-Training Institutions), los cuales representan la voz del profesorado, como en el marco del análisis de los episodios narrativos de la práctica docente, en la que se escucha la voz de los estudiantes del programa de formación docente Licenciatura en Inglés de la Universidad Surcolombiana en lo concerniente a las dimensiones laboral y de conexión con el mundo del trabajo, pedagógico-didáctica, e investigativa y de construcción de conocimiento, se ponen de manifiesto cuatro ejes a discutir.

4.1. La virtualidad en tiempos de pandemia expone la realidad social con más ahínco

La transición de la presencialidad a la virtualidad puso de manifiesto la desigualdad social y separó aún más las brechas sociales evidentes en los países en vía de desarrollo como Colombia (Alvarado, 2020; Barbera Alvarado, et ál., 2020; Surian, 2020; Villa Holguín, 2020;). Lejos de pensar en la virtualidad como como un modelo educativo eficiente, la crisis educativa generada por la Covid-19, dejó ver que la virtualidad también requiere de condiciones ideales para que dé resultado. Esas condiciones no estaban

presentes en muchos de los contextos en los que los profesores en formación realizaron su práctica pedagógica. Consecuentemente, asumimos que para los profesores en formación el volver a la presencialidad se convirtió en una necesidad

Si bien es cierto que antes de la pandemia, la educación presencial ocupaba un lugar privilegiado, en época de pandemia la educación virtual empezó a ocupar un lugar aún más privilegiado. Sólo aquellos que no se vieron afectados económicamente por la pandemia, que contaban con dispositivos y conectividad para asumir la virtualidad y que se adaptaron rápidamente a la nueva realidad a través de la búsqueda autónoma de soluciones a los inconvenientes presentados, lograron mantener su estatus educativo. Tal como lo reconocen los estudiantes de nuestro programa de licenciatura, en un país donde, según cifras oficiales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el 35,7% de la población vive en pobreza monetaria y el 9,6% vive en pobreza monetaria extrema, los estudiantes que no cuentan con los recursos suficientes abandonaron o pospusieron sus metas en torno a la educación porque eligieron priorizar su supervivencia y las de sus familias.

4.2. Carencias y oportunidades en la educación superior

Otra evidencia sobre la cual podemos reflexionar a partir de los resultados es la falta de preparación de los profesores, profesores en formación y los estudiantes de las instituciones educativas para solventar situaciones problemáticas en la virtualidad. De hecho, si bien los docentes universitarios resolvieron con decoro la necesidad de trasladar los procesos educativos presenciales a remotos o mediados por las TIC, la carencia de conocimiento sobre las bases teórico-prácticas de la educación virtual evidenciaron un atropellado camino de aciertos y desaciertos en el proceso. Nada distinto sucedió con los profesores en formación, quienes reuniendo lo mejor de su experiencia como estudiantes universitarios, trasladaron estrategias de sus profesores universitarios, se adentraron en los hogares de sus estudiantes y, por ensayo y error, crearon en la práctica nuevas maneras de enseñar a través de medios virtuales.

La carencia de preparación para enseñar en la virtualidad se asemeja también a la falta de preparación para investigar en la virtualidad. A través del análisis de los resultados, se nota una discrepancia en lo que plantea el profesorado y los estudiantes de la licenciatura. Aunque los resultados de la indagación sobre pertinencia curricular y social en el marco del proyecto To INN plantea una alta pertinencia curricular en cuanto

a la dimensión de investigación y construcción del conocimiento, a partir de los episodios narrativos de los profesores en formación, se invisibiliza la oportunidad de realizar investigación a través del acercamiento a la educación mediada por tecnologías. Esta carencia de ideas para la realización de procesos investigativos individuales o colaborativos se puede deber a una ruptura entre la conexión que debe existir la teoría y la práctica de investigación que se promueve en el currículo del programa porque inicialmente se les preparó para investigar en la presencialidad.

Creemos que las carencias en preparación para la enseñanza y la investigación en la virtualidad se pueden y se deben convertir en oportunidades para la transformación del currículo de la licenciatura (Buendía, et ál., 2018) para que a mediano plazo se atiendan las necesidades particulares de los contextos de las comunidades educativas de la región surcolombiana que se hicieron aún más evidentes en esta época de pandemia.

4.3. Educación emocional, clave para la formación profesional

Tal como lo señalan Almada y Fuentes (2019) la educación en la virtualidad requiere entre otros elementos, de las siguientes cualidades personales de parte de los estudiantes: “responsabilidad, capacidad de organización, esfuerzo autónomo, autogestión del tiempo y autodisciplina” (p. 197). Estas cualidades tienen tal importancia para el éxito de los procesos de educación virtual ya que de no existir se presenta un alto riesgo de deserción o abandono de dichos cursos. La situación en el ámbito educativo generada por la pandemia nos ha demostrado que las citadas cualidades personales, si bien son importantes, no son suficientes para garantizar el éxito en la educación virtual ya que existe un factor determinante que por mucho tiempo se ha pasado por alto y es la educación emocional.

Nuestro sistema educativo está construido para dar prioridad al desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia y las competencias profesionales que garanticen el acceso al mundo laboral y del conocimiento. Mientras tanto, se deja de lado, o simplemente se ignora, el cultivo de otras competencias que son tanto o más importantes que las profesionales y estas son las emocionales. Es precisamente el afán del sistema educativo por satisfacer la demanda del mundo del trabajo, lo que pone de manifiesto el vacío existente en la formación de seres humanos emocionalmente maduros y que por el contrario ocasiona lo que Sordo, en entrevista concedida a Filgueira (2019), denomina como analfabetismo emocional. Esta ignorancia emocional da lugar a sentimientos como

angustia, frustración, ansiedad y desesperanza tal y como lo manifiestan muchos de nuestros profesores en formación. Sordo nos invita a reflexionar en relación con lo que el mundo laboral exige en los nuevos profesionales, “¿de dónde sale esta gente si la educación que estamos dándoles a nuestros niños no incorpora la estimulación de ninguna de las mal llamadas ‘habilidades blandas’?” y recalca que es a través de la educación emocional que podemos llegar “a formar a los seres humanos que el futuro necesita.”

Aprender a identificar, expresar y dialogar sobre nuestras emociones, así como reconocer, valorar y aceptar las de los demás es el punto de partida para lograr la fortaleza necesaria para hacerle frente a las situaciones difíciles o imprevistas como la pandemia que nos ha tocado vivir. Lo anterior nos lleva, como programa de formación inicial de docentes, a pensar en la creación o adopción de un programa de educación emocional para nuestros profesores en formación que a su vez repercutirá en la población en general.

4.4. La innovación en tiempo de pandemia entendida como la capacidad de resolver problemas

En relación con la innovación en educación, Artunduaga-Cuéllar (2019b, p. 158) señala que el punto de partida de todo proceso innovador debe ser la búsqueda de respuestas o soluciones a las situaciones particulares que afectan nuestros contextos educativos. La innovación per se no se puede lograr si no está impulsada por la transformación de los procesos con tal de lograr una mejor calidad educativa y hacer de la educación un proceso pertinente con la realidad que vivimos. Es común por ejemplo asociar la innovación con el uso de las TIC para facilitar primordialmente el acceso, la cobertura, la permanencia y la graduación estudiantil. Sin embargo, el equiparar la innovación en educación con la existencia y el uso de dichas tecnologías es una creencia demasiado simplista que puede resultar engañosa. Podemos encontrar instituciones dotadas con equipos de última tecnología en las cuales simplemente se repiten “teorías, metodologías y modelos de antaño” y en los que la tecnología se convierte en un elemento meramente distractor (p. 159). Por otra parte, existen instituciones desprovistas de dispositivos o aparatos tecnológicos y conexión a internet y en las que se logra implementar cambios que transforman la realidad social y cultural de los estudiantes convirtiéndose así en ejemplos de buenas prácticas por lo significativo de tales experiencias. De lo anterior es válido concluir que la innovación requiere de un alto grado de creatividad, iniciativa y decisión para transformar la realidad más que del uso de las

TIC. Esta realidad es evidente hoy más que nunca a raíz del confinamiento impuesto por la Covid-19 pues a pesar del popularizado uso de las TIC y del fácil acceso a dispositivos además de una amplia cobertura y acceso a internet, el tránsito hacia la educación remota o mediada por elementos tecnológicos, ha estado llena de limitaciones e inconvenientes. De repente, profesores y estudiantes nos hemos visto invadidos por sentimientos de frustración, inseguridad e incertidumbre y nos encontramos sin saber cómo llevar a cabo la enseñanza virtual a pesar de toda la tecnología de la cual disponemos.

Es curioso como en la actual generación de los llamados nativos digitales, se pone de manifiesto diversidad de limitaciones a la hora de hacer uso de las TIC con fines educativos y llama aún más la atención que son justamente muchos de ellos los que claman por el regreso a las clases presenciales. Y es que tal y como lo manifiesta Baldeón (2020) cuya renuncia ante un grupo de estudiantes en plena clase virtual se hiciera viral en los últimos días, el principal problema que afecta el desarrollo de la educación mediada por tecnologías es “el rompimiento del vínculo maestro-alumnos que es vital para el proceso de enseñanza-aprendizaje.” El citado docente, en entrevista para BBC Mundo, recalca que el espacio del aula de clases no puede ser reemplazado por la virtualidad ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje no concluyen al apagar la pantalla y por ende nos invita a buscar y adoptar tácticas para generar interés y motivación por aprender. Lo anterior pone a prueba nuestra capacidad para innovar y convertir los procesos educativos en algo interesante, significativo y relevante que ayude además a superar las creencias pesimistas que hoy en día abundan en relación a que en cuestión de educación es poco o nada lo que se puede hacer.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este ejercicio de análisis dejan ver que existe muchos campos en los que, como programa de formación de profesores de inglés, debemos seguir fortaleciendo. En lo que respecta a la Dimensión laboral y de conexión con el mundo del trabajo, la educación mediada por la tecnología dejó al descubierto las falencias en el diseño de muchos espacios académicos del programa. Es urgente que se replanteen las estrategias y contenido enseñados a los profesores en formación. De esta forma, ellos estarán preparados para responder a cualquier necesidad que se presente en el mundo laboral bajo las circunstancias que sean. En lo referente a la dimensión pedagógico-didáctica se encontró como necesidad urgente la adopción de mecanismos que promuevan

la virtualidad y la enseñanza a distancia, aspecto en el cual no solo la Licenciatura en Inglés sino la Universidad Surcolombiana en general tiene aún un largo camino por recorrer. Finalmente, esta situación de pandemia permitió a los profesores en formación fortalecer sus habilidades para la reflexión, lo cual los llevó a analizar de manera más detallada la realidad de las instituciones educativas, de la ciudad y del país. Sin embargo, es prioridad para el programa de Licenciatura en Inglés generar mecanismos de difusión de dichas reflexiones y fortalecer los procesos de investigación e innovación que promuevan el cambio en la enseñanza del inglés en la región Surcolombiana.

REFERENCIAS

- Almada, C., Fuentes, P. (2019). Desafíos para la innovación en la formación online y semipresencial en la UCSA. En A. Montané López & S. Antúnez (eds) S. González, J. Numan & M. T. Artunduaga (comp.), *Política y gobernanza en las instituciones de educación superior de formación docente*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València (pp. 190-202).
- Alvarado, M. A. (2020). La educación en Colombia: un proceso de transformación digital que puede aumentar la brecha social en Colombia. <http://hdl.handle.net/10654/36541>.
- Artunduaga-Cuéllar, M. T. (2019a). Universidad Surcolombiana (USCO- Colombia). Licenciatura en inglés de la Facultad de Educación. En J. L. Medina Moya & A. Montané López (eds) C. Torres Salvador, E. Luna, & J. M. Ramos Morales (comp), *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València (pp. 70-76).
- Artunduaga-Cuéllar, M. T. (2019b). Gobernanza, Innovación institucional y Currículum. En A. Montané López & S. Antúnez (eds) S. González, J. Numan & M. T. Artunduaga (comp.), *Política y gobernanza en las instituciones de educación superior de formación docente*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València (pp. 158-159).
- Barbera Alvarado, N.; Hernández Buelvas, E. y Vega Martínez, A. (2020). Desafíos de la gestión pedagógica en la virtualidad ante la crisis del COVID-19. SUMMA. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(Especial), 43-48. www.doi.org/10.47666/summa.2.esp.05RESUMEN.

- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C. & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195.
- Castañeda-Trujillo, J. E. (2018). Voices from the South: English Language Pre-Service Teachers Contributions to ELTE. En H. Castañeda-Peña, C. H. Guerrero Nieto & P. Méndez, *ELT Local Research Agendas I* (159-179). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Más del 40% de los colombianos se consideran pobres por la pandemia. (2020). Dinero.
- Clases en Zoom: 4 problemas de la enseñanza en línea que señala el profesor que anunció su renuncia a sus alumnos en directo. (2020, 11 de noviembre). BBC Mundo.
- Filgueira, B. (2019, 12 de enero). Pilar Sordo: "La educación actual forma jóvenes emocionalmente analfabetos". Infobae.
- Medina Moya, J. L. & Montané López, A. (eds). (2019). *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implement*. Jossey-Bass.
- Surian, A. (2020). Educación, salud pública y gestión de las epidemias. ¿Qué lecciones nos está dejando? <https://www.clacso.org/educacion-salud-publica-y-gestion-de-las-epidemias-que-lecciones-nos-esta-dejando/>
- Villa Holguín, E. (2020). Pandemia, control educativo segregacionista y virtualidad mercantilista. *MovilizACCIÓN - Edición especial*, 3 (30 (15)), 97-101

CAPÍTULO 117
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO A TRAVÉS DEL JUEGO EN
LA CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

Concepción Porras Pérez

1. INTRODUCCIÓN

La competencia léxica es « el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarla. Se compone de elementos lexicales y de elementos gramaticales” (Baralo, M. 2008). La enseñanza del léxico desde pequeños es muy importante ya que es la base para poder dominar una lengua, y de esta manera, llegar a ser una persona formada, educada, competente y preparada para la vida en sociedad.

Según Brumont y Boisseau, hay una gran diferencia entre el léxico y el vocabulario. El léxico es el conjunto de palabras que forman parte de la “lengua francesa”, y el vocabulario son las palabras empleadas por un individuo para expresar aquello que necesita en su vida diaria.

Naturalmente, un niño aprende poco a poco, primeramente al oral, y después al escrito, el vocabulario que necesita para expresarse, comunicarse y adquirir las posibilidades de elección en la expresión de una idea. A esta edad, comprenden mejor de lo que hablan porque acaban de escuchar hablar a sus padres y a su familia, pero no han aprendido aún las reglas y normas de la palabra y de la escritura. Por esta razón debemos prestar atención, en primer lugar, a la edad de los niños con los que trabajamos (si ya han estudiado francés en años anteriores o si es su primer año), y en segundo lugar, a la inclusión de todos nuestros alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que podemos tener en nuestro aula alumnos que nunca han escuchado esta lengua. Así, intentaremos elegir bien el vocabulario que vamos a enseñarles para formarlos de una manera ascendente y poco a poco.

2. MÉTODO

“En Educación Primaria, el vocabulario se aprende la mayoría de las veces de forma « integrada », en todas las disciplinas de manera transversal, en los textos, por ejemplo. La adquisición del vocabulario aumenta la capacidad del alumno para ubicarse en el mundo que le rodea, a poner palabras a sus experiencias, a sus opiniones y a sus sentimientos, a comprender lo que escucha y lo que lee, y a expresarse de forma precisa y correcta al oral y al escrito. La extensión y la estructuración del vocabulario de los alumnos son objeto de sesiones y de actividades específicas, principalmente a partir de documentos textuales intencionadamente elegidos; el descubrimiento, la memorización y la utilización de palabras nuevas se acompañan del estudio de las relaciones de sentido entre las palabras (Brumont y Boisseau).

Estudiaremos cuatro principios fundamentales para la enseñanza del vocabulario:

1. **Dar prioridad a los verbos.** El trabajo de vocabulario debe centrarse en el verbo porque es el verbo quien estructura la frase y quien permite estudiar los sustantivos en sus contextos y no en una simple lista.
2. **Asociar el estudio de la sintaxis al del vocabulario.** Alrededor de una frase simple: “sujeto, verbo, complemento”, podremos agrupar los adjetivos y los complementos circunstanciales convenientes y operar con sustituciones de sinónimos, por ejemplo.
3. **Partir de una palabra y no de una cosa.** Las palabras no son simples etiquetas, son útiles que nos permiten pensar y decir las cosas.
4. **Partir de palabras simples, ya adquiridas por los alumnos.** De esta manera, van a tener seguros estos conceptos y ganarán confianza en ellos mismos.

Una vez que se hayan hecho las diferentes explicaciones, regirnos por unas pautas para que se acostumbren a seguirlas. Las más importantes son:

- Impedir que el estudiante acorte las frases.
- Habituarse al estudiante a llamar cada cosa por su nombre.

Finalmente, debemos hacer actividades por parejas para que puedan practicar lo aprendido. Las más prácticas son: decir sinónimos o antónimos, hacer descripciones, ordenar las palabras por orden alfabético...

Sin embargo, hay algunos factores que influyen en el aprendizaje del vocabulario. En primer lugar, el niño debe tener una buena comprensión lectora con el fin de que pueda

enriquecer su vocabulario. Debe tener un conocimiento previo del tema que se trata para poder comprenderlo. En segundo lugar, suelen presentar problemas de memorización. Para facilitar esta tarea, podemos enseñarles estrategias como por ejemplo: escribir la palabra, escribir la definición, unirla a otras palabras, asociarla a un sinónimo....

Por todo ello, el profesor de lengua extranjera debe tener una buena formación y ser paciente, empático, estar motivado y ser claro.

2.1. Enseñanza y aprendizaje del léxico en la clase de lenguas

La clase es un lugar social donde el alumnado establece una relación regularmente para hacer juntos la misma cosa: aprender y comprender. Si nos fijamos en el marco del aprendizaje, debe ser activo y participativo. En este juego, la lengua extranjera aparece con un contacto espontáneo y es así que la practicamos en un contexto natural. En función de la cultura, ciertos alumnos encontrarán más dificultades para aprender los útiles gramaticales. La adquisición se consigue por el ejemplo, por la observación... y sobre todo por el juego. El juego aporta contextos comunicativos con unas reglas para utilizar el francés (Petitmengin et Fafa, 2017).

2.2.1. ¿Cómo aprender nuevas palabras?

- **Instrucción directa:** la enseñanza de palabras se encuentra en las explicaciones del profesor, de los padres, en las interacciones y en lo que nuestros alumnos leen. Este método lleva al estudiante a consultar el diccionario. Esta utilización solo le aporta una visión superficial y abstracta del lenguaje. Para que este método tenga una aplicación correcta, debemos elegir crear nuestros propios diccionarios con las actividades que colocan las palabras en un campo de investigación significativa (lectura de palabras en contextos apropiados, creación de frases contextualizadas...).

En este caso, hay que prestar atención a no confundir la memorización como una acción sometida a una « máquina de aprendizaje », el proceso es más dinámico y necesita memorizar una forma pero también atribuir el sentido necesario a los objetos. Y así, según Tulving (1995), no hay una memoria como un solo bloque, sino que existe un conjunto de memorias ordenadas por módulos, se trata de un multisistema.

- **Método de recursos semánticos**: según este método, la memoria de los niños funciona como una biblioteca que organiza las palabras por categorías, de ahí la importancia de clasificarlas en forma de palabras relacionadas.
- **Almacenaje**: método que defiende el aprendizaje del léxico de manera hierática, con una lista de palabras, encontrando un gran soporte en las metáforas, ya que transmiten numerosas imágenes y conexiones fonológicas, semánticas, lógicas y morfológicas.

Para que el método sea eficaz, primeramente, hay que proceder a la contextualización (lectura o recital). Después del recital, el niño debe aprender a descontextualizar, es decir, saber hacer la abstracción del sentido fuera de contexto y finalmente, recontextualizar para aplicar el sentido en otra situación. Es un método que pide grandes esfuerzos y una repetición constante (al menos una decena de veces).

Un buen ejercicio para ello es utilizar la fabricación de flores en las que colocaremos los nombres y las palabras que los niños pueden ver, leer o encontrar dificultades para escribir el significado al lado.

- **Aprendizaje por incidencias** : cuando los niños leen, aprenden el sentido de las palabras. Son capaces de interiorizar al menos el 15% de las palabras en el momento de la lectura. Así, si un niño lee 25 minutos al día, podrá adquirir 1500 palabras en un año.

Para calificar este método, existen corrientes que sostienen directamente el aprendizaje del vocabulario:

- **Almacenaje selectivo**: permite al alumno seleccionar las palabras más importantes para su aprendizaje y desechar aquellas que no comprende. Estos principios están relacionados con el modelo de Atkinson y Chiffrin, 1960.
- La codificación**: La memoria guarda el significado general de las informaciones de una palabra.
- Combinación selectiva**: permite al estudiante combinar las informaciones que se refieren al contexto para ver la situación como un todo coherente.
- **Comparación selectiva**: consiste en dejar al alumno la responsabilidad de comparar los diferentes significados de una palabra en función del contexto, haciendo uso a la inferencia de sentido.

2.2.2. ¿Cómo afrontar la enseñanza del vocabulario?

1. A partir de un diagnóstico de intervención anterior. Los expertos han publicado los parámetros que permiten reconocer las « palabras difíciles », sobre todo: las palabras que comportan numerosas sílabas derivadas (por ejemplo: “emberlificoter”, *engatusar* en español) o compuestas (por ejemplo: “mainmise”, *dominio* en español) son consideradas como palabras difíciles. Las palabras difíciles son igualmente consideradas como aquellas que pertenecen a un vocabulario técnico y especial (por ejemplo: “déterminatif”, *determinativo* en español). También, las palabras cortas o de base frecuente son igualmente difíciles. Finalmente, si el nivel no es el adecuado, las expresiones metafóricas son igualmente difíciles.
2. Aplicar la idea siguiente: una palabra, una idea. Numerosas ideas, que circulan alrededor de una palabra, establecen una relación de forma y sentido, comprendido en la cultura general.
3. Algunos de los campos semánticos de palabras familiares más frecuentes: emociones, valores, sentimientos, juegos.
4. Comprender el aprendizaje del vocabulario como una oportunidad de acumular un bagaje gramatical y de mejorar la ortografía, pero no como campos cerrados y herméticos. Deben trabajar juntos.
5. A partir del 4º curso, los niños comienzan a comprender y a adquirir un cierto vocabulario abstracto. Hay que apostar por actividades que funcionen en estas categorías gramaticales.
6. Si trabajamos con textos, seleccionaremos muy bien el vocabulario, que no haya muchas palabras difíciles y que haya siempre pausas. Uno de los errores de los programas de primaria es que introducen nociones lexicales sin ver todas las palabras que sobre las que se trabaja. Hay que establecer las relaciones y no mezclar las categorías de gramática para responder igualmente a los objetivos de adquisición de la lengua.
7. No nos obsesionaremos con ningún diccionario, es preferible crear un diccionario que funcione con las palabras de uso diario. Podemos crear un diccionario que integre cada día nuevas palabras y sus significados. Deberemos interesarnos por la incorporación de antónimos, sinónimos, palabras polisémicas y complementarias.

8. Las actividades de escritura son tan importantes como las actividades de reescritura, pero deberemos dejar el tiempo para interiorizar las palabras.
9. Una actividad que funciona sería recurrir a “Telegram Stories”. Con algunos slogans, los niños pueden inventar una historia, la escritura y la lectura, invirtiendo el orden si lo desean. La finalidad es que los niños cambien las palabras para no repetirlas.
10. La articulación entre el léxico y la gramática debe ser concebida con planes didácticos para ayudar a los alumnos a comprender la realidad que se les muestra.

3. RESULTADOS

Después de poner en práctica diferentes técnicas para alcanzar el aprendizaje del léxico en clase de francés en Educación Primaria, algunos de los siguientes juegos han facilitado el logro de nuestro objetivo:

Actividades para afrontar el aprendizaje del léxico:

- Contar las palabras en una frase. Propondremos algunas frases similares y los alumnos deberán contar el número de palabras de la frase.
- Renombrar las cosas: les diremos el objeto indicado y les pediremos si pueden llamarlo de otra manera.
- La improvisación teatral: el alumno deberá aprender a interpretar un papel, bien interiorizar su personaje y pronunciar correctamente las palabras, para ello, deberá haber buscado anteriormente su pronunciación, origen y significado en el contexto.
- Pelota de palabras: con una pelota de goma espuma. un niño dirá una palabra, y lanzará la pelota a otro en función de la consigna dada por el profesor. Puede tratarse de sinónimos, de antónimos, de palabras compuestas o de palabras con terminaciones similares.

4. DISCUSIÓN

¿Cómo podemos hacer un diagnóstico?

Podemos establecer 4 niveles para hacer un diagnóstico eficaz en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario:

- Nivel 1: El alumno une las palabras con los objetos en su consciencia, pero no tiene consciencia de su significación, las repite, las cuenta, las cita y las compara incluso si son unidades globales.
- Nivel 2: el alumno es consciente del significado de algunas palabras. Es capaz de ponerlas en oposición y de buscar y dar un sentido. También reconoce las palabras que encuentra en la lección de gramática (determinantes, verbos, pronombres).
- Nivel 3: el alumno conoce el significado de todas las palabras y comprende que el concepto “palabra” es general. Comprende que existen numerosos nombres que pueden designar la misma realidad gramatical. Puede construir definiciones y buscar en el diccionario.
- Nivel 4: el alumno tiene consciencia de las relaciones de sentido posibles entre las palabras, sabe categorizar y ordenar las palabras.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión final de este estudio, cabe destacar que el uso de juegos en clase de francés lengua extranjera, no solo favorece el aprendizaje y el uso del léxico francés en nuestro aula, sino que también motiva a nuestros alumnos en el aprendizaje de esta lengua extranjera. Igualmente, su uso resulta beneficioso pues favorece el trabajo en equipo, la participación y se establece una comunicación real y con un contenido atractivo para el estudiante.

REFERENCIAS

- Baralo, M. (16 septembre 2000). La construcción del léxico en español/LE [Conference]. Dans S.A. ¿Qué español enseñar? : Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/608251.pdf>
- Baralo, M (2001). El lexicon no nativo y las reglas de la gramática. En P. Cestero, y V. Salazar (eds.). Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. (<http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica2.pdf>)
- Baralo, M. (2006). La competencia léxica en el marco común Europea de referencia. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf

- Barranco, P. J. (Junio, 2016). Enseñanza del léxico en Primaria. http://tauja.ujen.es/bitstream/10953.1/2980/1/Barranco_Quero_Pedro_Jess_TFG_Educacin_Primaria.pdf
- Berthelie, M. y Elalouf, M.L. (2013). Enseigner le vocabulaire au collège. DELAGRAVE.
- Brumont, M. y Boisseau, P. L'enseignement du lexique à l'école. http://web64.ac-bordeaux.fr/fileadmin/fichiers/circos/biarritz/pedagogie/Docs_anim_peda/lexique_e_cole.pdf
- Cellier, M. (2015). Guide pour enseigner. Le vocabulaire à l'école élémentaire. RETZ.
- Centro Virtual Cervantes (18, octubre 2020). Lexicón mental. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm
- Contreras, N. (2018). El léxico en el aula de Infantil y Primaria: enseña y aprende jugando con enredate. Universidad de Jaén: RILEX. <https://revistaselectronicas.ujen.es/index.php/RILEX/article/view/4475>
- Fajardo, L. y Moya, C. (1990). El papel del lenguaje en los procesos de conceptualización. Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuevo. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8152/LOS%20CAMPOS%20SEM%C3%81NTICOS...DOCUMENTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gianmatteo, M., Albano, H. et Trombetta, A. (2000). Léxico mental e inferencia morfosemántica. *Lenguas Modernas*, 27, 245-269. <https://core.ac.uk/download/pdf/81649482.pdf>
- Grence, T. (2019). Lengua Castellana. 3º de Primaria. Santillana.
- Groupe départemental Maîtrise de la Langue 30 (2008). L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire. http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/L_apprentissage_du_vocabulaire_A_l_Acole_primaire.pdf
- Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. En M.J. Coperís, J. Redondo, J. Sanmartín (Dirs.). Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. (pp. 259-275). <https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>
- Gutiérrez, S. (1989). Introducción a la semántica funcional. Síntesis. <https://docer.com.ar/doc/80nvvc>

- Luque, J.D. (2004). El conjunto léxico articulado: El lexicón mental. Dans J. Luque (dirs), Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. (pp. 223-264). RedIris. <http://elies.rediris.es/elies21/>
- Martín, I. (1990). En torno a la polisemia y la homonimia. Anuario de estudios filológicos, 13, 193-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58689>
- Martínez, M. (2003). Definiciones del concepto Campo en Semántica: antes y después de la lexemática de E. Coseriu. Odisea, 3, 101-130. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1380/Odisea03_MarcosMartinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Miranda, A. Modelo teórico de lexicón mental. Cauce, 16, 91-100. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_05.pdf
- Moreno, A. (2000). El lexicón en el ámbito de la psicolingüística: el lexicón mental. Dans A. Moreno: Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática. RedIris. <http://elies.rediris.es/elies9/index.htm>
- Ouzoulis, A. L'enseignement de vocabulaire en Primaire. <http://ekladata.com/JDKOadquCI8n3L2JyYouhPq8uqE/4-Le-vocabulaire.pdf>
- Pastor, A. (1990). La enseñanza del español como lengua extranjera y lexemática. Actas del Primer Congreso Nacional de ESELE, Universidad de Granada. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0379.pdf
- Petimengin, V. y Fafa, C. (2017). La grammaire en jeux. Grenoble: FLE PUG.
- Romero, S. (2017). Unidades fraseológicas en el nivel A2 de enseñanza de español como lengua extranjera [TFM]. Universidad Internacional de la Rioja: Dublín. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6162/ROMERO%20EGIDO%20C%20SONIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, J.M. (1997). Psicología del lenguaje. Algaida.
- Santos, I. C. (2017). Organización de las palabras en la mente en la lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés). Pragmalingüística, 25, 603-617. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247372>
- S.A. (el 18 de octubre de 2020). Les principaux préfixes et suffixes. [https://www.maxicours.com/se/cours/les-principaux-prefixes-et-suffixes/#:~:text=Les%20suffixes%20se%20placent%20apr%C3%AAs,verbes%20%20adjectifs%20%20adverbes\)](https://www.maxicours.com/se/cours/les-principaux-prefixes-et-suffixes/#:~:text=Les%20suffixes%20se%20placent%20apr%C3%AAs,verbes%20%20adjectifs%20%20adverbes))

- Siepmann, D. y Bürgel, C. (2019). Les unités phraséologiques fondamentales du français. https://www.researchgate.net/publication/332797510_Les_unites_phraseologiques_fondamentales_du_francais
- Solano, M.A. (2004). Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus: La Pentalogía de Belleville de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico. [Thèse de doctorat, Universidad de Murcia]. http://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/003/caa/3a8/2b2/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/003caa3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064.pdf
- Solano, M.A. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia*, 21, 117-128. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/011_solano.pdf
- Trujillo, R. (1998). Para una discusión del concepto de campo semántico. Dans G Wotjak (dirs), *Teoría del campo y semántica léxica* (pp. 87-126). Peter Lang: Suisse.
- Sanchez Fuentes, A. (2019). Análisis morfológico ejercicios para Primaria y la ESO. <https://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/analisis-morfologico-ejercicios.html#:~:text=El%20an%C3%A1lisis%20morfol%C3%B3gico%20se%20refiere,cada%20palabra%20en%20una%20oraci%C3%B3n.>

CAPÍTULO 118

CANTA OBJETOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Ana Isabel Ponce Gea y Alba María López Melgarejo

1. INTRODUCCIÓN

La rapidez con la que la sociedad, en todos sus ámbitos, sufre transformaciones (Castells, 2011) es una cuestión a la que se hace mención frecuente en cualquier estudio o propuesta de carácter educativo. En efecto, las escuelas, a la par que son realidades sociales en sí mismas, han de responder a la sociedad donde se insertan, atendiendo a las necesidades de los individuos y de la colectividad que conforman (Sola, 2020).

En esta línea, la formación del profesorado se ve abocada a transformarse, ofreciendo el desarrollo de las habilidades necesarias para educar en un mundo líquido y global, cuestión que habría de reflejarse tanto en su formación permanente como inicial. Sin duda, si creemos necesario mejorar la formación de los futuros docentes, adaptándola al contexto, hay que comenzar mejorando las prácticas que se llevan a cabo en las universidades (Altava et al., 1999), caracterizadas frecuentemente por conocimientos ofrecidos de forma teórica, repetitiva y en el marco exclusivo de una asignatura del plan de estudios (Murillo et al., 2005).

Los cambios en el Espacio Europeo de Educación Superior llevados a cabo en las dos décadas de este siglo han encontrado en las competencias su eje principal para intentar dar respuesta a las necesidades (García et al., 2011). Esta apuesta por el saber hacer, saber aplicar o saber resolver problemas en diferentes contextos se presenta acorde con los cambios sociales e igualmente es coherente con las decisiones tomadas en otras etapas educativas bajo los términos de competencias básicas o competencias clave.

Ahora bien, desarrollar competencias no solo implica dar respuesta a las problemáticas que surgen más allá de las aulas, no implica solo encontrar soluciones en diferentes marcos, sino que conlleva asumir la complejidad de las cuestiones a las que podemos enfrentarnos, que hacen imprescindible la integración del contenido (Altava et al., 1999; Santaolalla et al., 2020). Por lo tanto, la defensa de una formación competencial

nos lleva, necesariamente, a planteamientos interdisciplinarios a la hora de abordar el conocimiento (Bolarín et al., 2013).

Partiendo de que el aprendizaje competencial requiere un enfoque interdisciplinar que posibilite en los futuros docentes el desarrollo de capacidades para resolver problemas y conectar saberes, imprescindibles en la realidad compleja en la que vivimos (Lemos, 2020), y de que la interdisciplinariedad no puede ser espontánea -ha de planificarse, colegiarse entre los integrantes (León, 2010)-, pareciera imprescindible que esta forme parte de la formación inicial de los maestros.

A pesar de lo anterior, existen problemas que dificultan su puesta en práctica en las aulas universitarias. De un lado, si en las distintas etapas educativas la interdisciplinariedad encuentra en el currículo y los aspectos organizativos sus principales dificultades, en el caso del ámbito universitario, la estructuración de las áreas existente tampoco favorece la relación entre disciplinas, ofreciéndose -de forma general- un conocimiento parcial y fragmentado (Santaolalla et al., 2020). En este sentido, la interdisciplinariedad no puede entenderse como una aportación sumativa de conocimientos provenientes de diferentes disciplinas, sino como el intercambio de saberes entre estas (Pozuelos et al., 2012) que permiten a las disciplinas implicadas aportar y recibir en la construcción conjunta del conocimiento. De otro lado, esta realidad organizativa hace que los planteamientos interdisciplinarios requieran una mayor coordinación entre el profesorado para ser factibles, muchas veces de la mano de la voluntad -cuando no del sobreesfuerzo-, así como de modificaciones organizativas y espaciales en las que queda implicada la institución. Harris y Holley (2008) se pronunciaban de forma clara a este respecto:

Interdisciplinary activities represent not only a conflict within the organizational structure, but also within the social and physical structures. Instead of knowledge production occurring within separate, well-defined institutional structures or within a disciplinary corridor, interdisciplinary efforts require involvement from individuals across the campus community (p.35).

A lo anterior ha de unírsele, inexorablemente, la presencia de docentes competentes en su disciplina, de actitud abierta a nuevos métodos de abordaje de la realidad y renuncia al criterio único (León, 2010).

Así pues, la interdisciplinariedad en el ámbito de lo universitario (aunque también fuera de este) depende de la coexistencia de unas condiciones que le resulten favorecedoras y que no suelen ser frecuentes.

El trabajo que presentamos da cuenta de una propuesta interdisciplinar llevada a cabo en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, concretamente en uno de sus centros adscritos. El tamaño del centro, el agrado con el que la institución recibe las innovaciones educativas y el conocimiento previo de las docentes implicadas favorecen los planteamientos interdisciplinares.

Superada la cuestión de la factibilidad, tres ideas básicas amparan y dirigen la propuesta. La primera de ellas, su contribución directa (y consideramos que de forma más profunda que se haría desde lo disciplinar) a una de las competencias incluidas en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil: reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. De hecho, estudios realizados en torno a la interdisciplinariedad ponen de manifiesto la percepción por parte de los participantes de la aplicabilidad de las propuestas interdisciplinares (Santaolalla et al., 2020); cuestión que resulta especialmente relevante para la educación infantil, necesitada de planteamientos globalizadores. La segunda de ellas, la delimitación del patrimonio como concepto fronterizo (Fortuin y Bush, 2010) entre las áreas implicadas (en este caso, ciencias sociales y música). En este sentido, el enfoque interdisciplinar no solo es posible desde la existencia de conceptos compartidos, sino que la complejidad inherente a lo patrimonial implica que las disciplinas relacionadas con el patrimonio sean múltiples (antropología, historia, museología, sociología, etnografía...) y que solo un trabajo conjunto ofrezca una comprensión total del fenómeno. En esta línea, la selección de patrimonio objetual (en ciertas ocasiones, iconográfico) y su asociación con canciones entendidas como transmisoras del pasado (Martínez y Pagès, 2017) supone la relación entre materias, en consonancia con la concepción de educación patrimonial como interdisciplinar en sí misma (Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa, 2020). La tercera idea es la concepción del patrimonio como fuente histórica, a partir de la cual construir el conocimiento (Van Boxtel et al., 2015), lo que coloca al alumnado en un papel necesariamente activo.

De acuerdo con estas ideas y en el marco de un enfoque interdisciplinar, describimos la propuesta desarrollada, en el ámbito universitario, con un museo físico-virtual como producto final.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Como decíamos, la propuesta didáctica se enmarca en el Grado de Educación Infantil, desarrollándose en 4.º curso de la titulación. Concretamente, se contextualiza en las asignaturas de “Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales” (asignatura obligatoria, cuatrimestral) y “Percepción y expresión musicales en educación infantil” (asignatura obligatoria, anual) del plan de estudios de la Universidad de Murcia.

Los alumnos, en último curso de la titulación, ya han trabajado asignaturas previas en relación con las mismas disciplinas, por lo que tienen conocimiento sobre las ideas básicas de las didácticas aplicadas, así como habilidades en el diseño de actividades puntuales y unidades de programación. Además, las competencias que se han de aplicar entran en relación directa con los contenidos que se están trabajando en las mencionadas asignaturas, adaptando el cronograma de ambas para que resulten coincidentes y formando parte de su evaluación final. En este sentido, se trabaja de forma indistinta en las sesiones de cada asignatura, entendiendo la situación de enseñanza-aprendizaje como única.

Atendiendo a lo anterior, y más allá de que la principal bondad de la propuesta es su aplicabilidad a distintas etapas educativas con mayor o menor profundidad en los objetivos (cuestión de vital importancia para futuros formadores), la implementación del diseño se realiza con 41 alumnos y alumnas de un único grupo de 4.º curso del Grado de Educación Infantil, donde imparten docencia las dos profesoras implicadas.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Partiendo del enfoque interdisciplinar adoptado, consideramos que, una vez desarrollado el proyecto, los alumnos y alumnas serán capaces de:

- Elaborar una propuesta didáctica utilizando patrimonio objetual y canciones del pasado como fuentes históricas.
- Conocer y usar algunas herramientas de la Web 2.0 (blog, Youtube, QR,...) como medios para la creación de un museo escolar interactivo conectando presente y pasado en un mismo espacio.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta diseñada se secuencia a partir de diferentes fases que permiten la inclusión de los distintos tipos de actividades distinguidos por Altava et al. (1999) para las propuestas interdisciplinarias: el estudio de un marco teórico (construido a partir de los contenidos ya cursados en las asignaturas y asignaturas previas de las mismas disciplinas), actividades encaminadas a la elaboración de un diseño didáctico con enfoque globalizado, puesta en práctica del diseño en el aula y actividades de revisión del trabajo.

Además, cabe destacar la incorporación de las TIC en las propuestas, contribuyendo al desarrollo de la competencia digital imprescindible en el profesorado (Cabero y Martínez, 2019; Cabero y Palacios, 2020).

La propuesta se estructura en seis fases secuenciadas y consecutivas para las que se necesitó un plazo de cuatro semanas: 1) Presentación, 2) Localización y recogida de información sobre una fuente objetual, 3) Localización y registro de información a partir de un testimonio oral, 4) Elaboración de una aplicación didáctica, 5) Digitalización de la información y 6) Exposición escolar; si bien debe aclararse que no se establecieron plazos concretos para cada fase aunque sí una fecha de entrega final coincidiendo con la fase 6. De este modo, se contribuyó a que el alumnado adquiriera la responsabilidad y gestionara sus tiempos de trabajo o, dicho de otro modo, relacionando esta premisa con las competencias clave de los currículos escolares vigentes, se contribuyó a favorecer tanto la competencia para aprender a aprender como la de iniciativa y espíritu emprendedor.

1. Presentación

Al ser esta propuesta una tarea competencial que surge en el marco de los estudios de dos asignaturas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales y de la educación musical, se precisó que la explicación de la actividad se realizase de manera conjunta por las dos profesoras que imparten cada una de las asignaturas vinculadas. De este modo, se ofreció al alumnado una única visión de los resultados esperados y no dos versiones diferenciadas de acuerdo con cada una de las áreas disciplinares involucradas.

En esta primera sesión y toma de contacto, se explicaron las distintas actividades a realizar en pro del producto final perseguido: la elaboración de una exposición escolar donde el presente – a partir de la exposición escolar y el uso de las TIC- y el pasado –a través de las narraciones provenientes de las fuentes objetuales y las canciones- confluyen.

En esta primera toma de contacto, se establecieron grupos de trabajo y se asignaron roles con el fin de realizar un reparto del trabajo y en consecuencia una mejor gestión y aprovechamiento de los tiempos. El profesorado no intervino en esta labor dejando total libertad al alumnado en la conformación de grupos y la asunción de roles. Si bien, la única premisa que habían de tener en cuenta fue que los grupos debían contar como máximo con cinco miembros, siendo preferible que el trabajo se realizara entre dos o tres personas.

2. Localización y recogida de información de fuente objetual

La primera actividad consistió en la búsqueda y localización de una fuente objetual o iconográfica anterior a la década de los ochenta. En cuanto a la delimitación del tipo de fuente se dejó abierta la posibilidad de que estas fueran integradas por objetos de procedencia diversa desde manuscritos, documentación oficial, cartas, dibujos, libros, objetos de uso cotidiano y del hogar, de aseo, vestimenta, etc., siendo la única restricción el factor temporal. Una vez localizada la fuente, los grupos debían obtener información de la misma: nombre del titular, año o década de adquisición, función, etc. Al mismo tiempo, estas fuentes debían poder ser trasladadas temporalmente con el fin de que se pudieran exponer durante un periodo de tiempo en el museo escolar. Sin duda, la competencia lingüística junto con la de iniciativa y espíritu emprendedor adquieren una gran presencia en esta fase, al tener que ser los propios alumnos los responsables de buscar y encontrar ese objeto en su entorno cercano.

3. Localización y registro de la información del testimonio oral

En la tercera fase se contribuyó especialmente al desarrollo de cuatro competencias clave: competencia lingüística, competencia en conciencia y expresión cultural, competencia social y cívica y competencia digital. Una vez localizada una fuente objetual o iconográfica, el grupo debía grabar el testimonio oral, mediante dispositivo móvil (o similar) de una persona coetánea a la fecha de adquisición o producción de la fuente objetual en la que interpretase una canción del mismo periodo, aportando información sobre la misma. Todo este proceso había de ser realizado tras la previa firma de un consentimiento informado donde se le hacía conocedor al participante de que la grabación sería divulgada con fines educativos, dando a conocer al alumnado la importancia de actuar de acuerdo con la ley de protección de datos.

Como el alumnado debía conseguir del participante la mayor información posible sobre esa canción, la recogida de información tenía como base un guion común a todos los grupos que incorporaba elementos de interés para la contextualización histórica: quién se la enseñó o cómo la aprendió, dónde se solía cantar, con qué frecuencia... Al igual que

con las fuentes objetuales, no se acotó ninguna temática concreta para las canciones pudiendo ser infantiles, de cuna, tradicionales, himnos o de amor, entre otras, siendo el periodo temporal el único factor que actuaba como requisito.

4. Elaboración de una aplicación didáctica

Una vez localizada la fuente objetual o iconográfica y registrada la canción e información pertinente de ambas fuentes, los futuros docentes elaboraron una aplicación didáctica utilizando las fuentes como recursos. Para cada conjunto de fuentes, diseñaron una o varias actividades, de las que incluyeron, de cara al producto final, su título, el nivel al que estaban dirigidas, los objetivos y contenidos didácticos perseguidos, los contenidos de segundo orden del pensamiento histórico y la descripción detallada del desarrollo de la actividad.

5. Digitalización de la información

Esta quinta fase de la propuesta contribuye, de forma especial, al desarrollo de la competencia digital, mediante la utilización de herramientas y aplicaciones de la Web 2.0. Así pues, se recurrió al uso de YouTube como plataforma para la divulgación de vídeos, Blogger para plasmar toda la información recogida y elaborada y por último, una aplicación para la creación de códigos QR. En primer lugar, el alumnado debía subir a la plataforma YouTube el vídeo grabado durante la fase de localización y registro de la información del testimonio oral. Con el fin de proteger los datos de los participantes y de acuerdo con el consentimiento informado firmado, se solicitó al alumnado que la publicación de los vídeos se realizara en modo oculto. Esta opción permite que solo las personas con acceso al link puedan visualizar la grabación (Figura 1).

Figura 1

Interpretación Nana de la Virgen



Una vez subido el vídeo, en segundo lugar, se procedió a la creación de una entrada dentro de Blogger por cada una de las aplicaciones didácticas (Figura 2). En ella, no solo se debía incluir la aplicación didáctica sino también la información relativa tanto a la fuente objetual como a la canción recogida, vinculando, además, el vídeo ya publicado en Youtube.

Figura 2

Entrada en el blog Cantaobjetos

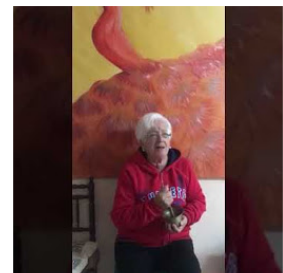
Así suena mi canción

diciembre 17, 2019

Fuentes objetualesFuente 1 Nombre de la fuente: mortero Datación (*si procede*): 1900 Tipología de la fuente: objetual Descripción de la fuente: Se trata de una Mortero que le regalo su abuela Contexto de uso: Hacer majado para las comidas Información que ofrece la fuente: Antiguamente se les ...

COMPARTIR PUBLICAR UN COMENTARIO

LEER MÁS



Finalmente, cada grupo debía generar un código QR a partir del link de la entrada al blog, imprimirlo y guardarlo para su empleo en la última fase.

1. Exposición escolar

La última fase supone la creación y exposición temporal de un museo escolar a partir de los objetos localizados por el alumnado en la fase 2 (Figura 3). En primer lugar, el profesorado reservó una estancia para poder mostrar el resultado final de este proyecto. Los objetos se agruparon, después, por función y temática de manera que la exposición tuviera un sentido (objetos de labranza, de aseo, documentos, fotos, ropa, etc.).

Junto a cada objeto se situó una cartela con los datos identificativos del objeto y de la canción, así como el código QR vinculado a la dirección de cada una de las entradas en el blog creadas donde el visitante podía escuchar la canción.

Figura 3

Cartel de la exposición



De este modo, pasado y presente fueron conectados y los visitantes podían acceder, mediante el escaneo del QR, a la información sobre las fuentes, los vídeos con las canciones y la aplicación didáctica elaborada por el alumnado. Aun así, con el fin de generar una mejor ambientación se decidió proyectar los vídeos de los participantes en la sala de exposiciones apostando por una mayor experiencia sensorial donde al ver y tocar también se le uniera el escuchar.

6. PRIMERAS IMPRESIONES: LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES

Comenzábamos este trabajo señalando la necesidad de un planteamiento interdisciplinar en los espacios de Educación Superior, su contribución al desarrollo de las competencias y las dificultades inherentes a la adopción de esta perspectiva.

Si bien lo recogido en este capítulo nace con afán innovador y no investigador (por lo que no existe medición de los resultados más allá de las impresiones de docentes y alumnado) y que no deja de ser una aplicación puntual en el contexto de un grupo de alumnos, existen ciertos elementos tanto en el diseño como en su aplicación que resultan reseñables.

En primer lugar, y como sentido último de la innovación, consideramos que la propuesta implementada contribuye de forma directa, y más de lo que lo haría desde perspectivas disciplinares, a una de las competencias definidas en la ORDEN ECI/3854/2007: reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

La elaboración y puesta en práctica de actividades y tareas en el ámbito universitario en la formación inicial de maestros que puedan tener una transposición a la etapa escolar contribuye a que los futuros docentes conozcan los beneficios de llevar a cabo determinadas enseñanzas desde una doble concepción: alumno y maestro. Así pues, al igual que se persigue en las etapas escolares, se promueve el aprendizaje significativo dentro de la Universidad dándole un sentido mayor a los contenidos impartidos, al ser los alumnos conocedores de los beneficios de apostar por una educación orientada a este tipo de enseñanza a través de la vivencia. Como afirman Santaolla et al. (2020), “acquiring teaching skills that interconnect learning entails a better quality of education for teachers, providing them training on teaching methodologies which they can subsequently apply to their lessons” (p.3); señalando, a partir de su estudio, importantes mejoras, significativas estadísticamente, tanto en las habilidades para el trabajo como sobre la percepción en relación con la potencialidad para la aplicación a las aulas. Con nuestra propuesta, los alumnos habrían de haber adquirido, por requerimiento explícito (el diseño de aplicaciones incluido) e implícito (el propio desarrollo del proyecto), habilidades aplicables a sus aulas.

En segundo lugar, el trabajo interdisciplinar cambia radicalmente las dinámicas: el rol de los alumnos, el del docente, qué sentido cobra el aprendizaje... Esta transformación metodológica hace que el aprendizaje competencial aparezca en un primer plano. Además de desarrollar, como alumno en formación, sus propias competencias, asociadas a la ya mencionada ORDEN ECI/3854/2007, la propuesta trasladable a las aulas favorece el desarrollo de lo que, de acuerdo con la etapa, se denominarían competencias clave, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de la descripción de la propuesta.

En tercer lugar, y en línea con lo señalado por Fortuin y Bush (2010), lo interdisciplinar aborda lo cotidiano desde la cotidianidad. En efecto, el elemento patrimonial es en sí interdisciplinar, la realidad es global y los recursos incluidos en la propuesta forman parte de un mismo contexto espaciotemporal. El trabajo conjunto entre las asignaturas hace que tanto objetos como canciones se entiendan, de forma simultánea, como fuentes históricas y como expresiones artísticas; interpretación que difícilmente se

habría logrado desde la perspectiva disciplinar. Además, esta idea cobra un valor adicional en relación con los participantes de la propuesta, puesto que su realidad laboral -la de las aulas de Educación Infantil- requerirá actuaciones globalizadas, en torno a proyectos y centros de interés donde la distinción por disciplinas no tiene cabida.

En cuarto y último lugar, a pesar de las impresiones positivas de docentes, alumnos y comunidad educativa, terminamos con el reconocimiento de todos los factores contextuales que han favorecido la propuesta, desde su ideación hasta su desarrollo. En efecto, si bien los planes de estudios universitarios deberían focalizar más en el cómo que en el qué aprender, lo que implica perspectivas interdisciplinares, la coordinación horizontal entre las asignaturas de las titulaciones no es tanta como se desearía. Esta realidad, favorecida por los departamentos o áreas de conocimiento como compartimentos estancos y por el propio tamaño de las Facultades, hace que propuestas como las que presentamos sean complicadas y, en cualquier caso, excepcionales. En todo caso, los beneficios en la formación son evidentes y la respuesta del alumnado más cercana a la motivación y compromiso que esperamos cada día.

REFERENCIAS

- Altava, V., Pérez, I. y Ríos, I. (1999). La interdisciplinariedad como instrumento de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). <https://revistas.um.es/reifop>
- Bolarín, M.J., Moreno, A. y Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 443-462. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5584>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 247-268. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

- Castells, M. (2011). A Network Theory of Power. *International Journal of Communication*, 5, 773-787.
- Cuenca-López, J.M., Martín-Cáceres, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Avierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Fortuin, K.J. y Bush, S.R. (2010). Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice. *International Journal of Sustainability*, 11(1), 19-35. <https://doi.org/10.1108/14676371011010020>
- García, A., Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 27-42. <https://revistas.um.es/reifop/>
- Harris, M.S. y Holley, K. (2008). Constructing the Interdisciplinary Ivory Tower: The Planning of Interdisciplinary Spaces on University Campuses. *Planning for Higher Education*, 36(3), 34-43.
- Lemos, G.S. (2020). Formação interdisciplinar docente no Ensino Superior: uma proposta de avaliação. *Meta: Avaliação*, 12(34), 181-210. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2279>
- León, G. (2010). La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Ensayos Pedagógicos*, 5(1), 119-130.
- Martínez, I. y Pagès, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 83-99.
- Murillo, J.F., Soto, E., Sola, M. y Pérez, A.I. (2005). Innovación de la Enseñanza Universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 57, 15-30. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2005.i57.02>
- Pozuelos, F.J, Rodríguez, F.P. y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. *Un estudio de caso en el marco de la formación. Revista de Educación*, 357, 561-685. <http://dx.doi.org/10-4438/I988-592X-RE-2010-357-073>

- Santaolalla, E., Urosa, B., Martín, O., Verde, A. y Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in Teacher Education: Evaluation of the Effectiveness of an Educational Innovation Project. *Sustainability*, 12. <http://dx.doi.org/10.3390/su12176748>
- Sola, J.M. (2020). L'escola. El fet escolar i comunitat educativa. Significat y sentit de l'educació. En G. Merma-Molina (ed.), *Teoria i historia de l'educació* (pp. 15-50). Publicacions Universitat d'Alacant.
- Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.

CAPÍTULO 119

PROCESOS DE INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN RELATO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EL PRACTICUM

Estibaliz Elozegi, Imanol Santamaría-Goicuria y Beatriz Garai

1. INTRODUCCIÓN

En estos últimos meses el coronavirus SARS-CoV-2 se ha convertido en la principal preocupación mundial. Tal y como muestran los datos, la incidencia de este virus ha sido tremenda, atacando a todos los sectores de la población. Los grandes perjudicados han sido la educación, la economía y la salud. El cierre de los colegios, la sustitución de las clases presenciales por la formación online y la distancia física, entre otras, ha trastocado nuestra forma de relacionarnos, y las consecuencias que este cambio está teniendo en nuestros niños y niñas son especialmente relevantes.

En este contexto, nuestra sociedad moderna necesita reflexionar sobre el modelo de persona necesario para hacer avanzar y mejorar nuestra sociedad (Ortega, Touriñan y Escamez, 2006). El reto del docente actual es despertar o impulsar la curiosidad y motivación del alumnado hacia el aprendizaje (Araque, 2017, Gruber, 2015). Su labor es más que nunca crucial en nuestra sociedad. Es imprescindible, por tanto, poner el foco en el desarrollo de su práctica profesional, analizarla y reflexionar sobre ella.

1.1. Un tesoro en la formación del profesorado: el practicum

El docente es uno de los elementos clave en la calidad educativa, por ello el sistema educativo, debe prestar atención a la formación del profesorado (Romero-Cerezo, Zurita-Ortega y Zurita-Molina, 2010). En la sociedad actual, la labor docente requiere vivir en una innovación continua; atención a la diversidad, nuevas metodologías, actividades, objetivos, nuevas necesidades sociales. No son los únicos gestores ni las únicas fuentes de información, pero el papel del profesorado sigue siendo imprescindible para ayudar al alumnado a construir su conocimiento personal, asumiendo el papel de facilitador y orientador (Sancho y Correa, 2013).

Sin embargo, si tenemos en cuenta los contenidos del plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Infantil, se aprecia una presencia excesiva de las disciplinas académicas. Disciplinas basadas en el “saber decir”, en contraposición con aquellas fundamentadas en el “saber hacer”.

El Prácticum de Educación Infantil es una parte importante de esta formación, y en el caso de los estudiantes universitarios, se trata de una experiencia vital. Es la primera y más real toma de contacto con la profesión que van a desarrollar en el futuro, a pesar de estar a “la sombra” de un docente durante esos meses. El Prácticum no sólo es un momento de encuentro con la realidad, con los alumnos y profesionales, también es un encuentro con los propios sentimientos, miedos y expectativas de futuro (González-Garzón y Laorden, 2012).

La formación y periodo de prácticas del alumnado de Ciencias de la Educación es una oportunidad inmejorable para investigar, interpretar, reflexionar y reconstruir su pensamiento práctico (Korthagen, 2004; 2011). De este modo, conseguirán adquirir competencias profesionales relevantes como el cuestionamiento, la investigación (Fernández y Farzaneh, 2018) y la investigación continua (Day, 2005), el pensamiento crítico (Tardif, 2004), la reflexión y la cooperación (López Melero, 2014; 2018).

Esta formación ofrece un punto de partida en el itinerario docente. Ayuda a los alumnos a ser futuros profesores y profesoras, y para ello, la utilización de ciertas metodologías activas que guíen al alumnado durante su proceso de formación es fundamental.

1.2. En busca de una educación innovadora, el uso de las metodologías activas

La reforma del acceso al sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo como consecuencia bastantes reformas metodológicas. Entre estas destaca la mayor implicación y participación del alumnado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2005). Este cambio de paradigma permitió pasar de una perspectiva de enseñanza centrada en el profesorado, a otra focalizada en el alumnado, centrada en el aprendizaje. El uso de las metodologías activas, uno de los principios básicos del movimiento de la Escuela Nueva de principios del siglo XX; volvió a ponerse de moda (Jiménez, et ál., 2020).

Las metodologías activas ayudan al alumnado a conseguir aprendizajes significativos, ya que son ellos y ellas el centro del aprendizaje y los artífices activos en la construcción de sus conocimientos. Fundamentalmente se basan en la dimensión social y socializadora del aprendizaje (Granados, et ál., 2020). Fernández (2006), en su artículo sobre las metodologías activas para la formación de competencias, señala que en el mundo actual el alumnado está expuesto a una información que cambia y se actualiza constantemente, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se centra en el mismo conocimiento, sino en generar la capacidad de aprender, recibir y saber organizarse (citado en Granados, et ál., 2020).

1.3.Las competencias emocionales del profesor, clave en las relaciones pedagógicas

Vigotsky (1978) decía que los seres vivos somos seres sociales que necesitamos interactuar con los demás (citado en Martínez, et ál., 2014). La interacción crea relación y si hay relación, aparecerá la emoción. La emoción por su parte, y especialmente en función de la gestión que se le dé a ésta, hará que la relación surja diferente, no pudiendo entenderse la una sin la otra.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que para que el alumnado desarrolle adecuadamente sus competencias emocionales, necesitan un educador emocionalmente preparado. Por ello, además de transmitir conocimientos teóricos, los y las profesoras serán responsable de la adaptación del perfil afectivo y emocional del alumnado del aula (citado en Gallardo, 2018, p.6).

Las competencias emocionales del docente con respecto al grupo deberían incluirse entre sus competencias profesionales, ya que los docentes trabajan más allá del mero cumplimiento curricular y las consecuencias se manifiestan en las formas de realizar su tarea y en las relaciones que establecen con el alumnado. Para conseguir la formación integral que se busca en educación, el docente deberá, junto con el conocimiento de su función, buscar también su desarrollo personal (Barraza, 2017).

Partiendo de este punto de vista y mediante este trabajo de investigación, queremos analizar la influencia que tiene la utilización de las metodologías activas en los procesos de indagación durante el desarrollo del practicum en la formación docente. En aras de generar reflexiones acerca de una formación del profesorado más practica y de calidad que dote de herramientas para poder seguir desarrollándose a lo largo de su vida

profesional y poder hacer frente así, a los nuevos y numerosos retos que esta nueva normalidad plantea.

2. MÉTODO

2.1. Participante y contexto de la experiencia

Esta experiencia se llevó a cabo en el curso académico 2019-2020 en la asignatura de practicum, impartida en el cuarto curso del Grado de Educación Infantil, en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco, en el campus de Álava.

2.2. Recogida de información y análisis de los datos

Partiendo de que una herramienta de recogida de datos es, en principio, cualquier recurso que el investigador pueda utilizar para acercarse a los fenómenos y extraer información de ellos (Sabino, 1996 en: Camacho, 2006), optamos por dos herramientas para la obtención de los datos: (1) los diarios de y (2) unas narrativas, a modo de reflexión.

2.3. Diseño

La metodología utilizada para la realización de este trabajo fue de corte cualitativo autoetnográfico, ya que los resultados que se obtuvieron fueron extraídos de los relatos autoetnográficos (diarios de campo y narrativas reflexivas).

2.3.1. Autoetnografía

La autoetnografía es un procedimiento de investigación enmarcado dentro del método etnográfico, proceso que a lo largo de la historia ha sido considerado como una herramienta muy útil para entender su influencia en el resultado de la investigación. Además, cuando el investigador se dirige a captar a fondo la experiencia humana, social y cultural, revela las tensiones y paradojas que se dan en este proceso. La autoetnografía amplía su concepción, para dar cabida a relatos personales y/o autobiográficos enmarcados en un contexto social y cultural, así como a las experiencias del etnógrafo como investigador (citado en Blanco, 2012).

Igualmente, la autoetnografía es un recurso innovador tanto en la investigación básica como en la aplicada que contribuye a generar espacios de diálogo y debates enriquecedores que sugieren cambios de posicionamiento sobre la construcción del conocimiento en las ciencias humanas y sociales (Holman, 2015; Muñoz, 2014). Con la autoetnografía se busca producir una descripción profunda y densa (Ellis, et ál., 2015) con el propósito de analizar la propia experiencia personal. Es “un texto performativo, introspectivo, a la espera de ser representado” (Denzin, 1997, pp. 199), que facilita una cierta desnudez psicológica y emocional que pone en disposición de reconocer sentimientos, creando así procesos colectivos de construcción sobre la práctica profesional (Guerrero, 2017).

El relato del proceso se realizó en primera persona y fue organizado en torno a las categorías generadas mediante un autoanálisis interactivo a posteriori a partir de los diarios de campo y de las narrativas sobre los seminarios del practicum.

3. RESULTADOS

Para el análisis de los datos, se elaboró un sistema categorial identificando los principales focos temáticos en la información recogida, estructurándolo en cuatro categorías principales: (1) la influencia de las emociones vividas en el practicum y en los seminarios, (2) la importancia de esas emociones experimentadas en la capacidad para relacionarse, (3) el aumento de la capacidad de reflexión a lo largo de todo el proceso y (4) el aprendizaje final del proceso: la construcción de la identidad a través de la concienciación.

En las siguientes líneas, se presentan los datos obtenidos utilizando para ello un sistema de codificación de los datos a través del cual se identificó la fuente de información (NS= Narrativa sobre los seminarios; DD=Diario docente) y la fecha en la que sucedió.

3.1.La influencia que las emociones vividas durante la formación del practicum

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la relación conlleva emoción, y esta última es la que se pone de manifiesto a la hora de conocer al tutor de referencia del practicum ya que es la persona de referencia y además es la persona que evalúa al alumnado.

“Casualmente, el segundo día que llegamos a clase nos encontramos con mi director del Trabajo de Fin de Grado. Nos explicó entonces que él sería nuestro profesor, que estaríamos con él en la

asignatura de políticas educativas de la interculturalidad. En ese momento me dio por pensar, era él, sería aquel hombre quien me ayudaría a construir mi trabajo, ¿cuándo empezaríamos a trabajar? ¿Sabría quién era yo? ¿Le gustará mi forma de escribir? Y lo más importante, ¿cuál será su primera impresión sobre mí? (NS_08/11/2019)

Las personas que se sientan valoradas y estimadas se dedicarán a agradecer esta valoración, por lo que, por ejemplo, en el mundo laboral, serán no solo los más productivos, sino también los más implicados para sacar adelante sus deberes (Barrachina, 2018).

“Mientras el tutor preparaba el aula contigua para el taller, me ha encargado la tarea de repartir el almuerzo, algo halagador para mí (este tutor ha sido el que me ha tenido más presente en los últimos 3 años). Me he sentido bien y aunque se encontraba en la habitación de al lado, ha dejado los niños “a mi cargo”, ha puesto esa confianza en mí.” (DD_05/11/2019)

El miedo a ser juzgado es un miedo natural y normal. La valoración externa se une a la interpretación que hacemos de ella y a los sentimientos con ella, creando así la percepción que tenemos de nosotros mismos: autoconcepto, autoestima e identidad. El miedo a ser juzgado y la preocupación por la opinión de los demás, hace que cambiemos nuestro carácter (Rodríguez Ruiz, 2019a).

“Esos seminarios me han servido muchas veces de vía de escape, aunque parecía que dos horas todos los viernes iban a hacerse pesados, esas sesiones me han servido para liberar la carga emocional de toda la semana, esos seminarios eran mi refugio, porque me he sentido protegida por las personas que se encontraban en él. Aquel iba a ser el último seminario, y me daba mucha pena ese adiós. Porque en esos seminarios me sentía bien, cómoda, porque, como he dicho, tiraba toda la carga emocional allá, porque no me he sentido nunca juzgada en esos seminarios.” (NS_06/02/2020)

3.2. La importancia de esas emociones experimentadas en la capacidad para relacionarse

Las relaciones interpersonales son aquellas que se establecen entre dos o más personas, que pueden basarse en emociones, sentimientos o actividades sociales, entre otras.

“Hoy me he sentido más cómoda, ya estoy empezando a acercarme a los profesores y se puede decir que tenemos más conversaciones, sin embargo, cada profesor va a lo suyo y solemos pasar mucho tiempo con los niños, ya que hay muchas veces que requieren nuestra atención.” (DD_12/11/2019)

Las emociones están determinadas por pensamientos y percepciones sobre uno mismo, los demás y las relaciones. En este sentido, nuestras emociones influirán en

nuestras relaciones, al tiempo que las ideas y percepciones sobre las mismas nos provocarán determinados estados emocionales (Rodríguez Ruiz, 2019b).

“El día de hoy ha sido un día para recordar. Me he despertado con un mensaje que me ha dejado impresionada a la par que emocionada y como cada viernes, he tenido que ir a la escuela. A pesar de que I. lo hace a veces, hoy me ha hecho más ilusión que nunca que me estuviera esperando en la puerta, por lo que desde que nos hemos visto por el pasillo, me he puesto de rodillas en el suelo y he abierto mis brazos mientras que el venía corriendo hacía mi y nos hemos dado un abrazo, posiblemente el más bonito y también el más necesario abrazo recibido ese día”. (DD_29/11/2019)

Las teorías sobre el apego, impulsadas, entre otros, por Bowlby y Ainsworth en los años 50, son clave para entender la importancia de las relaciones que se establecen en los cuidados recibidos en la primera infancia. Estas relaciones marcan el desarrollo del niño, afectando a logros y a oportunidades futuras (Sánchez, 2016).

“Es fundamental trabajar y cuidar las relaciones desde que son muy pequeños, y no puede ser más importante lo que nosotros como profesores transmitiremos y enseñaremos a nuestros niños, ya que pasarán con nosotros la mayor parte de las horas del día y nosotros seremos uno de sus principales referentes” (NS_20/12/2020)

3.3. El aumento de la capacidad de reflexión a lo largo de todo el proceso

El concepto de relación entre profesores-alumnos debe iniciarse como interacción, es decir, se refiere a la relación entre reciprocidad e interacción. El proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por las interacciones que se producen en el aula entre los niños/as, el profesor/a y sus compañeros/as, también está condicionado por el entorno físico (González Blanco, 2004: citado en Gordillo, Fernández, Herrera y Almodóvar, 2016).

“Gracias al proceso de practicum, sé que la principal herramienta de un profesor es la capacidad de crear vínculo a través de las relaciones. Por ello, considero que en el futuro debo cuidar la relación con los niños/as, así como con los miembros de su familia, ya que en esta relación se basará el desarrollo integral del alumno/a” (NS_20/12/2020)

La creación de escuelas emocionalmente inteligentes junto con la ayuda de las familias, nos llevará a crear alumnos que gestionen las emociones por sí mismos, que sepan afrontar de forma positiva las situaciones adversas que tendrán a lo largo de su vida.

“Una profesora me preguntó sobre mis prácticas anteriores y después nos dio su punto de vista como docente, al tiempo que comenzaba una profunda reflexión en mi interior. En su opinión, más que contenidos lo que se debería de trabajar en la etapa de Educación Infantil deberían de ser las

emociones, porque muchas veces ni los adultos mismos saben gestionarlas. Después de esta conversación, me pasé toda la tarde pensando en lo que había hablado, esa conversación produjo algo en mí, y desde ese día decidí cambiar mi forma de ser como docente. (DD_04/11/2019)

3.4. El aprendizaje final del proceso: la construcción de la identidad a través de la concienciación

A lo largo de estos cuatro años y especialmente en este último, me he dado cuenta de que lo que creemos que hacemos es muy diferente a lo que hacemos en realidad. Como señaló Hamachek (1999, p. 209), “Enseñamos lo que sabemos conscientemente, mientras que inconscientemente enseñamos quiénes somos” (citado en Korthagen, 2004).

“Cuando llegó mi turno empecé a leer, pensando que habría hecho una reflexión bastante insuficiente. Para mi sorpresa, cuando terminé de leer, el profesor me dijo que había hecho un trabajo exhaustivo, que, lejos de quedarme en una mera descripción, también había reflexionado sobre ello. Estas palabras me alegraron y me dieron la certeza de que no estaba nada orgulloso de lo que había pensado al principio. Sin embargo, entonces sentí que mi trabajo había sido valorado, porque las reflexiones del seminario tienen su trabajo detrás y una buena valoración me da fuerza para seguir trabajando.” (NS_10/01/2020)

La identidad es aquello que nos da la singularidad, lo que nos diferencia de los demás de forma personal o en grupo. Son características que se construyen de forma dinámica y continuada, relacionadas con el contexto social y son los profesores quienes actúan como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dentro de este grupo, se distinguen diferentes tipos de identidades individuales (personalidad, historia, gustos, etc.) que no sólo influyen en el grupo, sino que también sufren una influencia colectiva, viviendo así en una retroalimentación constante y, por tanto, cambiando la personalidad docente según lo vivido (de Okariz, 2014).

“Quiero crear una relación de respeto y cariño con mis alumnos, ya que nosotros seremos sus referentes. Trataremos la diversidad en su conjunto, aprendiendo a convivir cultural, sexual, lingüísticamente...Quiero tener muy presentes los objetivos a cumplir a lo largo del curso, sin perder mi esencia. Estoy segura de que voy a involucrar a los niños/as en los proyectos, acciones o actividades que llevemos a cabo, que los niños se sienten parte de ello. Tendré un pensamiento abierto, me tomaré tiempo para conocer a los profesores, padres y niños, antes de juzgar a nadie. Siempre estaré a favor de mejorar mi forma de trabajar, y las opiniones y consejos bien dichos, los aceptaré con gratitud. Cuando me pidan ayuda, haré todo lo que esté en mi mano para ayudar y mejorar la situación.” (DD_24/01/2020)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, he podido comprender en primera persona la importancia que tiene el prácticum en el proceso formativo inicial. Además, he constatado la necesidad de incidir más en la calidad de la formación que ofrece la universidad antes y durante la experiencia. El practicum es la primera oportunidad que tiene un docente en formación para acercarse al mundo laboral, para definir su futuro. Por tanto, es necesario cuidar este proceso para que tanto el alumnado que realiza el practicum como el centro que le recibe puedan aprovechar bien esta oportunidad.

Otra conclusión extraída es el beneficio del uso de las metodologías activas en el camino de estudiante a profesor. El planteamiento de situaciones problema y la necesidad de resolverlas a través de la propia reflexión, de la investigación, contribuye a que el alumnado en prácticas sea el constructor activo de su aprendizaje, ayudando tanto a su desarrollo profesional como personal. De este modo, considero que se desarrollan herramientas para hacer frente a la realidad, ya que gracias a los recursos que dispone cada uno, se obtienen en las respuestas que buscamos, poco a poco. En consecuencia, considero que el primer día del practicum o el primer día de nuestra profesión futura, tendremos más seguridad y recursos para hacer frente a ese día y a los que vengan, porque el uso de metodologías activas, entre muchos beneficios, despierta autonomía, seguridad y ganas de trabajar.

Por otra parte, debo hablar de la emoción y relación, relación y emoción. A través de este trabajo he tenido la oportunidad de ver y aprender la colaboración y conexión de estas dos palabras, así como de entenderlas a fondo. Además de tener mucha importancia en la etapa infantil, también he tenido la oportunidad de ver esta relación poco a poco en cualquier sitio, ya que lo realizado en los seminarios me ha abierto los ojos sobre lo que ocurría en el aula. Con este trabajo me he dado cuenta de que, antes que enseñar las emociones, cada uno debe conocer las suyas, porque lo que no se conoce no se puede enseñar. Además, al menos en Educación Infantil he entendido la influencia de la relación, porque la capacidad de crear un vínculo aparece con cada una de las personas con las que trabajamos, y ese vínculo repercutirá para siempre en estos niños y niñas. La emoción y la relación no se pueden dar ni tampoco entender la una sin la otra.

Otro aspecto que quiero destacar es el despertar de la conciencia. Lo vivido en este proceso me ha ayudado a entender el sentido e influencia de la profesión docente en nuestra sociedad. Por eso, hay que defender la importancia que tiene el practicum y lo

que trae consigo, así como la influencia que tiene esa asignatura en el proceso de construcción profesional y personal.

En resumen, he tenido la oportunidad de conocer un método que me ha enseñado a pensar y a buscar la respuesta a mis preguntas, que a su vez me ha ayudado a desarrollarme como persona y a relacionarme como docente dentro del aula. Al igual que las emociones, con las que he tenido oportunidad de trabajar de cerca en los seminarios.

La presencia de la relación y el saber trabajar con las emociones es y será vital en nuestras aulas futuras. Este año he tenido la suerte de trabajar con un profesor que cuidaba y tenía muy en cuenta estos dos factores, que como ya he mencionado, además de influir mucho en mí, me ha enseñado a ver la importancia de cuidar las emociones y las relaciones durante el periodo de prácticas. En el mundo de la educación hay y se van a dar relaciones de todo tipo, todas las personas vamos a compartir un objetivo común, la educación del niño y a lo largo de ese proceso, el bienestar y el desarrollo del niño. Por eso, hay que cuidar más las relaciones, principal motor de una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Aires, N.B (2016). El impacto de la educación inicial en el desarrollo infantil. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2016/v114n5a37.pdf>
- Aldana, R. (29 de Julio de 2019). Un viaje al interior de tus recuerdos. En La mente es maravillosa. [Publicado en un blog]. <https://lamenteesmaravillosa.com/viaje-al-interior-de-tus-recuerdos/>
- Araque, A. (9 de agosto de 2017). El docente asombroso. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=A-nw5eDP3DE>
- Barrachina, L. (12 de noviembre de 2018). La importancia de ser tenido en cuenta y el efecto Hawthorne. En Lucía Barrachina. [Publicado en un blog]. <https://www.luciabarrachina.com/2018/11/12/importancia-de-ser-tenido-cuenta-efecto-hawthorne-2/>
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 93-98.

- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018). El papel de las competencias emocionales en la educación infantil: Las relaciones en la comunidad educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (93), 31-46.
- De Moya, M.V. y Rotondaro, F. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- De Okariz, I.R. (2014). Gertuko kultura ondarea eta identitatea. *Tantak*, 26(1), 41-55.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. California (USA): Sage publications.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.
- González, C.A.G. (2012). Emociones y Sentimientos en el Primer Día de Práctica: Mi Primer Contacto Práctico con La Educación Física. *Revista Motricidad y Persona*, (11), 39-48.
- González-Garzon, M^a L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 131-154.
- Gordillo, M.G., Fernández, M.I.R, Herrera, S.S., y Almodóvar, Z. C. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-202.
- Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V., y Vargas Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Gruber, M. (20 de Noviembre de 201). This is Your Brain on Curiosity. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=SmaTPPB-T_s
- Guerrero Muñoz, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: consciencia y transformatividad. *Revista de Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 237-242.
- Holman, J. S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En J. S. Holman, *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV(pág. 544). Madrid: Gedisa.
- Denzin, NK y Lincoln, YS (ed.) *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J.J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94.
- Korthagen F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Martínez, P. M., González, M. B. A., y Pérez, R. A. R. (Eds.). (2014). Investigación e innovación en Educación Infantil. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe. Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar*, (3). <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Ortega, P., Touriñan, J. M. y Escámez, J. (2006). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(2), 7-35.
- Peñalva, A., López Goñi, J.J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Poblete, O. G. y Bächler, R. C. (2016). Interacción y emoción: una propuesta integradora. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(1), 57-66.
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2). Recuperado del: www.psicoperspectivas.cl
- Rodríguez Ruiz, C. (12 de Abril de 2019) (b). ¿Cómo influyen nuestras emociones en las relaciones familiares? In Educa y aprende. [Publicado en un blog]. <https://educayaprende.com/como-influyen-nuestras-emociones-en-las-relaciones-familiares/>
- Rodríguez Ruiz, C. (2 de Abril de 2019) (a). El Miedo a ser juzgado ¿Por qué nos preocupa lo que piensen los demás? In Educa y aprende. [Publicado en un blog]. <https://educayaprende.com/el-miedo-a-ser-juzgado/>
- Romero-Cerezo, C., Zurita-Ortega, F., y Zurita-Molina, F. (2010). Autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre educación*, 19, 261-282

- Sánchez, D. (25 de Enero de 2016). La teoría del vínculo y su importancia en el desarrollo infantil. In *en brazos*. [Publicado en un blog]. <https://enbrazos.com/2016/01/25/la-teoria-del-vinculo-importancia-desarrollo-infantil/>
- Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 18-21.
- The Agile Way. (2020). La experiencia es algo maravilloso. [Archivo de foto]. <https://frases-para-fotos.com/cita/3643/>

CAPÍTULO 120

REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE DESARROLLADOS EN ESPAÑA.

Claudia Gómez García

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha estudiado mucho la satisfacción laboral en cualquier ámbito y especialmente en el educativo. En España también han sido muchos los estudios dedicados a la satisfacción laboral docente (Anaya y López, 2014; Anaya y Suárez, 2006, 2007, 2010; Bolívar, 2004; Esteve, 1987; Frías, 2006; Gimeno, 2010; Guerrero, 2007; López, 2013; Sánchez, 2009; Torres, 2010; Vera, 1992). Son variadas las cuestiones que hacen que se trate de un concepto tan ampliamente estudiado.

Para comenzar se ha de decir que, el grado de satisfacción del profesorado influye en la calidad del proceso de aprendizaje que experimenta el alumnado (López, 2013). De este modo, si se interviene para la mejora de la satisfacción laboral docente, se está incidiendo también en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la calidad de los procesos educativos.

Por una parte, el profesorado poco satisfecho y motivado con su labor recurre a metodologías en las que el alumnado tiene menos posibilidades de construir conocimientos de forma significativa y en cooperación con sus compañeros. Así, Sales, Traver, Moliner y Doménech (2008) exponen que existen relaciones significativas entre las perspectivas docentes del profesorado de Secundaria (transmisiva o constructiva) y el grado de satisfacción profesional. De este modo, una perspectiva docente centrada en la simple transmisión de conocimientos se relaciona con un bajo nivel de satisfacción, implicación y esfuerzo por parte del mismo y una perspectiva basada en la construcción de conocimientos de forma activa por parte del alumnado se relaciona con un nivel positivo de satisfacción profesional e implicación en el aula.

Por otra parte, siguiendo a Torres (2006), la insatisfacción laboral y la consecuente desmotivación del profesorado propician un desconocimiento de los contextos socioculturales del alumnado. Los/as profesores/as no están motivados para interesarse

por estos aspectos de modo que acaban construyendo unas falsas expectativas con respecto al alumnado que irremediamente éstos aprenden a identificar rápidamente. Estos aspectos socioemocionales repercuten directamente en la calidad del aprendizaje. La comunicación no verbal, tan descuidada en la cotidianeidad de las aulas, transmite al alumnado las expectativas que el profesorado tiene hacia él, interfiriendo esto enormemente en la construcción de conocimientos.

Además, los niveles de satisfacción del profesorado son determinantes en el bienestar psicológico y emocional de los mismos. Circunstancias como la actitud del alumnado frente a los procesos de aprendizaje, el excesivo control externo de su profesión, la dificultad para aclarar cuáles son las metas a alcanzar o la sobrecarga de trabajo hacen que se genere un estrés continuado que da lugar al conocido y estudiado “síndrome del profesor quemado” o Síndrome de Burnout. Silvero (2007) explica que este síndrome afecta a diferentes planos de la persona. Incluye unos bajos niveles de realización personal con sentimientos de fracaso, un agotamiento emocional y una despersonalización que desemboca en actitudes negativas hacia el alumnado. Se observa de este modo como la insatisfacción profesional no es un elemento aislado, sino que además de afectar a la calidad del trabajo afecta al plano personal, emocional y a la salud de los docentes.

Así Esteve (1987), profundizando en estas cuestiones, hace una numeración de las principales consecuencias que genera el llamado malestar docente entre las que incluye el desarrollo de esquemas de inhibición (como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza), peticiones de traslado (como forma de huir de situaciones conflictivas), el deseo manifiesto de abandonar la docencia, el absentismo laboral (como forma de cortar la tensión acumulada), agotamiento, ansiedad, estrés, autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza, depresiones, etc.

Este trabajo está centrado en la recopilación de los instrumentos desarrollados en España que se han utilizado para evaluar la satisfacción laboral docente. En esta recopilación son destacables las aportaciones al campo de Daniel Anaya Nieto. Este autor ha diseñado instrumentos para su medición desarrollando un modelo propio de satisfacción laboral docente. Así, ha propuesto un instrumento propio para orientadores (Anaya y Suárez, 2004), ha comparado la satisfacción docente en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional (Anaya y Suárez, 2006), ha trabajado con muestras amplias y significativas (Anaya y Suárez, 2007), ha centrado sus esfuerzos en conocer las necesidades de asesoramiento o ayuda que el profesorado demanda (Anaya, Suárez y Pérez, 2009), ha contribuido con aportaciones a la mejora de la

satisfacción docente en orden a la calidad de la educación (Anaya y Suárez, 2010), ha realizado estudios comparativos de la satisfacción laboral en distintos períodos de tiempo (Anaya y López-Martín, 2014) y se ha centrado en la satisfacción laboral del profesorado de secundaria de nuestro país (Anaya y López-Martín, 2015).

2. MÉTODO

2.1. Fases del estudio

Para realizar esta revisión de estudios se han seguido los principios de la metodología comparativa en educación (Ferrer, 2002; García, 1991; Martínez, 2003). Para ello, se tienen en cuenta las siguientes fases:

- Primera fase. Identificación del problema: las características de la profesión docente y la necesidad de intervenir para la mejora de la calidad educativa.
- Segunda fase. Estudio descriptivo: recopilación de modelos de satisfacción laboral docente desarrollados en España.
- Tercera fase. Estudio comparativo. Se comparan los distintos instrumentos de satisfacción laboral docente.

2.2. Procedimiento

Debido a que en este estudio se pretende la selección de instrumentos desarrollados solo en España, se seleccionan como bases de datos Dialnet y diferentes bases de datos de bibliotecas de universidades españolas. Así, se procede a la búsqueda usando como descriptor el término *satisfacción laboral docente*. A continuación, se examina el resumen de cada uno de los resultados y se selecciona o se descarta atendiendo a los siguientes criterios de inclusión:

1. Los instrumentos registrados tienen que presentarse en forma de cuestionarios.
2. Solo se registran los instrumentos desarrollados en España.
3. Todos los instrumentos recogidos en esta recopilación tienen que haberse empleado, al menos una vez, para la medición de la satisfacción laboral docente.

Los resultados obtenidos en la búsqueda se recogen en una tabla (tabla 1) en la que se indican los siguientes aspectos:

- Nombre del instrumento.

- Autoría y año de publicación.
- Destinatarios: se tienen en cuenta diferentes opciones: instrumentos no exclusivos del ámbito docente, instrumentos exclusivos del ámbito docente e instrumentos diseñados para un grupo específico de docentes.
- Global/faceta: con estos términos se indica la diferencia entre aquellos instrumentos en los que se ofrece una puntuación final de la satisfacción laboral (global) y aquellos en los que las puntuaciones aparecen desglosadas en diferentes bloques (de faceta).
- Número de dimensiones: para aquellos instrumentos considerados de faceta, se anota el número de factores que componen el concepto de satisfacción laboral.
- N° de ítems.
- Tipo de respuesta.
- Estudios de replicación. Se indica si se han hallado estudios posteriores en los que se emplee el instrumento por otros/as autores/as.

3. RESULTADOS

Como se observa en la Tabla 1, se incluyen un total de 10 medidas desarrolladas en España, utilizadas para la evaluación de la satisfacción laboral docente y ordenadas según su año de publicación. Así, pueden apreciarse dos períodos de tiempo diferenciados. Por un lado, hay un conjunto de 4 medidas desarrolladas entre finales de la década de los 80 y principios de la década de los 90 y, por otro lado, existe un bloque de 6 medidas desarrolladas entre los años 2000-2010.

Con respecto a los destinatarios de los instrumentos, de las diez medidas incluidas en la Tabla 1 dos de ellas no han sido diseñadas para el profesorado, sino que se han adaptado para poder evaluar a este colectivo. Son los cuestionarios S10/12 y S20/23 de Meliá y Peiró (1989). En ambos casos se trata de cuestionarios generales de satisfacción en organizaciones laborales.

En la revisión realizada todos los instrumentos se consideran de faceta. Tal y como indican Anaya y Suárez (2007), estas medidas divididas en diferentes facetas resultan más interesantes, ya que permiten una intervención más concisa. Y es que, si se pretende intervenir en pro de la mejora de la satisfacción laboral, es necesario conocer cuáles son

los aspectos que generan mayor insatisfacción y aquellos que aportan más satisfacción al profesorado.

Ver Anexo 1

De todas formas, en la tabla también se incluyen instrumentos que ofrecen puntuaciones a nivel global y que podrían ser considerados de carácter mixto. Es el caso del instrumento S10/12 (Meliá y Peiró, 1989) que, de todos los instrumentos desarrollados por estos autores, es el que está recomendado en situaciones en las que se requiera una evaluación global del estado de la satisfacción laboral. Además, también podría nombrarse como instrumento de carácter mixto el cuestionario S20/23 (Meliá y Peiró, 1989) ya que también ofrece puntuaciones a nivel global. En este caso los autores recomiendan éste cuando se está interesado en una descripción de los grandes factores. Aun así, al estar compuestos ambos instrumentos por dimensiones diferenciadas (3 en el caso del S10/12 y 5 en el caso del S 20/23), en la Tabla 1 se incluyen como instrumentos de faceta.

Por último, con respecto al número de dimensiones, se presentan instrumentos con hasta 8 factores como es el caso de la Escala de Satisfacción Laboral-Versión Orientadores (Anaya y Suárez, 2004) y otros con un menor número de dimensiones tales como los instrumentos de Caballero (2003), Caballero, Fernández y García (2003) y Caballero y Mata (2004) que evalúan la satisfacción laboral de jefes de estudios, secretarios y directores de centros escolares respectivamente. En todos ellos el constructo de satisfacción laboral docente gira en torno a tres grandes dimensiones: realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa del centro.

Con respecto al número de ítems, el anteriormente nombrado S10/12 (Meliá y Peiró, 1989), se cumplimenta respondiendo a un total de 12 ítems puntuados mediante una escala Likert de 1 a 7 puntos. El S20/23 (Meliá y Peiró, 1989) con un total de 23 ítems que se responden también a través de una escala Likert de 7 puntos. Para seguir con esta comparación de número de ítems, se nombran los instrumentos de Anaya y Suárez (2004, 2006) los cuales cuenta con un total de 32 ítems en el caso de la ESL-VP y 37 ítems en el caso de la ESL-VO. Si se atiende a los instrumentos con mayor número de ítems, destaca el cuestionario para evaluar el grado de satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria de Torres (2010) que cuenta con un total de 175 ítems y también los mencionados anteriormente de Caballero (2003), Caballero, Fernández y García (2003) y Caballero y Mata (2004) que evalúan la satisfacción laboral de jefes de estudios,

secretarios y directores de centros escolares respectivamente. Estos instrumentos cuentan todos ellos con un total de 106 ítems.

Con respecto al tipo de ítem, tan solo se halla un instrumento donde el tipo de respuesta es más variado e incluye diferentes opciones (el resto está formado por escalas Likert). Es el caso del instrumento de Zubieta y Susinos (1992). Aun así, en dicho instrumento, todas las respuestas vienen dadas de modo que la persona que lo cumplimenta no tenga que escribir respuestas abiertas.

4. DISCUSIÓN

Tal y como puede observarse en el apartado de resultados, en España, se han realizado numerosos estudios con el objetivo de medir la satisfacción laboral docente. Cabe resaltar que la mayoría de ellos han sido creados directamente para el colectivo docente. De este modo, se trata de instrumentos que permiten medir aspectos que son muy específicos de la profesión. Así, por ejemplo, en el cuestionario para evaluar la satisfacción de los secretarios de centros escolares (Caballero, Fernández y García, 2003) se pueden encontrar afirmaciones a puntuar referidas al grado de aceptación que se tiene entre los alumnos, las relaciones entre padres y profesores o la existencia de objetivos de centro claramente definidos. Si se compara este tipo de afirmaciones con otras propias de cuestionarios que se han desarrollado para todo tipo de profesionales, se observa que estas otras no posibilitan el hecho de ver qué aspectos propios de la profesión docente general mayor o menor satisfacción. Por ejemplo, en el S10/12 (Meliá y Peiró, 1989) se encuentran ítems a puntuar como “El apoyo que recibe de sus superiores” o “El entorno físico y el espacio del que dispone en su lugar de trabajo”.

Por todo lo detallado, se llega a la conclusión de que los instrumentos de satisfacción laboral docente más útiles son aquellos diseñados específicamente para este colectivo y además aquellos en los que sus resultados se presentan en forma de faceta ya que tal y como se expuso en el apartado de resultados, éstos permiten desglosar los aspectos que componen la satisfacción laboral desde el punto de vista de los/as autores/as.

Por otro lado, resulta interesante comentar que de los instrumentos hallados en la búsqueda son muchos los que no cuentan con estudios de réplica posteriores. Es decir, en muchos casos se trata de instrumentos no estandarizados que no han seguido usándose habitualmente por otros autores/as para la evaluación de la satisfacción laboral del profesorado. El hecho de que no se hallen fácilmente en el contexto español instrumentos

que una vez desarrollados hayan sido estandarizados puede indicar la necesidad que se tiene de que todos los instrumentos que se publiquen reúnan las características necesarias para que posteriormente otros/as autores/as puedan adaptarlos y usarlos.

REFERENCIAS

- Anaya, D. y López-Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121.
- Anaya, D. y López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2004). La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Orientadores (ESL-VO) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 519-534.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283-294.
- Anaya, D., Suárez, J. M. y Pérez, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 413-425.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Caballero, J. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 415-435.
- Caballero, J., Fernández, C. R. y García, E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 198-235.

- Caballero, J., Mata, F. S. (2004). Satisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia
- Ferrer, F. (2002). La educación comparada actual. Barcelona: Ariel.
- Frías, R. (2006). Estudio de Satisfacción del Profesorado en la Universidad Pública Española. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, 175-201.
- García, J. L. (1991). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 243-260.
- Guerrero, A. (2007). El Análisis Sociológico del Profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 17, 43-70.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley.
- López, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 77-96.
- Martínez, M. J. (2003). *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Meliá, J.L., y Peiró, J. M. (1989). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4(11), 179-187.
- Meliá, J.L., y Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 5, 59-74.
- Peña, J. V. (1993). Crisis, anomía y contradicciones de la profesión docente. *Aula Abierta*, 62, 29-62.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. En Sánchez, M. y Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. Factor de riesgo de salud. *Enfermería Global. Revista Electrónica Semestral de Enfermería*, 6.
- Sales, A., Traver, J. A., Moliner, O. y Doménech, F. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: satisfacción e implicación profesional del profesorado de secundaria. *Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I*.

- Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 135-148.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Torres, J (2006). *La desmotivación del profesorado. Razones y propuestas educativas*. Madrid: Morata.
- Torres, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.
- Vera, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. *Teoría de la Educación*, 4, 139-149.
- Zubieta, J. C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones y las insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

Tabla 9.*Tabla de instrumentos de satisfacción laboral docente desarrollados en España.*

Instrumento	Autoría	Destinatarios	Global/ Faceta	Número de dimensiones	Nº de ítems	Tipo de ítem	ER
Cuestionario S20/23	Meliá y Peiró (1989)	No exclusivo del ámbito docente.	Faceta	5	23	Likert 1-7	SI
Cuestionario S10/12	Meliá y Peiró (1989)	No exclusivo del ámbito docente.	Faceta	3	12	Likert 1-7	SI
Cuestionario profesores: la satisfacción del docente	Zubieta y Susinos (1992)	Exclusivo del ámbito docente.	Faceta	7	77	Variado	NO
CESP: Cuestionario para la Evaluación de la Satisfacción del Profesorado	Sáenz y Lorenzo (1993)	Grupo específico de docentes: profesorado universitario.	Faceta	6	91	-	SI
Cuestionario para evaluar la satisfacción de los jefes de estudios de centros escolares	Caballero (2003)	Grupo específico de docentes: jefes/as de Estudios.	Faceta	3	106	Likert 1-5	NO
Cuestionario para evaluar la satisfacción de los secretarios de centros escolares	Caballero, Fernández y García (2003)	Grupo específico de docentes: secretarios/as.	Faceta	3	106	Likert 1-5	NO
Cuestionario para evaluar la satisfacción de los directores de centros escolares	Caballero y Mata (2004)	Grupo específico de docentes: directores/as.	Faceta	3	106	Likert 1-5	SI
Escala de Satisfacción Laboral-Versión Orientadores (ESL-VO)	Anaya y Suárez (2004)	Grupo específico de docentes: Orientación.	Faceta	8	37	Likert 1-5	NO
Escala de Satisfacción Laboral-Versión	Anaya y Suárez (2006)	Exclusivo del ámbito docente.	Faceta	5	32	Likert 1-5	NO

Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible

Profesores (ESL-VO)							
Cuestionario para evaluar el grado de satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria	Torres (2010)	Grupo específico de docentes: Secundaria	Faceta	6	175	-	NO

Nota: ER: Estudios de réplica; SL: Satisfacción laboral; SLD: Satisfacción laboral docente; (-): con este símbolo se indica la ausencia de datos encontrados.

CAPÍTULO 121
ARTE URBANO Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE
EDUCACIÓN INFANTIL

Carmen Rosa García Ruíz y Arasy González Milea

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo ofrece resultados de investigación sobre cómo hemos abordado en formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Infantil, una estrategia formativa que encuentra en el arte urbano un recurso con el que educar para la sostenibilidad (ES).

La ES engloba la educación ambiental para el desarrollo y un futuro sostenible (Sterling, 2004). Los programas educativos se conciben para sensibilizar sobre problemas relacionados con el desarrollo sostenible y generar contribuciones innovadoras a cuestiones económicas, sociales, medioambientales y culturales. La mayor parte de ellos se encuentran enraizados en la teoría crítica vinculando el desarrollo sostenible con el liderazgo que puede desempeñar la educación en ese reto (Hargreaves y Fink, 2006). En unos casos, apostando por abordarla directamente desde los conflictos ambientales y los intereses subyacentes en ellos, con el objeto de empoderar al alumnado para transformar el entorno (Sabatini y Indij, 2019). En otros casos, animando a profundizar en las interconexiones sociales, ecológicas y económicas que se encuentran en esos problemas que lo son a escala global, para realizar una conceptualización crítica e inclusiva de los problemas sociales y revelar soluciones justas y sustentables (Ellis, 2016).

Algo que suele olvidarse es que abordar la ES implica enseñar a pensar y participar, de forma responsable, en la configuración de futuros posibles. En tal sentido, no podemos perder de vista que, para ello se han de configurar procesos educativos o formativos que promuevan pensar qué contenidos y estrategias de enseñanza son susceptibles de contribuir a ello.

Una revisión de la investigación educativa elaborada hasta ahora, nos muestra que se están realizando amplios esfuerzos por aportar marcos teóricos e instrumentos de

investigación. Estos van desde el análisis interseccional (Maina-Okori, Koushik & Wilson, 2018), para deconstruir identidades y subjetividades sociales que reproducen la desigualdad y contribuyen a la degradación ambiental; hasta conocer los elementos afectivos que influyen en el consumo del alumnado para promover la modificación de comportamientos y romper con estilos de vida no sostenibles (Kowasch & Lippe, 2019).

Los estados de la cuestión sobre qué se ha investigado y los resultados obtenidos, apuntan a que, al margen de las finalidades educativas y las temáticas abordadas, abundan los estudios de caso descriptivos. Barth & Rieckmann (2016), centrándose en investigaciones realizadas en educación superior, echan en falta estudios explicativos que aporten evidencias sobre lo que se aprende y qué competencias se desarrollan. En concreto, apela a una investigación global y empírica que aporte instrumentos con los que evaluar y supervisar el desarrollo de competencias.

En nuestra breve revisión queremos hacer mención especial a trabajos como los de Jensen et al. (2019) quienes, basándose en la teoría de sistemas, realizan una investigación-acción exploratoria para ofrecer métodos para la ES. En el caso de investigaciones sobre formación del profesorado se encuentra la de Herranen, Vesterinen y Aksela (2018), quienes apuestan por un modelo de ES impulsado por el alumnado. La investigación de Backman, Pitt, Marsden, Mehmood y Mathijs (2019), apuesta por experiencias de aprendizaje contextualizadas en espacios físicos concretos, en interacción con el entorno.

Destacamos las tres referencias anteriores porque configuran los ejes esenciales de nuestra investigación, de carácter exploratorio, con la que se buscan modelos centrados en el proceso formativo del profesorado, en el que el contexto de interacción juega un papel fundamental. A ello se suma la particularidad de que, a pesar de formar parte de una línea de investigación de ES en educación superior, ampliamente desarrollada, introduce un aspecto diferenciador, el hecho de centrarse en la formación inicial del profesorado de futuras maestras y maestros de la etapa de educación infantil, en la que apenas existen investigaciones.

Siguiendo las directrices que establece la UNESCO (2005) para la investigación en ES, planteamos nuestro trabajo como una investigación en progreso que se inicia con el seguimiento y examen de una situación formativa. Nuestro propósito es, siguiendo a Pipere, Reunamo y Jones (2010), buscar modelos formativos con los que ayudar al futuro profesorado a tomar conciencia y desarrollar acciones educativas sostenibles (Stephens,

Hernandez, Roman, Graham y Scholz, 2008), en este caso contextualizada en el entorno urbano y utilizando el arte como herramienta.

¿Por qué elegimos esa orientación? Pensar la sostenibilidad implica promover experiencias sociales y culturales que permitan ofrecer respuestas creativas para explorar y conocer percepciones, sensibilidades e ideas socialmente construidas y cambiantes (Clarke & Hulbert, 2016). En tal sentido, hablamos de sostenibilidad cultural, es decir, reconocemos a la cultura como un agente que apuesta por el fomento de nuevas identidades individuales y colectivas, que respeten el entorno natural o construido y se identifiquen con él para la inclusión social, el crecimiento económico y el equilibrio medio ambiental. Por otra parte, abordar el respeto por el entorno construido nos conduce a la sostenibilidad urbana, desde la que se plantea repensar las relaciones económicas, sociales y culturales, en busca de mejores posibilidades de vida presentes y futuras (López Bernal, 2004).

Precisamente, esa conexión la encontramos en escasos pero interesantes enfoques como los de Li et al. (2018). Con este trabajo nos acercan a una experiencia educativa intercultural e interdisciplinar en la que exploran cómo la sostenibilidad urbana, requiere una comprensión integral de la ciudad, pero puede circunscribirse a edificios patrimoniales o zonas sometidas a rápidos cambios económicos, sociales y ambientales.

En nuestro caso, queremos conocer cuál puede ser el poder transformador de una experiencia formativa de futuras maestras de educación infantil, diseñada desde el paradigma crítico y llevada a la práctica en tiempos de COVID-19, en un contexto virtual, para crear significados que promuevan repensar la sostenibilidad desde el pensamiento crítico y creativo.

1.1.El diseño y desarrollo de la propuesta formativa

La propuesta formativa se diseña a partir de la necesidad de concienciar a futuras maestras de la importancia que tiene enseñar en el entorno social y cultural de la ciudad (Calaf, 2003), desde los problemas socioambientales del mismo. La ciudad nos proporciona información sobre fenómenos culturales, históricos y sociopolíticos, pero también encontramos en ella expresiones artísticas que nos hablan de esos problemas y de las preocupaciones de las personas que viven en ella. El arte urbano es una forma de expresión artística y de representación de la realidad que se inicia con la percepción de los problemas del entorno llevados al contenido de la obra.

Abordar este aspecto en la formación de maestras de educación infantil es importante dado que niñas y niños empiezan a desarrollar habilidades para leer y pensar de forma analítica y crítica entre los 3 y 5 años. Educar la mirada con estrategias visuales permite leer imágenes, expresar y comunicar las ideas que elaboramos a partir de esa lectura, para influir en la construcción del imaginario colectivo y crear relatos. Una estrategia educativa poderosa que se fundamenta en la teoría de la comunicación y que pone en relación al artista, la obra y quien la observa (Freedman, 2006). Se inicia creando un conflicto cognitivo con una pregunta y a partir de ahí se puede trabajar la percepción visual, guiando la mirada, para observar y analizar la obra, realizar asociaciones y comparaciones con otras obras o conocer en profundidad a un artista.

La propuesta formativa se inició con una actividad inicial exploratoria *Mirar, pensar y crear*, utilizando Estrategias de Pensamiento Visual (VTS son las siglas en inglés), que invitaban a reflexionar sobre la fuerte explotación económica del centro de la ciudad de Málaga, ofertada como destino turístico bajo el reclamo de ciudad cultural y en la que el arte urbano ha adquirido un fuerte protagonismo.

En las respuestas de las futuras maestras, encontramos escasas habilidades para mirar con atención la obra y verbalizar ideas, comunicarlás e interactuar con otras personas. Aún más revelador fue descubrir que para ellas barrios degradados del centro de la ciudad como Lagunillas, era un espacio totalmente desconocido, un problema ignorado y una total predisposición a encontrar argumentos economicistas para estar a favor de observar su ciudad como una mercancía económica para tour operadores turísticos internacionales.

No quisimos prescindir del arte como agente educador y socializador así que nos planteamos en primer lugar responder al primer problema, poniendo en uso las VTS con una propuesta del Museo Picasso en el Confinamiento, con la que trabajar su capacidad para leer, interpretar y comprender información presentada en imágenes.

En segundo lugar, apostamos nuevamente por continuar trabajando el arte urbano pero en otra zona de la ciudad conocida como el Soho, con una actividad cultural y de ocio fuertemente patrocinada por las instituciones municipales. La actividad planteada implicaba, crear un itinerario con tres obras unidas por un argumento que las cohesiona a modo de mensaje y que pone en relación espacio, figuras, formas, objetos (la paz, los animales, las personas...). El itinerario configuraría una propuesta didáctica para la etapa de Educación Infantil que suscite el interés por la manifestación artística y la temática abordada, sirviéndose de estrategias como Five Card Flickr, Gallery Walk literacy,

Critical Framing para entender la relación entre ellas y profundizar en la conexión entre literacidad visual y crítica.

Queríamos que experimentaran como observadoras y futuras maestras, la comprensión de lo que el artista y la obra nos transmite y evoca, cómo ese mensaje llega a quien mira la obra, a través de un diálogo dirigido a promover una observación activa. La propuesta didáctica a diseñar debía establecer relaciones comunicativas basadas en la observación directa de la obra para enseñar a disfrutar el arte, despertar emociones, expresar ideas y sentimientos, así como realizar una posterior reelaboración de ideas para adentrarse en su contenido social.

2. MÉTODO

El enfoque de la investigación está conectado con el paradigma educativo crítico que se centra en conocer cómo se perciben y comprenden los problemas ambientales, sociales y económicos para concienciar sobre la necesidad de modificar las acciones humanas que los generan y potencian (Huckle & Sterling, 1996). En tal sentido, entendemos la sostenibilidad como la capacidad de repensar nuestros hábitos para hacer un uso responsable de los recursos. Desde el punto de vista de nuestras actuaciones cotidianas implica satisfacer necesidades sin poner en riesgo a futuras generaciones, desde el respeto al medio ambiente, en equilibrio con el crecimiento económico y para el bienestar social.

La pregunta de investigación planteada es ¿de qué forma el arte urbano puede revelarse como una estrategia para formar maestras de educación infantil para una ES? Los objetivos marcados pretenden adentrarnos en el poder transformador de la experiencia formativa, en concreto:

1. Conocer si su observación y análisis, genera procesos reflexivos que permitan acercarse a los problemas del entorno.
2. Entender cómo las futuras maestras han dado sentido a un proceso formativo, concebido como experiencia sociocultural, a partir del cual construir significados sobre problemas sociales del entorno.

Se plantea como una investigación exploratoria en la que se analizan las concepciones sociales y culturales de futuras maestras, para diseñar futuros programas formativos con el que promover prácticas educativas culturalmente sostenibles.

La metodología de investigación está orientada a la comprensión de los discursos y valorar en qué medida podemos aproximarlos a una ES. Se trata de una investigación

cualitativa orientada a obtener validez sobre el programa formativo haciendo uso de técnicas y herramientas de recogida de información propios del paradigma cualitativo de la investigación, es así que se realizaron observaciones, entrevistas y análisis documental de trabajos académicos y portafolios de aprendizaje (Flick, 2012), en la línea de lo que nos indican Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg (2007).

La investigación, en su fase de intervención, fue desarrollada a lo largo del segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020, en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil del Grado en Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Málaga.

El número de participantes, un total de 71 (98% mujeres y 2% hombres, porcentajes habituales en la titulación), todos y todas accedieron a formar parte de esta investigación teniendo pleno conocimiento de los propósitos de la misma, dando así su aprobación para que se haga uso de sus producciones con fines académicos.

El análisis cualitativo de la valiosa información obtenida se hizo siguiendo un proceso de tematización y categorización de datos. A la vez que se han tenido en cuenta unos principios éticos de validez y credibilidad, se ha preservado el anonimato de quienes participaron, sustituyendo sus datos identificativos con códigos o notación de transcripción, y en el que los datos, procedentes de diversas fuentes de información han sido triangulados en cuanto a herramientas de procedencia, informantes y momentos.

El informe en progreso de la investigación se presenta a continuación siguiendo una estructura narrativa obedeciendo a la tradición del paradigma cualitativo de la investigación en el que enmarcamos este trabajo.

3. RESULTADOS

En función de los niveles de análisis propuestos por Bogerts (2017), podemos ver que el total de las intervenciones del alumnado se focalizan en los niveles social e iconológico, en los que, por un lado, buscan conocer cuál es la intencionalidad del autor y su posicionamiento ante una situación política, respondiendo a las lógicas de los análisis discursivos y la lectura entre líneas que propone la corriente de la Literacidad Visual Crítica (LVC) (Chung, 2013). Por otro lado, los análisis se centran en la búsqueda del significado simbólico de lo representado en las muestras de arte urbano analizadas.

“Podemos llegar a la conclusión de que con este retrato además de resaltar el papel de las mujeres es una búsqueda hacia la paz. Podemos presagiar por lo tanto que esta imagen representa un fin político” (T.11.A.1.4).

El nivel iconológico es evidente en la siguiente intervención, en la que se intenta dar significado a la obra a partir de un análisis simbólico e iconográfico, que a su vez relaciona la potencialidad de la acción humana para reparar daños ambientales causados por ella misma.

“Hablan de la naturaleza, los animales y el medioambiente [...] los animales tienen que ingeniárselas en este nuevo mundo lleno de construcciones, para proteger a sus crías y que sobrevivan [...] el ser humano tiene en su poder destruir la naturaleza o, por el contrario, cuidarla, respetarla y ayudarla” (T.11.A.2.7.NP).

“Desde mi punto de vista, es una persona que está sentada observando cómo crece un árbol que tal vez él mismo habría plantado. Lo cual hace pensar que el ser humano tiene el poder para replantar zonas áridas y hacer que la vida animal y vegetal vuelva” (T.11.A.2.7.NP).

“El bosque está comenzando a contaminarse por una plaga de hormigas. Otras integrantes del grupo observan cómo el bosque se está deteriorando a causa del fuego o la contaminación, intentando mostrar el autor las atrocidades que hace el ser humano con la naturaleza, destrozándola y dejando los animales sin su hábitat” (T.11.A.2.2).

En este sentido, el alumnado es capaz de establecer una conexión entre la asunción de prácticas más respetuosas con el ecosistema, con el desarrollo de valores más cívicos y democráticos, destacando así no solo la potencialidad de utilizar el arte urbano como representación simbólica de mensajes sociales, sino como contenidos susceptibles de ser llevados a las aulas de Educación Infantil para abordar cuestiones como el respeto por el entorno, la naturaleza y seres vivos.

“Pensamos que este tema nos ayudará a mostrarles a los niños/as de su importancia y nos ayudará a interiorizar valores como el respeto, empatía, etc... con la derivación de contenidos, como por ejemplo: el reciclaje o el abandono de animales, el respeto a lo que nos rodea” (T.11.A.2.2).

“Hacen reflexionar sobre la transmisión de buenos valores éticos morales y cívicos, en cada una de ellas podemos ver representado diferentes elementos como palabras, símbolos, personas y diferentes gamas de colores [...] representan un mensaje común como la cultura de la paz, la libertad, creatividad, respeto a la diversidad” (T.11.A.1.2).

Otra de las cuestiones que nos suscitó especial interés, es la capacidad que desarrollaron las futuras maestras para realizar interconexiones entre la acción del ser humano en el ecosistema, relación entre el paso del tiempo y el entorno, así como la transmisión de valores relacionados con el respeto y cuidado del entorno urbano. Permittiéndonos así destacar la potencialidad que tiene configurar un currículum integrado

a partir de problemas sociales, mediante la lectura de obras de arte urbano del entorno próximo.

“Ver el arte que existe en nuestra ciudad, ya que podemos ver que está repleta de ello, pudiendo verla como una representación simbólica del tiempo,” (T.11.A.1.4).

Cabe destacar el valor que las futuras maestras le atribuyen al arte como transformador del entorno, y es así que le reconocen la capacidad de cambiar la mala imagen que proyectan zonas deprimidas o empobrecidas de la ciudad o de distintos barrios.

“Se intenta cambiar la mala imagen que se tiene de un barrio, ciudad, o algún otro aspecto en concreto. Con esto se refleja la oportunidad hacia el cambio” (T.11.A.1.1).

“Podemos ver la representación de un hombre pintando la pared, dándole un toque más atractivo y llamativo, lo cual hemos relacionado con la transformación de la ciudad a través de la expresión artística” (T.11.A.2.3).

Dicho esto, pensamos en un arte urbano transformador de espacios con la capacidad de resignificar espacios. En el caso de la ciudad de Málaga, el arte urbano transformó por completo una zona deprimida de la ciudad en un Museo de Arte Urbano, lo cual nos invita a preguntarnos, ¿esta transformación a qué intereses responde? En este sentido, las futuras maestras interpretan que la instrumentalización de la cultura puede llegar a responder a intereses políticos y económicos.

“Creemos que las diferentes situaciones representadas hacen referencia a la utilización de la cultura para el fomento del turismo y el comercio” (T.11.A.2.3).

Desde esta práctica podemos comprobar que es posible que las futuras y futuros docentes hagan un análisis crítico de los problemas éticos, legales, sociales, económicos y medioambientales del entorno, para que, a partir de ahí, se puedan generar desde la escuela prácticas responsables orientadas a promover prácticas ciudadanas sostenibles.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación nos sitúan ante la reconsideración de la pregunta de investigación y los objetivos marcados. En concreto, nos habíamos planteado si el arte urbano puede revelarse como una estrategia para formar maestras para que desarrollen una ES y valorar el poder transformador de la propuesta formativa. Se ha demostrado cómo el uso de estrategias como la LVC permiten abordar un análisis social e iconológico del arte urbano, que les llevó a reconocer la intencionalidad del autor y su posicionamiento político e ideológico ante la temática que aborda, pero también descubrir

la potencialidad que puede tener aplicarla en el aula por su capacidad para promover prácticas ciudadanas sostenibles. En concreto, permitió establecer conexiones entre la acción humana y el deterioro del entorno urbano, encontrando en ello elementos para educar en el respeto y cuidado de éste. La LCV aplicada al arte urbano genera procesos reflexivos que nos acercan a los problemas del entorno urbano, desarrollando la capacidad de *leer el arte* y encontrando en él la forma de establecer acciones comunicativas para reflexionar sobre la dimensión global de los problemas del entorno.

Las futuras maestras dieron sentido a su proceso formativo entrelazando significados extraídos de las obras de arte y del conocimiento del entorno. De esta forma, la práctica formativa se convirtió en una experiencia sociocultural, encontramos argumentaciones en las que detectamos cómo descubren en el arte una herramienta para dialogar sobre problemas globales, visibilizar injusticias y resignificar espacios para promover su transformación. Realizan un análisis crítico de los problemas éticos, legales, sociales, económicos y medioambientales del entorno y, a partir de ahí, generar desde la escuela prácticas ciudadanas sostenibles. El profesorado en formación encontró en la propuesta formativa una fuerte potencialidad educativa del arte urbano en una ES, lo que pasa por repensar el arte desde su dimensión social para desarrollar la capacidad imaginativa y crítica en educación infantil, desde el respeto y con estilos democráticos.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta práctica ha permitido al alumnado aproximarse a la ciudad y el arte urbano de forma sostenible, lo que posibilitó visualizar los problemas del entorno como un asunto ético.

Si bien fueron escasas las intervenciones que hicieron mención a la correlación existente entre las expresiones artísticas, los problemas sociales relevantes del contexto próximo, como es el caso de la alteración del paisaje de la ciudad como consecuencia de la gentrificación y la presión de intereses económicos y culturales, vemos ésta como una oportunidad de seguir avanzando en el diseño y desarrollo de propuestas formativas encaminadas a construir una mirada más crítica y comprometida con lo social en las futuras y futuros maestros de educación infantil. Por otro lado, nos resulta interesante hacer énfasis en la incidencia de la temporalidad en el arte urbano, que da testimonio de modificaciones en el entorno, e incide en la particularidad de los problemas del contexto,

el de un espacio degradado y rehabilitado, buscando comprender qué intereses subyacen a tales cambios.

Finalmente, concluimos que la LVC, en su dimensión de actuación, empodera al alumnado en formación para la acción social, ya que no se trata solo de pensar en y sobre los problemas ambientales, sino de tomar medidas y asumir responsabilidades, permitiéndoles configurar interconexiones entre problemas sociales relevantes, contenidos sociales, y una educación para la sostenibilidad en la que el entorno próximo nos ofrece información sobre la salud de las ciudades.

Podemos concluir que, el proceso formativo desarrollado ha contribuido a despertar el interés por la sostenibilidad, entendemos que futuras propuestas formativas que incluyan aspectos como la LVC pueden ser relevantes, vinculados a una práctica cultural extendida en las ciudades como es el arte urbano. Se puede convertir en una forma de tomar conciencia de las consecuencias de un desarrollo no sostenible en las ciudades.

REFERENCIAS

- Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mehmood, A. y Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education: towards learning landscapes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 139-156. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0109>
- Barth, M. y Rieckmann, M. (2016). State of the Art in Research on Higher Education for Sustainable Development. En M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann and I. Thomas (Eds.). *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 100-113). Routledge.
- Bogerts, L. (2017). Mind the trap: Street art, visual literacy, and visual resistance. *Street Art & Urban Creativity Scientific Journal*, 3(2), 4-10.
- Calaf Masachs, R. (2003) (coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea.
- Clarke, A. & Hulbert, S. (2016). Envisioning the Future: Working toward Sustainability in Fine Art Education. *The International Journal of Art & Design Education*, 35(1), 36-50. <https://doi.org/10.1111/jade.12047>
- Chung, S. K. (2013). Critical Visual Literacy. *The International Journal of Arts Education*, 11(2), 1-36.

- Ellis, M. (2016). *The Critical Global Educator: Global citizenship education as sustainable development*. Routledge.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Herranen, J., Vesterinen, V. M., y Aksela, M. (2018). From learner-centered to learner-driven sustainability education. *Sustainability*, 10(7), 2190. <https://doi.org/10.3390/su10072190>
- Jensen, C., Kotaish, M., Chopra, A., Jacob, K. A., Widekar, T. I., y Alam, R. (2019). Piloting a Methodology for Sustainability Education: Project Examples and Exploratory Action Research Highlights. *Emerging Science Journal*, 3(5), 312-326. <http://dx.doi.org/10.28991/esj-2019-01194>
- Kowasch, M. & Lippe, D. F. (2019). Moral impasses in sustainability education? Empirical results from school geography in Austria and Germany. *Environmental Education Research*, 25(7), 1066-1082. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1557112>
- Li, N., Chan, D., Mao, Q., Hsu, K., y Fu, Z. (2018). Urban sustainability education: Challenges and pedagogical experiments. *Habitat International*, 71, 70-80. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2017.11.012>
- López Bernal, O. (2004). La sustentabilidad urbana. *Revista Bitácora Urbano Territorial* (1), 8, 8-14.
- Maina-Okori, N. M., Koushik, J. R. y Wilson, A. (2018). Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), 286-296, <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1364215>
- UNESCO (2005). *Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad. La educación para el desarrollo sostenible en la práctica*. Documento técnico n° 2. París: UNESCO.
- Sabatini, C. y Indij, D. (2019). La educación para la sustentabilidad como oportunidad para la mejora educativa. En C. Sabatini y D. Ezcurra (Comp.). *Educación para la Sustentabilidad: reflexiones y experiencias transformadoras*. Aiqué.

CAPÍTULO 122

LA COMPETENCIA EN TIC EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Daniel Pattier y Sandra Gómez-del-Pulgar Cinque

1. INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios sociales del siglo XXI han planteado nuevas formas de entender la educación y sus diversos componentes fundamentales. La competencia digital se convierte en un elemento clave para que los ciudadanos puedan desenvolverse de manera eficiente en la sociedad. De hecho, entre los objetivos que se estipulan en la Agenda 2030 (UNESCO, 2016) se encuentra la adquisición de un nivel mínimo de competencias relacionadas con la alfabetización digital por parte de los jóvenes y adultos. Las Naciones Unidas (2015) también estipulan entre sus finalidades fomentar con más eficacia el uso de la tecnología mediante un proyecto común. Y a ello se le suman las consecuencias de la pandemia del Covid-19 por haber provocado que las tecnologías se conviertan en recursos indispensables en la vida de las personas para relacionarse, trabajar y educarse.

En este sentido, es de vital importancia que exista una formación de calidad en la competencia en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) de los ciudadanos. Su preparación dependerá de los educadores, quienes tienen un papel esencial en la enseñanza de dicha competencia. Sin embargo, la literatura muestra que los educadores no están capacitados para formar en la competencia digital (Cabrera, 2020), puesto que presentan ciertas deficiencias en el conocimiento de programas o en la calidad de las propias capacitaciones en TIC (Argüello y Lucena, 2017). Asimismo, la pandemia del Covid-19 ha evidenciado una insuficiente formación de los educadores para hacer frente a los cambios metodológicos necesarios para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera, 2020) y para utilizar recursos y plataformas TIC en diversos contextos educativos (Ricardo-Barreto et al., 2020).

Estos profesionales, ya sean profesores, maestros, educadores sociales, pedagogos y, en general, cualquier especialista en educación, tienen que haber adquirido las capacidades docentes necesarias para desarrollar de manera óptima su función

profesional. Ese proceso comienza en la universidad, etapa que determinará que estos educadores potencien los conocimientos, las habilidades y las actitudes de sus futuros educandos en el ámbito tecnológico. Sin embargo, existe hoy día una precaria capacitación digital de los estudiantes universitarios (He y Li, 2019; López-Meneses et al., 2020), la cual se podrá solventar si los planes de sus estudios son eficientes.

De este modo, los centros universitarios tienen por tarea plantear unos planes que incluyan una formación de calidad para que sus estudiantes adquieran las competencias necesarias para su futuro desempeño profesional. Siguiendo a González y Wagenaar (2006), las universidades incluirán competencias específicas de un campo de estudio concreto y competencias generales o comunes a cualquier curso de titulación. Si bien las competencias generales y transversales suelen categorizarse bajo la misma configuración, algunas universidades las clasifican como dos tipos de competencias distintas.

Entre dichas competencias, se encuentra aquella vinculada con la tecnología: la competencia TIC. Esta se define por la Comisión Europea (2006, p.15) como:

El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Es evidente que dicha competencia debe plasmarse en los planes de formación de las universidades a través de la oferta de asignaturas que integren la adquisición de esta.

Por todo ello, queda patente la importancia del análisis de los planes de formación inicial de los futuros educadores para determinar posibles carencias y ofrecer propuestas de mejora. Así, el objetivo de nuestra investigación es analizar los planes de estudios de los centros universitarios de la Comunidad de Madrid (CM) en cuanto a la estipulación de competencias TIC en sus programas y asignaturas en el ámbito de la educación, así como la legislación que las regula.

2. MÉTODO

2.1. Metodología

En este estudio se lleva a cabo un análisis de contenido de la legislación, las competencias y las asignaturas vinculadas con el área TIC a través de una revisión sistemática y descriptiva de los planes de Grado de educación de los centros universitarios de la CM. La metodología bibliográfica se combina con la realización de pruebas estadísticas descriptivas.

2.2. Procedimiento

Para realizar el análisis del estudio se documentaron las legislaciones que regulan las titulaciones universitarias educativas, así como todos los planes de estudio de educación de los centros universitarios de la CM que cuentan con al menos uno de los siguientes grados vinculados con la educación: Grado en Maestro en Educación Primaria, Grado en Maestro en Educación Infantil, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Doble grado en Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil, Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Pedagogía y Doble Grado en Maestro en Educación Primaria y Pedagogía.

Después de clasificar con el programa Excel el contenido de los planes de estudio en función de las competencias y asignaturas relacionadas con las TIC estipuladas en cada titulación y universidad, se realizaron análisis estadísticos descriptivos.

3. RESULTADOS

3.1. Legislación relacionada con las TIC en la universidad

En primer lugar, los Libros Blancos de la ANECA sobre los estudios de Magisterio (ANECA, 2005a) conceden un valor a la competencia transversal *Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* de 2.45 y de 2.23 sobre 4 en Educación Primaria y Educación Infantil respectivamente. Las competencias específicas en estos grados que tienen que ver con las TIC ofrecen una baja valoración. Además, este documento establece el peso que debe ser considerado para cada bloque de materias en

los planes de formación del profesorado sin tener en cuenta en ninguno de sus elementos la competencia TIC.

En cuanto al título de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005b), destaca la competencia *Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional* como uno de los aspectos menos valorados. En la carrera de Pedagogía se citan entre las competencias específicas las siguientes que tienen que ver con nuestro ámbito de estudio: (1) *Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning)*; (2) *Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)*. En la carrera de Educación Social se citan las siguientes competencias específicas: (1) *Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)*; (2) *Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos*.

En segundo lugar, el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en aras de la convergencia de las enseñanzas universitarias españolas con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, establece una serie de competencias generales para los estudios de grado en las que no aparece ninguna determinación concreta sobre el aprendizaje en TIC. Además, implanta las materias básicas por ramas de conocimiento (Anexo II) donde podemos apreciar un leve acercamiento a la competencia digital o TIC en las materias de *Educación* y de *Comunicación*, aunque sin una especificación concreta. En este Real Decreto, en su artículo 12, se indica que existirá una parte de la formación en la que se escogerán *materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el anexo II, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal*.

Por otro lado, el Real Decreto 861/2010 por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, no ofrece ninguna aportación nueva sobre las TIC en los planes de formación.

En tercer lugar, en lo relativo a la formación inicial del profesorado en España, se estipulan concreciones en 2007 a través de la Orden ECI/3854/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, y de la Orden ECI/3857/2007 para la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Por un lado, para la formación de maestros en Educación Infantil se señala una competencia general relacionada con el ámbito de las TIC (ver Tabla I). Además, se estipulan competencias específicas dentro del módulo de formación básica y en el módulo didáctico y disciplinar relacionadas con nuestro tema de estudio (ver Tabla II).

Por otro lado, para la formación inicial de los maestros de Educación Primaria, se destaca una competencia general (ver Tabla I). Además, se propone una competencia específica en el módulo de formación básica (ver Tabla II).

3.2. Titulaciones

Para este estudio se han analizado las competencias y asignaturas relacionadas con las TIC de los 18 centros universitarios de la CM que tienen alguna titulación de Educación. El tipo de Grado educativo que más se repite en las universidades públicas y adscritas es el Grado en Magisterio de Primaria, mientras que en las privadas es el Grado en Magisterio de Infantil.

Relativo a las menciones con asignaturas vinculadas con las TIC, se han identificado 10 tipos diferentes, unas vinculadas con lo digital (*Tecnológico, Tecnología Avanzada de la Comunicación en Educación, Tecnología Educativa y Tecnologías de la información y de la comunicación*) y otras sobre diversas áreas (*Educación Física; Música; Inglés; Francés; Alemán; y Arte, cultura visual y plástica*). De aquellas de titularidad pública, solo la Universidad Autónoma de Madrid tiene menciones con asignaturas TIC. La mayoría de las universidades privadas no tienen menciones con asignaturas TIC, excepto la UDIMA, que presenta 1, y la Camilo José Cela y la Europea de Madrid, las cuales tienen 4 tipos de menciones relacionadas con el ámbito tecnológico. En cuanto a las adscritas y a la UNED, ninguna tiene menciones con asignaturas TIC.

A continuación, mostramos las competencias identificadas en los planes de formación estudiados relacionadas con la competencia TIC. En este estudio se dividen por su carácter cognitivo (color azul), procedimental (color amarillo) o mixto (color verde). De esta manera, encontramos que las universidades especifican hasta un total de 9 competencias generales (ver Tabla I), siendo un 33.33% cognitivas, un 55.56% procedimentales y un 11.11% mixtas.

Tabla I.

Competencias generales de las titulaciones universitarias educativas de la CM.

Cognitivas	(1) Capacidad para conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia; (2) Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; (3) Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
Procedimentales	(1) Incorporar y utilizar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) Capacidad para incorporar y utilizar las nuevas tecnologías para el desarrollo educativo propio y el de otros individuos; (3) Diseñar planes, programas, proyectos y recursos adaptados a los diferentes niveles educativos en forma virtual; (4) Usar los nuevos medios de comunicación y desarrollar estrategias comunicativas y (5) Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento
Mixtas	Primaria: Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación (ECI/3857/2007). Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Fuente: Elaboración propia

En lo relativo a las competencias específicas (ver Tabla II), encontramos un total de 26 tipos, de los cuales un 46.15% son cognitivas, un 38.46% procedimentales y un 15.39% mixtas.

Tabla II.*Competencias específicas de las titulaciones universitarias educativas de la CM.*

Cognitivas	(1) Infantil: Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia (ECI/3854/2007).; (2) Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.; (3) Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos.; (4) Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible; (5) Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes; (6) Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas; (7) Saber diseñar, aplicar y evaluar programas curriculares y TICs en los procesos educativos.; (8) Capacidad para valorar la influencia de los diferentes medios de comunicación e información en la formación integral de la persona.; (9) Capacidad para conocer los fundamentos tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.; (10) Capacidad de conocer y cuestionar la propia relación con los medios de comunicación y entretenimiento audiovisuales.; (11) Sólida formación científico-cultural y tecnológica; (12) Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos de aprendizaje.
Procedimentales	(1) Infantil: Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a esta área (Ciencias) (ECI/3854/2007); (2) Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.; (3) Manejar las aplicaciones de las Nuevas Tecnologías utilizadas en la educación.; (4) Infantil: Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. (ECI/3854/2007); (5) Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.; (6) Capacidad para gestionar medios y recursos tecnológicos para la intervención socio-educativa en el ámbito de la educación primaria.; (7) Aplicar y utilizar adecuadamente las Nuevas Tecnologías como vehículo de información, comunicación e introducción en el mundo de los mass-media.; (8) Uso de los medios audiovisuales como herramientas en procesos de enseñanza-aprendizaje y conocimiento de la didáctica específica de los medios audiovisuales.; (9) El dominio de diferentes tipos de lenguajes de comunicación; (10) Dominar el uso de las TIC para el desarrollo profesional.

Mixtas	(1) Infantil y Primaria: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar en la etapa de Educación Infantil: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas (ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007); cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.; (2) Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.; (3) Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.; (4) Capacidad para comprender las posibilidades educativas de las nuevas tecnologías y aprender a implementarlas en el ámbito socioeducativo, con especial atención a la etapa de Educación Primaria.

Fuente: Elaboración Propia

Por último, se identificaron un total de 6 competencias transversales (ver Tabla III), siendo un 33.33% cognitivas, un 50% procedimentales y un 16.67% mixtas.

Tabla III.

Competencias transversales de las titulaciones universitarias educativas de la CM

Cognitivas	(1) Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.; (2) Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible
Procedimentales	(1) Capacidad de gestión de la información y utilización de medios tecnológicos avanzados.; (2) Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento para la organización, la planificación y el desarrollo de actividades académicas y profesionales.; (3) Dominar el uso de las TIC para el desarrollo profesional.
Mixtas	(1) Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional

.Fuente: Elaboración propia

3.3. Asignaturas

Las asignaturas obligatorias del ámbito de la formación universitaria en TIC (15.25% del total de asignaturas identificadas) encontradas son las siguientes: *Recursos tecnológicos en educación; Nuevas tecnologías aplicadas a la educación; Tics en educación; Fundamentos de los lenguajes audiovisuales; Tecnologías de la*

comunicación en Educación Social; Tecnologías de la información y gestión del conocimiento; Métodos, recursos y nuevas tecnologías para el aprendizaje.

Mientras, las asignaturas optativas (59.32% del total de asignaturas) son: *Educación digital; Tecnología en el aula; Ciberseguridad y uso responsable de la tecnología; Aprendizaje basado en proyectos aplicado a la tecnología; Innovación y nuevas tecnologías en la educación física; Recursos tecnológicos para la educación musical; Tecnologías de la información aplicadas al aprendizaje de la Lengua inglesa; Computer assisted instruction in English; Las tecnologías avanzadas de la comunicación como instrumento de innovación educativa; Gestión y organización de recursos tecnológicos en educación; Software aplicado a la educación; Diseño y edición multimedia aplicado a la educación; Creación de páginas web y uso educativo de Internet 2.0; Utilisation des TICE dans l'apprentissage du français; Computergestützter Unterricht in deutscher Sprache; TIC para matemáticas en Primaria; Recursos tecnológicos e innovación docente; Desarrollo tecnológico y educación intercultural; Diseño de materiales didácticos con TIC; Integración de las TIC en la enseñanza de las Artes y de Humanidades; Integración de las TIC en la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas; Informática educativa; Tratamiento informático y análisis de datos en educación; TIC aplicadas a las matemáticas y la robótica en educación; Interculturalidad y recursos tecnológicos; Web 2.0 y competencia digital en educación; TICs aplicadas a la educación; Infancia y adolescencia en el mundo digital; Materiales educativos multimedia; Docencia virtual; Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical; Imagen, comunicación audiovisual y multimedia en la educación artística; Recursos educativos musicales con TIC; Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la Educación Primaria; Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la Educación Infantil.*

Por su parte, las asignaturas de modalidad básica (20.36% del total de las asignaturas) encontradas son las que siguen: *Tecnología y medios de comunicación en el aula; Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación; Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza; Informática y competencia digital docente; Comunicación audiovisual y educación; Las TIC en educación; Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje; TIC para la sociedad digital; Comunicación y educación; Sociedad del conocimiento, tecnología*

y educación; Las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Infantil; Tic en contextos educativos.

En cuanto a la asignatura referida al TFG (1.69% del total de asignaturas), su título es *Trabajo fin de grado mención en tecnologías de la información y la comunicación*. Por último, la asignatura referida al Prácticum (1.69% del total de asignaturas) es *Prácticum en mención en tecnologías de la información y la comunicación* y la única asignatura transversal (1.69% del total de asignaturas), *Comunicación digital efectiva*.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro análisis legislativo evidencia una falta de valor a la competencia TIC y a su disposición en los planes de formación universitarios en educación por parte de las leyes competentes para ello, como apuntan otras investigaciones sobre los planes de formación inicial del profesorado (Chacón et al., 2018). Aun así, el artículo 12 del Real Decreto 1393/2007 ofrece la posibilidad a las universidades de introducir asignaturas que consideren básicas, lo que demuestra que esta falta de valoración, en términos generales, también recae en los centros universitarios.

Es más, los resultados de esta investigación evidencian que las asignaturas en competencia TIC ofertadas por los centros universitarios son en su gran mayoría de modalidad optativa, y muchas veces enfrentada a especializaciones o menciones con una mayor salida profesional, lo que provoca una competencia desleal en la elección por parte de los estudiantes.

Proponemos, por ello, un cambio y actualización de las leyes que afectan a los planes de formación universitarios para que se estipule un valor central a la competencia y asignaturas relacionadas con las TIC y forzar de una manera más explícita a las universidades a que ofrezcan esta formación en sus estudios de una manera básica u obligatoria.

Además, los procesos de verificación y acreditación de las titulaciones deberían tener en cuenta estas consideraciones para evitar, por un lado, una disparidad abrumadora entre estudios conducentes a la misma titulación entre diferentes universidades, y, por otro lado, que las asignaturas ofrecidas en los planes de estudio no se correspondan con las competencias establecidas como marco de aprendizaje.

Asimismo, se ha evidenciado que existe una equidad en el protagonismo que las universidades dan a las competencias TIC en sus vertientes cognitiva y procedimental,

desarrollando ambas áreas dentro de la formación digital, aspecto que debería mantenerse en el futuro legislativo y de planes de estudio.

Por último, concluimos que es necesario que se le dé mayor prioridad a la competencia digital en las titulaciones universitarias de Educación para mejorar la calidad del sistema en su conjunto (Colás y Felipe, 2020) y así garantizar un mejor futuro para nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- ANECA (2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*.
<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ANECA (2005b). *Libro Blanco del Título del Grado en Pedagogía y Educación Social*.
<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Argüello, L. D. M., y Lucena, F. J. H. (2017). Fortalezas, debilidades y concepciones que tienen los profesores al momento de implementar las TIC en sus procesos de enseñanza. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2), 297-316.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Chacón, J. P., Suelves, D. M., Saiz, J. G., y Blanco, D. M. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 4, 175-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935>
- Colás, J. M. N., y Felipe, M. M. (2020). Maestros futuros y TIC. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (381), 35-40.
<https://doi.org/10.14422/pym.i381.y2020.005>
- Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning educational structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- He, T., y Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>

- López-Meneses, E., Sirignano, F. M., Vázquez-Cano, E., y Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 69-88. <https://doi.org/10.14742/ajet.5583>
- Naciones Unidas (2015). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización*. <https://undocs.org/es/A/70/1>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Ricardo-Barreto, C. T., Molineros, D. J., Llinás, H., Santodomingo, J. M. P., Acevedo, C. M. A., Rodríguez, P. D. A., ... y Villa, S. M. V. (2020). Trends in Using ICT Resources by Professors in HEIs (Higher Education Institutions). *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 395-425. <https://doi.org/10.28945/4601>
- UNESCO (2016). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

CAPITULO 123

REPENSAR LOS CONTENIDOS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Noelia Pérez-Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento escolar generado en la universidad se centra en gran medida en el conocimiento científico, sin reconocer la importancia que en la construcción del mismo deben tener otros referentes como son las ideas de los estudiantes o la problemática socioambiental (García, 1998). La falta de relación e integración entre el conocimiento cotidiano y el científico hace que los contenidos trabajados en las facultades de Ciencias de la Educación a menudo sean inconexos entre sí, poco relevantes para el alumnado y con escasa relación con los problemas de la sociedad, lo que en última medida conlleva también el limitado desarrollo de competencias ciudadanas vinculadas con su futuro perfil docente. Al no otorgar importancia a los problemas socioambientales, los maestros en formación inicial no están expuestos a prácticas en las que tengan que dar respuestas a situaciones reales y relevantes, en las que reestructuren por sí mismos sus ideas, las compartan con los demás y, a su vez, desarrollen actitudes críticas y comprometidas con su propio contexto.

Abordar el currículo universitario del área de Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de conocimiento escolar en construcción (García, 1998) supone entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma globalizada, en las que a partir de problemas sociales y naturales el alumnado pueda crear su propio conocimiento, poniendo en práctica sus ideas, desarrollando valores más éticos y, sobre todo, consiguiendo ser buenos docentes, además de ciudadanos activos y participativos en su entorno.

Ello a su vez supone un cambio desde la propia universidad, la cual debe estar comprometida con el desarrollo de capacidades y valores cívicos que promuevan una ciudadanía preocupada por lo que ocurre a su alrededor (Boni et al., 2012).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. La EpC en la Universidad para la formación de maestros

En la actualidad, desde diversos organismos públicos se sigue planteando la necesidad de desarrollar un modelo de persona comprometida y participativa con su entorno y con valores más justos, éticos y críticos. Uno de los objetivos propuestos por la UNESCO y la agenda 2030 se centra en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 6). En relación con dicho objetivo, se establece como una de las metas a alcanzar de aquí a 2030 el hecho de conseguir que el alumnado desarrolle los conocimientos teóricos y prácticos para, entre otros, desarrollar una ciudadanía global y una valoración de la diversidad cultural, así como de hábitos de desarrollo sostenible y de promoción de la cultura de paz y no violencia. No obstante, el aprendizaje de la ciudadanía no se circunscribe únicamente al ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles (infantil, primaria, secundaria o universitario), pues el desarrollo de la educación cívica y ciudadana está sujeto a procesos de socialización que ocurren en diferentes ámbitos de la vida. De ahí se derivaría la relevancia que tiene que el entorno universitario funcione como un agente social activo y compensador, pues el desarrollo de una ciudadanía democrática y justa está estrechamente vinculada a los distintos perfiles profesionales que se forman en el contexto universitario. Propiciar un espacio de participación y desarrollo de habilidades ciudadanas en vinculación con el perfil profesional de maestros en formación inicial debiera ser una responsabilidad -y casi obligación- desde el ámbito universitario.

Por tanto, es lógico pensar que la universidad, y por ende las facultades de Ciencias de la Educación, deben permitir y fomentar dichos procesos reflexivos. Reconociendo por tanto la relevancia de dicha formación en la universidad nos preguntamos, ¿cómo debe abordarse la Educación para la Ciudadanía (EpC) en la formación inicial de maestros? Existen distintos autores (Boni y Pérez-Foguet, 2006) que han propuesto dimensiones necesarias a abordar para el desarrollo de una EpC cosmopolita en la universidad. Destacan en relación a ello tres dimensiones claves: cognitiva, procedimental y actitudinal. Para los autores citados fomentar una EpC de calidad supone

desde el ámbito cognitivo, por ejemplo, entender el concepto de globalización e interdisciplinariedad, desde el ámbito procedimental tener un pensamiento más divergente y crítico o desde el ámbito actitudinal desarrollar actitudes de tolerancia, empatía, etc. Desde dicha lógica tiene sentido afirmar que la ciudadanía, en términos curriculares, se presenta como un contenido ligado a la acción y poco sentido tendría conocer el concepto en sí mismo sin que se ejerciese en la práctica, en interacción continua con procedimientos y actitudes (De Alba Fernández, 2007; Santisteban, 2009).

El compromiso del fomento de una ciudadanía más global y participativa y el papel que juega la educación en su consecución nos hace repensar la formación inicial de maestros y la relevancia de inculcar en ellos valores necesarios para poder participar en su entorno de una forma activa. Siguiendo a Nussbaum (1997; 2006) entendemos que alcanzar un perfil de ciudadano democrático supone, al menos, desarrollar tres habilidades: la capacidad de pensar de forma crítica, la adquisición de una identidad de ciudadano no solo local sino también global, que entienda las diferencias que crean los conflictos entre los distintos grupos y lo que la autora denomina la *imaginación narrativa*, que sería la capacidad de empatizar con otras personas y situaciones. Por tanto, la EpC en la formación inicial de maestros supone el desarrollo de una educación integral y global que relacione los problemas cercanos con los del mundo, resaltando la interdisciplinariedad entre los mismos y, a su vez, favoreciendo la adquisición de valores críticos, todo ello enfocado hacia la transformación del entorno. Ello supone una apertura desde la Universidad a la sociedad e intrínsecamente el desarrollo de un compromiso de acción social más sostenible (Boni y Pérez-Foguet, 2006; Boni et al., 2012; Boni y Calabuig, 2017).

Por tanto, se presenta un doble reto: formar a maestros y ciudadanos más comprometidos en la universidad, que establezcan un vínculo entre su perfil ciudadano y su perfil profesional en virtud de la mejora de la sociedad de la que forman parte. En última instancia, ello conllevará la puesta en práctica de un modelo didáctico en la escuela que considere los aspectos ciudadanos y participativos de forma intrínseca y transversal.

2.2. El conocimiento escolar en la Universidad para la formación de maestros

La concreción de las programaciones de aula en la universidad a menudo está bastante condicionada por los planes de estudios de cada titulación, diseñados a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, pese a que

esta nueva normativa proponía cambiar el modelo de enseñanza desde un enfoque centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el estudiante (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Fernández Fernández y Madinabeitia Ezkurra, 2020), la mayoría de los contenidos trabajados siguen una lógica eminentemente conceptual, basada en el conocimiento científico de la disciplina (García, 1998). Esta reducción que se hace del conocimiento escolar en la Universidad nos lleva a considerar que, igual que en otras etapas educativas, la universidad debe ampliar los referentes que usa para la selección y construcción de ese conocimiento.

2.2.1. Referentes del conocimiento escolar

El conocimiento escolar se ha construido principalmente en base al conocimiento científico de las disciplinas, sin considerar en la mayoría de los casos ni siquiera su evolución histórica. Además de considerar contenidos de distinta naturaleza - conceptuales, procedimentales y actitudinales- es relevante tener en cuenta otros referentes (García, 1998; García Díaz et al., 2017) en la selección del contenido en las aulas universitarias:

1. *Los contenidos disciplinares relevantes* desde una perspectiva histórica y evolutiva, pues el propio conocimiento también se modifica y reelabora a lo largo del tiempo.
2. *Las ideas de los estudiantes* sobre el propio conocimiento. Los estudiantes no son sujetos vacíos de información. Sus experiencias y conocimientos previos así como su *conocimiento cotidiano* (García, 1998) del mundo les permite enfrentarse, construir y reconstruir el conocimiento de una forma más compleja. No considerar sus ideas previas conlleva repetir contenidos, no permitir el ajuste al nivel de partida de los estudiantes, etc.
3. *Los problemas sociales y ambientales* vinculados a la disciplina y a la propia profesión.
4. *Los conocimientos metadisciplinarios* vinculados al modelo de desarrollo que se pretende y que facilitan la organización del conocimiento escolar: la cultura, la ideología, la ética, etc.

Tener en cuenta estos referentes es considerar que el conocimiento no es homogéneo y que las personas resuelven los problemas desde su propia perspectiva y experiencias previas (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Porlán, 1993). Ello explica la necesidad de que el conocimiento cotidiano deba ser necesariamente compatible con el conocimiento

disciplinar, pues las respuestas a los problemas no son universales y los problemas en el medio no son siempre los mismos (García, 1998). Considerar los *ámbitos de investigación del alumno* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán Ariza y García Pérez, 2000) supone incluir problemas socioambientales articulados en tramas de conocimiento en torno a cuestiones que son a la vez significativas para los estudiantes y funcionales desde el punto de vista de su aplicación social y profesional.

De todo ello se deriva la necesidad de *ambientalizar* (García, 1998) el currículo universitario para crear un nexo de unión entre la formación inicial de los maestros y los problemas presentes en el medio social y natural, que permitan a los estudiantes en última instancia ir desde un pensamiento más simple a uno más complejo (Morin, 2001).

2.2.2. El trabajo en torno a problemas en la promoción de la competencia social y ciudadana

Tal y como señala De Alba Fernández (2007), la ciudadanía no constituye únicamente un saber teórico, sino sobre todo “un conocimiento en la acción, es decir, un saber hacer y un ser” (p. 351). De ahí la necesidad de que el profesorado en formación inicial se acerque a problemáticas sociales de su entorno, que le permitan tomar consciencia de las situaciones y también participar de y con ellas.

Por otro lado, García (2006) señala que es necesario que los maestros en formación inicial perciban “una correspondencia, un *isomorfismo*, entre el modelo de formación que usamos y el modelo didáctico que proponemos” (p. 3). Por tanto, solo tiene sentido plantear un modelo didáctico de maestro/a con competencias sociales y ciudadanas si nuestro modelo formativo contribuye a fomentar las habilidades sociales, críticas y ciudadanas en los mismos. Los docentes en formación inicial construyen su identidad a partir de la reflexión sobre las experiencias pasadas y presentes (Tardiff y Cantón, 2018 citado en Marcelo y Vaillant, 2018). Reconocer y trabajar sobre los problemas sociales y ambientales de su entorno les permitirá desarrollar un perfil más integral y participativo, lo cual promoverá la transferencia a su propio modelo y principios didácticos en su futura aula y/o centro escolar.

Existen diferentes autores que han propuesto estrategias para incluir la EpC en la universidad como pueden ser mediante la reflexión moral: el dilema, el diagnóstico de situaciones y la comprensión crítica (Boni y Pérez-Foguet, 2006). De igual modo, existen

otras propuestas enfocadas a desarrollar la sostenibilidad desde el propio currículo universitario mediante el aprendizaje servicio: casos hipotéticos reales y actividades basadas en la experiencia (Aramburuzabala et al., 2015).

En concreto, en la formación inicial de maestros se ha demostrado que trabajar mediante problemas prácticos profesionales favorece la enseñanza de la participación, vinculando los ámbitos de investigación profesional a los ámbitos de investigación escolar (Estepa, 2012). Los problemas prácticos profesionales que incluyen una metodología didáctica de investigación sobre problemas socioambientales de interés para el alumnado y su vinculación con el desarrollo de propuestas innovadoras en pequeños grupos les permite desarrollar la competencia social y ciudadana (García Pérez et al., 2015; García Pérez, 2016; García-Pérez, 2018). Como futuros maestros la incidencia en el tratamiento de la EpC de forma transversal en sus aulas es clara.

Por tanto, se demuestra como el trabajo en torno a Problemas Sociales Relevantes (PSR) o Cuestiones Socialmente Vivas (QSV) (García Pérez, 2014; Pagès, 2016; Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2009) conlleva en el alumnado comprender la realidad para actuar sobre la misma y a su vez formar un pensamiento complejo, social, crítico y creativo, base para la propia creación de un pensamiento científico y social (Santisteban, 2009). Estructurar los contenidos en forma de problemas relevantes en las aulas universitarias rompe con la dinámica de pensar solo y exclusivamente en una materia o incluso temática, pues para resolver un problema el alumnado debe ir más allá, conectando con sus propias experiencias vitales, con otros aprendizajes, lo que también rompería “con los paquetes de conocimiento escolar generados y mantenidos como herencia en la tradición académica” (García Pérez, 2014, p. 119). Por tanto, la selección de problemas socioambientales y problemas prácticos profesionales en las aulas universitarias y en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales es una opción curricular con numerosas potencialidades en la formación sociocrítica y ciudadana de los maestros.

3. MATERIAL Y RESULTADOS

3.1. Una experiencia de reformulación de contenidos en la Universidad de Sevilla

El Grado de Educación Primaria en la Universidad de Sevilla tiene dentro de su plan de estudios la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales como obligatoria con 6 ECTS en el tercer curso. La organización temporal se realiza con dos sesiones de hora y veinte con el grupo completo y una sesión de hora y veinte con cada mitad del grupo. Los objetivos y finalidades principales de esta asignatura dentro del perfil del Grado en Educación Primaria estriban en que los estudiantes conozcan las características fundamentales del currículo de Ciencias Sociales, poniendo el énfasis en el conocimiento de los procesos básicos de aprendizaje de los niños y niñas en esta etapa educativa y las implicaciones didácticas que ello tiene para las propuestas de conocimiento escolar, el diseño de secuencias de actividades de enseñanza de carácter eminentemente investigativo, el uso crítico de los materiales didácticos y su necesaria adaptación al contexto y el cambio de concepción con respecto a la evaluación para encaminarla a una concepción global y formativa. Todo ello desde la tendencia de desarrollar en los maestros y maestras un perfil de “investigadores en el aula”. El fin último es crear un ambiente de reflexión donde los estudiantes cuestionen sus propias creencias y principios, que en muchas ocasiones se sustentan por el modelo didáctico tradicional, contrastándolo con otros planteamientos didácticos y de la experiencia práctica. Todo ello con el objetivo de elaborar un modelo didáctico personal y adquirir una actitud constructiva, crítica y comprometida con la dimensión “social” de la enseñanza.

De este modo, los contenidos de la asignatura se han pensado desde la lógica del planteamiento de problemas prácticos profesionales, donde, como decíamos más arriba, se aúnen no sólo contenidos disciplinares propios de la materia de Ciencias Sociales, sino sobre todo cuestiones básicas que afectan al perfil profesional del maestro de Educación Primaria. Los cinco problemas de trabajo son: ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Primaria, por qué y para qué?, ¿Cómo aprendemos Ciencias Sociales?, ¿Qué contenidos de Ciencias Sociales enseñar?, ¿Cómo enseño este contenido?, ¿Cómo puedo tener información rigurosa sobre la evolución del alumnado y sobre la eficacia de mi propuesta didáctica y de mi propia actuación docente?

Estos grandes problemas, que a nuestro juicio son las cuestiones estructuradoras de la disciplina, llevan asociados algunos problemas o cuestiones que, de todas las que se trabajan durante la asignatura, se consideran fundamentales, en un intento de ver esos contenidos desde la perspectiva macro, de aquello que verdaderamente sea lo más relevante que los estudiantes deben de aprender (véase figura 1).

Para el primer problema ¿Qué Ciencias Sociales enseñar en Primaria, por qué y para qué?, partimos de las experiencias que los estudiantes han tenido en las distintas asignaturas de Ciencias Sociales para hacerles tomar conciencia que, en su mayoría, el trabajo que se realizaba en ellas se hacía desde una perspectiva tradicional. Se abordan cuestiones que ponen el foco de atención en las finalidades de las Ciencias Sociales para educar ciudadanos y en la relación que existe entre estos planteamientos y su plasmación en el currículo oficial. Finalizamos este primer problema poniendo el foco de atención en la necesidad de plantear la investigación escolar como un elemento de mejora de la práctica docente y con el planteamiento de problemas socialmente relevantes como la estrategia adecuada para abordar una educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para el problema ¿Cómo aprendemos Ciencias Sociales? abordamos cuestiones básicas que tienen que ver con el aprendizaje de los seres humanos y aterrizamos en las ideas de los alumnos y alumnas de primaria como uno de los referentes principales para abordar problemas del entorno. Las ideas de los estudiantes constituyen uno de los principales referentes en la construcción del conocimiento escolar por lo que es necesario conocer sus características, funciones y tratamiento, así como la relevancia que tienen en los procesos de planificación escolar.

Para el tercer problema ¿Qué contenidos de Ciencias Sociales enseñar? retomamos algunas de las ideas del aprendizaje vinculándolas a los contenidos sociales, señalando las aportaciones que el conocimiento científico de Ciencias Sociales hace al conocimiento escolar. Además, entramos en la selección, organización y formulación de contenidos en el área de Primaria, partiendo de los problemas socialmente relevantes trabajados. La idea clave de este problema estriba en ofrecer estrategias a los estudiantes de maestro/a para que sean capaces de ver y pensar los contenidos desde su perspectiva problematizadora, siendo capaces de formular problemas de contenidos a distintas escalas (micro, meso y macro) y con diversos grados de formulación (de simples a más complejos).

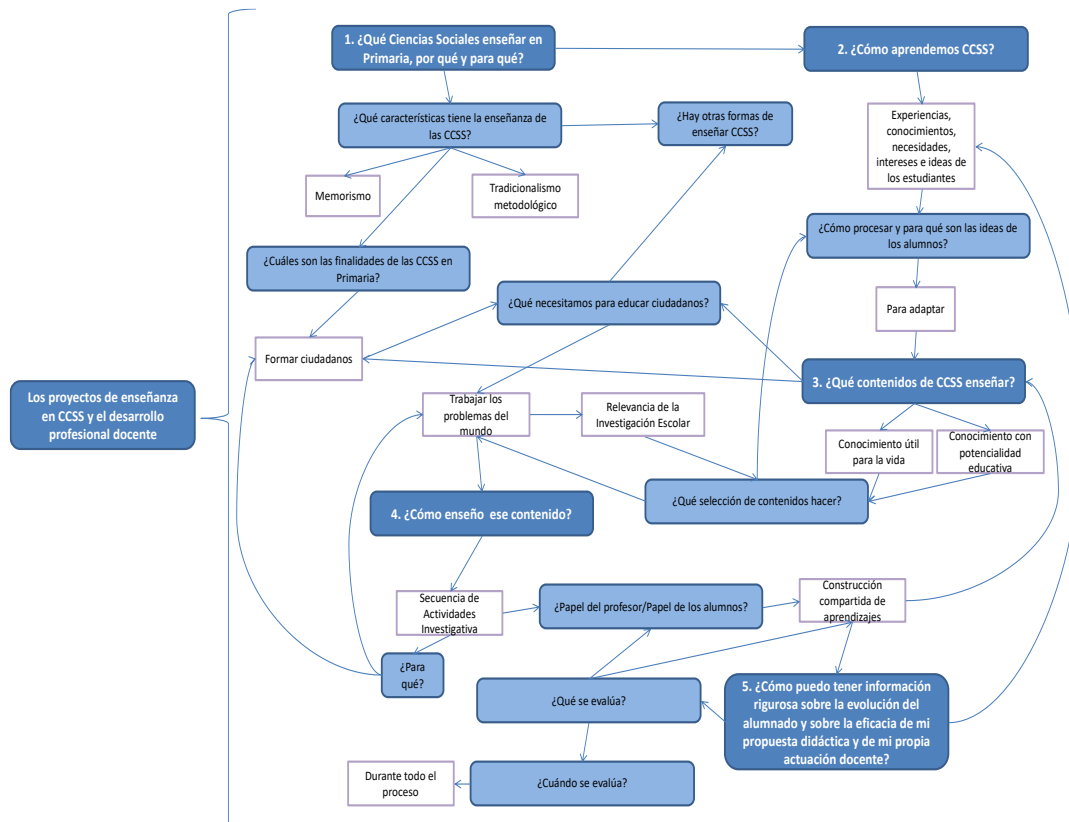
Para el cuarto problema de trabajo, ¿Cómo enseño este contenido? hacemos una revisión de los modelos metodológicos existentes y planteamos secuencias de actividades didácticas que recojan las ideas y fundamentos de la investigación escolar y permitan, tanto a los futuros docentes como a sus estudiantes, construir conocimiento desde sus propias aulas.

El último problema ¿Cómo puedo tener información rigurosa sobre la evolución del alumnado y sobre la eficacia de mi propuesta didáctica y de mi propia actuación docente? entra de lleno en la difícil tarea de la evaluación, permitiendo plantearla como un proceso de regulación de los procesos, en tres niveles distintos: en la evolución de los aprendizajes de los estudiantes, en la evaluación del propio docente y en el rediseño de las propuestas didácticas.

Estas cuestiones básicas sirven a su vez para que los estudiantes vayan aplicando los conocimientos adquiridos a la elaboración de una propuesta didáctica de enseñanza, de forma que tanto el contenido teórico como práctico de la asignatura debe revertir en el diseño de un material curricular.

Figura 1

Mapa general de contenidos de la asignatura



Fuente: Navarro-Medina (2018).

4. CONCLUSIONES

La experiencia anterior describe desde la práctica la relevancia de considerar el conocimiento escolar como estrategia en la formación de maestros. Repensar y reformular el contenido escolar supone, como ya se ha comentado, incluir en la formación inicial de maestros problemas socioambientales. Considerarlos permite elaborar propuestas didácticas más complejas en torno a problemas prácticos profesionales que favorecen una formación inicial de maestros más integral.

Plantear, dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, un conocimiento en constante interacción y favorecer procesos de formación desde una perspectiva sociocrítica, en el que los futuros maestros puedan valorar, justificar y construir desde su perspectiva los contenidos, también les permite entender este elemento curricular desde otra lógica. En última instancia influye, a su vez, en la selección y organización de los contenidos que como maestros de primaria realizarán en sus propias aulas.

El trabajo en torno a problemas prácticos profesionales no solo influye en el perfil profesional de los maestros si no que va más allá, al reflexionar sobre temáticas vinculadas a una sociedad en constante cambio y evolución, donde los problemas no tienen soluciones únicas y requieren de formas de pensamiento complejas y globales. Por tanto, repensar los contenidos favorece el cambio de finalidad de la universidad, la cual no debe formar solo a buenos profesionales sino también a ciudadanos comprometidos.

REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities: Potentialities of Formal and Informal Learning Spaces to Foster Cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177%2F1028315315602926>
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Hurope.

- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M. y Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior: El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 131-139.
- De Alba Fernández, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila Ruíz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 346-352). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- de-Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Morata.
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba Fernández, F.F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Díada Editora.
- Fernández Fernández, I. y Madinabeitia Ezkurra, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado*, 24(2), 28-52.
<https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.15149>
- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- García Pérez, F.F., De Alba Fernández N. y Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En F.F. García Pérez et al. (Coord.), *Novi Cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-149). Patron Editore.
- García Pérez, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-171). Ed. Txalaparta.
- García Pérez, F.F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. J. Pagès Blanch y A. Santisteban Fernández, *Una mirada al*

- pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1, (pp. 119-126). Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Pérez, F.F. (2018). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusion From Research in Andalusia, Spain. In J. A. Pineda-Alfonso, N. De-Alba-Fernández y E. Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 409-430). IGI Global.
- García, J. E. (2006). La integración de la teoría con la práctica en la formación inicial de profesorado. *Revista Alambique*, 47, 1-4.
- García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Díada.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). Un proyecto de investigación y renovación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 34-38.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, Sección Tema del Mes, 27-32.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la forma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Naciones Unidas (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
- Navarro-Medina, E. (2018). Un ciclo de mejora docente para la formación de maestros y maestras en Didáctica de las Ciencias Sociales. V *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395.
<https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Pagès, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-730). Universidad de Las Palmas.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Porlán Ariza, R. y García Pérez, F.F. (2000). El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 64, 1-16.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- Tardiff, M. y Cantón, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.

CAPÍTULO 124

LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: UN MODELO PARA SU EVALUACIÓN

Carlos de Pro Chereguini y Ana Isabel Ponce Gea

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales que, a una velocidad nunca vista, vienen produciéndose desde finales del pasado siglo han tenido repercusiones en el ámbito educativo en todos sus niveles. Una de las apuestas comunes a las distintas etapas educativas ha sido la formación por competencias, enfocada hacia el desarrollo de las capacidades y destrezas asociadas a los procesos que llevamos a cabo en los múltiples aspectos de nuestra vida (sociales, cognitivos, laborales...) (Torres et al., 2014). Más allá de lo confuso que todavía hoy pueda resultar el término competencia (Tejada, 2009), se trata de un instrumento útil para responder a las realidades sociales, permitiendo formar ciudadanos para una sociedad diversa, cumplir con los requerimientos del proceso productivo y, como decíamos, desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que permitan actuar con éxito en diferentes ámbitos de la vida social (Torres et al., 2014).

En la esencia del planteamiento competencial está, entonces, la conexión con el entorno -que ha de servir a la formación como referencia-, así como la relación necesaria entre la teoría y la práctica educativa. A partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), las competencias (básicas, en el caso de la LOE y, más tarde, competencias clave) se incorporan a las aulas de Educación Primaria y Secundaria. El Espacio Europeo de Educación Superior asume, de igual modo, el enfoque competencial transformando los planes de estudio y cambiando las metodologías desarrolladas (Oriola et al., 2018).

En la formación de los futuros docentes convergen las dos mencionadas realidades: su propia formación por competencias ha de implicar el desarrollo de un perfil profesional que permita, además, desarrollar las competencias en su alumnado; siendo, entonces, determinante la delimitación de las llamadas competencias docentes. Las competencias docentes han sido objeto de numerosos estudios (Perrenoud, 2012; Pimienta, 2012;

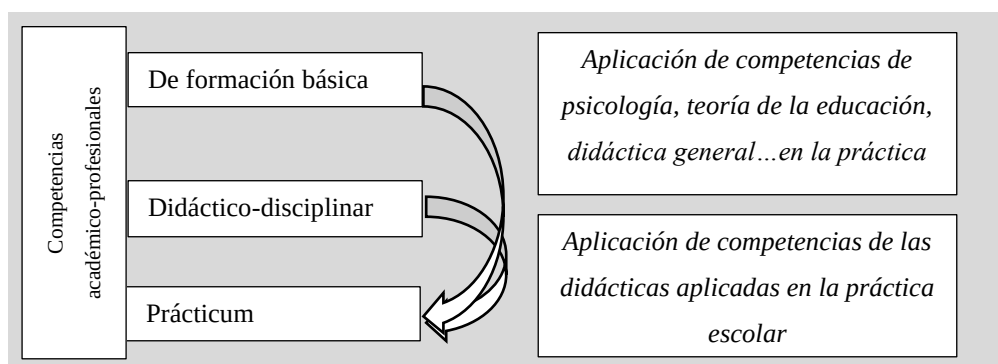
Tejada, 2009; Zabalza, 2009), muchos de ellos centrados en el perfil profesional del docente universitario. Con diversidad de categorizaciones según los autores, quedan incluidos saberes relativos a lo conceptual, lo pedagógico, lo metodológico y lo social, asumiendo transformaciones para la adaptación al contexto y acogiendo en su concepto la concreción continua de necesidades como ocurre, en la actualidad, con la competencia digital docente (Prendes et al., 2018; Ruiz, 2020). Tal es la importancia que el planteamiento por competencias cobra, que autores como Baelo y Arias (2011) asemejan el modelo de formación por competencias en la formación de maestros a los paradigmas tradicionales de la profesión (positivista, práctico, sociocrítico) atendiendo a las implicaciones que la aplicación del modelo conlleva a la hora de reconceptualizar al profesional docente. La delimitación, en nuestro contexto específico, de las competencias que han de desarrollar los docentes -en especial, los maestros, en los que enfocamos la presente investigación-, y que quedan incluidas en los planes de estudio, viene determinada por el Libro Blanco de Magisterio (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004), así como por la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a), centrándonos en la etapa educativa que nos ocupa. Esta Orden define tres módulos competenciales en torno a la formación básica, a la didáctico-disciplinar y a las competencias propias del Practicum; competencias todas ellas que quedan repartidas entre las distintas asignaturas que configuran los planes de estudio de las universidades españolas. Desde un punto de vista formativo, asumimos que el egresado de las titulaciones de Magisterio cuenta con las competencias académicas y profesionales que le permitirán desarrollar su labor como docente de la forma más satisfactoria. Sin embargo, desde un punto de investigador, mientras las investigaciones centradas en las competencias son numerosas, no lo son aquellas que focalizan su atención en cómo estas competencias incluidas en las titulaciones se llevan a la práctica (Torres et al., 2014). Los estudios en esta línea, escasos, resultan necesarios atendiendo a razones de diferente naturaleza. En primer lugar, la formación de los maestros ha de ser una formación centrada en la práctica, pues esta se entiende como clave para la profesionalización (Tejada, 2009). Mientras el perfil del egresado en otras titulaciones resulta más diverso, en el caso del alumno de Magisterio, su desempeño laboral va de la mano de la práctica docente, sea en contextos formales o

no formales. En segundo lugar, las competencias mismas solo son definibles por la acción y solo pueden entenderse desde el contexto particular donde se ponen en juego (Martínez, 2013). Su desarrollo y evaluación no puede desligarse de la aplicación que, si bien puede provocarse en el contexto de cualquier asignatura del plan de estudios, no encuentra un marco más real que el propio de la práctica docente. En tercer lugar, y como razón determinante, existen numerosas investigaciones (Álvarez, 2012; Carr, 2007; Colén y Castro, 2017; Coll, 2010, entre otras) que ponen de relieve una deficiente relación entre teoría y práctica, algunas de las cuales inciden directamente en que no puede ser asumido el hecho de que los estudiantes aplicarán de forma efectiva unos conocimientos teóricos en la realidad práctica de las aulas (Snoek, 2003).

Atendiendo a todo lo anterior, resulta necesario plantear investigaciones que evalúen las competencias en los contextos específicos de la práctica docente, en especial, en torno a la aplicación práctica de aquellos saberes que puedan considerarse más teóricos. En palabras de Álvarez (2012), “la cuestión no está en fundir o confundir teoría y práctica, sino en reconocer el aporte que cada una realiza a la acción didáctica, para entender cómo se pueden establecer relaciones entre ellas dando pasos en su conciliación” (p. 385). En esta línea, nuestra pretensión no radica en determinar si las competencias que la Orden, en su tercer módulo, distingue para el Practicum son desarrolladas -a este respecto, puede consultarse las investigaciones de Latorre (2007) o Martínez (2013)-, sino en delimitar si las competencias incluidas en el resto de asignaturas del plan de estudio se aplican en las Prácticas Escolares (Figura 1) como realidad más próxima a su futuro docente, ya que suponen el inicio al conocimiento práctico de la labor docente aunque sin abarcar todas las necesidades que los futuros maestros requerirán, puesto que aprender la práctica educativa supone un proceso más amplio que se aplica a toda la vida laboral del profesorado (Pro, 2011).

Figura 1

Relaciones entre los módulos de las competencias de la Orden ECI/3854/2007



Con ello como base, y con la pretensión de acotar la investigación, lo que nos planteamos en este trabajo es delimitar un modelo de evaluación de las competencias didáctico-disciplinares para el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales y las matemáticas, en el marco de las Prácticas Escolares del Grado en Educación Infantil.

2. PROCEDIMIENTO DE DELIMITACIÓN DEL MODELO

El modelo que planteamos queda delimitado por dos elementos principales (Figura 2): las competencias específicas didáctico-disciplinares de la Orden ECI/3854/2007 y el plan de Prácticas Escolares correspondiente a cada universidad; si bien es cierto que, de manera subyacente, también se han tenido en cuenta las finalidades y orientaciones del currículo de enseñanzas mínimas de Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b).

Figura 2

Justificación para la concreción de las competencias en la práctica docente



2.1. Las competencias profesionales

Como indicábamos, el primer factor determinante del modelo son las competencias específicas incluidas en la Orden ECI/3854/2007; competencias que han de ser desarrolladas por el alumnado del Grado en Educación Infantil y que lo capacitan para su futura práctica profesional.

Dicha Orden establece, en su módulo didáctico-disciplinar de “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática”, nueve competencias que se deben abordar -en el conjunto en la titulación- desde las diferentes asignaturas obligatorias de estas tres áreas y que son: “conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes”, “conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales,

geométricas y de desarrollo lógico”, “comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural”, “conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación”, “adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia”, “conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia”, “elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible”, “promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados” y “fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación”.

A partir de estas competencias específicas, y enfocando el modelo en el módulo didáctico-disciplinar mencionado, realizaremos la concreción en la práctica docente.

2.2. La memoria del Prácticum

Las Prácticas Escolares del Grado de Educación Infantil constituyen un conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula y tienen la finalidad de contribuir a que los estudiantes adquieran tanto las competencias transversales de la Universidad como las específicas de la materia, junto a los resultados de aprendizaje asociados a ellas. En este sentido, son varias las competencias que ponen en juego los estudiantes en sus períodos de Prácticas Escolares pero, quizás, aquella que se relaciona más claramente, para comprobar cómo se aplican en ellas las competencias didáctico-disciplinares, sería la de “participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica”, la cual suele llevar consigo entre sus resultados de aprendizaje el saber “diseñar una unidad de programación sobre contenidos de la Educación Infantil previstos en la programación de aula para el periodo de prácticas; ponerla en práctica y evaluarla” (Universidad de Murcia, 2016).

Considerar el Plan de Prácticas y las memorias resultantes para la configuración del modelo viene motivado por la necesidad de estandarizar unas categorías y niveles sobre elementos que tengamos la seguridad de poder evaluar. A este respecto, somos conscientes de que, a pesar de las directrices institucionales, no existe homogeneidad en la distribución de las materias de los diferentes planes de estudios nacionales del Grado en Educación Infantil, ni en cuanto a créditos asignados a los departamentos, número de asignaturas (obligatorias y optativas), ubicación en un determinado curso o cuatrimestre, temporalización respecto a las Prácticas Escolares, ni tampoco en lo solicitado de forma

explícita al alumnado. De este modo, resulta muy necesario buscar aspectos comunes – en cuanto a tareas a realizar- dentro de los diferentes planes de prácticas existentes en las universidades españolas, con el propósito de articular un modelo que sirva para la mayoría de ellos o, cuanto menos, sea fácilmente adaptable a todos.

2.2.1. El Plan de Prácticas de la Universidad de Murcia como documento base

La heterogeneidad existente en los planes de estudio implica la necesidad de realizar elecciones a la hora de establecer criterios. En este sentido, y llevada a cabo una revisión de los Planes de Prácticas de gran parte de las universidades españolas, tomamos como documento base para la concreción de las competencias definidas en la Orden el Plan de Prácticas de la Universidad de Murcia. Las razones de la selección vienen dadas, principalmente por las siguientes cuestiones: 1) la existencia de unas Prácticas Escolares al final de la titulación, lo que permite un estudio previo de los contenidos disciplinares de ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y matemáticas; 2) la inclusión de una unidad de programación entre los requisitos explícitos de la memoria (que, como decíamos, entra en relación directa con las competencias del Prácticum y, además, es un elemento compartido en la configuración de las prácticas escolares de los diferentes planes de estudio); y 3) la concreción y especificidad del Plan de Prácticas de la Universidad de Murcia, lo que facilita la delimitación de categorías y su aplicación posterior a otros planes más generalistas. Bajo esta elección, contextualizamos brevemente las Prácticas Escolares en la Universidad de Murcia en relación con las asignaturas de las didácticas aplicadas implicadas, lo que explica la elección del Prácticum 4 como aquel que actúa como referencia para la configuración del modelo.

En el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, las Prácticas Escolares constan de 44 créditos ECTS (16,6% del total) distribuidos en cuatro asignaturas, tal y como se recoge en la Tabla 1

Tabla 1

Prácticas Escolares en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia

	Prácticum 1	Prácticum 2	Prácticum 3	Prácticum 4
ECTS	6	8	15	15
Curso	1º	2º	3º	4º
Cuatrimestre	Segundo	Primer	Anual	Segundo
Duración	3 semanas	4 semanas	7 semanas	7 semanas

Por otra parte, en la propia titulación, las asignaturas obligatorias correspondientes con el módulo didáctico-disciplinar “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática” son seis, dos de cada una de las áreas, las cuales se distribuyen de acuerdo con la Tabla 2.

Tabla 2

Asignaturas obligatorias del Grado en Educación Infantil del módulo didáctico-disciplinar de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas

Asignatura	Área	ECTS	Curso (Cuatrimestre)
Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil I	Matemáticas	6	2 (C1)
Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil II	Matemáticas	9	3 (Anual)
Ciencias Sociales y su didáctica en Educación Infantil	Ciencias Sociales	6	3 (C1)
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza I	Ciencias Experimentales	6	3 (C2)
Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	6	4 (C1)
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza II	Ciencias Experimentales	6	4 (C1)

En este sentido, por la temporalización de las asignaturas, nuestro modelo se configura atendiendo al último período de prácticas de la titulación, puesto que es el único momento en el que los estudiantes pueden poner de manifiesto las competencias profesionales adquiridas en el resto de las asignaturas de la tabla anterior. Además, entre las diferentes tareas que se exige al alumnado en este período se encontraría el diseño, aplicación y evaluación de una unidad de programación como ejemplo de actividad de planificación, puesta en práctica y reflexión sobre la acción docente, con una estructura, como decíamos, muy delimitada.

3. MODELO RESULTANTE

De acuerdo con las competencias específicas incluidas en la Orden ECI/3854/2007 en las que enfocamos nuestra propuesta y los elementos de la unidad de programación recogidos en los planes de Prácticas Escolares, delimitamos el modelo resultante. Para ello, realizamos un proceso de transposición para cada de una de las competencias didáctico-disciplinares, definiendo cómo se concretarían en la práctica docente; para ello, atendemos, fundamentalmente, a las finalidades y orientaciones del currículo de

enseñanzas mínimas de Educación Infantil, así como al cuerpo epistemológico propio de cada una de las didácticas aplicadas.

En lo siguiente, comentaremos los aspectos más directamente implicados en la concreción de cada una de las competencias específicas del módulo que configuran el modelo de evaluación de las competencias en las Prácticas Escolares (Tabla 3), de acuerdo con la extensión permitida en el trabajo.

Tabla 3

Concreción en la práctica docente de las competencias didáctico-disciplinares de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas

Competencias	Concreción en la práctica docente
C1. Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes	C1-1. Seleccionar los elementos específicos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación). C1-2. Formular los elementos específicos. C1-3. Justificar de manera coherente con el currículo los elementos específicos. C1-4. Delimitar los conocimientos previos necesarios del alumnado infantil. C1-5. Considerar distintos niveles de profundización en la propuesta. C1-6. Determinar dificultades asociadas a la comprensión del conocimiento. C1-7. Actuar adecuadamente ante las dificultades. C1-8. Justificar con fuentes bibliográficas las dificultades encontradas.
C2. Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.	C2-1. Aplicar estrategias lógico-matemáticas en la propuesta didáctica.
C3. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.	C3-1. Asociar el conocimiento matemático en actividades de la vida cotidiana.
C4. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.	C4-1. Incluir en la propuesta alguna actividad que requiera de observación, manipulación, experimentación, reflexión y/o esfuerzo mental, fomentándose autonomía, imaginación, creatividad, razonamiento, etc.

Competencias	Concreción en la práctica docente
C5. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.	C5-1. Incluir en la propuesta alguna actividad en torno al cambio y la continuidad. C5-2. Mostrar conocimiento de los contenidos de primer orden (pensamiento, costumbres, creencias, movimientos sociales y/o movimientos políticos).
C6. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.	C6-1. Incorporar acontecimientos o figuras relevantes para el avance social (relevancia histórica).
C7. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.	C7-1. Diseñar una propuesta globalizada. C7-2. Secuenciar la propuesta didáctica. C7-3. Adecuar las técnicas e instrumentos de evaluación en la propuesta didáctica. C7-4. Evaluar la puesta en práctica de la propuesta. C7-5. Considerar la influencia de lo natural en lo social y viceversa. C7-6. Integrar esferas para un desarrollo sostenible en una propuesta didáctica. C7-7. Justificar con fuentes bibliográficas.
C8. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.	C8-1. Fomentar actitudes de respeto y cuidado del medio natural. C8-2. Fomentar actitudes para la convivencia y el respeto a los otros. C8-3. Fomentar interés por las manifestaciones culturales propias y reconocimiento de la identidad.
C9. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.	C9-1. Utilizar las TIC como recurso. C9-2. Incluir las TIC como contenido.

Si comenzamos por las competencias más compartidas por las tres áreas implicadas, en relación con la competencia “Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes” (C1), la concreción de la misma se atendiendo a los fundamentos curriculares (seleccionar, formular y justificar con el currículo los objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y a las teorías de aprendizaje (delimitar conocimientos previos, establecer niveles de profundización, determinar y actuar ante las dificultades de aprendizaje justificadas bibliográficamente) de la práctica

docente, siendo común a las disciplinas. Asimismo, la competencia de “Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación” (C9) se articula en torno a la utilización de las TIC como recurso (según niveles de participación) o bien como contenido.

Más relacionadas con los conocimientos matemáticos, la competencia “Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico” (C2) se concreta en la aplicación de las citadas estrategias lógico-matemáticas en algún punto dentro de la unidad de programación; mientras que “Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural” (C3) se clarifica a asociar el conocimiento matemático en actividades cotidianas.

Las competencias propias de ciencias sociales se concretan incluyendo en la propuesta alguna actividad en torno al cambio y la continuidad, mostrando algún conocimiento de contenidos de primer orden (pensamiento, costumbres, creencias...) para la competencia de “Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia” (C5); así como incorporando acontecimientos o figuras con relevancia histórica en la acción docente para “Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia” (C6).

Por último, con más conexión con las ciencias de la naturaleza y experimentales, aunque no de forma exclusiva, se incide en la globalización de la propuesta didáctica, correcta secuenciación y evaluación, así como la consideración de la interacción CTS y el desarrollo sostenible para “Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible” (C7); el fomento de actitudes de respeto y cuidado del medio natural, para la convivencia y respeto por otros, de interés por manifestaciones culturales y reconocimiento de la identidad, en relación con la competencia de “Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados” (C8) se determina en fomentar; y por último, la inclusión de alguna actividad que requiera de observación, manipulación, experimentación, reflexión y/o esfuerzo mental en el caso de la competencia “Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación” (C4).

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Partíamos, en este trabajo, de la pretensión de delimitar un modelo de evaluación de las competencias didáctico-disciplinares para el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales y las matemáticas, en el marco de las Prácticas Escolares del Grado en Educación Infantil. Esta intención se forjaba atendiendo a la relación teórico-práctica del conocimiento.

Con la anterior idea de base, el objetivo era la configuración de un modelo que permitiera traducir un proceso existente (la aplicación de la teoría en la práctica) en categorías susceptibles de ser medidas y, por lo tanto, de convertir las intuiciones que los implicados poseemos en torno a la relación de la teoría y la práctica en resultados concretos facilitadores de posibles cambios y mejoras.

Así, en la configuración del modelo que elaboramos podemos reconocer la influencia de las principales realidades implicadas en la formación que ofrecemos a un maestro: lo que dice la normativa, lo que enseñamos en las aulas universitarias y lo que aprenden y aplican en las prácticas escolares. En este sentido, apostamos por la interrelación de los diferentes módulos que configuran la Orden ECI/3854/2007, concretando las competencias didáctico-disciplinares (enseñadas en las aulas universitarias, de manera más teórica de lo que seguramente nos gustaría) en la forma en la que se aplicarían en las prácticas escolares (en el marco de los centros educativos y, quizás, con menos teoría de base de lo que deseáramos). En otras palabras, tendemos los puentes intermedios entre lo que, desde otra perspectiva, podría diferenciarse como el conocimiento y la acción (Álvarez, 2012).

En torno a la configuración de este modelo, podemos realizar algunas apreciaciones de interés. En primer lugar, el modelo que planteamos, si bien tendente a la concreción, se conforma bajo principios generalistas que permiten su aplicación a las diferentes realidades universitarias. Así, el referente para la concreción de las competencias (el diseño y aplicación de una unidad de programación) es un elemento compartido en los planes de prácticas y las competencias delimitadas comunes a aquello que podría esperarse de su diseño, implementación y evaluación. En todo caso, consideramos el modelo como fácilmente adaptable a las especificidades que puedan incluir otros planes de estudio. En segundo lugar, y en la misma línea, si bien el modelo está pensado para el Grado de Educación Infantil se traduciría, sin dificultad, para la Educación Primaria, atendiendo a las diferenciaciones que, a nivel curricular y metodológico, se dan entre las

etapas. En tercer lugar, las competencias delimitadas para la práctica docente permiten la formulación de niveles de desarrollo, que hacen posible la utilización del modelo para la evaluación del desempeño del alumnado en su periodo de prácticas y, en último término, la aplicación de contenidos adquiridos de forma teórica a la situación escolar.

Si, en efecto, no hay seguridad de que lo aprendido y demostrado de forma teórica se aplique adecuadamente a la práctica (Snoek, 2003), hemos de comenzar a establecer mecanismos para entrelazar las dos vertientes del conocimiento. No es cuestión de evaluar a los alumnos sino de tener la seguridad de que formamos a los profesionales que queremos.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio (volúmenes 1 y 2)*.
http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Baelo, R. y Arias, A.R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105- 130.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989>
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Colección Selva Negra, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Colén, M.T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de Maestro en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad de conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- Latorre, M.J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-173. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re343/re343_12.pdf

- Martínez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 21-39. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/179>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006, 4 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado núm. 106. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007a, 29 de diciembre). *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, núm. 312. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007b, 4 de enero). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, núm. 4. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- Oriola, S., Montoya, A. y Faure, A. (2018, 19-20 de julio). *Adquisición de competencias básicas en la formación de futuros docentes*. Congreso In-Red, Universidad Politécnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8563>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pimienta, J.A. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson Educación.
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Pro, A. (2011). El Prácticum en el aula de ciencias (Física y Química): orientaciones para el diseño, la experimentación y la evaluación de actividades. En A. Caamaño (coord.), *Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 205-226). Graó.
- Ruiz, A., Medina, M., Pérez, E., y Medina, A. (2020). Formación del Profesorado Universitario en la Competencia Digital. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 58, 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>

- Snoek, M. (2003). Scenarios for Dutch teacher education. A trip to Rome: coach bus company or travel agency? *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 123-136. <https://doi.org/10.1080/0261976032000065599a>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>
- Torres, A.D, Badillo, M., Valentín, N.A. y Ramírez, ElT. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 130-145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Universidad de Murcia (2016). *Ficha de la materia del Módulo de Prácticas Externas del Título de Grado en Educación Infantil* (Fac. de Educación de la Universidad de Murcia). https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=5f26be14-ce4f-42ce-a03f-9e511bc8fc88&groupId=299436
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.

CAPÍTULO 125

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DE PROYECTOS EN EL AULA

Germán Duglas Cortés Dussán

1. INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica es definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) como “un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica”, es donde el docente en formación se encuentra de lleno con el ejercicio de la profesión docente y experimenta en primer medida los pormenores de este oficio, enfrentándose a una situación escolar, a grupos de estudiantes, a temáticas a desarrollar y evaluar, entre otras circunstancias.

Por ende, debido a que el docente en formación presenta algunas dificultades para aplicar los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo (Díaz, 2006), se diseñan estrategias que permitan incorporar su conocimiento de una manera más sencilla y adecuada, que se constituye en el proyecto de Aula el cual es definido por Hugo Cerda (2001), como “una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimientos”.

Cabe resaltar, que Colombia tristemente es considerado por el Banco Mundial como “el segundo país en América Latina con mayor tasa de deserción universitaria, donde se estima que el 42 % de los estudiantes que ingresan a planteles educativos termina desertando en los primeros años” (Casas, 2018). Y principalmente para esta experiencia se tiene en cuenta el desempeño de estudiantes que cursan Educación Superior a Distancia, ya que según indica el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (2019) en la actualidad en Colombia solo “21 instituciones de educación superior poseen programas de formación a distancia”, lo cual es una baja cifra si se tiene en cuenta que en “Colombia las instituciones de educación superior corresponde a 348 establecimientos” según lo indicado por los Ministerios de Educación y de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (2019, p. 1-368), lo

cual indica que en Colombia solo a un 6% de instituciones que ofrecen programas de educación a distancia en Colombia.

Teniendo en cuenta que en Colombia se presentan tan bajas cifras de instituciones que ofrecen programas de educación a distancia, el cual es un país mayoritariamente rural, esta experiencia quiso basarse en las experiencias que este tipo de estudiantes presentan y a su vez, contemplar los retos que tiene la educación superior en Colombia, donde las barreras de acceso deben ser eliminadas y permitir que la Universidad se acerque al estudiante, que sea la academia la que se movilice para profesionalización de los ciudadanos.

De esta manera, este artículo una reflexión acerca de los alcances que tiene el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula en la práctica pedagógica de los docentes en formación de una institución de educación superior a distancia en Colombia, dando un amplio sentido al espacio de la práctica pedagógica como un insumo formador de futuros docentes en un contexto donde el trabajo práctico es un elemento básico para afianzar los conceptos teóricos que los estudiantes de educación a distancia van adquiriendo en su proceso formativo.

2. MÉTODO

Para esta experiencia se tuvo en cuenta los proyectos de aula presentados en los últimos dos años por los docentes en formación de la licenciatura en Biología de un programa de Educación a Distancia en Colombia, donde se desarrollaron las siguientes fases:

2.1. Desarrollo de proyectos de aula

El docente encargado de orientar el espacio académico de práctica pedagógica de aula para los estudiantes de la licenciatura en biología a nivel nacional (de pequeños centros poblados y ciudades en Colombia), indica a los estudiantes desarrollar un proyecto pedagógico de aula, en el cual apliquen los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo y que puedan desarrollarlo en el contexto de la escuela, para ello, los estudiantes realizan un diagnóstico de la institución educativa (Tipo de institución, Proyecto Pedagógico de la institución, énfasis, modelo y enfoque pedagógico, número de estudiantes, años de funcionamiento de la institución, entre otros factores).

A su vez, dentro del proceso de caracterización institucional se tiene en cuenta el perfil del docente (formación, años de experiencia, metodología, entre otras características), así como una leve caracterización del curso, para que identifiquen el tipo de estudiantes, la repitencia de los mismos, las dificultades y fortalezas y el acceso que los estudiantes tienen a los recursos de la institución educativa (laboratorios, huerta escolar, sala de sistemas, entre otros).

2.2. Recolección y revisión de los proyectos de aula

Se realiza la recolección de los proyectos pedagógicos realizados por los estudiantes de la licenciatura en biología durante los dos últimos dos años, determinándose un número total de 77 trabajos revisados, que fueron desarrollados a nivel nacional en Colombia, en territorios urbanos y rurales.

2.3. Análisis de los resultados obtenidos

Se desarrolla la revisión de los proyectos pedagógicos entregados por los estudiantes de la licenciatura en biología, determinándose para ello que algunos siguen unas marcadas tendencias de intervención en el aula, teniendo en cuenta que una de las líneas de investigación del programa es la Educación Ambiental, información se que desarrollará con más detalle en los resultados.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados serán estructurados de acuerdo a dos grandes temas que se derivan de la fase metodológica: Una primera línea que es el desarrollo de los proyectos de aula y una segunda acerca de las tendencias que marcaron el desarrollo de estos proyectos desarrollados por los docentes en formación de la licenciatura en biología en una institución de educación superior a distancia en Colombia.

3.1.Desarrollo de proyectos de aula

Los estudiantes ubicados a nivel nacional, poseen un convenio interinstitucional entre la Universidad (donde se están formando) y la institución educativa de educación básica donde realizarían la práctica pedagógica.

El estudiante en primera instancia debe desarrollar un proceso de caracterización de la institución educativa dónde debe encontrar los elementos preponderantes para desarrollar su proyecto pedagógico de aula de acuerdo a la realidad del contexto.

Tabla 1

Cantidad y tipo de institución educativa para la práctica pedagógica

Tipo de Institución educativa	Cantidad	Porcentaje
Urbana	30	38,96%
Rural	47	61,04%
Total	77	100%

Nota: La tabla muestra el número y tipo de institución educativa donde los estudiantes llevan a cabo su práctica pedagógica, destacándose que el mayor número de experiencias se desarrollan en el sector rural con un 61%, seguido por un porcentaje muy inferior que corresponden a experiencias basadas en el sector urbanos con un aproximado 39%.

Dentro de la tabla se observa un elevado porcentaje que corresponde a instituciones educativas rurales, lo cual contrasta con las cifras obtenidas por el Departamento Nacional Estadístico de Colombia (DANE, (2018)), quienes en su informe de Censo Nacional de población y vivienda del año 2018, arrojaron la cifra que solo el 22,9% de la población rural viven en Colombia, ubicando dentro de este porcentaje al 7,1% en centros poblados (pequeñas poblaciones) y el 15,8% restante en zonas rurales dispersas; es allí el número mayoritario de los estudiantes que acceden al programa de formación a distancia en Colombia, un país con una tradición rural muy fuerte y cuyo conflicto armado interno ha dificultado el acceso del Estado a diversas regiones del país, promoviendo que este tipo de educación sea la más difundida en el entorno rural y campesino en Colombia.

De esta manera, la educación rural es un reto para Colombia, el país siguiendo las sugerencias de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) requiere ampliar la cobertura en educación en todos los ámbitos (Primera infancia, básica, media y superior) sin embargo, expandir la cobertura y mejorar la calidad de la oferta incluyendo las áreas rurales, son tareas cruciales para los próximos años (OECD, 2018) lo cual requiere una fuerte inversión del Estado y alianzas estratégicas con las entidades privadas para lograr la cobertura en zonas aisladas y de difícil acceso.

Ante esto, en Colombia poco a poco se han implementado iniciativas nacionales que articulan la oferta con la educación superior como programas de becas que les permite a los mejores estudiantes, en los hogares menos favorecidos, acceder a la educación

superior. Adicionalmente, las Secretarías de Educación y las escuelas pueden establecer libremente asociaciones con instituciones de educación superior y con centros de formación para el trabajo que pueden orientar a los estudiantes y enriquecer su proceso educativo o cualificar para el trabajo (OECD, 2019, p. 226).

Por consiguiente, al cursar el espacio de práctica pedagógica, muchos de los estudiantes al realizar el respectivo proyecto de aula, esta experiencia ha inspirado al desarrollo de trabajos de grado, ya que ejecutanpreciados insumos como: diagnóstico institucional, evaluación del proyecto, y un artículo final de resumen de la experiencia (tipo artículo científico). La idea de la ejecución de estos proyectos de aula es que sean trabajos aplicados al contexto educativo, que basados en el territorio en el que habita el estudiante pueda aportar desde su formación a contribuir en algún tipo de alternativa de solución frente a alguna problemática detectada y trabajada en el proceso de la práctica pedagógica con el fin de contribuir a la solución.

Es por esto, que se adoptó el enfoque didáctico investigación dirigida, donde el docente desempeña un papel de guía y director de investigaciones (Sierra, 2005), en un proceso investigativo-científico; siendo el actor principal, el estudiante como eje y motor de este ejercicio; en donde su curiosidad e interés por el mundo que lo rodea, es la herramienta más importante para el progreso de éste proceso. Del mismo modo, Gil (1993), argumenta lo siguiente:

Los estudiantes al ser puestos en situación de emplear la investigación en forma dirigida; en la que deban plantear problemas, formular hipótesis a la luz de sus conocimientos previos, diseñar experimentos, analizar cuidadosamente los resultados, descubriendo el avance que han desarrollado en su esquema conceptual de partida, llegan a superar la superficialidad de sus preconceptos haciendo posible los profundos cambios conceptuales que la adquisición de los conocimientos científicos exige (Gil, 1993).

Dentro de los 77 trabajos revisados, se logran detectar unas determinadas categorías muy marcadas de tendencias de investigación en los proyectos pedagógicos. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 2

Tendencias de investigación en los proyectos pedagógicos de aula

Tendencias de investigación	Cantidad de trabajos	Porcentaje
Huerta escolar	23	29,87%
Reciclaje y manejo de residuos	15	19,48%

Educación Ambiental	13	16,88%
Refuerzo de conceptos	12	15,58%
Uso de TIC en la educación	8	10,40%
Desarrollo de trabajo procedimental	6	7,79%
Total	77	100%

Nota: La tabla muestra el número de las tendencias investigativas que se desarrollan dentro de los proyectos pedagógicos de aula, durante los dos años que fueron tomados para el estudio se analizaron 77 trabajos, donde se determinaron 6 líneas temáticas, destacándose que la tendencia con mayor porcentaje de participación son aquellos proyectos que vinculan huerta escolar con 29,87%, seguida de reciclaje y las demás líneas temáticas fueron dispuestas en orden descendente.

Al revisar las tendencias pedagógicas más recurrentes que realizan los estudiantes en la ejecución de sus proyectos pedagógicos de aula, el mayor porcentaje de participación siendo un 29,87% en el que se relaciona con el desarrollo de actividades de huerta escolar como un espacio de aprendizaje cooperativo y que vincula e integra distintas áreas (ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, emprendimiento, entre otras). Esta destacada participación, se debe a que muchos de los estudiantes pertenecen a colegios rurales (61,04%, como se había mostrado en la tabla número 1), donde el Proyecto Ambiental Escolar de estas instituciones (Ley General de Educación, 1994) se basa en la agricultura, ya que en su mayoría son de regiones apartadas de la ciudad capital y se dedican en estos municipios a labores agrícolas. Adicionalmente, esta temática la abordan los docentes en formación resaltando la necesidad en sus estudiantes de conocer su territorio, la especies nativas, interacciones entre los distintos elementos de la red trófica, o ir más allá y tratar temas de alimentación saludable, proponer la soberanía alimentaria y el derecho que tienen los campesinos a producir alimentos y el derecho de los consumidores a decidir lo que quieren consumir (FAO 2019).

Las tendencias de investigación en los proyectos de aula que desarrollan los docentes en formación que ocuparon un segundo y tercer lugar dentro del análisis desarrollado, se encontró que un 19,48% de trabajos de grado presentados por los estudiantes que tenían la preferencia de trabajar el reciclaje de residuos sólidos, seguido de implementaciones de estrategias de Educación Ambiental con un 16,88%; esto se explica, ya que dentro de las prácticas pedagógicas en muchas ocasiones, dentro de las Instituciones Educativas se les solicita a los practicantes vincular de manera directa y activa con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) (Ministerio de Ambiente y Desarrollo, 1994) que en su mayoría abordan la temática de manejo de residuos sólidos y reciclaje o temáticas

dirigidas a sensibilizar a los miembros de la comunidad frente a alguna estrategia de educación ambiental, conservación o conocimiento de algún tema ambiental: Contaminación, cambio climático, biodiversidad, entre otros.

4. DISCUSIÓN

Es evidente que en Colombia la educación a distancia viene acompañada de muchos retos, uno de los grandes desafíos es la motivación, ya que se debe tener al estudiante enfocado en continuar con su proceso formativo y que no deserte, teniendo en cuenta que “Colombia es el segundo país en América Latina con mayor tasa de deserción universitaria, la cobertura de educación superior ronda el 52 % de jóvenes entre 17 y 24 años. Se estima que el 42 % de los que ingresan a planteles educativos termina desertando en los primeros años. La tasa semestral, en promedio, está entre el 12 y 13 %” (Casas, 2018). Por ende, los proyectos pedagógicos en el aula brindan un indicador interesante de motivación, en el sentido que el estudiante conoce la realidad institucional vinculándola con las problemáticas de su contexto, lo que lleva a proponer e implementar acciones que permitan mitigar dicha problemática.

Por ende, en un país como Colombia, que ha sido afectado durante décadas por el flagelo de la violencia se hace necesario diversos tipos de acceso al aprendizaje, donde la educación a distancia adquiere un rol protagónico en el sentido de generar acompañamiento a estudiantes de regiones apartadas donde la presencia del Estado es casi nula. Debido a esto, los proyectos pedagógicos de aula se convierten en una eficaz estrategia que busca promover la motivación en el estudiante, la creatividad, el acercamiento al rol docente, tener autonomía y flexibilidad de aplicarse de acuerdo a las necesidades del contexto y brindar acompañamiento académico de parte del docente orientador de la práctica pedagógica en la Universidad cuando el estudiante lo requiera.

Tradicionalmente, durante las cinco décadas que ha tenido la implementación efectiva de los programas de educación superior a distancia en Colombia, según información oficial del Gobierno de Colombia, estos programas se enfocan principalmente a programas ciencias de la educación (Ministerio de Educación Nacional & Ministerio de Tecnologías de la información y Comunicaciones, 2019), ya que son los enfoques más pertinentes y dirigidos a una formación continua de la población, que permiten el aprendizaje en contexto ya que las personas que acceden a este tipo de programas puedan aplicar los conocimientos en sus regiones.

Cabe resaltar, que las universidades e instituciones de educación superior deben promover espacios y escenarios para la cualificación y preparación de los docentes en formación. Sin embargo, es importante indicar que los docentes en formación son quienes deben asumir y llevar el auténtico liderazgo de la acción pedagógica, por ende deben potenciar las ventajas que exige la flexibilidad de aprendizajes en cuanto a uso de espacios, administración de tiempos, así como el docente debe tener el pleno conocimiento y conciencia que en este proceso debe encontrarse con distintos ritmos de aprendizaje.

A su vez, se debe tener en cuenta el proceso de masificación y de personalización (García, 2014), los cuales determinan la necesidad de crear estrategias de aprendizaje que puedan llegar a los estudiantes de los colegios donde se desarrolla la práctica pedagógica, pero sin desconocer las particularidades y el contexto de cada uno de ellos. Por ende, los docentes en formación pueden y deben crear diseños metodológicos de trabajo individual y de trabajos colaborativos que propendan por la participación y la integración de los estudiantes en el aula y en el contexto educativo. En ese sentido, se deben ajustar, incorporar y adaptar metodologías que puedan ser integradas de manera exitosa a los nuevos recursos tecnológicos, que permitan una experiencia óptima de aprovechamiento total de los contenidos, donde el estudiante del colegio pueda interactuar, explorar y aprender de manera amena, útil, sencilla y cercana.

A su vez, es necesario para el docente en formación hacer uso de las tecnologías como bases de datos, libros digitales, páginas de internet o aplicaciones que estimulen la imaginación, la creatividad y por su puesto los procesos de interacción y participación de los estudiantes en los colegios, que los lleven a explorar las nuevas tecnologías y al mejor desempeño de las estrategias de clase.

Es importante, resaltar que los proyectos pedagógicos de aula favorecen espacios para la inclusión y la equidad, si son enfocados de manera acertada y si se apalancan a una plataforma virtual, tienen todo el potencial de ser procesos formativos pensados y diseñados para el fácil acceso a grupos vulnerables o que ha sido vulnerados como personas discapacitadas, o aquellos estudiantes que pertenecen a etnias o colectivos que se encuentran en lugares distantes; así como las personas que se encuentran en el sector rural, o pensarse en diseñar espacios para personas que se encuentran en establecimientos penitenciarios que desean ingresar a un sistema formativo.

Otra oportunidad que pueden tener los docentes en formación de trabajar proyectos de aula en la educación a distancia es la necesidad de trabajar en redes, ya que estas permiten procesos de visibilización y participación potenciando el trabajo en equipo y facilitando el cumplimiento de los objetivos que se tracen desde un colectivo, con la idea que esas alianzas puedan favorecer a todas y cada una de las partes implicadas, permitiendo la vinculación efectiva con el sector externo o semilleros de investigación.

Por último y no menos importante, los proyectos de aula, desarrollados desde la educación a distancia, pueden ofrecer espacios de superación académica, de transformación social, pueden posibilitar desde el sector educativo la eliminación de las brechas de desigualdad y la construcción de una nación con conocimiento y por su puesto territorios de paz a partir del hacer, la acción pedagógica y la educación puesta al servicio de la comunidad.

5. CONCLUSIONES

Es importante para un país como Colombia que se encuentra en proceso de postconflicto que se llegue a población vulnerable y la educación a distancia e incluso virtual, brinda una herramienta de acercamiento a la población que no ha tenido acceso a la educación y por ende, a través de la educación se procede a eliminar la brecha de desigualdad y a la apropiación social del conocimiento necesario para sentar las bases sobre las cuales se empieza a construir un territorio de paz.

Una oportunidad para las instituciones educativas que realizan la educación a distancia consiste en que se puede promover proyectos pedagógicos de aula en las prácticas pedagógicas aplicadas al contexto de manera exitosa, que puedan constituir para el estudiante experiencias eficaces que permitan adaptar el conocimiento a su realidad institucional y al contexto.

Las instituciones educativas que llevan a cabo procesos de educación a distancia deben promover el trabajo y la participación de los docentes en proyectos pedagógicos de aula, que tienen el pleno potencial de vincularse a semilleros y grupos de investigación, a su vez motivar a los estudiantes y docentes de las regiones al trabajo en redes que vinculen y establezcan uniones estratégicas de trabajo e investigación que acerquen colegas y trabajen de manera mancomunada en la construcción de conocimiento.

Dentro del programa de licenciatura en biología se pueden observar que las tendencias de trabajo en los proyectos pedagógicos de aula, tienen una marcada

inclinación al cumplimiento de objetivos de orden ambiental (Educación ambiental, manejo de residuos sólidos) que se vinculan mucho más a los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) (Ministerio de Ambiente y Desarrollo, 1994). Como perspectivas para el mismo programa, se debe ampliar el espectro a otras temáticas que aporten más alternativas que otorguen variabilidad al proceso y generando otros tipos de estrategias que puedan ser benéficas para el ambiente.

REFERENCIAS

- Amórtegui, E. (2017). Estado del arte de las investigaciones realizadas por el profesorado de ciencias naturales en formación inicial en el sur de Colombia:. Caracterización desde el conocimiento del profesor. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336848> CALED. (3 de Febrero de 2019). *CALED*. Obtenido de <http://www.caled-ead.org/que-es-el-caled>
- Casas, P. (6 de Diciembre de 2018). El problema no es solo plata: 42 % de los universitarios deserta. *El Espectador*.
- Cerda, H. (2001). *Proyecto de aula: el aula como sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación (Ley 115). Congreso de la República de Colombia. Bogotá D.C.
- Departamento Nacional Estadístico de Colombia. (2018). *Censo Nacional de población y vivienda 2018 - Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional Estadístico de Colombia.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* 12, 88-103.
- FAO. (2019). Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura. Madrid Obtenido de <http://www.fao.org/agroecology/database/detail/es/c/1253726>
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García, L., y Ruíz, M. (2010). La eficacia en la Educación a distancia: ¿Un problema resuelto? *Teoría en Educación*, 22(1), 141 -162.
- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Tecnologías de la información y Comunicaciones. (15 de Enero de 2019). *Instituciones de Educación Superior en* 1520 978-84-1377-301-8

Colombia. Obtenido de <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/INSTITUCIONES-DE-EDUCACI-N-SUPERIOR/iwb2-sk4/data>

Ministerio De Educación Nacional (COLOMBIA). (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo. 1994. Decreto 1743. Ministerio de Ambiente y Desarrollo. Bogotá D.C.

OECD. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*. París: OECD.

CAPÍTULO 126

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mariana Buenestado Fernández

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la igualdad de género se ha abordado en la universidad española analizando la constante brecha de género en la estructura organizativa y el funcionamiento de la institución y, en consecuencia, se han tomado medidas para mejorar el desarrollo profesional de las mujeres, principalmente a través de propuestas de conciliación familiar y de representación (Donoso, et ál., 2011). En el ámbito universitario, con frecuencia se cae en la errónea creencia de que el acceso de alumnas y profesoras a la universidad gracias a un reciente contexto social y educativo sensible al género ya supone el logro de la igualdad. Sin embargo, este reconocimiento no lleva consigo cambios en los estereotipos y las características androcéntricas del contexto universitario (Powell, et ál., 2017).

La introducción de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria española se realiza por imperativo legal desde principios de siglo. Concretamente, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, plantea introducir de manera transversal la igualdad de género en todo el sistema educativo incluida la docencia universitaria. Años más tarde, vuelve a reiterarse en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la necesidad de integrar la igualdad de género en los planes de estudios de las universidades. A nivel europeo, la Comisión Europea (2020) ha manifestado recientemente la puesta en marcha de la Estrategia Europea para la Igualdad de Género, en la que un elemento clave es la formación. A nivel internacional, existe el compromiso con los Objetivos del Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030, entre los que la igualdad de género tiene una vinculación estrecha con el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades

de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el 5 “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2015).

David (2015) argumenta que si las universidades siguen la normativa y las orientaciones establecidas y los estudios de género forman parte del currículum de los estudios universitarios se habrá llegado a la cumbre del feminismo académico, teniendo en cuenta la influencia de la educación en los futuros profesionales. Al mismo tiempo, la base de conocimientos científicos aleja el argumento de que la perspectiva de género es una cuestión ideológica y evidencia la necesidad formativa en igualdad para la que se requiere importantes cambios docentes en el ámbito universitario (García, et ál., 2013). La introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria se convierte en un acto político por elegir determinadas ideas, actuaciones y valores y omitir otros, que influyen en los diferentes elementos curriculares que conllevan prácticas pedagógicas inclusivas (Donoso, 2018).

Kortendiek (2011) considera que existen cuatro enfoques de integración de los estudios de género en los planes de estudio en la enseñanza universitaria: enfoque explícito (títulos académicos exclusivamente de género), enfoque explícito individual (integración de contenidos de género en asignaturas específicas dentro del plan de estudios), enfoque integrador (inclusión de estudios de género de forma transversal en las titulaciones) y enfoque interdisciplinar (actividades formativas en las que varias disciplinas relacionadas con contextos profesionales tratan conjuntamente una temática de estudio). Aunque, como apunta Cabruja, et ál. (2019), cada vez se hace más hincapié en la transversalidad del género en las competencias de todos los estudios universitarios.

Al mismo Grünberg (2011) establece tres aspectos clave para transformar una titulación con perspectiva de género:

Tabla 1

Aspectos clave para la transformación de una titulación con perspectiva de género

Aspectos profesionales de la disciplina	Análisis desde el punto de vista del género: -Historia sobre la accesibilidad de la mujer al estudio de la disciplina. -Profesiones feminizadas. -Elección de estudios y causas subyacentes. -Evaluación de la práctica profesional (estereotipos, roles, jerarquía, poder, remuneración, etc.).

Conocimiento de la “generización” de la disciplina	-Detectar sesgo en su disciplina. -Relacionar su disciplina con temas de género.
Producción y aplicación de los resultados de investigación de la disciplina	-Análisis de la característica androcéntrica del conocimiento científico o producción del saber de una disciplina. -Contrarrestar el sexismo en los planes de estudios tradicionales. -Incorporación de la producción científica realizada a la disciplina por parte de mujeres. -Análisis de la fundamentación teórica y práctica (metodología, materiales y recursos, sistema de evaluación, etc.)

Fuente: elaboración propia a partir de Donoso (2018).

Pese a los esfuerzos realizados para la institucionalización de las políticas de igualdad de género en las instituciones de educación superior, existe consenso en que aún no se ha conseguido la transversalidad, como práctica que impregna toda la estructura institucional y el quehacer universitario (Buquet, 2011; Montes de Oca, 2019). Entre las limitaciones se ha apuntado a las percepciones y las creencias del profesorado acerca de las políticas de igualdad de género en las universidades. El estudio de Ion, et ál., (2013) demuestra las resistencias al cambio y la necesidad transformación de la mentalidad androcéntrica tradicional del profesorado universitario.

Queda por constatar si el esfuerzo legislativo y científico ha tenido una importante contrapartida a nivel curricular. Teniendo en cuenta que la perspectiva de género requiere de una transversalización a lo largo de todas las etapas del sistema educativo, resulta relevante estudiar su introducción en los planes de estudio de las titulaciones universitarias encargadas de propiciar ello. En este sentido, se han estudiado la titulación de Grado en Educación Primaria de las universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, por ser la titulación universitaria encargada de la formación inicial de los futuros profesionales de la enseñanza primaria.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación

Este estudio se ha basado en una metodología cualitativa interesada en la descripción y la interpretación. Se ha realizado un análisis documental para estudiar la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Primaria, así como en los elementos curriculares (competencias, objetivos, contenidos, metodología, evaluación) recogidos en las guías o los programas docentes de todas las asignaturas que la integran.

2.2. Muestra

En la Comunidad Autónoma de Andalucía hay 11 universidades, de las cuales 9 ofrecen entre sus titulaciones el Grado en Educación Primaria. Según los datos ofrecidos por la aplicación QUEDU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, el título de Grado en Educación Primaria se imparte en 18 centros universitarios andaluces, de los cuales 11 son centros propios y 7 son adscritos. En este estudio, se analizó los planes de estudio del Grado en Educación Primaria de las 9 universidades y las guías o los programas docentes de todas las asignaturas que lo componen del curso académico 2020-2021, que ascienden a un total de 505.

2.3. Procedimiento

La información necesaria para realizar el estudio se ha obtenido de las webs de los títulos de cada una de las universidades. En primer lugar, se comprobó si en todos los planes de estudio del título se había incorporado alguna competencia relacionada con la perspectiva de género. Posteriormente, se analizó la guía o el programa docente de cada asignatura con el objeto de determinar si entre sus elementos curriculares se recoge alguno que esté vinculado con la temática objeto de estudio. Por último, se estudió cada elemento curricular seleccionado.

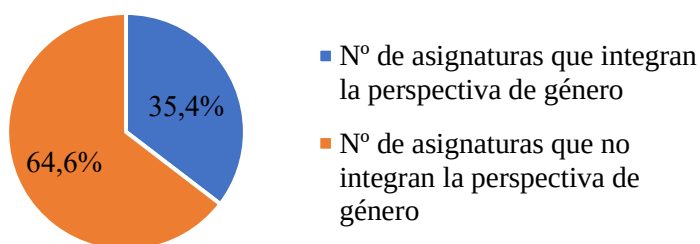
3. RESULTADOS

Los planes de estudios de la titulación analizada tienen incorporadas las competencias relacionadas con la perspectiva de género recogidas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” y “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible” (esta última es una competencia modular de la formación básica, “sociedad, familia y escuela”). Además, algunas universidades han integrado otras competencias sobre diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades y derechos humanos, inspiradas en los principios que deben basarse los títulos universitarios recogidos en el artículo 3.5. de la LOE-LOMCE, en las que se integra de una manera más genérica la igualdad de género.

De todas las asignaturas analizadas solamente una trata sobre ello, haciéndolo constar tanto en el título como en el resto de los elementos curriculares. En líneas generales, aproximadamente un tercio de las asignaturas recogidas en los títulos de Grado en Educación Primaria integran la perspectiva de género en algunos de los elementos curriculares de la guía o el programa docente.

Figura 1

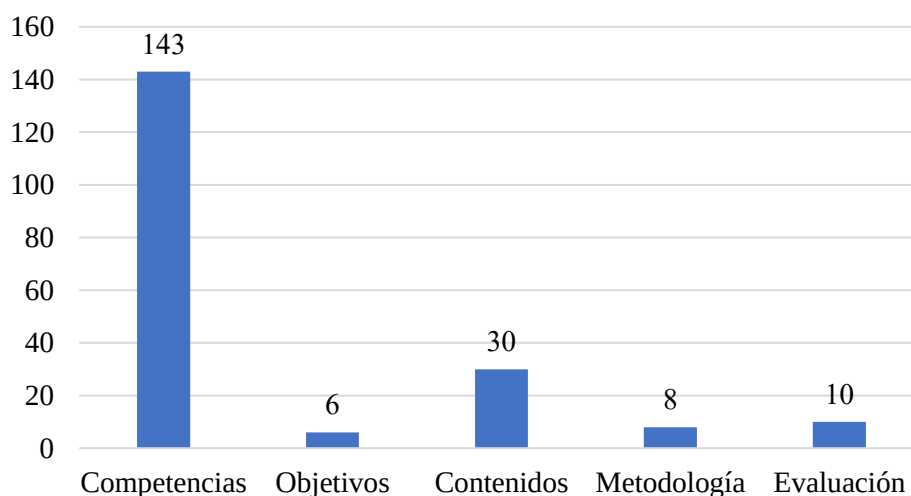
La perspectiva de género en la guía o el programa docente de las asignaturas



Las asignaturas que integran la perspectiva de género en algún elemento curricular son, en su gran mayoría, cuatrimestrales o semestrales (97,8%), aquellas a las que el alumnado tiene que acceder de manera obligatoria en la estructura del título ($n_{\text{básicas}} = 46$, $n_{\text{obligatorias}} = 48$, $n_{\text{prácticas externas}} = 16$, $n_{\text{Trabajo Fin de Grado}} = 3$, $n_{\text{optativas}} = 66$) y se concentran más en el último curso ($n_{1^{\circ}\text{curso}} = 37$, $n_{2^{\circ}\text{curso}} = 36$, $n_{3^{\circ}\text{curso}} = 38$, $n_{4^{\circ}\text{curso}} = 68$). Por otra parte, resulta muy llamativo la importante diferencia que existe en la integración de la perspectiva de género en los diferentes elementos curriculares de las guías o los programas docentes. La mayor parte de las asignaturas integran las competencias de los planes de estudios relacionadas con la perspectiva de género, siendo una minoría las que la integran en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Por tanto, en pocas ocasiones puede comprobarse la consistencia de la perspectiva de género en los elementos curriculares de la formación docente propuesta en las asignaturas.

Figura 2

Número de asignaturas que integran la perspectiva de género en los elementos curriculares de las guías o los programas docentes



En cuanto al análisis de los objetivos recogidos, se puede deducir que la integración de la perspectiva de género en algunas didácticas específicas es una meta alcanzar (0.1_ “Promover y poner de manifiesto el rol de la mujer en la ciencia, concretamente en el área de Matemáticas”). Sin embargo, cuando se trata de materias de educación, aparece como un rasgo más de atención a diversidad (0.3_ “Analizar e interpretar las relaciones de género, clase social, etnia, cultura y religión, que inciden en los procesos educativos”).

Por otra parte, la perspectiva de género ha sido integrada en los contenidos de las asignaturas de diversas formas: de una manera transversal en todos los contenidos, como

un bloque temático concreto o estableciendo la posibilidad de encontrarse integrada en bloques con temáticas relacionadas y más genéricas. Al igual que ocurre con los objetivos, las didácticas específicas en educación tratan de relacionar su contenido con la igualdad de género (C.16_ “Las ciudades y el medio urbano en su dimensión histórico-social como foco de interés para trabajar la perspectiva de género”). Existen otros contenidos más genéricos sobre la diversidad, la inclusión, la igualdad de oportunidades, la educación en valores o la educación para la ciudadanía, entre los que puede estar integrado el género (C.2_ “Diversidad e igualdad de oportunidades”). En pocas ocasiones los contenidos están relacionados con los objetivos y las competencias dentro de la guía o programa (C.10_ “Modulo C: Familia, escuela y desigualdad social. Clase, género, etnia. Estrategias familiares y estrategias educativas”; C.18_ “Espacios de aprendizaje, en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad -género, cultura, etc.-, a la equidad y al respeto de los derechos humanos como valores clave en la formación ciudadana”). Los contenidos que tratan concretamente sobre la igualdad de género abordan el sexismo en los planes de estudios tradicionales (C.28_ “La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. Propuestas didácticas para incorporar a las mujeres en currículo”), la detección del sesgo en su disciplina (C.1_ “El estudio de las desigualdades por sexo en el sistema de enseñanza.”), el análisis de los recursos utilizados en la práctica profesional (C.3_ “Análisis de arquetipos sexistas y reescrituras de cuentos tradicionales”) y el desarrollo personal del docente (C.21_ “El género y su papel en el desarrollo personal”). No todos los contenidos de género están relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, también existen otros vinculados con la diversidad afectivo-sexual (C.5_ “Educación y diversidad sexual en el ámbito escolar: identidad, cisgénero y transgénero”). Por último, la actitud de respeto entre hombre y mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una cuestión integrada en las orientaciones metodológicas, así como en los criterios de evaluación de algunas asignaturas.

4. DISCUSIÓN

La normativa y la política universitaria aportan marcos de acción para conseguir el efecto deseado en igualdad de género en el contexto institucional y social. El tipo de acción que subyace responde a una introducción de competencias sobre igualdad género a lo largo de las asignaturas de la titulación del Grado en Educación Primaria debido a un acto de elección acorde a la concienciación y deseabilidad social imperante, pero a una

escasa materialización en las metas a conseguir y en los contenidos temáticos a trabajar con el alumnado en el aula. Ha quedado evidenciado la falta de lógica y coherencia en la elaboración y secuenciación de la propuesta de formación, al encontrarse descompensados los elementos curriculares relacionados con esta temática en las guías o programas docentes de las asignaturas. Esto es similar con otras evidencias encontradas. En el estudio de Power, et ál., (2017) se demostró que el objetivo donde menos progreso se ha hecho en el proceso de institucionalización de las políticas de igualdad de género es en el integrar la dimensión de género en el contenido de la enseñanza. Así mismo, pese a que los estudios de género en las universidades se han iniciado hace décadas, su relación con la docencia universitaria, los planes de estudios y las experiencias de innovación docente aún no se ha generalizado (Biglia y Vergés-Bosch, 2016). En la investigación de Larrondo y Rivero (2016) se demostró cómo la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio queda minimizada a experiencias esporádicas y voluntarias por parte del profesorado en el aula y, por consiguiente, se puso de manifiesto la falta de una estrategia transversal que afecte al proceso enseñanza-aprendizaje a lo largo de la titulación. Guarinos, et ál., (2018) y Menéndez Baena (2018) concluyeron que apenas existen asignaturas con contenidos relativos a la perspectiva de género. Por tanto, los resultados encontrados en este estudio están en consonancia con los ya encontrados en la literatura.

Por otra parte, queda mucho por avanzar en la propuesta metodológica de aquellas asignaturas que integran la igualdad de género. En este sentido, se requiere de una pedagógica crítica que permita al alumnado el cuestionamiento crítico de las características androcéntricas en la educación y el planteamiento de alternativas a través de la reflexión y el diálogo (Henderson (2015). Al mismo tiempo, se requiere de un paradigma constructivo en el que al alumnado proponga, participe, investigue y resuelva cuestiones sobre esta temática (Cuesta y Witt, 2014).

Más allá de la especificidad numérica de la perspectiva género en los elementos curriculares es necesaria una masa crítica que evidencie realmente qué se está haciendo en este sentido. Se sabe poco sobre qué se enseña, cómo se enseña y qué se evalúa sobre igualdad de género en la docencia universitaria. Un paso más sería evidenciar, en aquellas asignaturas que el profesorado la ha incluido en algún elemento curricular de su docencia, cómo es su transferencia al aula y qué impacto tiene en el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades formativas por parte del alumnado.

5. CONCLUSIONES

La introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria por imperativo legal no garantiza su integración en una planificación y propuesta lógica de formación. No solo la introducción de la perspectiva de género en los itinerarios curriculares depende del compromiso de las instituciones académicas, sino también de la percepción que tenga el profesorado universitario al respecto. La introducción de la perspectiva de género en el currículo o plan de estudios de una titulación requiere del compromiso institucional y de la participación de todo el profesorado implicado para poder contestar a preguntas como: ¿qué enseñar sobre la perspectiva de género?, ¿en qué momento?, ¿cómo enseñarlo?, ¿cuáles podrían ser los resultados?, etc. En definitiva, se trata de crear currículos inclusivos que respondan a las necesidades y valores imprescindibles para la sociedad actual. Por tanto, las universidades, como instituciones que prestan un servicio a la sociedad, no solo deben potenciar la producción científica sobre el género, sino cambiar desde la práctica o, lo que es lo mismo, despertar el espíritu crítico del alumnado desde su formación. En este sentido, el principal aliado es el profesorado universitario con una planificación docente coherente con la perspectiva de género, siendo imprescindible para lograr ello procesos de formación y perfeccionamiento de la docencia universitaria que construyan a futuros cambios e innovaciones.

REFERENCIAS

- Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922//>
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225.
- Cabruja, T., Rodríguez, M.J. y Verge, T. (2019). *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Universitat Rovira i Virgili & Xarxa Vives d' Universitats.
- Comisión Europea. (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. Una

- Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=ES>
- Cuesta, M., y Witt, A.K. (2014). How Gender Conscious Pedagogy in Higher Education Can Stimulate Actions for Social Justice in Society. *Social Inclusion*, 2(1), 12-23. <https://doi.org/10.17645/si.v2i1.30>
- David, M.E. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education? *Education Sciences*, 5, 10–25. <https://doi.org/10.3390/educsci5010010>
- Donoso, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En A. Rebollo, E. Ruiz y L. Vega, *La Universidad en clave de género* (pp. 23-48). Ediciones Octaedro.
- Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-212. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-021>
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287.
- Grünberg, L. (2011). Introduction. From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond. In L. Grünberg, *From Gender Studies to Gender in Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 7-15). European Centre for Higher Education.
- Guarinos, V. Caro, F.J. y Cobo-Durán, S. (2018). La igualdad de género en los estudios de grado en comunicación: la transversalidad imaginaria. Estudio de caso de las universidades públicas andaluzas. *Revista Prisma Social*, (22), 296-325.
- Henderson, E.F. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Ion, G., Durán-Bellonch, M.M. y Bernabeu, M.D. (2012). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41194
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. In L. Grünberg, *From Gender Studies to Gender in Studies Case Studies on Gender-*

Inclusive Curriculum in Higher Education (pp. 211-228). European Centre for Higher Education.

Larrondo, A. y Rivero, D. (2016). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre 2004, 42166- 42197. <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

Menéndez Baena, A.B. (2018). *Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en los Planes de Estudio de Grado de la Universidad de Cádiz*. Universidad de Cádiz.

Montes de Oca, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>

ONU. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449

Power, S., Ah-King, M. & Hussénus, A. (2017). ‘Are we to become a gender university?’ Facets of resistance to a gender equality project. *Gender Work and Organization*, 1-17. <https://doi.org/10.1111/gwao.12204>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18770>

CAPÍTULO 127

LA CORPOREIDAD DE LOS/LAS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN SU FORMACIÓN INICIAL

Laura Moya Prados

1. INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Infantil (0 a 6 años) es un período de gran relevancia para el desarrollo de la persona ya que las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración (Zamith-Cruz y Carvalho, 2000). Es en esta etapa donde se sustentan los principales aprendizajes a nivel afectivo-emocional, cognitivo, comunicativo, motriz y social. Además, el entorno que envuelve a las criaturas es una variable crucial que determina en parte su desarrollo, incluyendo la interacción que se establece con los adultos que los acompañan en sus primeros años de vida (familiares, educadores/as, maestros/as, etc.).

Otro aspecto que destacar es el papel que juega el cuerpo y el movimiento en el desarrollo global de los/las niños/as en sus primeros años de vida. Tal y como afirman Martínez-Mínguez et al. (2017b), es en la primera infancia dónde las criaturas, más que nunca, necesitan vivir con y a través de su cuerpo porque su existencia y sus aprendizajes están filtrados por el conocimiento, control y consciencia corpórea. Así pues, se puede afirmar que de 0 a 6 años la vida de los/las niños/as es “cuerpo y movimiento” e ignorarlo en cualquier acto educativo supone una incoherencia con la propia esencia de la infancia (Rodríguez-Morante y Martínez-Álvarez, 2019), al igual que no tener en cuenta el papel del adulto en la construcción de la corporeidad de las criaturas. Tal y como afirma Calmels (2019), el adulto participa de manera consciente e inconsciente en la construcción del cuerpo de los/las niños/as y, por lo tanto, la necesidad que tienen de la presencia del adulto es en parte por su función corporizante.

Rodríguez, Arias y Uria (2014) constatan que la corporeidad del/la docente es una de las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje a través de la interacción que se produce entre él/ella y los/las niños/as. Y no es de extrañar ya la etapa de Educación Infantil está planteada para que los/las Maestros/as de Educación Infantil (MEI) sean

los/las responsables de la docencia en las tres áreas del currículum educativo de esta etapa¹⁹, al menos en el contexto español. Así pues, la presencia corporal de los/las MEI en cualquier acto educativo es innegable, sea en sesiones específicas relacionadas con el ámbito corporal o cualquier propuesta educativa del día a día. Y, al respecto, nos preguntamos: ¿Creen los/las MEI que su formación inicial debería contemplar competencias relacionadas con su corporeidad como docentes? ¿Opinan que sus estudios iniciales les han ayudado a adquirir estas competencias? ¿Cómo creen que se deberían de trabajar en la formación inicial?

La formación básica para que los/las MEI en el Estado Español se titulen como profesionales cualificados/as se rige legislativamente a partir de la Orden *ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. En esta orden ministerial se exponen las 12 competencias que todo/a MEI debe adquirir a lo largo de su formación inicial para poder ejercer su profesión docente y, cabe destacar, que ninguna de ellas hace referencia a las características socioemocionales y corporales que debe de desarrollar estos/as profesionales. Así pues, se puede apreciar que en estas directrices gubernamentales que las que las universidades deben seguir para elaborar los planes de estudios de los Grados de Educación Infantil (GEI), no tiene presente en ningún momento la propia corporeidad de los/las docentes para poder ejercer su profesión con los/las niños/as de 0 a 6 años.

Además, en un análisis de las competencias docentes relacionadas con la corporeidad de los/las MEI en los GEI de las universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña (España), reveló que solo el 30.73% de las asignaturas tienen en cuenta este tipo de competencias (Moya 2014, 2016 y 2018). Afinando la mirada, de éstas sólo eran de tipo obligatoria para todos los/las estudiantes el 10.83% ya que la resta, el 19.89%, solo las realizan los/las estudiantes que deciden dedicar su itinerario de especialización dentro del grado a menciones relacionadas con el cuerpo y el movimiento como, por ejemplo, Educación Física, Psicomotricidad, entre otras.

¿Y qué entorno de aprendizaje pueden ofrecer las universidades para que los/las MEI adquieran competencias profesionales relacionadas con su corporeidad como docentes?

¹⁹ Áreas expuestas en la Orden *ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*: conocimiento de uno mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes: comunicación y representación.

Martínez-Álvarez (2013) defiende que los/las maestros/as deberían tener la oportunidad de vivenciar y reflexionar en su formación inicial que ellos/ellas “tienen” y “son” “cuerpo” y que éste está implicado en su quehacer profesional. En esta misma línea, Martínez-Mínguez et al. (2007a) apuesta por un trabajo corporal basado en el autoconocimiento, la relación con los otros y el desarrollo de un sistema de actitudes que les permitan adquirir las competencias necesarias para ejercer su futura profesión docente de acuerdo con las necesidades de la etapa de 0 a 6 años.

Así pues, tanto las ordenanzas gubernamentales sobre la formación inicial de los/las MEI junto a los datos expuestos, reflejan que en cierta manera los planes de estudios de los GEI plantean que sólo los/las MEI que en la escuela vayan a dedicarse al trabajo específico del ámbito corporal de las criaturas de 0 a 6 años deben adquirir competencias relacionadas con su corporeidad como docentes. Pero ¿qué pasa con los/las MEI generalistas? ¿acaso este perfil de profesionales puede “desprender-se” de su corporeidad en el día a día con los/las niños/as? Este hecho refleja una realidad preocupante y muy dispar entre la formación inicial de los MEI y su quehacer como docentes ya que el “cuerpo” de los/las docentes y su práctica pedagógica siempre se influyen recíprocamente (Mattos, Prados y Padua, 2013). En esta misma línea, Martínez-Álvarez (2013) expone que las propias características de la profesión docente hacen que sea inevitable que los/las maestros/as no estén implicados/as en su intervención educativa des del sentir, percibir, relacionarse, pensar y aprender con y des de su cuerpo.

Tanto las directrices gubernamentales sobre los GEI en el Estado Español como los datos de esta investigación reflejan la necesidad de reflexionar sobre las competencias que todo/a docente de 0 a 6 años debe adquirir en su formación inicial. Y, también, que éstas sean coherentes con su labor docente ya que actualmente no concuerdan con todas las dimensiones que debe tener en cuenta para ejercer su profesión con la mayor calidad posible. En el caso que nos ocupa, respecto a su corporeidad como MEI y ofrecer así el acompañamiento que requieren las criaturas de 0 a 6 años según sus características psico-socio-evolutivas. Además, hay una escasa información tanto a nivel teórico como de investigación respecto a la corporeidad de los/las MEI en relación con su quehacer como docentes, lo cual hace que sea importante poder realizar investigación en este campo y, así, conocer esta realidad para analizarla y reflexionar al respecto.

Finalmente, cabe mencionar que los resultados que se muestran a continuación forman parte de la investigación llevada a cabo en la Tesis Doctoral titulada “La

corporeidad de los/las MEI: orientaciones para su formación inicial” elaborada por la autora de esta comunicación. Concretamente, para esta comunicación el objetivo es: “Analizar la percepción de los/las MEI respecto a la adquisición de competencias relacionadas con su corporeidad como docentes en su formación inicial”.

2. MÉTODO

La investigación llevada a cabo para esta comunicación se enmarca en el Paradigma Interpretativo porque la finalidad es interpretar y comprender la realidad que envuelve la formación inicial de los/las MEI respecto a su corporeidad como docentes, des de la perspectiva de los/as propios/as docentes. En cuanto al método utilizado, éste es cuantitativo ya que los datos utilizados para dar respuesta al objetivo de esta comunicación son de esta naturaleza. Los datos cuantitativos analizados se han recogido a partir de un cuestionario elaborado para recopilar la opinión de MEI titulados, al que contestaron 598 docentes.

El tipo de muestra utilizada es aleatoria estratificada (Sabariego, 2014) porque se requería que los/las encuestados/as dispusieran de una característica específica, en este caso estar titulados/as como MEI. Además, no se han seleccionado los/las candidatos/as, sino que mediante la difusión del cuestionario han estado los/las propios/as encuestados/as quienes se han ofrecido a contestarla de manera voluntaria.

Para la elaboración de esta comunicación se han seleccionado 9 preguntas del cuestionario mencionado, 8 de ellas tipo Likert (de 0 a 5²⁰) y 1 de tipo binaria (sí/no). Los resultados obtenidos han sido analizados con el Programa SPSS®.

Finalmente cabe mencionar que, para esta investigación y en concreto en la aplicación de este cuestionario como técnica de recogida de datos, se han tenido en cuenta criterios éticos reflexionados a partir de las aportaciones de la *European Sociological Association* (2018). El cuestionario cuenta con una introducción donde se expone el principio de anonimato al contestar al cuestionario y, además, se les facilita todos los datos necesarios sobre la investigación, la investigadora y el tratamiento y difusión de los datos obtenidos.

²⁰ Graduación de la escala: “0” es “en total desacuerdo”, “1” es “muy poco de acuerdo”, “2” es “poco de acuerdo”, “3” es “De acuerdo”, “4” es “Bastante acuerdo” y “5” es “totalmente de acuerdo”.

3. RESULTADOS

Respecto a los datos obtenidos, es importante mencionar como características de la muestra en cuanto al género que el 95.48% son mujeres, el 3.68% hombres i el 0.84% no quisieron indicarlo. La media de edad de los/las encuestados/as es de 39 años y por lo que respecta a la experiencia como docentes, el 5.35% no tiene experiencia y el 94.65% sí tiene. De éstos/as se observa que el 29.44% tiene entre 1 y 9 años de experiencia como docentes, el 38.46% entre 10 y 19 años, el 15.89% entre 20 y 29 años, el 10.38% entre 30 y 39 y, finalmente, el 0.5% más de 40 años.

En cuanto a las preguntas analizadas para esta comunicación, a continuación, se muestran los resultados obtenidos para cada una de ellas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Número de pregunta, su tipología y enunciado junto al resultado obtenido

N.º pregunta	Tipo de pregunta	Pregunta	Resultado
16	Posibilidad de respuesta binaria (Sí/No)	¿La formación de los/las MEI debería contemplar competencias relacionadas con su corporeidad?	Sí: 99% No: 1%
19.1	Formato Escala Likert con graduación de respuesta en 6 indicadores de 0 a 5 más una opción que indica “no he realizado ningún trabajo sobre mi corporeidad como docente en mi formación inicial”.	Mi formación inicial como MEI me ha ayudado a adquirir una suficiente competencia corpórea.	El 17% ha indicado que “no ha realizado ningún trabajo sobre su corporeidad como docente en su formación inicial. El 83% sí han realizado y su respuesta es: $\bar{x} = 2.93$ sobre 5.
18.1.	Formato Escala Likert con graduación de	Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse de manera vivencial en asignaturas	$\bar{x} = 4.6$ sobre 5.

	respuesta en 6 indicadores de 0 a 5	relacionadas con el ámbito corporal (Psicomotricidad, Educación Física, Expresión Corporal, Danza, etc.).	
18.2.		Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse de manera vivencial en asignaturas específicas que trabajen la corporeidad de los/las MEI.	$\bar{x} =$ 4.35 sobre 5.
18.3.		Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse desde las asignaturas de Prácticum”.	$\bar{x} =$ 4.14 sobre 5.
18.4.		Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse de manera transversal en las diferentes asignaturas de la titulación.	$\bar{x} =$ 4.36 sobre 5.
18.5.		Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse en actividades de carácter lúdico y/o sociales universitarias que no formen parte del Plan de Estudio de las titulaciones.	$\bar{x} =$ 3.37 sobre 5.
18.6.		Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse a partir de propuestas de actividades corporales donde se ponga en juego de manera vivencial el cuerpo en relación con uno mismo y a los otros.	$\bar{x} =$ 4.39 sobre 5.
18.7.		Las competencias relacionadas con la corporeidad de los/las docentes en su formación inicial deben de trabajarse	$\bar{x} =$ 4.42 sobre 5.

		desde el primer curso y de manera progresiva.	

4. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos muestran la percepción de los/las MEI respecto a su formación corpórea como docentes en sus estudios iniciales. Concretamente podemos observar cómo casi en su totalidad (99%), los/las encuestados/as se muestran muy de acuerdo con el hecho que la formación inicial de los/las MEI contemple competencias relacionadas con su corporeidad como docentes. Así pues, estos datos reflejan que para los/las profesionales de esta etapa educativa adquirir estas competencias son importantes para poder ejercer su profesión docente. La etapa de Educación Infantil se caracteriza por la alta presencia que tiene el cuerpo y el movimiento de 0 a 6 años, sobre todo porque son unos de los ejes transversales de sus aprendizajes (Sassano, 2010). A su vez, esta etapa también requiere de la presencia corporal de los/las adultos para acompañar el desarrollo global de los/las niños/as y la construcción de un “yo corporal” de base sólida (Rota, 2015) y, para ello, es necesario que los/las MEI tengan desarrolladas competencias profesionales relacionadas con su corporeidad como docentes. El resultado a la *pregunta 16* muestra claramente como los/las MEI tienen claro este hecho y la relación entre su corporeidad y su quehacer como docentes.

En relación con estos datos, sorprende el resultado obtenido cuando se les pregunta sobre si su formación inicial como MEI les ha ayudado a adquirir competencias relacionadas con su corporeidad como docentes. Ellos/as exponen que la formación inicial de los/las MEI debe contemplar estas competencias, pero por lo contrario, hay una sensación agri dulce respecto a los estudios iniciales que cursaron. Una cosa es lo que creen que debería ser y otra bien distinta la realidad que han vivido. Por una banda, el 17% de los/las encuestados/as exponen que no han realizado ningún tipo de trabajo en su formación inicial que les permita adquirir competencias relacionadas con su corporeidad como docentes. Y el resto, el 83%, han indicado en una Escala Likert de 0 a 5, que su formación inicial les ha ayudado a adquirir competencias relacionadas con su corporeidad con una media de 2.93 sobre 5. Estos datos nos muestran que en la formación inicial de los/las MEI deberían de estar más presentes las competencias relacionadas con su corporeidad como docentes ya que o no lo están o si es así, no lo suficiente.

Las 7 preguntas restantes giran en torno a una misma temática: ¿Cómo creen los/las encuestados/as que debe trabajarse en la formación inicial de los/las MEI las competencias relacionadas con su corporeidad como docentes? Cada una de estas preguntas aborda una manera de hacerlo, las cuales no eran excluyentes las unas a las otras. Los resultados son bastante o muy positivos respecto a las opciones que se les plantearon, que son consonantes a las tendencias teóricas que abordan actualmente el trabajo corporal en maestros/as (especialmente de Educación Física) y profesiones afines como, por ejemplo, la formación de psicomotricistas educativos/as.

Se puede apreciar como 6 de las 7 preguntas obtienen, en una escala Likert de 0 a 5, una puntuación media superior a 4. Por lo tanto, los/las MEI están bastante de acuerdo en que, en su formación inicial como docentes, estas competencias deben de abordarse tanto desde las asignaturas relacionadas con el ámbito corporal ($\bar{X} = 4.6$) como des de alguna asignatura específica para ello ($\bar{X} = 4.35$). Tanto autores de referencia en este ámbito (Martínez-Álvarez, 2013; Martínez-Mínguez et al., 2007a) como los/las encuestados/as ($\bar{X} = 4.39$), opinan que la metodología que deben seguir estas asignaturas para garantizar la adquisición de competencias corpóreas del/la MEI en relación con su quehacer como docente tiene que estar relacionada con actividades corporales que pongan en juego de manera vivencial su propio cuerpo.

Por otra parte, es interesante destacar en los resultados que los/las MEI también creen conveniente que no se pierda de vista la transversalidad de estas competencias y, por lo tanto, que no queden recluidas exclusivamente en asignaturas específicas, sino que puedan tener también presencia en todo el Plan de Estudios ($\bar{X} = 4.36$). Estos datos reflejan la necesidad de ser coherente con la propia esencia de la corporeidad de las personas ya que no podemos desprender-nos de ella en función del tiempo o espacio en el que nos encontremos porque forma parte de nosotros y en el caso de los/las docentes, de su práctica pedagógica (Mattos, Prados y Padua, 2013). Lo mismo sucede con el trabajo de estas competencias a través del Prácticum de la titulación, dónde los/las encuestados creen que también puede ser un buen momento para adquirirlas ($\bar{X} = 4.14$).

Otro aspecto para tener en cuenta es que los/las MEI creen que es necesario trabajar estas competencias en su formación inicial de manera progresiva y a lo largo de toda la titulación ($\bar{X} = 4.42$). Realizar un trabajo específico sobre el propio cuerpo del docente y su relación y repercusión en su labor docente requiere de reflexión por parte de los

dicentes (Martínez-Álvarez, 2013). Así pues, realizar un trabajo progresivo y a lo largo de todo el GEI les ayudará a interiorizar mejor los aprendizajes realizados.

Finalmente, con una puntuación media inferior Al resto de preguntas pero que aun así no dispone del desacuerdo de los/las encuestados/as ($\bar{X} = 3.37$), es la posibilidad de trabajar competencias relacionadas con su corporeidad como docentes a partir de actividades de carácter lúdico y/o sociales a nivel universitario que no formen parte estrictamente del propio Plan de Estudios del GEI.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar esta comunicación, cabe destacar que ésta ha dado respuesta al objeto de estudio planteado y, por lo tanto, se ha mostrado la percepción de los/las MEI respecto a la adquisición de competencias relacionadas con su corporeidad como docentes en su formación inicial.

Los datos obtenidos a través de la opinión de 598 MEI corrobora que hay una incoherencia entre el perfil profesional que se requiere para ejercer su labor docente y las posibilidades que ofrece su formación inicial, en el caso que nos ocupa, respecto a las competencias profesionales relacionadas con su corporeidad como docente. Así mismo, también refuerza la necesidad de que los estudios iniciales de los/las MEI contemplen estas competencias ya que los propios/as docentes de esta etapa las consideran imprescindibles, tal como indican los resultados de la *pregunta 16*. Esto demuestra que los planes de estudio de los actuales GEI deberían de replantearse para que estas competencias tengan la presencia que requieren y, así, ser coherente con las necesidades formativas de este perfil profesional.

Respecto a las diferentes posibilidades que podrían ofrecer los GEI para trabajar estas competencias, los/las MEI opinan que una muy buena opción es un trabajo corporal donde los/las futuros/as docentes puedan (re)conectar con su cuerpo y reflexionar sobre el papel que éste juega en su día a día en su profesión. Apuestan sobre todo porque este trabajo se realice de manera concreta en asignaturas relacionadas con el ámbito corporal y, también, en alguna asignatura específica que tenga como objetivo adquirir estas competencias. A su vez, también valoran positivamente la posibilidad de que estas competencias también puedan trabajarse en otras asignaturas que no sean específicas del ámbito corporal, aportando así una mirada más transversal a un hecho banal: somos seres

corpóreos en cualquier espacio y tiempo, siendo imposible que nos podamos “desprender” de nuestro cuerpo.

Otro aspecto que destaca es la posibilidad de realizar un trabajo progresivo de estas competencias a lo largo de los cuatro cursos de duración del GEI, siendo este un enfoque que permite poder evolucionar y progresar en un aspecto tan personal y íntimo como es la “propia corporeidad”. (Re)pensarse corpóreamente en relación con uno/a mismo/a y su práctica pedagógica es un proceso que requiere una reflexión profunda y, por lo tanto, tiempo. Y, finalmente, como propuesta con menos acogida pero aun así factible, tenemos la posibilidad de incorporar este trabajo corpóreo des de actividades universitarias que no forman parte de manera directa de los planes de estudio de los GEI.

Todos los datos mostrados y discutidos nos indican que aún queda un largo camino por recorrer respecto a las posibilidades de mejora que pueden producirse en la formación inicial de los/las MEI. Pero investigaciones como éstas no ayudan a detectar qué aspectos se deben mejorar y cómo podría hacerse. Además, también nos indica que debemos dar más voz a los propios protagonistas de estas formaciones y, por lo tanto, escuchar a los/las MEI ya titulados que se encuentran día a día en las aulas ejerciendo esta profesión. Así pues, ¿quién mejor que ellos/as para indicar qué aspectos se debe trabajar en la formación inicial de los/las futuros/as MEI? Aspectos que de bien seguro tienen mucho que ver con las necesidades que se encuentran en su quehacer diario como docentes en la etapa de 0 a 6 años.

Por último, es importante mencionar que en la Tesis Doctoral en la que se enmarca los datos expuestos en esta comunicación se trabaja para ofrecer una propuesta de orientaciones para que los GEI puedan incorporar competencias profesionales relacionadas con la corporeidad de los/las MEI como docentes, dónde no sólo se ha tenido presente la voz de estos/as profesionales, sino que también, de la de más de 20 expertos/as en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Calmels, D. (2019). *Infancias del cuerpo* (2ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- European Sociological Association (2018). Ethucs in Social Science and Humanities. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

- Martínez-Álvarez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 161-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309011>
- Martínez-Mínguez, L., Forcadell, X., Moya, L., Heras, G., Bru, E., Llecha, Sánchez, C., Pérez-Martín, M.M. i Anton, M. (2017b). Psicomotricistas reflexionan sobre la educación por el movimiento. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad*, 39, 5-13.
- Martínez-Mínguez, M.L., Forcadell, X., Moya, L., Heras, G., Bru, E., Llecha, Sánchez, C., Pérez-Martín, M.M. i Anton, M. (2017a). Ocho ideas claves para la educación por el movimiento. *Revista Aula de Infantil. Ámbito 0-6*, 91, 33-38.
- Mattos, B., Prados, E., i Padua, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimiento*, 19(4), 251-269. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37816/27535>
- Moya, L. (2014). La formación personal corpórea en los estudios de Maestro de Educación Infantil en Cataluña. Dentro de Fernández, A. (Coord.), *El cuerpo de la Psicomotricidad. 5º Congreso Estatal de Psicomotricidad*, (pp.248-292). Madrid: FAPEe.
- Moya, L. (2016). *Análisis Comparativo de la formación personal corpórea en los estudios iniciales del maestro de Educación Infantil en Cataluña: resultados cuantitativos*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Universidad de Sevilla.
- Moya, L. (2018). *La percepción de los maestros de Educación Infantil sobre su corporeidad en relación con su labor docente*. Comunicación presentada al 6º Congreso Estatal de Psicomotricidad. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, M., Arias, M. y Uria, A.M. (2015). El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal. *IV Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en Educación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, (1-12). <http://www.aapsicomotricidad.com.ar/assets/archivos%20descarga/publicaciones/13-el-cuerpo-del-docente-en-las-practicas.pdf>

- Rodríguez-Morante, C. y Martínez-Álvarez, L. (2019). Cuando el cuerpo “toma cuerpo” en un aula de Educación Infantil. *Infancia, Educación y Aprendizaje (EIYA)*, 5(1), 76-89. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1371>
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: De la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.
- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). Dentro de R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.) (pp. 128-163). Madrid: La Muralla.
- Sassano, M. (2010). El cuerpo como eje transversal en la escuela. En de P. Bottini (Comp.), *La psicomotricidad: práctica y conceptos*. (p.225-249). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zamith-Cruz, J. y Carvalho, L. (2000). *Intervención expresiva y sensoriomotriz en la Educación Infantil*. Comunicación presentada en el Congreso Mundial de Lecto-Escritura. Valencia. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d189.pdf>

CAPÍTULO 128

LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RASGOS TÉCNICOS. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA Y LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Natalia Mula Ballester y Lucía Ballester Pont

1. INTRODUCCIÓN

Tras una década de implantación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria (en adelante MFPS), que sin lugar a duda está aportando avances en la calidad educativa en esta etapa, no obstante, se siguen realizando esfuerzos desde la investigación con la intención de coadyuvar a los profesionales que atienden a la etapa más nueva y difícil del sistema educativo español. Los datos del Informe elaborado por el *Consejo Económico y Social de España* (2020) indican que la situación en el ámbito educativo sigue siendo mejorable, dado que se mantiene elevado el índice de absentismo escolar (aunque la crisis haya paliado el dato), así como el bajo nivel de estudios de parte de la población juvenil y la deficiencia en la formación en competencias básicas manifestada. Dicho informe considera que esta cuestión agrava el desempleo juvenil, de manera más flagrante en la situación actual generada por el COVID-19.

Aunque es cierta esta realidad, desde el ámbito educativo muchos somos los que, no obstante, queremos distinguir entre el pragmatismo que propugna cierta traducción del concepto competencias y deseamos alejarnos de su razón promovida exclusivamente por la idea de considerar las competencias a desarrollar en los individuos como fomentadoras del crecimiento del Producto Interior Bruto (Escámez, 2019). No por ello hacemos oídos sordos a las reflexiones que nos llegan desde la ética recordándonos que una sociedad solo es justa si la educación que ofrece, además de llegar a toda la población, consigue el desarrollo de un mínimo de capacidades en todos los individuos (Nussbaum, 2012). Este enfoque de lo que se considera justicia en educación, alcanza su vigencia en el primer *Informe del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Centro de Educación Universal de Brookings* (UNESCO, 2013), donde se especifica que el derecho a la educación no

puede quedar reducido a la asistencia a un centro escolar, sino que además el alumno tiene que aprender.

Toda esta realidad lleva a poner la mirada en el proceso de aprendizaje como punto central del problema y por ende en la figura del docente. Siguiendo las directrices del informe Delors (1996) ya convertido en tradición, partimos de la disección entre la formación técnica y ética como si de dos caras de una misma moneda se tratara. Es más, matizando entre el *saber* y *saber hacer* y el *saber ser* y *estar* que, a menudo, a la vez que enriquecen e interpelan, resulta costoso ser fiel a esta división, ya que todo constituye una unidad. Convencidas, no obstante, de sus beneficios, este trabajo se apoya en esta visión.

Conscientes del constante balanceo técnico-ético entre los que se fluctúa en la búsqueda de los rasgos requeridos al profesorado para avanzar hacia el cambio educativo, observamos el impulso que últimamente ha tomado la valoración de las capacidades relacionadas con el *saber ser* y *estar*. Aun estando de acuerdo con la gran relevancia de estas últimas, no obstante, nos planteamos cuáles son las creencias, entre los estudiantes del MFPS, también sobre las capacidades esenciales a desarrollar en su formación técnica (*saber*) y metodológica (*saber hacer*) que cimentan la posibilidad del avance hacia la mejora educativa.

En esta comunicación se presentan exclusivamente los resultados obtenidos en el ámbito técnico en una investigación más amplia que abarca todos los rasgos de excelencia reclamados socialmente al profesorado. Las capacidades técnicas demandadas hacen referencia a: 1) el conocimiento sólido y actualizado de las disciplinas que se imparten; 2) el dominio de estrategias metodológico-didácticas que promuevan el aprendizaje; 3) el criterio de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área, atendiendo al momento evolutivo del alumnado y 4) el control de técnicas de comunicación oral que facilite la comprensión del alumnado en sus explicaciones.

Nuestra pretensión al ofrecer estos resultados es mostrar un estudio sobre las actitudes de las que parten los estudiantes del MFPS, con la finalidad de facilitar a sus formadores conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de las creencias de aquellos, invitándoles a ser tenidas en cuenta para la mejora de la formación a los futuros docentes.

2. MÉTODO

Para conseguir el objetivo de investigación, se acude al método no experimental, a través del cual observar la realidad existente, analizando si hay asociación entre las

variables edad y sexo. Se parte de un diseño transversal, recogiendo datos en un único momento. Puesto que se pretende conocer la realidad de los estudiantes del MFPS en los comienzos de sus estudios, se aboga por un diseño exploratorio (Albert, 2006).

2.1. Instrumento de medida

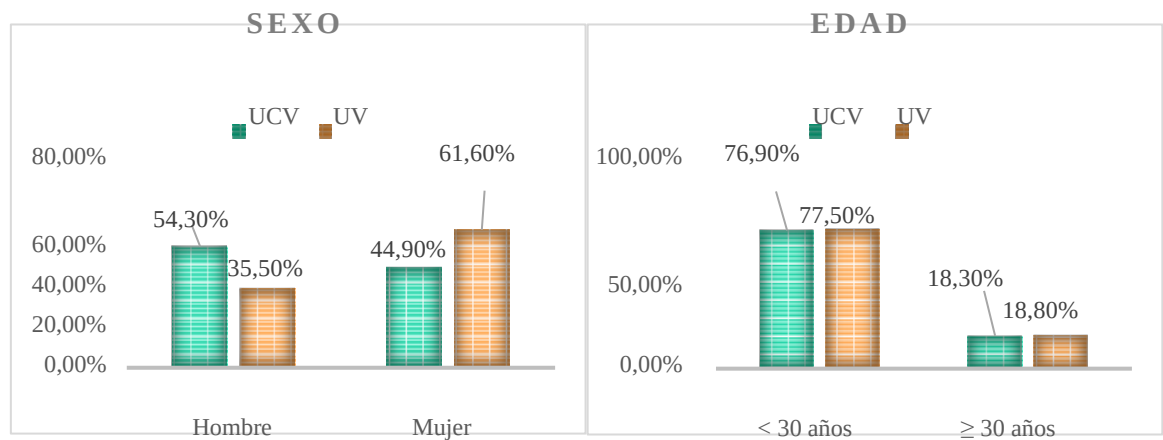
Para realizar este estudio comparado se parte del cuestionario escala AC-EPD (Actitudes de Excelencia Profesional Docente) ya validado, que analiza, a través de 40 ítems, las actitudes ante 24 rasgos de excelencia docente. Dicho cuestionario está construido desde la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1980) siguiendo el modelo tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, que van desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*.

Entre los rasgos analizados se encuentran las 4 capacidades requeridas al profesor, consideradas esenciales en su formación técnica como son: a) conocimiento de las disciplinas que imparta; b) dominio de estrategias metodológico-didácticas; c) criterio de organización de los contenidos del área, y d) control de técnicas de comunicación oral que facilite la comprensión.

El instrumento de medida contiene 5 ítems que facilitan la obtención y análisis de datos sobre las actitudes de los estudiantes ante los rasgos mencionados.

2.2. Muestra

La muestra queda constituida por un total de 488 estudiantes del MFPS de dos universidades valencianas: La Universidad Católica de Valencia y la Universidad de Valencia. La representación de la UCV es de toda la población configurada por 350 participantes (71,7%) procedentes de las 9 especialidades, y de la UV, los encuestados son una muestra representativa de 138 estudiantes (28,3%) proveniente de 7 especialidades de las 22 ofrecidas.

Figura 1.*Comparativa sexo/edad: UCV-UV*

En cuanto a la participación en función del sexo, se observan diferencias notables entre ambas muestras. Mientras en la UCV hay más hombres que mujeres (54,30% y 44,90% respectivamente), en la UV es a la inversa (61,60% mujeres y 35,50% hombres). Respecto a la edad hay gran homogeneidad. Algo más de tres cuartas partes del alumnado es menor de 30 (UCV: 76,90%, UV: 77,50%) y algo menos de la quinta parte tienen más edad (UCV: 18,30%, UV: 18,80%).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al analizar los ítems relacionados con estos rasgos de manera comparada entre las dos muestras (Tabla 1), se advierte homogeneidad en las creencias de los estudiantes, lo que reafirma los resultados obtenidos. El primer rasgo estudiado “calidad en la expresión oral” es valorado por cerca de dos tercios de ambas muestras (UCV: 63,1% y UV: 62,4% están de acuerdo o muy de acuerdo), dejando entrever la cuarta parte de los encuestados (UCV: 26% y UV: 25,3% están en desacuerdos o muy en desacuerdo) que estamos ante una cualidad innata difícilmente conseguible si no se posee. Como consecuencia, se genera una actitud de desdén por parte de estos últimos, hacia este rasgo de excelencia, muy valorado socialmente, hacia el que hay que intentar caminar. Su solución pasa por la comprensión de la teoría sobre el desarrollo de capacidades, al que claramente se acoge este rasgo, así como la planificación, aplicación y evaluación de dicha capacidad tanto en las exposiciones orales en el aula como a través de sus prácticas profesionales.

En el segundo rasgo analizado “conocimiento epistemológico de la materia que se imparta” las puntuaciones resultan más mediocres entre los estudiantes de la UCV (53,1% están de acuerdo), siendo la muestra de la UV más consciente de su importancia (64,5% están de acuerdo). No siendo tampoco una valoración excelente, se advierte que es el rasgo donde más diferencia se establece entre las dos muestras tanto en acuerdos como en desacuerdos a favor de los estudiantes de la UV (11,4%).

Tabla 1.

Análisis comparado UCV-UV: rasgos técnicos

RASGO	UCV	UCV	UV	UV	DIFERENCIA	
	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo
Calidad en la expresión oral	63,1%	26%	62,4%	25,3%	1,3%	0,7%
Conocimiento epistemológico de la materia	53,1%	30,3%	64,5%	18,9%	11,4%	11,4%
Dominio de estrategias metodológico-didácticas	50,8%	18,8%	46,3%	23,9%	4,5%	5,1%
	94,6%	1,7%	92%	2,9%	2,6%	1,2%
Modos de organización de la disciplina	78,9%	8,3%	80,4%	0,9%	1,5%	2,6%

En relación con esta diferencia es importante señalar que, a menudo desde la didáctica, se está haciendo un flaco favor al propio proceso de aprendizaje-enseñanza, cuando se admite como obviedad, que lo valorado para ser un docente excelente, radica primordialmente en el dominio de estrategias metodológicas, con menoscabo del conocimiento científico de la materia que vaya a impartir el profesorado en el aula (Enkvist, 2016). Es cierto que no se puede establecer una relación directa entre la sapiencia del profesional y el aprendizaje de los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009), pero no cabe duda de que el dominio de la materia que se imparta facilita la organización y la guía de los aprendizajes, así como el descubrimiento de su conexión con la vida cotidiana (Buchmann, 1984; Ball y Cohen, 1999).

No se pretende deducir de esta opinión que la formación que se imparta en el MFPS se deba convertir en una propuesta de disciplinas propias de la especialidad elegida y, por ende, de los posibles contenidos que, desde las distintas asignaturas, se puedan llegar a

impartir en la etapa de Secundaria. Más bien se trata de constatar el alcance que supone concienciar a los futuros docentes de su compromiso en cimentar el conocimiento pedagógico sobre bases epistemológicas. Estamos de acuerdo con la reflexión de Pérez y Vázquez (2019) al plantear el compromiso que debe tener la universidad con el desarrollo de la competencia aprender a aprender, cuestión clave para abordar la ampliación de conocimientos epistemológicos ante la impartición de una nueva asignatura.

Al hilo de esta reflexión, se contrasta los resultados obtenidos entre nuestros estudiantes con la encuesta realizada a profesorado de Secundaria en activo (Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010). En ella se desvela también que sólo el 31,5% de los profesores en activo de Secundaria consideran importante para ser docente en dicha etapa tener un conocimiento actualizado de la materia a impartir.

En cuanto a los dos ítems que nos hablan de la valoración otorgada por los alumnos respecto al “dominio de estrategias metodológico-didácticas”, surge un llamativo contraste que se constata en ambas muestras. Mientras que en el ítem que presenta la importancia del dominio de estrategias por parte del docente (segundo ítem) existe una abrumadora mayoría que está de acuerdo (UCV: 94,6%, UV: 92%), ante la proposición de considerar el libro de texto como instrumento básico y central en la propuesta didáctica (primer ítem) son muchos los que no ponen en duda su valor. Es evidente que, sólo aproximadamente la mitad de los encuestados de ambas universidades se sienten libres ante el recurso cotidiano del libro de texto, de lo que se deduce la seguridad que para muchos de ellos resulta contar con dicha estrategia. Sin lugar a duda este resultado es consecuencia de la falta de valor concedido al “dominio de la materia”. Como afirman Marcelo y Vaillant (2009) el problema que acarrea la falta de conocimiento epistemológico es la dificultad que genera, como es lograr un conocimiento pedagógico del contenido. No podemos olvidar que, junto al conocimiento de múltiples estrategias, el futuro profesor debe ser formado en la capacidad de descubrir los diferentes estilos de aprendizaje que se va a dar entre su alumnado (Bain, 2005; Mula y Ballester 2013), lo que le obliga a poseer distintas herramientas didácticas muchas de ellas de difícil aparición en las propuestas que ofrecen los libros de texto.

Al hilo de esta cuestión, hay que destacar los resultados obtenidos en la encuesta realizada a tutores de la ESO (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009), donde se extrae que el 76% de los profesores en ejercicio considera el libro de texto como el recurso didáctico por excelencia.

Por último, el rasgo “modos de organización de la disciplina” los resultados son plausibles y de nuevo homogéneos, lo que nos habla de una alta valoración de la libertad responsable fruto del conocimiento que debe tener el docente ante la propuesta secuencial y organizativa tanto de los libros de texto de las editoriales como del propio decreto del curriculum vigente. Más allá de modelos de secuenciación de la materia a impartir analizados en función del contexto, conviene ofrecer a los estudiantes del MFPS la reflexión sobre el sentido de los contenidos que vayan a impartir (Sanz y López, 2019), seleccionando fundamentalmente aquellos que sean *aprendizaje para la vida*.

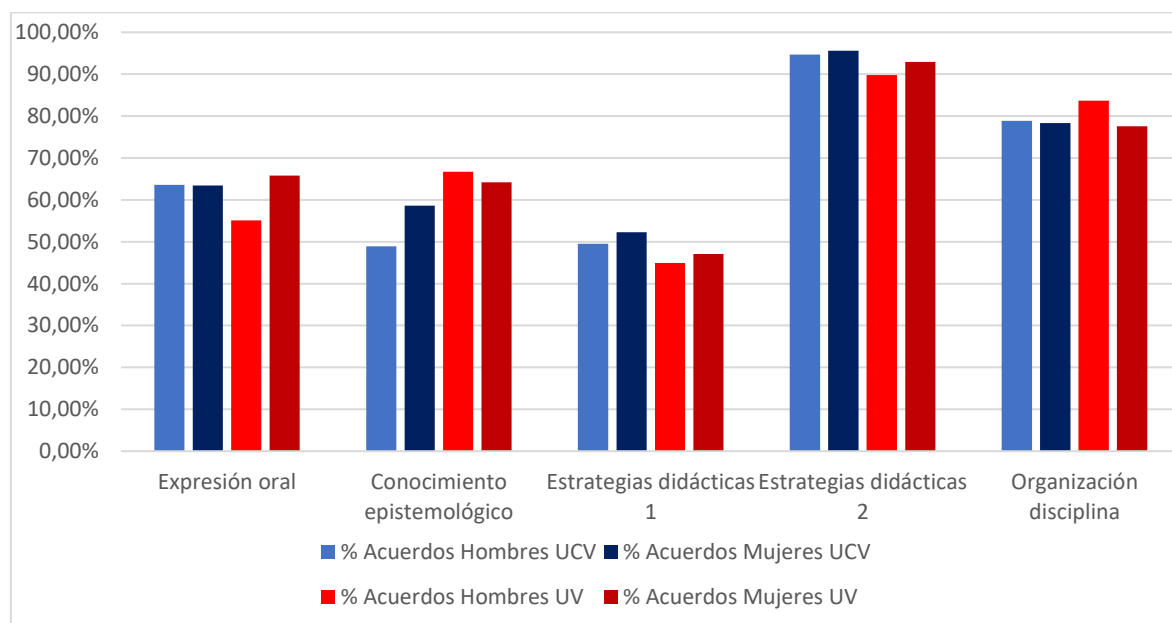
3.1. Resultados en función del sexo y la edad

En cuanto al análisis global en función del sexo de los encuestados (Figura 2), se pone de manifiesto una mayor homogeneidad entre las mujeres de ambas universidades que entre los hombres, aunque en ambos casos las diferencias, en su mayoría, no resultan significativas.

El examen pormenorizado desvela que la importancia manifestada por el alumnado de la UV sobre el “dominio de la materia a impartir en el aula” queda reflejada en los dos sexos, observándose la diferencia mayor entre los varones de ambas muestras (UCV: 48,9% y UV: 66,70% están de acuerdo).

Figura 2.

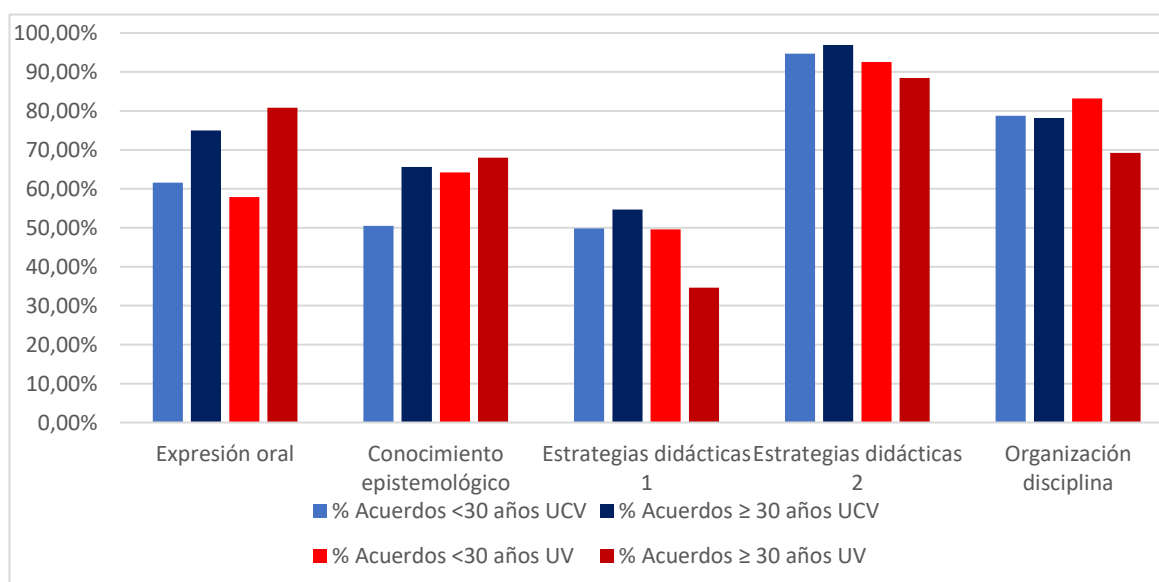
Análisis comparado rasgos técnicos: Sexo



Desde el análisis comparado en función de la edad (Figura 3), se advierte cierta similitud entre ambas muestras. En cuanto al rasgo que habla de calidad en la expresión oral, claramente son los mayores los que más lo valoran (UCV: 75% y UV: 80,80% están de acuerdo), distanciándose de los más jóvenes (UCV: 61,60% y UV: 57,90% están de acuerdo). De nuevo en el rasgo que evalúa el “conocimiento de la materia a impartir” hay una mayor acogida entre los mayores (UCV: 65,60%, UV: 68% están de acuerdo), mostrando el porcentaje de valoración más débil entre los jóvenes de la UCV (50,5% de acuerdos). Sin embargo, respecto al rasgo del “dominio de estrategias metodológicas”, se constata que es en el grupo de encuestados mayores de 30 años de la UV donde se produce el mayor distanciamiento con el resto de las muestras, siendo este grupo más proclive a la creencia de la necesidad perentoria del uso del libro de texto (sólo el 34,6% está en desacuerdo con esta creencia). Como contrapartida, los mayores de la UCV alcanzan el mayor porcentaje de acuerdos (54,7%) de toda la muestra, que, aunque no siendo muy elevado el dato, nos habla de heterogeneidad en las respuestas. A diferencia, entre los jóvenes, se observan porcentajes muy semejantes respecto a esta cuestión, con un número escaso de acuerdos (49,80% y 49,60%), que también nos indica diversidad en las opiniones.

Figura 3.

Análisis comparado rasgos técnicos: Edad



De manera conjunta se resume que se observan actitudes no desdeñables y parejas en ambas muestras, aunque en los aspectos mejorables se constata la primacía dada al uso

del libro de texto como estrategia metodológica, así como la escasa valoración otorgada al dominio de los conocimientos epistemológicos propios de las disciplinas que imparte el docente.

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los rasgos técnicos, se concluye que se está ante un alumnado que considera rasgo propio de la excelencia docente el “dominio de múltiples estrategias de aprendizaje-enseñanza” por parte de este. Sin embargo, más del 50% de los encuestados otorga un valor determinante a la utilización del libro de texto como herramienta pedagógica, que probablemente genere planteamientos didácticos excesivamente homogéneos. Es verdad no obstante que, en su mayoría, dan relevancia al hecho de que el profesorado sea “conocedor de modos de organización y secuenciación de los contenidos propios de su área”, planificando la materia a impartir según considere oportuno.

Algo más controvertido resulta el convencimiento manifiesto sobre la importancia de que el docente posea “conocimientos sólidos y actualizados de la materia que imparta”. Aproximadamente dos terceras partes lo consideran importante, pero este dato contrasta con la opinión de los jóvenes varones de la UCV, que reducen al 50% su valoración positiva. Probablemente esta cuestión, que queda en litigio, instale con mayor arraigo la valoración y, por ende, la utilización sistemática del libro de texto.

Existe confrontación entre los alumnos de ambas muestras sobre la creencia de poder desarrollar destrezas propias relacionadas con la claridad expositiva al igual que sobre la importancia del dominio de la materia a impartir por parte del profesional.

Tras estos resultados ultimamos que existen creencias vulgares entre los estudiantes del MFPS, algunas de ellas heredadas del sector docente, como son la falta de valoración del conocimiento de la materia, así como del dominio de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje en función de los estilos personales de cada alumno. Podemos añadir también el convencimiento en bastantes futuros profesores de la imposibilidad de desarrollar la capacidad de tener una calidad en la expresión oral que facilite la comprensión del alumnado.

Concluimos que estas creencias vulgares que se observan requerirían ser convertidas en creencias científicas para poder avanzar hacia el cambio educativo.

REFERENCIAS

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Ball, D.L. y Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En G. Sykes y L. Darling-Hammond (eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Barcelona: Paidós.
- Buchmann, M. (1984). The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. En L. Katz y J. Raths (eds.). *Advances in teacher education* (pp. 29-50). Norwood: Ablex.
- Consejo Económico y Social de España (2020). *Informe sobre jóvenes y mercado de trabajo en España*.
<http://www.ces.es/documents/10180/5226728/Inf0220.pdf/1e9c9119-d709-29e3-6265-4c6cf138727d>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. España: Fineo.
- Escámez, J. (2019). Introducción. En M. Musaió y R. Sanz (coeds). *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale* (pp. 9-12). Milano: EDUcatt.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Nueva York: Prentice Hall.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E. y Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: FUHEM.
- Mula, J. y Ballester, L. (2013). Estilística en la educación. en A. Argente, et al. (edit.) *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación* (39-48). Valencia: Boreal.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe nº 1. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220606s.pdf>

- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Instituto-Empresa.
- Pérez-Pérez, C. y Vázquez, V. (2019). Las Universidades en la sociedad del conocimiento: el reto de enseñar a aprender a lo largo de toda la vida. En M. Musaio y R. Sanz (coords). *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale* (pp. 119-133). Milano: EDUcatt.
- Sanz, R. y López, E. (2019). Alumnos que aprenden y docentes que enseñan. En M. Musaio y R. Sanz (coords). *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale* (pp. 175-187). Milano: EDUcatt.

CAPÍTULO 129

COMPETENCIAS DOCENTES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Nieves Martín-Bermúdez y Ana López-Medialdea

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales también han incidido en el rol del docente, donde el nuevo escenario educativo perfila una concepción pedagógica que da mayor peso a competencias sociales. El vehículo que puede ayudar a asumir y responder los nuevos retos es la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS). Ésta promueve una experiencia reflexiva y vivencial en el alumnado al dar respuesta a necesidades reales haciendo un servicio a la comunidad. En este sentido se utiliza la educación como un recurso para la actividad solidaria. Por ello hablamos de un aprendizaje basado en la experiencia. En palabras de Roser Batlle es “una manera de enseñar y de aprender a través de un servicio que se presta a la comunidad. Es un método para unir éxito educativo y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás” (Batlle, 2018, p.5).

En la búsqueda por alcanzar un perfil profesional como el descrito, marcado por una formación en competencias nutrida por la planificación, diseño y desarrollo de proyectos de ApS nos remitimos al trabajo de Zhang (2008) donde se demuestra que los estilos de pensamiento de los profesores son coherentes con sus estilos de enseñanza. Doménech (2012) concluye que básicamente existen dos formas de enseñar en el aula y que vienen determinadas por los estilos de pensamiento de las personas, es decir, por cómo prefieren hacer las cosas o cómo prefieren utilizar sus actitudes.

Sin embargo, no hay que olvidar las aportaciones de Tejada (2011), sobre la adquisición de competencias. Según él, acción, experiencia y contexto de la actuación son claves en la formación integral. También hace mención a la importancia de nutrir al alumno de competencias básicas, genéricas, instrumentales o transversales para posteriormente poder adquirir y desarrollar las competencias específicas del perfil a través de la acción desarrollada en una experiencia concreta marcada por la reflexión. Esto nos sitúa en una concepción de la docencia centrada en el alumno, sus ritmos para

aprender y que promueve las actitudes que venimos demandando. Se aleja, así, de esa otra vertiente donde las dimensiones individuales y sociales que describen los estilos de enseñanza conducen a una concepción académica o tradicional fundamentada por el discurso expositivo que gira en torno al docente, y su capacidad para impartir una disciplina con gran rigor.

También es cierto que, para la evaluación de competencias en los procesos de enseñanza, hay que recoger evidencias de los aprendizajes y formular valoraciones sobre su progreso según los resultados esperados (Valverde Berrocoso, Revuelta Domínguez y Fernández Sánchez, 2012).

Desde este posicionamiento, nuestro objetivo es diseñar una propuesta formativa en la que se planifica, diseña y desarrolla desde el marco de la asignatura de Planificación y Programación de la Intervención Sociocomunitaria del Master Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria, una experiencia de Aprendizaje-Servicio. Con el propósito de abordar la adquisición de competencias del currículum a través de la Planificación de proyectos de ApS. Añadir que atendiendo a la realidad en la que nos encontramos debido a la COVID-19 este curso académico se dificultan las prácticas profesionales

Los resultados nos permiten abrir un debate sobre la optimización de la práctica docente y la mejora de los procesos formativos.

2. MÉTODO

La experiencia ha sido planteada desde la asignatura de Planificación y Programación de la Intervención Sociocomunitaria del Master Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Extremadura.

En la propuesta llevada a cabo, han participado 29 estudiantes todos ellos vinculados a la asignatura y 2 docentes, uno vinculado a la asignatura y otro al Departamento de Educación.

Fases de diseño y elaboración de un programa de formación (Pérez Serrano, 2005) de intervención socioeducativa:

- a) Diagnóstico: Detección de necesidades (Fase 1)
- b) Planificación y diseño de la formación en los distintos talleres (Fase 2)
- c) Ejecución (Fase 3)
- d) Evaluación (Fase 4)

La técnica de obtención de datos para la posterior obtención de resultados establecida es la recogida de las producciones del alumnado (De carácter individual y grupal) realizadas en el marco de la actividad, y las notas de las reuniones de los docentes respecto al proceso de trabajo, impresiones de los participantes y grado de consecución de los objetivos.

Los registros de las notas de campo del docente, serán compartidos, discutidos y valorados en las reuniones de trabajo establecidas entre los docentes. Esto permite intercambiar puntos de vista, reconstruir el significado de evidencias, revisar o reconstruir juicios sobre la práctica docente.

El análisis documental de las producciones de los alumnos (Trabajo final) y las notas de los docentes, va a permitir obtener los resultados de la propuesta formativa planteada en esta experiencia una vez finalizado el cuatrimestre.

3. RESULTADOS

La presentación de los resultados de esta propuesta de formación se organiza a través de tres líneas:

- a) Diagnóstico: Detección de necesidades (Fase 1)
- b) Planificación y diseño de la formación en los distintos talleres (Fase 2)
- c) Ejecución (Fase 3)

2.1. Diagnóstico: Detección de necesidades (Fase 1)

Para la detección de necesidades (Fase 1) la propuesta parte de una evaluación en relación con los contenidos previos trabajados en las titulaciones que dan acceso al Máster siendo el 93% procedente del Grado de Educación Social (27 estudiantes del Grado de Educación Social, 1 de Trabajo Social y 1 de Terapia Ocupacional). Esto ha permitido iniciar la formación desde los conocimientos previos del alumnado con respecto a la planificación y los fundamentos básicos de la Intervención Socioeducativa. En este sentido se constata que en la formación previa habían abordado la planificación socioeducativa, pero sin embargo la planificación formativa no había sido trabajada.

2.2. Planificación y diseño de la formación en los distintos talleres (Fase 2)

A la vista de los resultados obtenidos en la evaluación previa para la planificación y diseño (Fase 2) del contenido teórico se establece la siguiente propuesta teniendo como marco de referencia las competencias y contenidos de la asignatura (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Competencias y contenidos del currículo.

Competencias del currículum	Contenidos
CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios. CG2 - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. CG5 - Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. CT3 - Capacidad de razonamiento crítico, análisis y síntesis. CT4 - Capacidad de trabajo en equipo. CE28 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.	Tema 1: La planificación de la intervención educativa y social. Contenidos del tema 1: Plan, programa, proyectos y su planificación en el sistema extremeño de educación secundaria. Tema 2: La socialización en adolescentes y jóvenes. Contenidos del tema 2: La detección y atención de problemas de socialización en la enseñanza secundaria.

CE29 - Conocer y evaluar metodologías y técnicas básicas de investigación y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación en el ámbito educativo.	

Fuente: Universidad de Extremadura (2020-2021). Plan Docente de la Asignatura.

A nivel teórico también se ha atendido a las necesidades de los estudiantes interfiriendo en la concreción de los contenidos de la asignatura, tal y como se refleja en la siguiente tabla (Ver tabla 2):

Tabla 2.

Estructura del programa de formación en relación con las fases de diseño y elaboración de un proyecto.

Fases	Título del taller	Concreción de contenidos
Fase 1	1.La planificación de la intervención educativa y social	Concepto de planificación Características de la planificación Planificación participativa El plan en la organización Niveles de operacionalización
	2.La planificación de Sistemas Educativos	Planificar en el Sistema Educativo Identificar resultados
	3.Intervención Sociocomunitaria (ISC)	Conceptualización de la ISC Fundamentos de la ISC
	4.Análisis de la realidad	La comunidad como objeto de estudio Técnicas para el análisis Priorización de necesidades
Fase 2	5.Objetivos	Conceptualización y características Clasificación de capacidades Redacción Tipología (conceptuales, procedimentales y actitudinales)
Fase 3	6.Estrategias de aprendizaje	Aprendizaje-Servicio

		Funciones del estudiante
Fase 4	7.Evaluación formativa	Para qué evaluar Concepto de evaluación formativa Estrategias de la evaluación formativa Instrumentos de evaluación Rúbricas de evaluación
	8.La socialización de adolescentes y jóvenes	Concepto de adolescencia y juventud Evolución del concepto Construcción cultural del término Detección y atención de problemas de socialización El Sociograma
	9.Evaluación de la asignatura	Evaluación de contenidos Evaluación de la asignatura Mecanismos de devolución de la información
	Exposiciones de los estudiantes	Evaluación de los trabajos realizados

El requisito establecido en el diseño para el desarrollo del trabajo final consistió en la elaboración de una propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS) orientada a la Formación Profesional de la familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, pues como hemos indicado anteriormente las titulaciones de acceso al máster son los grados de Educación Social, Trabajo Social y Terapia Ocupacional, por este motivo la práctica docente final se podrá ejercer en titulaciones de Formación Profesional.

Para la elaboración del trabajo final, se diseñó y facilitó a los estudiantes una plantilla de elaboración de un proyecto de ApS, inspirada en el formato de presentación de convocatorias de proyectos (Ania Palacio, 2007). La plantilla de presentación de proyectos que elaboramos es la siguiente:

Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible

1. Título del Proyecto:

2. Profesorado implicado:

3. Datos de identificación del centro educativo:

Provincia		Comarca	
Centro Educativo		Titulación	
Asignatura		Curso	
Temporalización		Ámbito	
Planes o programas a los que se acoge			

4. Datos de identificación del programa formativo:

Competencias	
Contenidos	
Resultados de aprendizaje	
Criterios de evaluación	

5. Fundamentación técnica de la propuesta:

Problemática:
Perspectiva Sociocomunitaria:
Experiencias similares ¹ :

6. Datos de identificación de la entidad de prácticas:

Nombre de la entidad:
Breve descripción del proyecto:
Objetivos de la entidad:
Destinatarios:

¹ Se recomienda revisar documento 100 buenas prácticas Aprendizaje-servicio.

Temporalidad del proyecto:
Funciones realizadas por el alumnado:
Fase de detección de necesidades:
1.
Fase de planificación:
2.
Fase de ejecución:
3.
Fase de evaluación:
4.
Otras entidades colaboradoras:

7. Proyecto formativo²:

OBJETIVO 1 ³		
NECESIDAD	SERVICIO	COMPETENCIA DE APRENDIZAJE
Contenidos trabajados:		

8. Temporalización atendiendo a las fases de detección de necesidades, preparación, ejecución y evaluación del proyecto (Cumplimentar Anexo I)

9. Recursos para la implementación del proyecto

Facilitados por el centro educativo	
Recursos humanos	
Recursos materiales	

Facilitados por la entidad o entidades sociales	
Recursos humanos	
Recursos materiales	

² Puede insertar cuantos cuadros requiera para el proyecto.

³ En relación a las funciones del alumnado.

Solicitados para presupuestación	
Recursos humanos	
Recursos materiales	

10. Propuesta de evaluación formativa que explicita como analizará el grado de consecución de las competencias establecidas incorporando indicadores e instrumentos a utilizar⁴.

Criterio de evaluación	
Instrumento de evaluación	

11. Propuesta de autoevaluación de la experiencia que explicita como se atenderá a los dinamismos del APS y representada en gráfico (Anexo II).

12. Mecanismos de difusión del proyecto (devolución de los resultados).

⁴ Puede insertar cuantos cuadros requiera para el proyecto.

Anexo I. Temporalización del proyecto.

		Meses									
Actuaciones	Actividades	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	May	Jun	
Fase 1. Detección de necesidades											
Fase 2. Planificación											
Fase 3. Ejecución											
Fase 3. Evaluación											

Para facilitar en el alumnado el desarrollo de las competencias de análisis, capacidad de síntesis, y coherencia entre los apartados se les proporciona la plantilla. Además, su utilidad radica en que puedan familiarizarse con el instrumento básico de presentación de proyectos a convocatorias públicas o privadas, así como la toma de contacto con el esbozo de lo que posteriormente será el Trabajo Fin de Máster, en el que tendrán que presentar una redacción más exhaustiva.

Finalmente, se les propone como anexo 2 la Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS (Rubio, et ál., 2015) con objeto de que realicen una revisión crítica sobre los aspectos abordados en la relación al contenido trabajado sobre Intervención Sociocomunitaria a través del Aprendizaje-Servicio.

2.3. Planificación y diseño de la formación en los distintos talleres (Fase 2)

Como se observa en la tabla 2 para el desarrollo nos decantamos por un programa de formación presencial estructurada talleres formativos de carácter práctico cuya duración y periodicidad es de 4 horas semanales, repartido por dos sesiones de 2 horas, durante el primer cuatrimestre.

Cada uno de los talleres ha estado organizado con la siguiente metodología: breves exposiciones teóricas por parte del docente sobre el contenido a trabajar. Dicho contenido se facilita a los estudiantes a través del campus virtual como material de apoyo. Posteriormente se plantea la actividad a realizar para poner en práctica el contenido teórico. Las actividades se desarrollan en grupos de trabajo.

Previo a la exposición de los trabajos, con el objetivo de valorar la adquisición de contenidos teóricos, se realiza una actividad de evaluación con la herramienta “Plickers” a través de preguntas tipo test.

El último taller ha estado destinado a las exposiciones del trabajo final elaborados a lo largo de la asignatura. Esta exposición se valora con la herramienta “Corubrics” de manera que la calificación final corresponde a la valoración de los compañeros de clase (evaluación compartida) y la autoevaluación del grupo. La valoración final por parte del profesorado se realiza sobre el trabajo presentado y ofreciéndoles una semana de margen para que puedan adecuar las mejoras que hayan sido debatidas en la sesión expositiva.

4. DISCUSIÓN

La combinación del aprendizaje del currículum y el servicio comunitario, dota a los estudiantes de competencias para que puedan diagnosticar, analizar y plantear una respuesta a las necesidades que surgen en el entorno cercano. Esto permite el desarrollo de perfiles profesionales cada vez más comprometidos con las demandas que plantea la sociedad y hace que se establezcan estilos de enseñanza y aprendizaje abiertos, flexibles, colaborativos y comprensivos donde se potencia la comunicación, la reflexión, la participación y el compromiso fuera y dentro del contexto del aula. En el caso de la formación de profesorado de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad se brinda la oportunidad de vincular el aprendizaje teórico con aspectos procedimentales propios de la profesión a la que van a formar.

A través de propuestas de aprendizaje donde se combinan las clases magistrales con la puesta en práctica de dichos contenidos, se facilita una formación orientada a fomentar un estilo de pensamiento holístico, profundo, unido a rasgos de personalidad abierta, y vinculados a un estilo de enseñanza y metodologías más activas, además de flexibles y orientadas a promover la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante. Ahí es donde situamos la metodología del Aprendizaje-Servicio. Esto queda reflejado en los diferentes diseños de propuestas de trabajo realizadas por los estudiantes a lo largo del semestre.

Como indicamos al inicio de esta comunicación, no podemos olvidar la recogida de evidencias y valoraciones del progreso de los estudiantes según los resultados esperados (Valverde Berrocoso, Revuelta Domínguez, y Fernández Sánchez, 2012). Es por ello que apostamos por la evaluación formativa y estrategias de evaluación que previas a la prueba final sirvan para la autoevaluación de los estudiantes a la vez que les sirve como elemento de motivación ya que pueden observar cómo a través de la propia práctica van asumiendo los elementos teóricos propios de su profesión.

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de la propuesta surgen aspectos relevantes de discusión vinculados en torno al perfil competencial de nuestros estudiantes y la capacidad alcanzada para transferir propuestas formativas.

Son cuestiones necesarias en una reflexión de carácter metodológico la puesta en práctica de las cuestiones abordadas en el aula a través de esta propuesta. La

consolidación de un clima y espacio de aula de confianza para plantear las posibles dudas como parte del proceso de aprendizaje. La promoción de la autonomía en el estudiante; íntimamente relacionada con la manera en la que se le otorga la posibilidad de aprender a través de su propio ritmo y con el grupo de trabajo. Se suma la necesidad de contextualizar el currículum a las inquietudes del alumnado y las necesidades del contexto.

De la elaboración de esta propuesta podemos afirmar que el vincular los contenidos curriculares a una necesidad del contexto, y de ahí el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio como resultado final, influye de manera positiva en la adquisición de competencias del alumnado. En este sentido asumir el reto de adaptar el currículum a las necesidades e intereses del alumnado, al margen de la determinación establecida por los planes docentes provoca en el abordaje de la asignatura un aumento de participación y motivación que también se traduce en la satisfacción e implicación docente con la asignatura dando así sentido a la autonomía pedagógica del docente.

REFERENCIAS

- Ania Palacio, J.M. (2007). *Guía para el diseño y la mejora de proyectos pedagógicos de educación y promoción de la salud*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Battle, R. (2018). *Guía práctica de Aprendizaje-Servicio*. Editorial Santillana Educación, S.L.
- Domenech Betoret, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*. 358, 497-522. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-088>
- Pérez Serrano, G. (2005). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid. Narcea.
- Tejada Fernández, J. (2011). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de Educación Superior: Marco y estrategia. *Educación XXI*. 158(2), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Universidad de Extremadura (2020). Plan Docente de la Asignatura Planificación y Programación de la Intervención Sociocomunitaria. Consultado el 30 de octubre de

2020.

[https://www.unex.es/conoce-la-](https://www.unex.es/conoce-la-unex/centros/profesorado/titulaciones/info/asignatura?id=0718&id_asig=400729)

[unex/centros/profesorado/titulaciones/info/asignatura?id=0718&id_asig=400729](https://www.unex.es/conoce-la-unex/centros/profesorado/titulaciones/info/asignatura?id=0718&id_asig=400729)

Valverde Berrocoso, J., Ignacio Revuelta Domínguez, F.I. y Fernández Sánchez, M.R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62
<https://doi.org/10.35362/rie600443>

Zhang, L.F. (2008). Teacher's Styles of Thinking: an Exploratory Study. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142(1), 37-55.
<https://doi.org/10.3200/JRLP.142.1.37-56>

CAPÍTULO 130

PROGRAMA PILOTO DE INTERVENCIÓN EN EL AJUSTE ESCOLAR CON FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Inge Axpe, Iker Izar de la Fuente, Arantza Rodríguez Fernández y Eider Goñi
Palacios

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye un periodo cronológico de transición entre la pubertad y la adultez temprana (Marcia, 2002). Es, además, un momento caracterizado por el debilitamiento del vínculo establecido con las figuras adultas (progenitores y profesorado) y el fortalecimiento de los vínculos con los iguales (Santrock, 2006), si bien la percepción de ayuda provista por esas figuras adultas sigue siendo fundamental para el desarrollo óptimo del adolescente (Rueger et al., 2010; Siddall et al., 2013). Es por ello que el profesorado y otros profesionales educativos en contacto con ellos siguen ejerciendo un papel fundamental en su bienestar y ajuste, tanto personal como escolar (Siddall et al., 2013). En esa misma línea apuntan las teorías ecológicas (Bronfenbrenner, 2005), al destacar la escuela como un entorno de gran importancia para los adolescentes, debido a la cantidad de horas que deben permanecer en el centro en contacto directo con el profesorado. Asimismo, la investigación previa revela que el mayor compromiso escolar del alumnado, variable estrechamente vinculada al ajuste escolar, se relaciona con la percepción de apoyo docente (Wang y Kiefer, 2020), especialmente durante la Educación Secundaria Obligatoria (Gómez-Martí, 2020).

Las características de esta etapa vital hacen que la labor docente suponga todo un reto donde el logro y ejercicio de la autoridad se construye progresivamente a partir del conocimiento de la disciplina que se imparte, de la explicitación clara y coherente de las reglas y, por supuesto, desde una relación de respeto hacia el alumnado, caracterizada por afecto, cercanía, apoyo y motivación hacia el aprendizaje (Meza-Pardo et al., 2020). El alumnado en esta etapa considera vital la percepción de apoyo del profesorado: sentir que su docente les conoce, sabe de ellos y se implica con ellos (Klem y Connell, 2004). El propio profesorado en activo considera que entre sus cualidades fundamentales estarían,

además de aquellas relacionadas con la propia labor pedagógica, otras relativas a la relación interpersonal, tales como paciencia, comunicación, cercanía, empatía, etc. (Reoyo et al., 2017); cualidades docentes fundamentales en el rendimiento académico y adaptación o ajuste de su alumnado (Balaguer-Estaña, y Naval-Duran, 2020).

El ajuste escolar puede definirse como la adaptación del alumno/a a las características y exigencias del sistema escolar, y englobaría también la percepción del propio estudiante respecto a la comodidad, compromiso y aceptación que siente en contextos educativos (Appleton et al., 2008).

Sobre el ajuste escolar inciden distintos factores, personales o psicológicos como el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia, que pueden ser trabajados por el profesorado, ya que se sabe que el apoyo social ofrecido por los y las docentes se relaciona de manera indirecta con el ajuste escolar a través de un buen autoconcepto académico (Santana y García, 2011a), mayor capacidad de regulación emocional (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015), y mayor capacidad de resiliencia (Azpiazu et al., 2015; Koydemir et al., 2013; Ramos-Díaz et al., 2019; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

A este respecto, se ha encontrado que el apoyo y las valoraciones del profesorado se vinculan con el autoconcepto académico, el cual, a su vez, se asocia al rendimiento del alumnado (Santana y García, 2011b), y que el alumnado adolescente que percibe simultáneamente un mejor apoyo de sus iguales y del entorno escolar presenta mejor autoconcepto (Demaray et al., 2009; Ramos-Díaz et al., 2016).

También se ha observado vinculación entre el apoyo social y la resiliencia en la adolescencia (Bozak, 2014; Sun, Guan, Qin, Zhang, y Fan, 2013), siendo relevante el contacto con los adultos mentores (Wright et al., 2013). Por consiguiente, el apoyo social parece desempeñar un rol de protección en la determinación de las respuestas individuales a los estresores psicosociales (Rodríguez-Fernández et al., 2015).

En la misma línea apuntan los hallazgos sobre la relación entre el apoyo social del profesorado y los niveles de inteligencia emocional adolescente, especialmente entre los adolescentes varones, donde el apoyo del profesorado es capaz de predecir mejores niveles de atención a las emociones, de claridad sobre las emociones vivenciadas y de capacidad de reparación emocional. En el caso de las mujeres adolescentes, el apoyo del profesorado parece relacionarse únicamente con la claridad y la reparación emocionales (Azpiazu et al., 2015).

Además, no se debe olvidar que el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia constituyen variables personales con un fuerte componente social, desarrolladas en la interacción con las personas significativas del entorno próximo, por lo que la formación de los docentes para la mejora de estas variables psicológicas de su alumnado resulta especialmente relevante.

Por esta razón, la formación inicial de quien ejercerá como futuro profesorado es un ámbito inmejorable para concienciar de su incidencia sobre el ajuste de su alumnado. La aplicación de programas o intervenciones en dicha formación facilitaría el que tales docentes comprendan mejor las necesidades de la etapa vital en la que impartirán sus materias y puedan, así, obtener información y estrategias para atender no sólo el aspecto académico, sino también variables personales del alumnado que se han mostrado relacionadas con el ajuste personal y escolar.

Por todo lo anterior, el objetivo del programa de intervención psicoeducativa que se presenta en este capítulo consiste en reforzar la formación psicoeducativa del futuro profesorado de secundaria, partiendo de un trabajo de introspección y reflexión sobre sí, en torno a las variables psicológicas relacionadas con el ajuste escolar: autoconcepto, inteligencia emocional y resiliencia. Derivados de este objetivo general, se establecerían los 3 siguientes objetivos específicos:

1. Proporcionar conocimientos y técnicas al profesorado para el fomento de su apoyo al alumnado adolescente.
2. Facilitar la reflexión de los/as futuros/as docentes acerca de sí mismos/as y de sus prácticas educativas.
3. Que los/as futuros/as docentes reelaboren sus conocimientos, creencias y actitudes acerca de las variables psicológicas relacionadas con el ajuste escolar del alumnado de secundaria.

2. MÉTODO

El programa de intervención que se presenta en este capítulo se ha implementado a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2020-21 en la asignatura “Desarrollo de la personalidad en la adolescencia” del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UPV/EHU. La elección de dicho master para el desarrollo del programa de intervención se debe a que dicha formación universitaria trata de responder a las necesidades de

formación psicopedagógica del futuro profesorado, tratando de fomentar su vocación y competencias profesionales tales como la capacidad de comunicación, empatía y el liderazgo necesario para la formación de estudiantes. Pretende, además, formar profesionales con vocación por la enseñanza y la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa con la diversidad, siendo para ello básico conocer qué factores y variables están implicados en el buen ajuste del alumnado.

2.1. Participantes

Toman parte 73 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, concretamente el grupo del campus de Bizkaia, quienes reciben la formación específica en las variables mencionadas.

2.2. Instrumentos de evaluación

La eficacia que el programa de intervención tiene sobre las variables psicológicas objeto de mejora se evalúa a través de la recogida y corrección por parte de la persona formadora de los contenidos trabajados en la sesión; se les pide a los participantes que recojan las ideas principales por escrito con el fin de comprobar si, efectivamente, han sido capaces de identificar los contenidos tratados más importantes y si los recuerdan.

En esta fase de la investigación se pretende evaluar también la satisfacción con el programa de intervención por parte de los agentes implicados: por un lado, las personas participantes en la formación (el alumnado) y, por otro lado, la persona encargada de impartir la formación, es decir, la docente de la asignatura del campus vizcaíno.

2.3. Procedimiento

En un primer momento, se consultaron distintos programas psicoeducativos centrados en distintas variables psicológicas y de ajuste sociopersonal basados en la evidencia científica e implementados en el territorio español (Martínez, 2009; Oliva et al., 2007; Rodrigo et al., 2010; Rodrigo et al., 2015), a fin de conocer sus bases metodológicas, estructura, cantidad de sesiones y recomendaciones respecto al número de personas participantes, entre otros. Tomando en cuenta el análisis de dichos materiales,

y en base a los resultados previos acerca de cómo se relacionan las variables psicológicas con el ajuste escolar, se diseñaron las directrices generales de un programa de intervención para trabajar con familias y, posteriormente, se diseñaron las actividades para las sesiones propuestas (Rodríguez-Fernández et al., 2019). Partiendo de este material se elaboró la adaptación del programa de intervención que se presenta en este capítulo, cuyo objetivo principal es la formación de los futuros educadores de secundaria, existiendo una variante para docentes (cuya aplicación se describe aquí) y otra para otro tipo de educadores/as no formales, como monitorado y entrenadores deportivos o de otro tipo de actividades extraescolares.

En lo que respecta a la implementación del programa, se acordó con la docente del grupo de Bizkaia el formato concreto de aplicación del mismo. Esta persona formó parte del grupo de diseño de los materiales, conociéndolos en profundidad, por lo que no fue necesario su entrenamiento. El programa de intervención se presentó en la primera sesión de la asignatura, comenzando con su desarrollo una semana después. Previamente, se solicitó la colaboración del alumnado participante, que recibió la formación integrada en el programa de la asignatura y procedió a cumplimentar una valoración individual de cada sesión a fin de poder recoger, de cara a futuro, aspectos de mejora dentro del programa.

3. RESULTADOS

El programa se desarrolló semanalmente (2 sesiones por semana) con una estructura base común a todas las sesiones: 1) Entrada, saludo y bienvenida; 2) Repaso de la sesión anterior, 3) Revisión de las tareas correspondientes a la sesión previa a realizar fuera del aula; 4) Presentación y desarrollo de la sesión; 5) Realización de las actividades programadas para dicha sesión; 6) Solicitud de tareas individuales; valoración de la sesión y ciertas actividades semanales, según el tema tratado y grupales (recogida de ideas principales); 7) Despedida y cierre de la sesión

Cada uno de los temas a trabajar, así como los objetivos de cada sesión, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.

Sesiones y objetivos del programa psicoeducativo para futuro profesorado

Sesión 1	Presentación del programa y Características adolescentes
Objetivos	Presentar el programa y sus sesiones y temas a desarrollar

	Conocer los cambios físicos y cognitivos, emocionales y de relaciones sociales que se dan en la adolescencia Entender las consecuencias de estos cambios sobre la conducta adolescente
Sesión 2	Características adolescentes (II)
Objetivos	Conocer los cambios emocionales y de relaciones sociales que se dan en la adolescencia Entender las consecuencias de estos cambios sobre la conducta adolescente
Sesión 3	Mejorando el autoconcepto
Objetivos	Saber qué es el autoconcepto/autoestima y cómo se forma, y conocer la diferencia entre el yo real y el yo ideal Identificar el propio autoconcepto y expresiones de baja autoestima Identificar las distorsiones cognitivas que pueden estar afectando al autoconcepto Conocer estrategias para mejorar el autoconcepto
Sesión 4	Comunicación y reconocimiento
Objetivos	Reconocer la necesidad adolescente de reconocimiento y atención Entender la importancia de la propia actitud y visión sobre los y las adolescentes y cómo puede facilitar o bloquear la comunicación Identificar pautas facilitadoras de comunicación
Sesión 5	La inteligencia emocional: percepción, comprensión y estrategias de regulación emocional
Objetivos	Aprender a ser conscientes de la propia emoción Tomar conciencia de la influencia de las emociones en los pensamientos y la conducta Compartir estrategias para regular las emociones negativas y utilizarlas
Sesión 6	La resiliencia: el pensamiento alternativo
Objetivos	Conocer en qué consiste la resiliencia Compartir estrategias para lograr un pensamiento alternativo
Sesión 7	La disciplina y la resolución de conflictos y cierre del programa
Objetivos	Conocer formas adecuadas e inadecuadas de resolución de conflictos Entender que el conflicto es natural y puede ser positivo para el cambio

Identificar estrategias adecuadas para resolver conflictos en general y en el aula

Las sesiones se desarrollaron durante 4 semanas. Cada semana se ofrecieron dos sesiones, ambas con una duración de 1 hora y 30 minutos. Siguiendo el esquema común antes reseñado, la docente realizaba un breve repaso al tema tratado previamente con ayuda del alumnado, que había recogido previamente, en pequeño grupo, las ideas principales al finalizar la sesión anterior. Posteriormente, se presentaba el tema a trabajar y se intercalaban pequeñas actividades tanto individuales como de puesta en común en grupo pequeño y grande. De esta forma se iban desgranando los contenidos de la sesión, tratando siempre de que el alumnado pudiese establecer relaciones bien con su periodo como alumnado, a fin de fomentar su comprensión y empatía con los y las jóvenes de dicha edad, bien como futuro profesorado, pudiendo identificar pautas útiles para su futura labor docente. En las sesiones sobre autoconcepto, inteligencia emocional y resiliencia se incluyeron, además, propuestas individuales y reflexivas de actividades a realizar fuera del aula, tales como registros de emociones, pensamientos o distorsiones cognitivas, de manera que la experiencia y toma de conciencia propia pudiese resultar luego útil y válida para reconocer y lidiar con aspectos similares durante la futura práctica docente.

Si bien la reciente finalización del programa no permite ofrecer datos precisos respecto a la eficacia del programa y el grado de satisfacción de las personas participantes con el mismo, la recogida de las ideas principales de cada sesión ha permitido constatar la comprensión de los contenidos y aspectos trabajados en las sesiones y los materiales han sido valorados muy positivamente por la persona implementadora, considerándolos de gran utilidad de cara a la formación del futuro profesorado. Se han detectado, sin embargo, aspectos que pueden contribuir a la mejora del programa, tanto a la hora de dinamizar las actividades y fomentar la participación del alumnado, como en el ajuste de tiempos, ejercicios y actividades a realizar en las sesiones.

4. DISCUSIÓN

Tal y como se ha señalado previamente, el periodo de transición que constituye la adolescencia (Marcia, 2002) es un momento vital crítico tanto para sus protagonistas, como para las personas adultas que les rodean y acompañan, especialmente progenitores

y profesorado. La percepción de ayuda provista por dichas figuras adultas sigue siendo fundamental para el adecuado desarrollo adolescente (Rueger et al., 2010; Siddall et al., 2013). No obstante, por las conductas adolescentes de búsqueda de autonomía e iguales, estas figuras adultas pueden llegar a desistir y replegarse, interpretando inadecuadamente tales comportamientos adolescentes, limitándose, en el caso del profesorado, a la impartición de contenidos curriculares, obviando que como figuras docentes siguen siendo claves en el bienestar y ajuste, tanto personal como escolar de su alumnado adolescente (Siddall et al., 2013). La labor docente supone, pues, todo un reto en esta etapa vital (Meza-Pardo et al., 2020), ya que su atención a factores no sólo estrictamente académicos, si no personales o psicológicos como el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia se han asociado al rendimiento del alumnado (Santana y García, 2011b), una mejor respuesta individual a los estresores psicosociales (Rodríguez-Fernández et al., 2015) y a mejoras en las habilidades emocionales (Azpiazu et al., 2015).

Por todas estas razones se diseñó y aplicó el programa descrito en este trabajo, con el fin de permitir trabajar y trasladar al futuro profesorado en formación las necesidades de esta importante etapa vital. El objetivo último sería lograr que, a través de dicha comprensión y de la profundización en diversas variables personales (autoconcepto, resiliencia, inteligencia emocional), pudiesen adquirir no solo estrategias, si no conciencia y motivación para atender dichos aspectos del alumnado, tan relacionados con el ajuste personal y escolar.

Si bien no pueden contarse aún con las valoraciones de las personas participantes al haber finalizado la aplicación en el momento de redacción de este trabajo, la valoración de la persona formadora respecto a los materiales y la potencialidad del programa es muy positiva. Tanto la estructura común de las sesiones como las tareas y dinámicas preparadas para cada una de ellas se consideran de utilidad y adecuadas para la población diana hacia la que está dirigida el programa (futuro profesorado). La estructura constante a lo largo de las sesiones facilitó el trabajo con las personas participantes, quienes podrían prever el orden de las sesiones y adaptarse mejor a la dinámica de trabajo, algo básico dado el tiempo tan limitado, 4 semanas, con el que se ha contado para su aplicación. Las variables trabajadas despertaban el interés de las personas participantes, al tratarse de variables que no solo afectan al ajuste y bienestar en la adolescencia, si no en cualquier etapa vital, resultando, pues, de gran valor también para el propio crecimiento del futuro profesorado. De hecho, las dinámicas y tareas realizadas permitían la reflexión personal

e introspección, a la vez que la comprensión de las necesidades y el modo de trabajar cada variable con el alumnado adolescente, proveyendo de estrategias de gran valor para el futuro ejercicio profesional.

A pesar de la gran utilidad de los materiales empleados y del diseño de la intervención, es preciso señalar que también se han detectado importantes aspectos de mejora. La presente aplicación se ha realizado con un grupo de participantes (73) excesivamente amplio, lo que dificultaba la puesta en común de las tareas de reflexión, así como el generar un clima de confianza en el que plantear cuestiones de mayor profundidad y reflexión, tanto personales como de posibles experiencias con alumnado adolescente, perdiéndose una parte importante del valor del programa. El tiempo dedicado a las sesiones, hora y media, resultó también, en la mayoría de los casos, insuficiente, debiendo realizarse adaptaciones como la supresión de alguna de las actividades o dinámicas propuestas, a fin de ajustarse al tiempo disponible. Este aspecto pudo deberse, en parte, al excesivo tamaño del grupo, si bien sería una cuestión a revisar de cara a futuras implementaciones.

Por otro lado, el diseño del programa establece una periodicidad semanal de las sesiones, mientras que, en la presente aplicación, debieron impartirse dos sesiones semanales. Esto supuso un obstáculo a la hora de realizar las tareas individuales de registros semanales de emociones, distorsiones cognitivas o reacciones ante situaciones adversas.

Una última cuestión a considerar es la de la experiencia de las propias personas participantes. Si bien el programa es totalmente válido para futuros/as docentes, es posible que su aprovechamiento en el caso de las estrategias propuestas y las tareas planteadas, sea mayor con profesorado en activo, con quien podrían discutirse y revisarse situaciones reales de aula que enriquecerían en gran medida las aportaciones y puestas en común grupales.

Así mismo, queda pendiente de realizar una evaluación del programa respecto a la adherencia de los participantes al mismo, a la eficacia de la intervención medida a través de los cuestionarios de autoinforme antes (pre-test) y después (post-test) de la formación, y respecto a la satisfacción de los participantes con la formación.

5. CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades y aspectos de mejora recién reseñados, el programa de intervención aquí descrito se valora como un instrumento de gran utilidad tanto para su trabajo con profesorado en activo como con futuros/as docentes en formación. No obstante, la obtención de las respuestas de los y las participantes permitirá contribuir a la introducción de mejoras tanto en los materiales como, muy especialmente, en la forma de implantación de la intervención. Por esta razón, esta primera aplicación puede considerarse una experiencia de gran valor de cara a futuras implementaciones, permitiendo un mejor aprovechamiento del programa y facilitando, en última instancia, el objetivo del mismo: contribuir a la mejor adaptación social, personal y escolar del alumnado adolescente.

Nota: Las personas autoras forman parte del grupo consolidado de investigación IT1217-19 del sistema Universitario Vasco, habiendo desarrollado este trabajo en el marco del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

REFERENCIAS

- Appleton, J., Christeson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Balaguer-Estaña, A. J., y Naval-Duran, C. (2020). Percepción del centro educativo por adolescentes. Diferencias según curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 30(1), 54-72.
- Bozak, S. (2014). *College students' sense of belonging and social support: Potential factors in resilience*. Dissertation Abstracts International.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S. E., y Summers, K. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9258-3>
- Gómez-Marí, I. (2020). Visión social del profesorado de educación secundaria obligatoria (ESO). *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 90-97.
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004), Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., Schütz, A., y Tipandjan, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 51-66. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9315-1>
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199-209. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_01
- Martínez, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Meza-Pardo, M., Zamora-Poblete, G., y Cox-Vial, P. (2020). Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1-33. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.15>
- Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, V., Parra, A., Ríos, M. y Vallejo R. (2007). *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., y Ferrara, M. (2019). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among adolescent students: The mediating role of resilience. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2489-2506. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0058-0>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar

- de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Reoyo, N., Carbonero, M. A., y Martín, L. J. (2017). In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers. *Revista de educación*, 376. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (Eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., et al. (2010). *Programa Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Gobierno de Castilla La Mancha.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of resilience, self-concept and perceived social support. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Santana, L. E., y García, L. F. (2011a). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 335(21), 493-519. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-034>
- Santana, L. E., y García, L. F. (2011b). Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decision making in high school students. *Revista de Educación*, 334, 493-519. <https://doi.org/10-4438/1988-592x-RE-2011-355-034>

- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital*. España: Mc GrawHill.
- Siddall, J., Huebner, E. S., y Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 107-114. <https://doi.org/10.1111/ajop.12006>
- Siegler, R., DeLoache, J., y Eisenberg, N. (2006). *How children develop*. Nueva York: Worth Publishers.
- Sun, S., Guan, Y., Qin, Y., Zhang, L., y Fan, F. (2013). Social support and emotional-behavioral problems: Resilience as a mediator and moderator. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 21(1), 114-118.
- Wang, J. H., y Kiefer, S. M. (2020). Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101199>
- Wright, M., Masten, A. S., y Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein, y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Nueva York: Springer.

CAPÍTULO 131

PROYECTO DE TELECOLABORACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Cristina Manchado-Nieto

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características más importantes de la era de Internet es el poder de conectar a personas que se encuentran en distintos puntos geográficos del planeta a través de una pantalla. Sin duda, este tipo de conexiones virtuales ha alcanzado una cumbre de utilización durante el confinamiento de 2020 a causa de la pandemia desatada por el virus SARS-CoV 2. Las plataformas de telecolaboración ya se venían utilizando con fines educativos desde hace años, aunque su uso aún no está muy extendido en las universidades (Albizuri et al., 2018). Los intercambios culturales pueden contribuir al desarrollo de la conciencia cultural y al incremento de la motivación del alumnado y no siempre se reúnen las condiciones óptimas como para realizar intercambios presenciales, por lo que un intercambio virtual es una buena opción y puede resultar un recurso muy potente para los estudiantes universitarios. Partiendo de este contexto, con este proyecto pretendemos, por una parte, realizar una revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión hasta la fecha y, por otra parte, descubrir qué tipos de plataformas de telecolaboración existen, cuáles son las más apropiadas para el ámbito universitario enfocado a Educación Primaria y cómo podemos empezar a telecolaborar con grupos universitarios de otros países. De este modo, trabajaremos, no solo la interconectividad que nos brinda Internet ligada al uso incrementado de las videoconferencias debido a la pandemia, sino que también entablaremos lazos culturales con ámbitos académicos de otros países y podremos comparar los métodos y recursos didácticos que se emplean en cada sitio. Todo esto acompañado, por supuesto, de la práctica lingüística en entornos virtuales con personas reales. Las lenguas meta son inglés y francés, ya que son las lenguas extranjeras se ofertan como especialidad en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.

La colaboración entre grupos escolares homólogos se viene desempeñando desde los años '90 con contacto por correspondencia postal, e-mails o foros, lo cual limitaba el intercambio básicamente a las destrezas escritas. Hoy en día, se le puede sacar mucho más rendimiento a la interconectividad y a los dispositivos tan avanzados que tenemos a disposición para orientarlo a la didáctica de las lenguas extranjeras y poder así poner en práctica todas las destrezas comunicativas de los participantes involucrados, tanto de forma sincrónica como asincrónica. “A partir del año 2000, muchos proyectos de telecolaboración empezaron a incluir elementos de la web 2.0, como blogs, wikis y podcasts que permiten la publicación y construcción colaborativa de elementos multimedia” (O’Dowd, 2007, p. 220). Estos elementos contribuyen, no solo a la motivación, a la potencial mejora del rendimiento académico y al desarrollo competencial del alumnado, sino que además permiten una flexibilización de horarios y la posibilidad de adaptar las tareas a grupos presenciales tanto como a distancia. Indudablemente, hemos pasado de la colaboración a la telecolaboración y este proyecto está orientado a ajustarse a los métodos y los recursos más actuales para adaptarse a las necesidades educativas del siglo XXI. Este proyecto contempla que los estudiantes trabajen principalmente la competencia digital y la competencia de comunicación lingüística, aunque evidentemente trabajarán otras competencias transversales (Jaime et al., 2011), como la competencia social y cívica, la competencia de conciencia y expresiones culturales y la competencia de aprender a aprender. En caso de cumplirse las expectativas previstas, se podrían elaborar propuestas ulteriores para avanzar en esta línea de trabajo e incluso abrir la puerta a la realización nuevos proyectos docentes de innovación, colaboración o investigación.

1. MARCO TEÓRICO

Los desafíos tecnológicos han venido acompañados de globalización e interconexión de los ciudadanos del planeta, a lo cual se añaden los movimientos migratorios; estos procesos exponen, tanto a los que se mueven como a los que acogen, a nuevos códigos lingüísticos y culturales (Sevilla, 2018) y estas necesidades contrastan con la realidad de la comunidad educativa, donde la mayoría de los alumnos no cuenta con las condiciones o los recursos necesarios para acercarse a las experiencias internacionales (Comisión Europea, 2013).

El término de telecolaboración se define como “la aplicación de los intercambios culturales virtuales para contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera y al desarrollo

de la competencia intercultural de los estudiantes de lenguas” (O’Dowd, 2009, p. 220). Las actividades de telecolaboración han mostrado ser efectivas, no solo por conectar alumnado y profesorado de diferentes partes del mundo, sino también por los avances que entraña en la formación del futuro profesorado en la forma de adquisición de competencias para la enseñanza de lenguas extranjeras (Bueno-Alastuey y García-Esteban, 2016). De hecho, algunos estudios ya revelan que la telecolaboración resulta ventajosa para el desarrollo de las competencias lingüística (Vinagre y Muñoz, 2011), digital (Guth y Helm, 2012) e intercultural (O’Dowd, 2007; Theiner, 2018; Ferrira-Lopes, Bezanilla y Elexpuru, 2018; Godwin-Jones, 2019; Kanareva-Dimitrovska, 2019). Además, la telecolaboración trae beneficios para la educación en términos de motivación del alumnado (Bahari, 2018, citado por Oria, 2020), concepto que nos resulta esencial en la educación de hoy en día:

Las tareas de redacción a menudo se perciben por parte del alumnado como actividades pesadas, en parte por su falta de motivación comunicativa. Los textos que los estudiantes han de escribir a lo largo del curso suelen ser tareas asignadas por el profesor/a y leídas únicamente por éste/a, lo cual representa un marco poco motivador para el alumno, pues carece de un propósito comunicativo real más allá de la nota o la práctica de un aspecto lingüístico concreto. (Oria, 2020, p. 50)

La telecolaboración trae consigo la puesta en práctica de enfoques novedosos que ayudan al alumnado a explorar el espíritu crítico, la flexibilidad, la creatividad, la empatía, etc., como el enfoque AICLE, que tanta relevancia está adquiriendo en el campo de formación del profesorado (Delicado y Pavón, 2015; Delicado y Pavón, 2016).

Aunque las prácticas de telecolaboración son bastante novedosas y por ahora están llevándose a cabo de manera voluntaria, en función del docente y de la capacidad logística de cada centro, hay autores que consideran que la complejidad de llevar a cabo proyectos de telecolaboración precisan una revisión curricular que normalice el uso de las TIC en el aula (Chambers y Bax, 2006, citado por Sevilla y Haba, 2016) y que todo ello reciba “apoyo institucional en forma de reconocimiento, provisión de recursos e inclusión de este tipo de proyectos como parte integral de las diferentes asignaturas” (Sevilla y Haba, 2016, p. 263).

Las principales plataformas que se utilizan para la realización de intercambios de telecolaboración son las siguientes: *Unicollaboration*, dedicada a los intercambios entre universidades y creada en el marco del proyecto europeo INTENT, ETwinning, destinada

principalmente a educación primaria y secundaria y Epals, plataforma desarrollada por una empresa privada (Sevilla y Haba, 2016). En estas plataformas se pueden consultar proyectos de telecolaboración que ya han sido desarrollados o bien obtener ayuda técnica y metodológica, así como buscar miembros asociados para llevar a cabo actividades o proyectos de telecolaboración (López-Santiago y Ballez, 2014).

2. MÉTODO

Este proyecto desarrollará una experiencia piloto sobre el uso de la telecolaboración en la Facultad de Formación del Profesorado para después intentar desarrollarla en profundidad y llevarla a la práctica en las aulas de los Grados de Educación Primaria (bilingüe y no bilingüe) para ampliar el espectro de actuación en las clases de lenguas extranjeras y de didáctica de lenguas extranjeras. Para el desarrollo de este proyecto, se realizará un trabajo diario durante los 8 meses del curso académico 2020/2021. El plan de trabajo se puede desglosar en las tareas que se concretan a continuación:

Tarea 1. Rastreo bibliográfico sobre la temática de telecolaboración para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tarea 2. Identificación de la aplicación teórica de los recursos de telecolaboración a los diferentes niveles educativos según el currículum establecido.

Tarea 3. Búsqueda activa de recursos de telecolaboración y clasificación de los mismos en fichas descriptivas en función de sus características y uso por países y/o idiomas.

Tarea 4. Búsqueda y elaboración de una lista de contactos de centros universitarios donde se impartan grados de Educación, cuyas lenguas oficiales o cooficiales sean inglés y francés y que utilicen entornos de telecolaboración.

Tarea 5. Elaborar una propuesta de telecolaboración para las asignaturas de Didáctica de Lenguas Extranjeras (inglés y francés) para el Grado de Educación Primaria (modalidades bilingüe y no bilingüe).

Tarea 6. Contactar con los usuarios de la lista elaborada en la Tarea 4 para entablar posibles lazos de intercambio telemático y, si fuera posible, desarrollar alguna sesión virtual real con algunos de los grupos contactados.

Tarea 7. Elaboración del informe y memoria final.

Figura 1.*Cronograma orientativo del plan de trabajo en función de las tareas propuestas.*

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8
Tarea 1	X	X						
Tarea 2		X	X					
Tarea 3			X	X	X			
Tarea 4					X	X	X	
Tarea 5					X	X	X	
Tarea 6								X
Tarea 7								X

Fuente: elaboración propia.

3. OBJETIVOS

Al tratarse de un proyecto es bastante genuino en el ámbito en que nos encontramos, los objetivos que nos hemos planteado para este proyecto están relacionados con una búsqueda bibliográfica que sirva de referencia para conocer el estado del arte de la temática así como para tener en cuenta la gama de proyectos, recursos y plataformas ya disponibles, y con la puesta en práctica de determinadas actividades en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres (España), de la Universidad de Extremadura.

3.1. Objetivo general

Conocer las posibilidades de telecolaboración que nos brinda la situación post-confinamiento para el aprendizaje de la didáctica y la práctica lingüística de las lenguas extranjeras.

3.2. Objetivos específicos

1. Realizar un rastreo bibliográfico acerca de la telecolaboración en entornos educativos virtuales para la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Buscar activamente recursos de telecolaboración y definirlos y clasificarlos según sus características.

3. Elaborar una lista de contacto de grupos universitarios homólogos de otros países para interactuar y, en su caso, programar sesiones de trabajo conjuntas a través de medios telemáticos.
4. Compartir e intercambiar métodos de trabajo entre los estudiantes universitarios de didáctica de lenguas extranjeras que estudian el Grado de Educación Primaria.
5. Sentar las bases de un proyecto de telecolaboración universitaria para trabajar las diferentes habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras, tanto en tiempo real como en diferido.
6. Desarrollar una sesión de telecolaboración para la enseñanza de lenguas extranjeras.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este proyecto se está desarrollando actualmente, a lo largo del curso 2020/2021, por lo que aún no se han obtenido resultados con los que poder realizar discusiones y conclusiones. Según las previsiones, a finales del curso 2020/2021 podríamos tener resultados concluyentes sobre la evolución de la telecolaboración, el uso que se le da en la Universidad de Extremadura, los recursos y plataformas que tenemos a disposición y los resultados de haberlo llevado a la práctica. Por tanto, este proyecto puede sentar las bases de una red de telecolaboración desde la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura y activar los intercambios virtuales entre el alumnado y el profesorado de los Grados de Educación de Cáceres con alumnado y profesorado homólogos de diferentes países.

REFERENCIAS

- Albizuri, I. E., Bezanilla, M. J., y Lopes, L. F. (2018). Integrando la Competencia Intercultural en el curriculum mediante la Telecolaboración: Propuesta de una secuencia de tareas para la Educación Superior. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (58), 7.
- Bueno-Alastuey, M. C., y García-Esteban, S. (2016). Telecollaboration to Improve CLIL and TPACK Knowledge: Aid or Hindrance?. *Estudios Sobre Educación*, 31, 117-138.

- Comisión Europea (2013). *Number of Erasmus students tops 3 million*. Recorte de prensa. Bruselas: Comisión Europea. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_13_657
- Delicado, G. y Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 32, 35-64.
- Delicado, G. y Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: Innovation through collaboration. *Pulso: revista de educación*, (39), 35-57.
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(3), 8-28.
- Guth, S. y Helm, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through collaboration. *ELT Journal*, 66(1), 42-51.
- Jaime, A., Sánchez, A., Domínguez, C., y Blanco, J. M. (2011). Telecolaboración interuniversitaria en prácticas de bases de datos. JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (2011), p 117-124.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2019). ¿Cómo se puede detectar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en interacciones en línea? Una reflexión metodológica. *Sprogforum* 69, 72-80.
- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers (Vol. 15). Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2009). Los proyectos de telecolaboración en la enseñanza de lenguas. En *La web* (Vol. 2, pp. 219-230).
- Oria, B. (2020). Edmodo como herramienta de aprendizaje telecolaborativo online en el aula de inglés. Encuentro. *Revista del Departamento de Filología Moderna. Universidad de Zaragoza*, 28, 49-70.
- Santiago, M. L., y Ballez, M. (2014). La telecolaboración entre grupos heterogéneos en la clase de lengua extranjera. TIC. *Revista d'innovació educativa*, (12), 8-14.
- Sevilla, A., y Haba, J. (2016). Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo: telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica (Madrid)*, 2016, 28(1), 263-284.

- Sevilla, A. (2018). Diseño de tareas de telecolaboración en torno a cuentos del mundo para el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias, interculturales y digitales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 325-346.
- Theiner, I. (2018). Telecolaboración y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: un proyecto piloto. Telecolaboración y corpus para el estudio de la lengua y la cultura (pp. 93-113). Servicio de Publicaciones.
- Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-10.

CAPÍTULO 132

LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL (MÚSICA Y DANZA): UNA ASIGNATURA PENDIENTE DENTRO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

¹María del Valle de Moya Martínez, Norberto López Núñez y María del Valle Robles de Moya

1. INTRODUCCIÓN

El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria es un tema de suma importancia que ha sido ampliamente debatido, tal y como refleja la profusión de literatura producida, de la que recogemos una pequeña parte en las referencias finales, consideran que las investigaciones educativas españolas sobre la formación inicial del profesorado son relativamente recientes, predominando las de Primaria sobre Secundaria (Esteve, et ál., 2016). Comenzaron en los años de cambio de siglo centradas en las creencias y expectativas de los alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) (Fernández, et ál., 2002) coincidiendo en la necesidad de detectar necesidades y problemas y mejorar la cualificación e identidad profesional de los futuros docentes (González-Sanmamed, 2009; Manso y Martín, 2014; Pontes y Serrano, 2010).

El título de Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas (MUFP), habilita para ejercer como la docencia en estos niveles educativos, y es imprescindible para participar en los procedimientos selectivos de ingreso y acceso a la profesión. Desde el curso 2009/2010, para ejercer la docencia en España en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hay que acreditar una licenciatura/ título de Grado y haber superado el máster profesionalizador correspondiente. Tras 10 años desde la implantación oficial del citado máster de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPE), surgen dudas acerca de si hay o no similitudes en la formación ofrecida por las Universidades españolas, públicas y privadas, en la especialidad de Música, y si es factible establecer unos criterios fiables y objetivos de calidad, entre otras cuestiones.

El Real Decreto 1834/2008 derogó los cursos de capacitación e implantó el MPES en el curso académico 2009-2010 (López y Bermell, 2016). Así, el actual Máster es un programa formativo que busca adaptarse al EEES, ampliando los conocimientos didácticos y pedagógicos de los futuros docentes de una etapa compleja e híbrida (Córdoba, et ál., 2010).

La Orden ECI/3858/2007 estructura el máster en tres módulos: otorga 60 créditos ECTS al MPES distribuidos entre un módulo Genérico (12 créditos en tres materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación), un módulo Específico (24 créditos en tres materias: Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, Innovación docente e iniciación a la investigación educativa) y un Practicum (16 créditos para fase de prácticas y Trabajo Fin de Máster). Así, se aumenta la carga de formación, el tiempo de realización de los estudios y el precio de las tasas de matrícula.

La calidad, omnipresente reto en educación, es fundamental en la formación inicial del todo profesorado. La profesión docente es compleja y exige un compromiso formativo personal: dominar conocimientos especializados y saber explicarlos, una aptitud vocacional que impulse a adquirir conocimientos y técnicas psicopedagógicas y una reflexión sobre la propia práctica educativa. Estas conclusiones son comunes en varias de las investigaciones consultadas (López y Bermell, 2016).

Los diversos estudios abarcan un amplio espectro temático, que se expande desde inculcar en los futuros profesores competencias relacionadas con el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor, estrategias que estimulen al alumnado, recursos para mejorar la disciplina y la convivencia en las aulas de secundaria (Buendía, et ál., 2011); la necesaria adquisición de la competencia digital (Rodríguez, et ál., 2013); la prioridad de adquirir aprendizajes instrumentales prácticos (Benarroch, et ál., 2013); o que la formación inicial incorpore aspectos relacionados con las capacidades pedagógicas y comunicativas (Estebaranz, 2012; Manso y Martín, 2014; Perronoud, 2004).

Centrándonos en la especialidad de Música del Máster, un estudio de López y Vicente (2019) establece que existen 30 centros universitarios donde cursar esta especialidad, un 36.6% de los centros que ofertan el máster (públicos, el 83.3%), siendo presencial en todas las universidades, excepto en tres: una semi presencial y dos online. Tan sólo 11 universidades incorporan en alguna asignatura aspectos relacionados con el movimiento y la danza; y uno de cada tres alumnos de esta especialidad recibe formación

práctica al respecto. Sólo 5 universidades (UAM, UM, UB, UA y UCM) tienen una presencia real de movimiento y danza en el título del MFPEs, olvidando que el movimiento y la danza contribuyen considerablemente a un mejor entendimiento del lenguaje musical y de los procesos de percepción musical.

En 2017, la Conferencia de Decanos/as de Educación, desde un enfoque de competencias y perfiles profesionales, recomendaba nuevos criterios para cursar el MFPEs, como tener en cuenta la demanda de empleo, incrementar la experimentalidad y cambiar lo necesario en los planes de estudios. La formación del futuro profesorado de Educación Secundaria en el territorio español es un campo de investigación interesante y necesario, ya que la existencia o no de una preparación de calidad de los futuros docentes es algo prioritario para asegurar una sociedad justa, equitativa y responsable.

2. MÉTODO

La población de estudio está configurada por todas las universidades públicas y privadas de España que imparten el Máster en Formación del Profesorado durante el curso académico 2020-2021. La información sobre el listado de universidades que ofertan este máster la hemos obtenido de la aplicación *Qué Estudiar y Dónde en la Universidad* (QEDU)²¹. De los 66 centros universitarios²² que ofertan los citados estudios, 39 corresponden a universidades públicas y 27 a universidades privadas. La muestra está formada por un total de 26 universidades que imparten la especialidad de música, siendo 21 centros universitarios de titularidad pública y 5 de titularidad privada.

Para la recogida de la información se ha diseñado un protocolo de observación *ad hoc* dividido en tres dimensiones: a) Datos identificativos (Nombre de la universidad, titularidad, campus); b) Aspectos relacionados con la denominación Artística (título del máster, descriptores, especialidad de música) y c) Análisis de las guías docentes relacionadas con la didáctica de las enseñanzas de régimen especial (conservatorios de música o danza, elementos curriculares). Para el análisis de datos se ha llevado a cabo estadísticos descriptivos con el programa SPSS (vs. 19) y análisis documental y

²¹ Aplicación disponible en el portal web del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

²² Algunas universidades tienen varios campus universitarios en diversas ciudades, para estos casos se ha contabilizado como una única universidad, pues, aunque se encuentren en ciudades diferentes todas comparten los mismos estudios. A excepción de la Universidad de las Islas Baleares en donde solo se encuentra la especialidad de música en el campus de Mallorca.

descriptivo para las guías docentes relacionadas con la didáctica de la música en las enseñanzas de régimen especial.

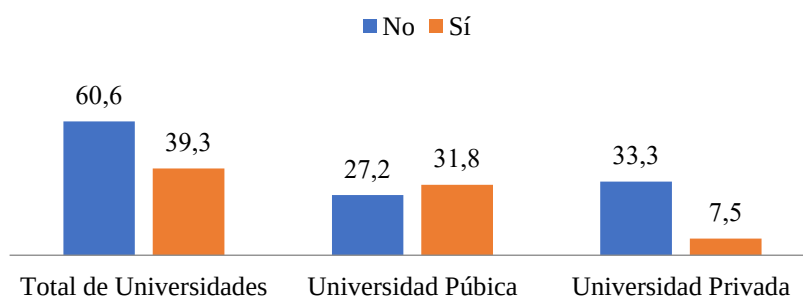
3. RESULTADOS

a) Datos identificativos

Dentro de la oferta académica de los planes de estudios de los Másteres en Formación del Profesorado presentes en las universidades españolas para el curso 2020-2021, solo se ofertó la especialidad de música en un 39,3% de ellos (n=26). Entre ellos, un 31,8% corresponde a universidades públicas (n=21) y un 7,5% a universidades privadas (n=5) (Figura 1).

Figura 1

Porcentaje de inclusión de la especialidad de música en los Másteres de Formación del Profesorado de las universidades españolas



b) Aspectos relacionados con la denominación Artística

Con relación a la denominación del título, solo en un 4,5% (n=3) de los títulos de Máster de Formación del Profesorado que se ofertan en España incluye el término “Especialidad en Artes (Música)” de la Universidad de La Coruña, “Enseñanzas Artísticas”²³ de la Universidad de Murcia y “Artísticas” de la Universidad de Zaragoza.

Respecto al tratamiento de la información en otros apartados o descriptores dentro de la propia web de cada máster donde se ofrece información más detallada podemos encontrar que, en apartados como Presentación, Salidas profesionales o Perfil del estudiante se hace mención explícita a ciertas profesiones vinculadas con la educación desde el ámbito musical distinto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esto es,

²³ Figura como título extendido dentro del apartado “Titulación” de la Guía Docente. En la página web principal, aparece el título abreviado: Máster Universitario en Formación del Profesorado.

se alude al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, a sus etapas educativas de enseñanzas musicales artísticas como estudios elementales o profesionales de música o danza, consideradas enseñanzas de régimen especial. Además, esto sucede incluso cuando la propia universidad no oferta especialidad de música para la enseñanza Secundaria o Bachillerato, como ocurre en las siguientes universidades: Universidad del País Vasco, Universidad Pablo Olavide de Sevilla, Universidad Camilo José Cela, universidad CEU Cardenal Herrera, Universidad de León o la Universidad Pontificia de Salamanca. Por el contrario, encontramos universidades que aunque poseen especialidad de formación del profesorado en música dentro de las etapas de Secundaria y Bachillerato, sí mencionan esta terminología relacionada con la formación del profesorado de enseñanzas artísticas musicales, es el caso de las universidades de: La Coruña, Católica de Murcia, Cantabria, Extremadura, Las Palmas de Gran Canarias y Santiago de Compostela.

En la Tabla 1 se puede observar la relación de universidades en las que se imparte la especialidad de música, su titularidad y el número de asignaturas relacionadas con la música.

Tabla 1

Universidades españolas con especialidad de Música en el Máster de Formación del Profesorado

Universidad	Titularidad	N.º asignaturas músicas
Universidad Autónoma de Madrid	Pública	6
Universidad Complutense de Madrid	Pública	6
Universidad de La Coruña	Pública	6
Universidad de Alicante	Pública	5
Universidad de Valladolid	Pública	7
Universidad Jaume I de Castellón	Pública	3
Universidad de Valencia	Pública	3
Universidad de Cantabria	Pública	1
Universidad de Córdoba	Pública	3
Universidad de Extremadura	Pública	5
Universidad de Granada	Pública	3
Universidad de Jaén	Pública	3
Universidad de La Laguna	Pública	3
Universidad de Las Palmas de Gran Canarias	Pública	3

Universidad de Málaga	Pública	2
Universidad de Murcia	Pública	6
Universidad de Oviedo	Pública	1
Universidad de Santiago de Compostela	Pública	3
Universidad de Sevilla	Pública	5
Universidad de Zaragoza	Pública	4
Universidad de Las Islas Baleares (Mallorca)	Pública	6
Universidad Alfonso X El Sabio	Privada	4
Universidad Católica de Valencia	Privada	4
Universidad Católica de Murcia	Privada	5
Universidad Pontificia de Salamanca	Privada	2
Universidad Internacional de Valencia	Privada	3

c) Análisis de las guías docentes

Entre los 26 centros que oferta la especialidad de música dentro de los planes de estudios del Máster de Formación del Profesorado, tan solo tres universidades públicas (Universidad de Valladolid, Universidad Jaume I de Castellón y la Universidad de Zaragoza) hacen alusión los conocimientos necesarios para la docencia en las enseñanzas de régimen especial en especialidades relacionadas con la música. Concretamente, la Universidad de Universidad de Valladolid y la Universidad Jaume I de Castellón lo hacen de manera implícita en algunos de los elementos curriculares que componen tres guías docentes. Por el contrario, la Universidad de Zaragoza es la única que dedica gran parte de sus guías docentes a la especialización de la formación del profesorado de música en las enseñanzas de régimen especial.

La Universidad de Valladolid oferta 9 asignaturas dentro de la especialidad de música del Máster de Formación del Profesorado. Tan solo en una de ellas, Didáctica Curricular en Música, se relaciona con las enseñanzas artísticas de conservatorios. Es una asignatura cuatrimestral y obligatoria, con una carga lectiva de 4 créditos ECTS. Concretamente se menciona en el primero de sus tres objetivos: “Conocer y analizar el currículum en educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas profesionales artísticas (Conservatorio)” (Valles y Monreal, 2020, p.4). También, en el apartado de bibliografía complementaria se exponen 5 referencias relacionadas con las enseñanzas en conservatorios.

Del mismo modo, en la Universidad Jaume I de Castellón se imparten tres asignaturas relacionadas con la música dentro de la misma especialidad en el Máster de Formación del Profesorado. En un contenido del temario expone el análisis de los distintos tipos de

elementos curriculares para la modalidad de Música y Danza, junto con las Artes Escénicas.

La Universidad de Zaragoza ofrece formación específica para el profesorado de conservatorios de música y danza. Dentro del Máster de Formación del Profesorado existe la especialidad de “Música y Danza”, donde se imparten 4 asignaturas específicas de música y 3 de ellas relacionadas directamente con la formación de régimen especial. Si bien es cierto, al contrario de las otras dos universidades, Valladolid y Jaume I de Castellón, el papel de la enseñanza de la música en las etapas de Secundaria y Bachillerato queda relegado a un apartado minoritario, dando mayor importancia en todos los elementos curriculares de las guías docentes a la enseñanza de la música y la danza en escuelas de música y conservatorios. Las asignaturas son: Diseño Curricular e Instruccional de Música y Danza, una asignatura de 6 créditos ECTS; Innovación e Investigación educativa en Música y Danza, asignatura de 4 créditos ECTS; y por último, Contenidos Disciplinarios de Música y Danza, asignatura de 6 créditos ECTS. Todas las asignaturas son semestrales y obligatorias para la especialidad.

4. DISCUSIÓN

En la actualidad un total de 66 universidades españolas, 39 públicas y 27 privadas ofertan los estudios de MPES, entre las cuales, 26 universidades posibilitan la especialización de profesor en la especialidad de Música para la etapa de Secundaria y Bachillerato. En este sentido, coincidimos con el análisis de López y Bermell (2016) donde facilitan un total de 65 universidades españolas que ofrecían 72 titulaciones de MPES, de las cuales 27 tenían la especialidad de Música en su plan de estudios. Algunas de ellas (Almería, Sevilla, Granada, Córdoba, Málaga, y Zaragoza) centran los créditos en el Bloque Específico y ofrecen estos créditos en un formato de asignaturas optativas dentro del Bloque Específico, escogiendo el alumno una o dos en función del caso.

En la relación de especialidades ofertadas según los Másteres Oficiales de Formación del Profesorado por Universidades públicas en el curso académico 2018-2019, hay 15 centros públicos que ofertan la especialidad de Música: Alicante, Autónoma de Madrid, Cantabria, Complutense de Madrid, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga, Murcia, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia y Valladolid (González-Sala et al. 2020, Tabla 2, 216). Con respecto a los resultados ofrecidos por González-Sala et al. (2020), tenemos que matizar que tras el paso de dos cursos académicos (2018-2019 y

2019-2020) el número de universidades públicas que ofertan la especialidad de música dentro del MFPS se ha incrementado en 7 (26) en la actualidad.

Los resultados revelan que la formación del profesorado en enseñanzas artísticas en las especialidades de música y danza es escasa o prácticamente nula. Es por ello que este estudio viene a evidenciar la necesidad en la creación de un máster específico coincidiendo con los argumentos de Narejos (2019) donde pone de manifiesto que, hasta el momento es la cuestión del Máster de Profesorado de Enseñanzas Artísticas es otro problema sin respuesta por parte de las administraciones competentes. La LOE establecía en su artículo 100.21 que para el ejercicio de la docencia en enseñanzas artísticas profesionales *será necesario tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca*, hecho que también contempla el Real Decreto de Mínimos 303/2010. Este Real Decreto habla de un Máster, de 60 ECTS, que podrá impartirse en centros superiores de enseñanzas artísticas o universidades y que tendrá características diferenciadas para cada una de las enseñanzas artísticas. Pero pasan los años y el Ministerio de Educación no se decide por impulsar definitivamente este requisito imprescindible para conseguir un profesorado de calidad. Así, se está perjudicando a diversas promociones de estudiantes que no tienen profesores a los que se les haya preparado pedagógicamente, dentro de la especificidad de su materia artística, ya sea música, danza, artes plásticas o diseño (Narejos, 2019).

5. CONCLUSIÓN

Actualmente, la Universidad de Zaragoza es la única universidad pública española donde se pueden cursar los estudios de Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Música y Danza. Y este título, además de habilitar para la función docente, capacita, de forma real, en la adquisición de contenidos, teóricos y pedagógicos, de aquellas materias propias de las enseñanzas de régimen especial. Por tanto, cumple con el objetivo final de ofrecer una preparación de calidad que permita impartir docencia en las especialidades de música y danza en escuelas de música y conservatorios.

El panorama actual para la formación del profesorado de Música y Artes Escénicas es, sencillamente, desolador. Aquellos músicos y bailarines que quieran dedicarse profesionalmente al mundo de la docencia no tienen un medio formativo que les forme

dentro de unos mínimos exigibles, que les asegure la adquisición de una formación inicial básica con la que poder iniciar y desarrollar su carrera docente. Por tanto, las carencias o inexistencias de una formación específica los obliga a cursar unos estudios oficiales de máster que no les preparan ni capacitan para su especialidad que no les ofrecen conocimientos teóricos ni habilidades prácticas, ni formación en didácticas específicas ni la adquisición de recursos y medios pedagógicos apropiados a su especificidad. Es decir, todo el conjunto de conocimientos, saberes, habilidades, competencias que son indispensables para desarrollar las capacidades necesarias en el campo propio de unas materias artísticas muy específicas y concretas, en un ámbito docente muy singular.

El artista nace. Pero también se hace. Y para su correcta formación precisa de un maestro que sepa cómo debe guiarlo, acompañarlo y formarlo para que llegue a ser, en la medida de sus posibilidades, un buen artista.

REFERENCIAS

- Barrio Aranda, L. (2020). *Guía docente de la asignatura Contenidos Disciplinarios de Música y Danza* [Archivo PDF]. https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/63270_es.pdf
- Barrio Aranda, L. y Casanova López, O. (2020). *Guía docente de la asignatura Diseño Curricular e Instruccional de Música y Danza* [Archivo PDF]. https://sia.unizar.es/documentos/doa/guiadocente/2020/63271_es.pdf
- Benarroch Benarroch, Alicia, Cepero Espinosa, Sergio, y Perales Palacios, Francisco Javier. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E.M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74
- Conferencia de Decanos/as de Educación (2017). Conclusiones jornada monográfica: El modelo de acceso a la profesión docente actual vs “MIR” educativo. http://reunid.eu/wpcontent/uploads/2018/02/2017_09_28_DocumentoConferencia-Educacion-sobre-Formacion-de-Profesorado.pdf

- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de Secundaria. En F. Imbernón (Ed.) *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 111-130): Graó España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Estebanaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173
- Esteve Faubel, J.M^a; Molina Valero, M. Á.; Esteve Faubel, R. P.; Botella Quirant, M^a. T.; Faya Alonso, U. (2016). Educación Musical en el Máster de Secundaria. En *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones* (eds. Roig-Vila, R.; Blasco Mira, J.E.; Lledó Carreres, A.; Pellín Buades, N. Instituto Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Alicante, 1149-1464.
- Fernández, J., Medina, M., y Elortegui, N. (2002). La formación del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en Secundaria, a partir de sus ideas previas. *Investigación en la Escuela* (47), 65-74.
- González Sala, F., Bisquert Bovert, M., Haba Osca, J., y Osca Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- López Calatayud, F., y Bermell Corral, M^a. A. (2016) La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 205-219 <http://webs.uvigo.es/reined/>
- López Ríos, M.; Vicente Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 213-234. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72590>
- Manso Ayuso, J. y Martín Ortega, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.

- Montero, M.L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1), 57-74.
- Narejos Bernabéu, A. (2019) ¿Para cuándo el Máster de Profesorado de Enseñanzas Artísticas? *Artseduca*, 22, 104-109. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.22.8>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE 29/12/2007).
- Perronoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pontes, A.; Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En I. González y E. Almunia (Eds.) *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 151-166). Barcelona: Graó
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. (BOE 28/11/2008).
- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 9 de abril).
- Rodríguez, M.J., Olmos, S., y Martínez, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: un modelo causal. *Cultura y Educación*, 3(25), 361-373.
- Serrano Pastor, R. M. (2020). *Guía docente de la asignatura Innovación e Investigación en Música y Danza* [Archivo PDF]. https://sia.unizar.es/documentos/doi/guiadocente/2020/63273_es.pdf
- Universitat Jaume I. (11 de noviembre de 2020). Sistema de información académica. SAP704 - aprendizaje y enseñanza de la música. Recuperado el día 11 de noviembre de 2020 <https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2020/estudio/42135/asignatura/SAP704/temario>

Valles del Pozo, M. J. y Monreal Guerrero, I. (2020). *Guía docente de la asignatura Diseño Curricular en Música* [Archivo PDF].
https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2020/56615/51756/1/Documento.pdf

CAPÍTULO 133
VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN FORMACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN ENTRE PARES
DESDE LA PERSPECTIVA DE EVALUADOR

Patricia de-Armas-González, Diana Sosa-Martín y Josefa Perdomo-Díaz

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos y en todas las materias escolares. Sin una evaluación, es difícil determinar si los estudiantes han logrado las metas previstas y tomar decisiones educativas sobre cómo se les puede ayudar a alcanzar estas metas (Silver y Mills, 2018; Zhao, et ál., 2017). Este último propósito de la evaluación, que se centra en apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ha recibido más atención en los últimos 20 años, intentando que los profesores vean la evaluación no solo con propósitos sumativos sino poniendo más énfasis en los propósitos formativos (Zhao et al., 2017). Por ello, es fundamental hacer a los estudiantes partícipes de su propia evaluación, yendo más allá de los métodos tradicionales de evaluación e incorporando nuevos métodos alternativos.

La evaluación entre pares es uno de los métodos de evaluación que mayor presencia está cobrando como método para involucrar a los alumnos en la evaluación. Sin embargo, son muy pocos los docentes que implementan métodos alternativos de evaluación en sus aulas (Chanudet, 2016) y, en concreto, la evaluación entre pares es uno de los métodos menos empleados. Según las investigaciones de Suurtam, et ál. (2010), solo un 15% de los docentes utiliza la evaluación entre pares y, de ellos, solo un 5% la emplea como método para evaluar. Los profesores alegan no recurrir a la evaluación entre pares por falta de tiempo (Mogessie, 2015) y porque la consideran poco fiable (Zevenbergen, 2001). A pesar de esta creencia, Jones y Alcock (2014), Mogessie (2015) y Zevenbergen (2001), al comparar evaluaciones de profesores con evaluaciones realizadas por alumnos a una misma tarea, mostraron que las evaluaciones de los alumnos eran similares a las elaboradas por los docentes, lo que indicaría que la evaluación entre pares podría utilizarse como método de evaluación fiable.

Además de ser un método de evaluación con ciertas garantías de fiabilidad, la evaluación entre pares aporta a los estudiantes otros beneficios, tanto para el alumno que evalúa como para el alumno evaluado. En la experiencia llevada a cabo por Custodia, et ál., (2015), la evaluación entre pares se muestra como una herramienta eficaz para la mejora del aprendizaje objeto de desarrollo. También permite a los estudiantes tener una visión objetiva de cómo los profesores evalúan a los alumnos (Mogessie, 2015), aumenta su responsabilidad (Lavy y Shriki, 2014; Mogessie, 2015; Topping, 2009), mejora su aprendizaje (Mogessie, 2015; Topping, 2009), desarrolla su pensamiento crítico y les proporciona habilidades en la toma de decisiones (Voet, et ál., 2017). Más específicamente, aplicada a actividades matemáticas, la evaluación entre pares otorga unos beneficios propios de esta área: ampliar los conocimientos sobre conceptos matemáticos (Beaver y Beaver, 2011; Zevenbergen, 2001), mejorar las herramientas con las que se enfrentan a los problemas (Beaver y Beaver, 2011) y observar que un mismo contenido matemático se puede mostrar de maneras diferentes de forma efectiva (Lavy y Shriki, 2014; Zevenbergen, 2001).

El estudio que presentamos se llevó a cabo con maestros de primaria en formación en el que se les pidió resolver un conjunto de doce actividades matemáticas relacionadas con la geometría de un nivel correspondiente a Educación Primaria. Posteriormente, habiendo asignado aleatoriamente a cada estudiante la resolución de un compañero, evaluaron el trabajo recibido asignando sus propios criterios de evaluación. Por último, respondieron a un cuestionario con 33 preguntas que pretendía recoger sus valoraciones y percepciones acerca de la actividad de evaluación entre pares desde la perspectiva de evaluador y la de evaluado.

La pregunta general en la que centramos esta investigación es: ¿Qué valoración hacen los futuros maestros de Educación Primaria de su participación en una actividad de evaluación entre pares, en términos del interés y la utilidad de la actividad, así como por la contribución a su propia formación matemática y didáctica?

2. MARCO CONCEPTUAL

El objetivo principal de la evaluación es obtener una información completa del aprendizaje de los estudiantes, motivarlos para progresar en su formación y enriquecer las prácticas educativas de los docentes (Shahbari y Abu-Alhija, 2018; Suurtamm, et al., 2010; Zhao et al., 2017). La información obtenida con la evaluación no solo es útil para

los profesores sino también para los propios alumnos, pues les ayuda a identificar en qué punto de su formación se encuentran y dirigir su trabajo para avanzar en su aprendizaje (Nortvedt, et ál., 2016). Además, la evaluación debe recompensar y fomentar los conocimientos que deseamos que los estudiantes demuestren (Schoenfeld, 1992).

Para William (2007) hay tres funciones principales que debe cumplir la evaluación: la función formativa, que apoya el aprendizaje de los alumnos; la función sumativa, que certifica el nivel de los estudiantes; y la función evaluativa, que determina la calidad de las instituciones educativas. Para lograr que la evaluación cumpla con su función formativa se debe involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y en su propia evaluación (William y Thompson, 2007) y una de las formas de hacerlo es con la elaboración de actividades de evaluación entre pares (Black y William, 2009).

Atendiendo a los agentes que intervienen en la evaluación, se puede clasificar de la siguiente forma: heteroevaluación, en la que el docente evalúa al estudiante; autoevaluación, si el estudiante evalúa su propio trabajo; y evaluación entre pares, cuando un estudiante del mismo nivel evalúa la producción de un compañero. Esta última fue definida por Topping (2009) como el proceso en el que un estudiante valora la calidad de la tarea de otro estudiante de su mismo nivel. Investigaciones anteriores han mostrado que las actividades de evaluación entre pares pueden aplicarse en diferentes áreas, para trabajar distintos criterios del currículo, en todos los niveles y pueden desarrollarse utilizando pruebas escritas, presentaciones orales, redacciones, etc. (Beaver y Beaver, 2011; Custodia, et ál., 2015; Jones y Alcock, 2014; Lavy y Shriki, 2014; Topping, 2009; Wyatt-Smith, et ál., 2010; Zevenbergen, 2001). Sin embargo, existe un aspecto de la evaluación entre pares en el que los autores no coinciden: proporcionar o no a los evaluadores criterios de evaluación. Pese a que algunos autores defienden que entregar criterios de evaluación lleva a mejores resultados en las actividades de evaluación entre pares (Beaver y Beaver, 2011; Custodia, et ál., 2015; Lavy y Shriki, 2014; Zevenbergen, 2001), otros sostienen que depende de las circunstancias y del contexto en el que se desarrolle la actividad. Si bien en algunos casos aportar estos criterios puede ser muy importante para alcanzar los resultados esperados, en otros casos podrían perjudicar la evaluación (Wyatt-Smith, et ál., 2010) y su ausencia puede mejorar los resultados de la actividad (Jones y Alcock, 2014).

En este estudio, al tratarse de una actividad de evaluación entre pares realizada con maestros de primaria en formación, se decidió no aportar a los evaluadores criterios de

evaluación, sino que, como experiencia para su futura actividad docente, fuesen ellos quienes construyesen los criterios de evaluación para realizar la evaluación.

Para lograr que la evaluación entre pares adquiriera mayor presencia en las clases de matemáticas, debe ofrecerse a los profesores, tanto en formación como en ejercicio, oportunidades para reflexionar sobre dicha actividad y los beneficios que aporta al desarrollo del aprendizaje de la disciplina. Distintas investigaciones señalan que las prácticas docentes de un profesor, en particular de matemáticas, no dependen únicamente de su conocimiento, sino que intervienen otros aspectos como sus creencias acerca de la disciplina, su enseñanza y aprendizaje (Carrillo, et ál., 2013), además de elementos no cognitivos necesarios para lograr cierta disposición a la acción (Baumert y Kunter, 2013).

En el caso de las creencias, Eccles y Wigfield (2002) señalan que la autoeficacia y el valor son dos de los aspectos que influyen en la motivación y, por tanto, en la acción. Desde la perspectiva del profesor, adquieren relevancia tanto la autoeficacia en la disciplina que se están enseñando (Woolfolk-Hoy, et ál., 2009) como la autoeficacia en relación con el proceso de enseñanza (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998).

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En este estudio participaron 97 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna que cursaban la asignatura Didáctica de la Medida y de la Geometría. Es una asignatura del segundo cuatrimestre del tercer curso y es la tercera asignatura de matemáticas que cursan en la carrera; la última de carácter obligatorio.

3.2. Recogida de datos

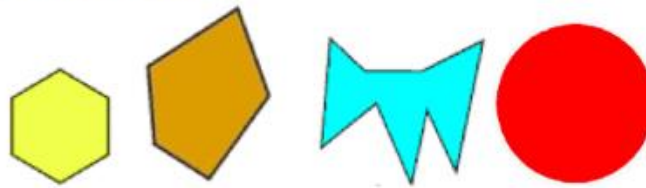
Los datos se recogieron a partir de un cuestionario que los estudiantes contestaron después de realizar una actividad de evaluación entre pares. La actividad de evaluación entre pares consistió en lo siguiente. En primer lugar, cada estudiante, de forma individual, debía resolver un conjunto de doce actividades matemáticas, con contenidos correspondientes a Educación Primaria, todas ellas relacionadas con los cuerpos geométricos (Figura 1) y subir un documento con sus respuestas al aula virtual de la

asignatura. Posteriormente, de forma aleatoria, se asignaba a cada estudiante el documento de un compañero o compañera, se les pedía que evaluaran las respuestas, siguiendo sus propios criterios de evaluación, y asignaran una calificación al trabajo realizado por su compañera o compañero.

Figura 1.

Ejemplo de una de las actividades que los estudiantes debían resolver.

7. Las siguientes imágenes son parte de la huella de un cuerpo geométrico. Indica a qué cuerpos podrían corresponder.



El cuestionario constaba de un total de 33 preguntas divididas en 5 secciones: información general (4 preguntas), valoración general de la actividad de evaluar el trabajo de un(a) compañero(a) (13 preguntas), valoración general de evaluación recibida (12 preguntas), valoración final (3 preguntas) y ¿Quieres comentar alguna de tus respuestas? (1 pregunta).

En la primera sección, se recoge la información general de los alumnos con preguntas abiertas y de opción múltiple. En las siguientes tres secciones se utilizaron ítems con una escala Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) y en la última sección se dejó un espacio para que los alumnos pudieran incorporar cualquier comentario, tanto de la evaluación realizada como de la evaluación recibida.

3.3. Proceso de análisis de datos

En este trabajo se muestran los resultados correspondientes a la segunda sección: “Valoración general de la actividad de evaluar el trabajo de un(a) compañero(a)”, ya que es la que da respuesta a la pregunta de investigación formulada. Además, se mostrarán algunas de las respuestas de los alumnos a la pregunta de la última sección: “¿Quieres comentar alguna de tus respuestas?”, que recogen sus valoraciones e impresiones como evaluadores. Para realizar el análisis, se clasificaron las preguntas del cuestionario en 4 bloques y se realizó un análisis de frecuencia de las respuestas obtenidas en cada ítem. A

continuación, se indica a qué tópico corresponde cada uno de los cuatro bloques y qué ítems del cuestionario forman parte de él.

- Bloque A: Participación en actividades de evaluación entre pares.

P1.1. Es la primera vez, en toda mi vida, que evalúo el trabajo de un(a) compañero(a).

P1.2. Es la primera vez, en toda mi vida, que evalúo respuestas a actividades matemáticas.

- Bloque B: Contribución de la evaluación entre pares a la formación matemática.

P1.3. Al hacer la evaluación del trabajo de mi compañera(o), ha mejorado mi formación matemática.

P1.4. Al evaluar el trabajo de mi compañera(o), he detectado errores en mis propias respuestas.

P1.5. Al evaluar el trabajo de mi compañera(o), me han surgido dudas sobre mi formación matemática.

P1.6. Evaluar el trabajo de mi compañera(o) me ha ayudado a darme cuenta de que debo mejorar mi forma de expresarme, al escribir mis respuestas.

- Bloque C: Contribución de la evaluación entre pares a la formación didáctica.

P1.7. Al hacer la evaluación del trabajo de mi compañera(o), ha mejorado mi formación para interpretar el conocimiento de mis futuros estudiantes.

P1.8. Al hacer la evaluación del trabajo de mi compañera(o), ha mejorado mi formación para identificar posibles dificultades de aprendizaje en mis futuros estudiantes.

P1.9. Al hacer la evaluación del trabajo de mi compañera(o), ha mejorado mi formación para evaluar el conocimiento de mis futuros estudiantes.

- Bloque D: Valoración de la evaluación entre pares.

P1.10. Evaluar el trabajo de mi compañera(o) me ha parecido interesante.

P1.11. Evaluar el trabajo de mi compañera(o) me ha parecido útil.

P1.12. Evaluar el trabajo de mi compañera(o) me ha parecido difícil.

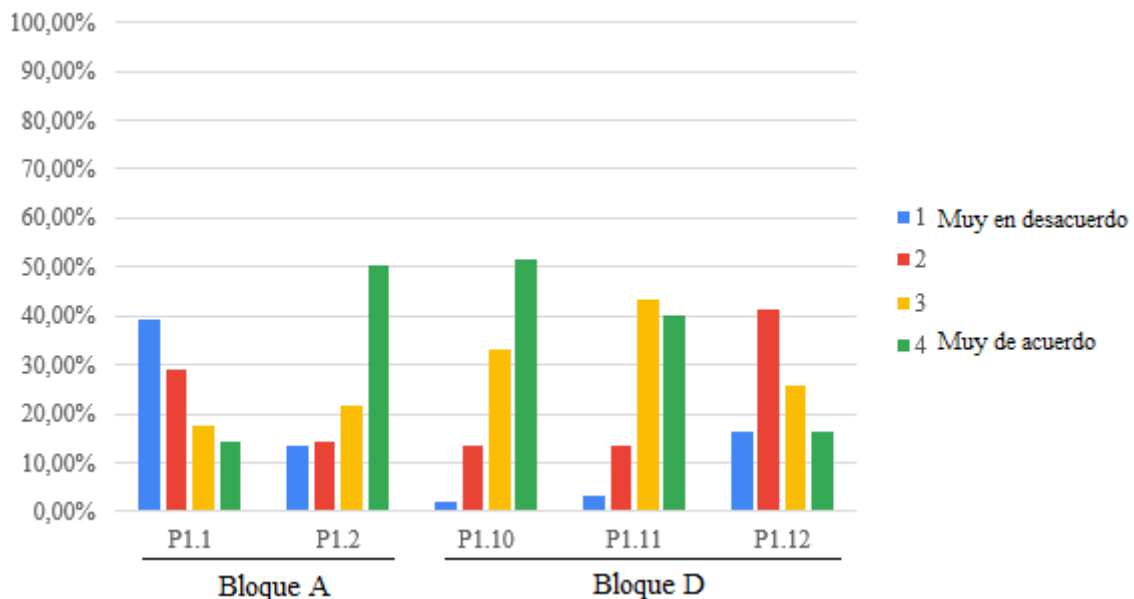
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En relación con la participación en actividades de evaluación entre pares (Bloque A) y su valoración de este tipo de actividades (Bloque D), los resultados muestran que la mayoría de los alumnos ya habían participado anteriormente en actividades donde debían evaluar el trabajo de un compañero, sin embargo, para la mayor parte de ellos era la primera vez que evaluaban una actividad matemática (P1.1 y P1.2 de Figura 2). Por otra

parte, más de un 80% de los alumnos, valoró el hecho de tener que evaluar a un compañero como una actividad interesante y útil (P1.10 y P1.11 de Figura 2), aunque un 84% de los alumnos admite haberse encontrado con alguna dificultad a la hora de evaluar a un compañero (P1.12 de Figura 2).

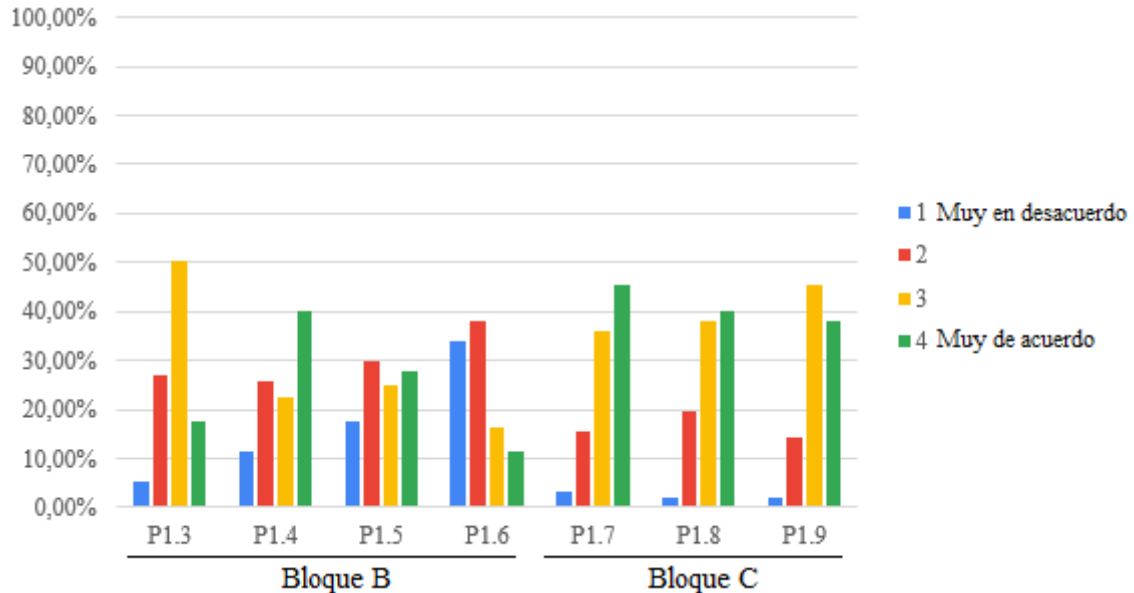
Figura 2.

Respuestas a las preguntas de los Bloques A y D.



Con respecto a la contribución de la actividad a su formación matemática (Bloque B) y a su formación didáctica (Bloque C), los resultados muestran que un 68% cree que evaluar a un compañero ha contribuido notablemente a mejorar su formación matemática (P1.3 de Figura 3) y un 88% admite haber encontrado algún error en su propia resolución mientras evaluaba a su compañero (P1.4 de Figura 3). Por otro lado, a un 82% le ha surgido alguna duda acerca de su formación matemática (P1.5 de Figura 3) y solo un 28% destacaría que le haya servido para mejorar la manera de expresarse en sus respuestas (P1.6 de Figura 3).

Por otro lado, caben destacar los beneficios que los alumnos perciben que les ha podido dar el evaluar a un compañero de cara a su futura actividad docente. Un 81% cree que les ha servido para, en un futuro, poder interpretar el conocimiento de los estudiantes (P1.7 de Figura 3), un 78% para poder identificar posibles dificultades de aprendizaje en sus futuros alumnos (P1.8 de Figura 3) y un 83% cree que ha contribuido a mejorar su formación para evaluar a sus futuros estudiantes (P1.9 de Figura 3).

Figura 3.*Respuestas a las preguntas de los Bloques B y C.*

Estos beneficios, con respecto a su formación docente, destacan también cuando nos fijamos en las respuestas libres que dieron los alumnos a la última pregunta. La mayoría de las respuestas en las que comentan el proceso de evaluar, se refieren a los beneficios obtenidos en este sentido. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

- “Nos dan a nosotros el papel de docentes que tendremos en un futuro, por lo que creo que es un buen método para que nosotros vayamos practicando y comprendamos nuestra labor en el futuro.”
- “Me ha parecido innovadora la dinámica de la evaluación entre pares porque nos ha preparado, en cierto modo, para nuestra futura andadura profesional.”
- “Este tipo de actividad me resulta muy interesante a la par que útil ya que nuestro futuro profesional se basa, en gran parte, en ser capaces de evaluar nuestro propio trabajo como el de nuestro alumnado.”
- “Creo que este tipo de actividades son interesantes, ya que te pones en la piel de un/una docente a la hora de llevar a cabo la evaluación de una tarea, trabajo... dándonos cuenta de la importancia de tener conocimientos y de saber expresarnos de manera adecuada, así como aprender a ser capaces de corregir con objetividad.”
- “Me parece una propuesta interesante, ya que nos ayuda a ponernos en la piel de un profesor/a y saber que posibles dificultades tendrían nuestros futuros alumnos/as”

5. DISCUSIÓN FINAL

En este trabajo se muestran los resultados de analizar la valoración que hace un grupo de docentes de primaria en formación de su participación en una tarea donde debían evaluar actividades matemáticas realizadas por un par.

De este análisis, lo primero que podemos destacar es que, a pesar de que la mayoría de los alumnos había evaluado antes la producción de un compañero, para muchos era la primera vez que evaluaban a un compañero en matemáticas. Esto podría ser una muestra de que la mayoría de los profesores de matemáticas siguen utilizando métodos de evaluación tradicionales (Cárdenas, et ál., 2016) a pesar de los beneficios que aportan otros métodos de evaluación alternativos y, en particular, la evaluación entre pares. En esta investigación muchos alumnos percibieron haber obtenido beneficios en cuanto a su formación matemática y admiten que les ha servido para advertir errores en sus propias resoluciones.

Por otro lado, a la gran mayoría de los estudiantes la actividad le resultó interesante y útil. De los resultados podríamos concluir que, además de por los beneficios obtenidos en su formación matemática, uno de los aspectos por los que es posible que la actividad les resultara interesante y útil es por los beneficios que perciben haber obtenido para su futura actividad docente. Aplicar este tipo de actividades con maestros en formación, aporta beneficios concretos en esta área (Beaver y Beaver, 2011; Zevenbergen, 2001) y, en este caso, solo un 2% de los alumnos contestaron que no les había aportado nada en este sentido.

Además de los beneficios para su futura actividad docente, la gran mayoría también admitió haberse encontrado con alguna dificultad al realizar la evaluación de la tarea de un compañero y es que realizar actividades de evaluación entre pares con docentes en formación les ayuda a darse cuenta de la complejidad del proceso de evaluar (Zevenbergen, 2001).

Una de las principales preocupaciones de los futuros profesores es la falta de experiencia práctica con la evaluación (Zevenbergen, 2001), por ello puede ser de gran importancia incluir actividades de evaluación entre pares en la formación inicial de profesores de matemáticas de cualquier nivel educativo, en especial maestras y maestros de Educación Primaria, donde el nivel de los conocimientos de matemáticas suelen ser más bajos y la relación con la disciplina llega, en muchos casos, a ser negativa. Y es que

la ausencia de conocimiento matemático influye directamente en la calidad de las actividades de evaluación (Cáceres y Chamoso, 2015).

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido subvencionado por el proyecto de investigación del plan nacional del MICINN con referencia EDU2017-84276-R.

REFERENCIAS

- Baumert, J. y Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. En Kunter M., Baumert J., Blum W., Klusmann U., Krauss S., Neubrand M. (eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers, Mathematics Teacher Education* 8, (pp.25-48). Springer: New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
- Beaver C. y Beaver. S. (2011). The Effect of Peer-Assessment on the Attitudes of Pre-Service Elementary and Middle School Teachers about Writing and Assessing Mathematics. *IUMPST: The Journal*, 5.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Cáceres, M. J. y Chamoso, J. M. (2015). La evaluación sobre la resolución de problemas de matemáticas. En L. Blanco, J. A. Cárdenas y A. Caballero (Eds.), *La resolución de problemas de Matemáticas en la formación inicial de profesores de Primaria* (pp. 225-241). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Cárdenas, J. A., Blanco, L. J., Guerrero, E. y Caballero, A. (2016). Manifestaciones de los profesores de matemáticas sobre sus prácticas de evaluación de la resolución de problemas. *Bolema*, 30(55), 649-669.
- Carrillo, J., Climent, N., Contreras, L. C. y Muñoz-Catalán, C. (2013). Determining specialised knowledge for mathematics teaching. En B. Ubuz, C. Haser y M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the VIII CERME* (pp. 2985-2994). Antalya, Turquía: ERME.
- Chanudet, M. (2016). Assessing inquiry-based mathematics education with both a summative and formative purpose. En Peter Liljedahl y Manuel Santos-Trigo (Eds.) *Mathematical Problem Solving. Current Themes, Trends, and Research* (pp. 177-207). Suiza: Springer.

- Custodia, E., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2015). Aprender a justificar científicamente a partir del estudio del origen de los seres vivos. *Enseñanza de las ciencias*, 33(2), 133-155.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Jones, I. y Alcock, L. (2014). Peer assessment without assessment criteria. *Studies in Higher Education*.
- Lavy, I. y Shriki, A. (2014). Engaging prospective teachers in peer assessment as both assessors and assesseees: The case of geometrical proofs. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*.
- Mogessie, M. (2015). Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Nortvedt, G., Santos, L., y Pinto, J. (2016). Assessment for learning in primary school mathematics teaching: The case of Norway and Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 377-395.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Shahbari, J.A. y Abu-Alhija, F.N. (2018). Does Training in Alternative Assessment Matter? The Case of Prospective and Practicing Mathematics Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment and Their Beliefs About Nature of Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education* 16(7), 1315-1335.
- Silver, E. A., y Mills, V. L. (Eds.) (2018). *A Fresh Look at Formative Assessment in Mathematics Teaching*. The National Council of Teachers of Mathematics.
- Suurtam, C., Koch, M. y Arden, A. (2010). Teachers' assessment practices in mathematics: classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 17(4), 399-417.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Voet, M., Gielen, M., Boelens, R. y De Wever, B. (2017). Using feedback requests to actively involve assesseees in peer assessment: Effects on the assessor's feedback content and assessee's agreement with feedback. *European Journal of Psychology in Education*, 33(1), 145-164.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: classroom assessment and the regulation of learning. En: F.K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (1053–1098). Charlotte: Information Age Publishing.
- Wiliam, D., y Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? En C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (53–82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., y Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school*, (pp. 627-653). Nueva York: Routledge
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. y Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59–75.
- Zevenbergen, R. (2001). Peer assessment of student constructed posters: assessment alternatives in preservice mathematics education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 4, 95-113.
- Zhao, X., Van den Heuvel-Panhuizen, M. y Veldhuis, M. (2017). Chinese Primary School Mathematics Teachers' Assessment Profiles: Findings from a Large-Scale Questionnaire Survey. *International Journal of Science and Mathematical Education*, 16, 1387–1407.

CAPÍTULO 134

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN MUSICAL

Julia Getino y Assumpta Valls

1. INTRODUCCIÓN

Diversos autores resaltan la escasa presencia de la música contemporánea en la enseñanza musical actual. Este tipo de música es una de las grandes olvidadas de la enseñanza tanto general como musical y, en el caso de que esté presente en la escuela, su utilización es ocasional (Laucirica, et ál., 2012; Muñoz, 2007; Urrutia y Díaz, 2013). Situación totalmente comprensible por la falta de formación del profesorado en su etapa de estudiante de música, así como en su formación inicial como docente de música. Prueba de ello son algunos estudios que evidencian un gran desconocimiento de ésta por parte tanto de estudiantes de educación musical, como de docentes de música (Mateos, 2011; Porto, 2010; Urrutia y Díaz, 2013).

A esta falta de conocimiento debe añadirse la falta significativa de materiales y recursos didácticos, así como una escasez de bibliografía específica y de cursos especializados (Cureses de la Vega, 1998). A pesar de que Schmitt (1998) ya puso de relieve la necesidad de dar soporte al docente para que pudiese abordar este repertorio con una “escucha activa y comprensiva”, esta carencia aún está presente.

Como consecuencia, nos proponemos una investigación en torno a la utilización de la música contemporánea en las aulas de primaria, contribuyendo a que los docentes de música incorporen dicho repertorio en sus clases y con la perspectiva de que los resultados obtenidos nos sirvan de referente para un futuro modelo de formación docente. Así pues, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Elaborar una propuesta metodológica de intervención en las aulas que nos permita introducir la música contemporánea en el aula y que contemple el proceso creativo como una vía de aprendizaje de la música.
- Formar y capacitar a los docentes para implementar dicha propuesta con alumnos de educación primaria.

Partimos de un aprendizaje de la música que tiene lugar a través de un proceso vivencial, de manera que la adquisición de las competencias musicales –percibir (escuchar), expresar (interpretar y crear) y comprender la música– tiene lugar a través de la práctica musical (Delalande, 1995; Paynter, 1999; Schafer, 1965; Tafuri, 1995).

Entendemos la audición musical, como aquella actividad que implica poner a los niños en contacto con las obras musicales –indistintamente del estilo o la época– y potenciar una escucha que incida directamente en la parte afectiva de la persona, y que al mismo tiempo facilite el camino hacia la interpretación, la creación y la comprensión de la música. Esta vinculación entre la audición musical y el proceso creativo forma parte de un planteamiento didáctico ya desarrollado en distintas experiencias previas, como la que queda recogida en Malagarriga y Martínez, (2010).

Consideramos la creación musical como uno de los principios fundamentales en la educación musical de nuestros días: “aprendemos cómo está hecha la música haciéndola” (Paynter, 1999). Según Wiggins (1990), los alumnos toman consciencia de su conocimiento musical a través de los procesos de creación musical, cuando ponen este conocimiento al servicio de la creación. Además, promueven que los alumnos utilicen de manera práctica todos sus conocimientos musicales (Kaschub y Smith, 2009) o contribuyen a desarrollar una comprensión más profunda de la música (Hickey, 2012).

Por otra parte, la música contemporánea resulta de fácil acceso y aceptación por parte de los niños, tal y como lo evidencian Boal, et ál., (2007), Martínez (2004), Muñoz (2007) o Porto (2010) entre otros. En este mismo sentido, también se constata que se encuentra más próxima al mundo sonoro de los niños que otras obras del repertorio más clásico (Delalande, 1995; Muñoz, 2007). La causa de ello la podemos encontrar en la liberación del lenguaje tonal, el efecto de otro tipo de armonía, el protagonismo del timbre, la intensidad del ritmo o la distinta concepción de la conducción melódica (Valls y Calmell, 2010). Este repertorio propicia un acercamiento mucho más fácil a la escucha y a la experimentación sonora, la cual conduce directamente a la práctica creativa (Muñoz, 1996; Hemsy de Gainza, 1995).

En este contexto, la propuesta didáctica que planteamos se propone introducir un nuevo elemento: la entrada del compositor contemporáneo en el aula. Esto permitirá a los estudiantes interactuar con un artista contemporáneo, otorgando a la propuesta otra potencialidad y dimensión, lo cual multiplicará exponencialmente el aprendizaje y la

motivación del alumnado. En palabras de Sharp y Dust, los artistas “pueden contribuir en muchos niveles al aprendizaje [del estudiante] en, a través y sobre las artes” (1997, p. 1).

Estos encuentros entre artistas –en nuestro caso el compositor- y docentes también pueden aportar importantes beneficios para los docentes: inspirar y promover su interés, estimular su creatividad artística y ampliar sus conocimientos sobre las artes (De Backer, Lombaerts, et ál., 2012; Easton, 2003; Sharp y Dust, 1997; Thomson y Hall, 2015); también pueden contribuir a que adquieran nuevas habilidades y conocimientos en relación con las técnicas compositivas, la composición o la interpretación musical, todo ello a través de su propia práctica creativa y de su conocimiento como experto (Kinsella, et ál., 2018; Partti y Väkevä, 2018).

2. MÉTODO

El contexto de esta investigación lo situamos en la formación permanente del profesorado de música. El equipo investigador está formado por cinco docentes de primaria en activo y dos investigadoras, profesoras de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Nos encontramos ante un tipo de investigación colaborativa (Arnal, et ál., 1992; Moreno, Martín y Padilla, 1999), donde los docentes del grupo investigador son los encargados de implementar la propuesta en las aulas y a la vez aportar reflexión al grupo en calidad de participante, lo que significa tomar parte de las decisiones del grupo. Esta posibilidad de implicarse en la producción y en la difusión de conocimiento influye en su formación específica como docentes y en su desarrollo profesional.

En esta investigación debe destacarse la relevancia que adquiere la actividad reflexiva en el proceso de elaboración de la propuesta metodológica, la cual tiene lugar antes y después de la experimentación práctica en las aulas. También resaltar que se trata de una reflexión a dos niveles: individual, la que aporta cada docente consecuencia de su experiencia personal, y colectiva, durante las reuniones entre maestros e investigadoras.

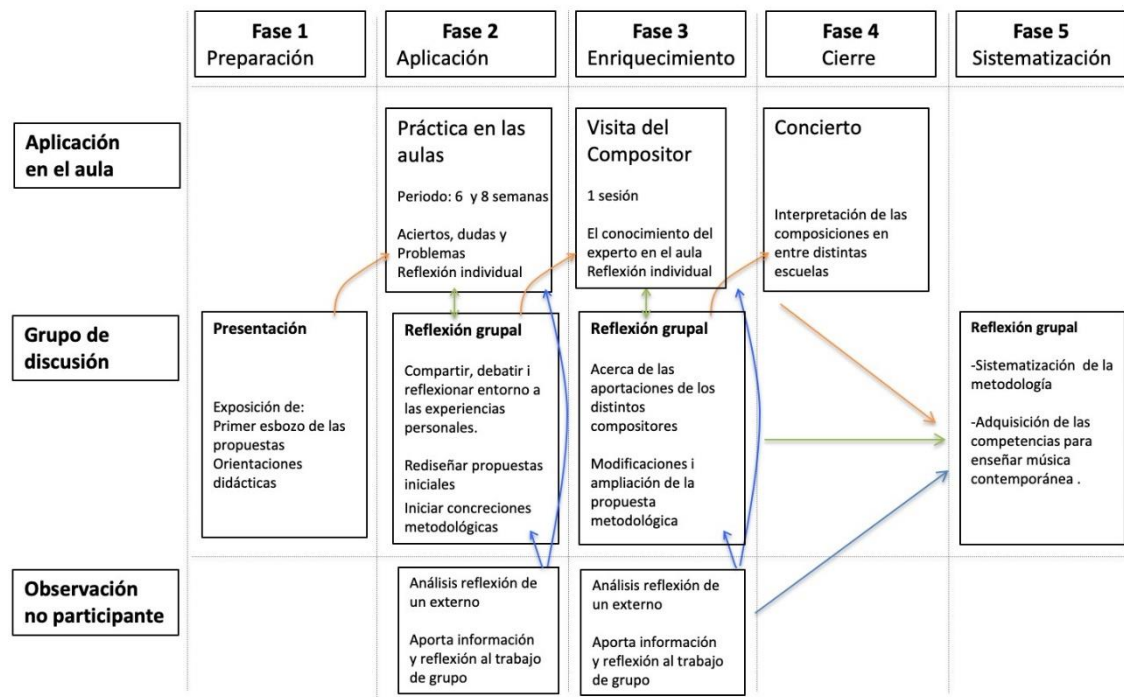
Las principales fuentes de recogida de datos fueron los siguientes:

- El grupo de discusión (seminario de reflexión entre docentes e investigadoras).
- Las notas de campo de cada docente sobre su aplicación en el aula.
- Las grabaciones en audio y en vídeo de las sesiones de aula con los alumnos.
- La observación no participante de una investigadora.

La investigación se sucede en distintas fases que sintetizamos en el siguiente esquema, donde se observa la interrelación del grupo de discusión con el observador no participante y cómo ello revierte en la práctica individual de cada docente.

Figura 1.

Las fases de la investigación.



Fase 1. Las investigadoras presentan la propuesta, que incluye una selección de repertorio de música contemporánea y diferentes actividades didácticas para aplicar en el aula. Posteriormente los docentes aportan sus primeras consideraciones de acuerdo con la aplicación en sus respectivos grupos clase.

Fase 2. Los docentes aplican la propuesta en las aulas, en dos etapas:

a) Escucha y análisis de una obra del compositor que les visitará.

Los alumnos comparten sensaciones y/o emociones que les suscita la audición. El docente conduce a los alumnos en el análisis y la concreción de los elementos musicales. Los niños argumenten aquello que identifican y comprenden.

b) Realización de una composición.

Los alumnos, en pequeños grupos, realizan composiciones utilizando como referentes los recursos y/o elementos musicales de la obra del compositor. Estos aprenden

a través de sus propias creaciones y toman conciencia de su propio proceso creativo, de lo que saben, de lo que no saben y de lo que les es necesario aprender.

Simultáneamente, una de las investigadoras inicia una observación no participante de las intervenciones de los distintos docentes en el aula, lo que revierte en las reflexiones de las reuniones del grupo de discusión. De las sesiones del grupo de discusión se deriva un primer borrador de la propuesta metodológica.

Fase 3. El compositor realiza la visita en el aula, hace aportaciones y sugerencias como experto que resultan valiosas para los alumnos, pero que también se convierten en una fuente de aprendizaje sobre música contemporánea y creación musical para los docentes. El trabajo previo a la visita del compositor que realiza el docente permite que las intervenciones del experto sean realmente significativas y adecuadas a cada contexto. Posteriormente, en las reuniones grupales, la exposición y reflexión entorno a cada una de estas visitas permite ampliar y concretar mejor la propuesta metodológica.

Fase 4. Los alumnos exploran, debaten y consensuan como aplicar las sugerencias que les hicieron los compositores. Seguidamente, se realiza un concierto entre escuelas. La interpretación de las composiciones por parte del alumnado da significado al final del proceso experimentado y resulta una forma de cerrar la propuesta metodológica.

Fase 5. Una reflexión colectiva final y con perspectiva global del proceso metodológico aplicado sirve para recopilar y organizar los aspectos más relevantes de cada periodo. Así mismo se rediseña los apartados de la propuesta inicial adecuándolos a las ideas resultantes de las reflexiones del grupo de discusión, lo que nos permite la sistematización de la propuesta metodológica.

3. RESULTADOS

Exponemos los resultados en dos epígrafes de acuerdo con los objetivos planteados.

3.1 La sistematización de la metodología.

De la propuesta metodológica aplicada y contrastada en las aulas, apuntamos los aspectos que consideramos le dan identidad:

El tiempo de aplicación. La finalidad de la propuesta no es tan solo la introducción de la música contemporánea y la creación en el aula, sino que también pretende ser un medio para el aprendizaje de la música. A través de este recorrido de entre cuatro y seis

meses, profesores y alumnos pueden adentrarse de manera gradual en este repertorio y conocer sus potencialidades y características sonoras.

“Este proyecto de creación musical contemporánea me ha aportado nuevas maneras de entender la enseñanza musical, me ha ayudado a no tener prisa en el aula, a permitir que el pensamiento y las reflexiones de los alumnos fluyan con naturalidad convirtiéndose, así, en significativas” (Docente).

La vinculación entre la escucha y la composición musical. Los alumnos componen su propia música con los referentes previos que les ha facilitado el análisis de la obra musical y realizan un aprendizaje musical a través del proceso de creación. Por lo tanto, tomar como punto de partida la audición musical para desarrollar un proceso creativo se convierte en un aspecto relevante del diseño temporal y la concepción de la propuesta.

El rol del docente durante la implementación de la propuesta. Se pone de manifiesto que el docente como conductor y guía es indispensable durante la ejecución de la propuesta. Dada las singularidades de este tipo de música, es conveniente que el docente se muestre respetuoso y conocedor de las obras para generar confianza y actitudes positivas frente al alumnado. Así, el docente pasa de tener un papel más conductista a ejercer el papel de acompañante, especialmente en el proceso de composición.

El proceso de creación, una vía para el aprendizaje de la música. Los parámetros de la música contemporánea facilitan que los alumnos se acerquen ella con más facilidad y proximidad. De manera que cuando estos se enfrentan a un proceso creativo, sus posibilidades exploratorias y compositivas se amplían substancialmente, al mismo tiempo que afianzan y amplían su aprendizaje musical de manera exponencial.

“El reto de trabajar la música contemporánea me ha abierto la mirada sobre qué tiene que ser el aprendizaje musical en la etapa de primaria y, sobre todo, la creación musical. La creación comporta poner en juego todos los contenidos básicos para el aprendizaje y comprensión musical: análisis, improvisación, intencionalidad, emoción, elementos musicales, reflexión, producción y de nuevo reflexión para mejorar la producción” (Docente).

La visita del compositor como experto. La intervención del compositor en el aula en un momento avanzado del proceso creativo de los alumnos es una de las particularidades y especificidades que proporciona un gran valor a esta experiencia educativa. El compositor aporta aprendizaje en torno a los procesos de creación musical, a la expresión e interpretación musical. Este conocimiento de experto ayuda a desarrollar, ampliar y afianzar conocimientos y estrategias de los docentes para el tratamiento de la música contemporánea y la creación musical en el aula.

“Como maestra aprendes mucho de la visita del compositor, de su manera de entender, de ver y de pensar la música, de las nuevas sonoridades, maneras de tocar los instrumentos y técnicas de composición que expone” (Docente).

La interpretación en público de las composiciones de los alumnos. Ofrecer a los alumnos la posibilidad de interpretar en público aquello que han creado en un espacio más allá de las propias aulas, es dar a las composiciones de los niños el mismo reconocimiento que reciben los compositores cuando les interpretan sus obras en las salas de concierto. Es una forma de cerrar el círculo sobre el que se ha ido desarrollando el proyecto: se inicia con la audición de la obra de un compositor y se termina con la interpretación de las obras de los alumnos. Y todo ello, con la particularidad de que los alumnos ejercen un doble rol, de compositores y de intérpretes.

3.2 La capacitación de los docentes a través de su propia práctica.

La participación y la colaboración de los docentes como investigadores hace que se hayan sentido partícipes de la elaboración del modelo y, en consecuencia, más responsables de la tarea que están llevando a cabo. Esta participación los ha llevado a capacitarse para aplicar la propuesta metodológica en las aulas. A continuación, desglosamos algunos de los aspectos que han hecho posible este empoderamiento.

El reconocimiento de sus aportaciones como docentes en activo. Para los docentes, haber implementado la propuesta en las aulas al mismo tiempo que compartían con sus compañeros los resultados parciales de la puesta en práctica –aciertos, dudas y errores– ha significado un intenso y valioso aprendizaje. Podemos decir que el doble compromiso, individual y colectivo, adquirido con el proyecto ha multiplicado los efectos positivos de este aprendizaje. Progresivamente han ido aumentando la confianza en sí mismos, y se han mostrado más autosuficientes para desarrollar propuestas didácticas a partir de la música contemporánea y la creación musical en el aula.

“Gracias a la ayuda del grupo de trabajo de la UAB he podido ir desgranando la obra con los alumnos, prestando atención a aquello que era realmente relevante y compartiendo todas las inquietudes que han ido apareciendo a lo largo del proceso” (Docente).

El planteamiento y consolidación de nuevas perspectivas de trabajo en el aula. Los docentes se han mantenido fieles durante todo el proceso de implementación de la propuesta metodológica, la cual inicialmente conllevaba un reto importante. Han sido capaces de aplicar de una manera autónoma la totalidad de las etapas de la propuesta y han aprendido y experimentado a través de la implementación de la experiencia. Actualmente, son capaces de formular y exponer el trabajo que realizan en el aula.

El desarrollo de nuevas competencias como docentes. Al evaluar su participación en la investigación, los docentes manifiestan que su participación les ha permitido avanzar en su propio aprendizaje y desarrollar nuevas competencias como docentes. Los docentes han adquirido las habilidades y estrategias necesarias para poder desarrollar proyectos con características similares y, por lo tanto, saben “qué hacer” y “cómo hacerlo”. Podemos decir que se han apropiado del contenido de la experiencia y que han adquirido las competencias necesarias para poder llevar a cabo de forma autónoma experiencias semejantes.

“Este proyecto nos ha permitido experimentar una nueva manera de trabajar en el aula, pero a la vez, nos ha obligado a formarnos más como maestras” (Docente).

“El hecho de romper con tópicos y maneras de hacer a veces da miedo, pero una vez pasas la línea te das cuenta de todo el que te aporta haberlo hecho” (Docente).

“Participar en un proyecto como este supone mucho trabajo y es un gran reto como maestra.... Ahora bien, el aprendizaje y la riqueza de la experiencia supera todo esto, y es el que te hace volver a tener ganas de repetirla” (Docente).

La formación adquirida los habilita como posibles formadores en el futuro. Al final del proceso, los docentes se muestran interesados en la música contemporánea y han comprendido e interiorizado lo que significa hacer llegar a los niños esta tipología de música. Son docentes con capacidad para poder ejercer como formadores de esta propuesta pedagógica en el futuro. A continuación, señalamos algunas de las habilidades docentes que nos confirman su buen hacer pedagógico:

- Tienen iniciativa y son creativos en el diseño de propuestas que facilitan la escucha de la música contemporánea y demuestran tener recursos para llevarlas a cabo.
- Saben acompañar a los alumnos en el proceso creativo: respetan sus iniciativas, les dan sugerencias sobre como avanzar y progresar y les hacen pensar y argumentar y razonar las decisiones que van tomando a lo largo del proceso de composición.
- Muestran tener herramientas para facilitar que los alumnos exploren el sonido en el marco de los parámetros de la música contemporánea y les ayudan a mantener una actitud abierta y de descubrimiento a lo largo de todo el proceso.

Estas capacidades adquiridas son otra manera de mostrar que el diseño de formación a través de la implicación directa y participativa del profesorado ha sido sumamente beneficioso para el proyecto.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos indican que, en la situación actual, nuestra inquietud inicial y objetivos planteados sobre la escasa incidencia de la música contemporánea en las aulas tenía razón de ser. Coincidimos con Mateos (2011), Porto (2010) y Urrutia y Díaz (2013) en constatar que los docentes participantes en el proyecto se mostraron carentes de conocimientos musicales y formación pedagógica en música contemporánea. A diferencia, hemos podido observar los beneficios que ha supuesto para los docentes facilitarles materiales y orientaciones didácticas para iniciar el uso las obras contemporáneas en el aula, así como evidenciar aún la escasez de materiales y ayudas para los docentes que ya resaltaban Cureses de la Vega, (1998) o Schmitt (1998). Finalmente, añadimos que se ha conseguido un alto nivel de formación del docente. Esto es debido a que, durante la implementación de las propuestas, los docentes han participado con el grupo investigador, de acuerdo con los cánones de la investigación acción colaborativa (Arnal *et al.*, 1992; Moreno *et al.*, 1999).

Por otra parte, aunque algunos autores como De Backer *et al.* (2012), Thomson, Hall y Russell (2006) o Upitis (2006) resaltan que los beneficios de trabajar con un artista están directamente relacionados con la duración del proyecto, hemos podido constatar que el grado de involucración de los docentes hace que los resultados sean significativos igualmente, aunque la presencia del compositor en el aula sea puntual. Esto es posible fundamentalmente por dos factores: la formación previa de los docentes tanto en el tratamiento de la música contemporánea como de la creación musical en el aula, así como la implicación del docente en la concreción metodológica. Por lo tanto, la visita puntual del compositor adquiere una dimensión que consideramos que no sería posible sin la implicación y el trabajo previo del docente, quien es capaz de extraer aprendizajes que consideramos relevantes para esta investigación.

5. CONCLUSIONES

Entendemos que el tipo de investigación empleada que integra la participación de los docentes fortalece los resultados obtenidos. Como ya se ha comentado, introducir la música contemporánea en las aulas no resulta fácil, ya que puede provocar que los docentes adopten una actitud de distanciamiento como resultado de la reticencia y la poca familiaridad de los docentes ante este tipo de música. En este caso, el hecho de que los docentes hayan formado parte del equipo de investigación ha contribuido a que se sientan partícipes de su formación y de la construcción del producto final. Con lo cual, la aceptación de la música contemporánea por parte de los docentes ha sido mucho más fácil y rápida. Podríamos decir que en futuros contextos de formación sobre música contemporánea deberían emplearse diseños que implicasen la participación del docente no solo como receptor de propuestas didácticas y metodológicas, sino también como actor implicado en su mejora.

Para acabar, hemos podido constatar que la propuesta metodológica resultante es idónea para introducir la música contemporánea en las aulas. Los niños están motivados y estimulados para llegar al producto final y sienten que son tratados como compositores, porque son capaces de conseguir en sus creaciones sonoridades semejantes a las del compositor y porque sus obras son interpretadas por ellos mismos ante un público. Los docentes ponen de relieve la importancia del proceso como medio para el aprendizaje de la música y destacan la intervención del compositor y el concierto final como dos momentos relevantes de la propuesta en el aula. En consecuencia, consideramos que el modelo resultante es aplicable para la formación de futuros grupos de docentes.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Boal, G., Ilari, B. y Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Cureses de la Vega, M. (1998). La música contemporánea en la Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 211-232.

- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T. y Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: *Introducing Artists into Primary Schools. International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53–66.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Easton, H. (2003). The purpose of partnerships: An outline of benefits and shortcomings. *Teaching artist journal*, 1(1), 19-25.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música Y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 24, 17–24.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. New York: Oxford University Press.
- Kaschub, M. y Smith, J. (2009). *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. Reston, VA: Rowman & Littlefield Education.
- Kinsella, V.; Fautley, M. y Evans, N. (2018). Musician–Teacher Collaborations in Composing Contemporary Music in Secondary Schools. En Christophersen, C. y Kenny, A. (eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 180-192). New York: Routledge.
- Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. J. y Ordoñana, J. A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música En La Educación)*, 30, 1-20.
- Malagarriga, T. y Martínez, M. (eds.). (2010). *Tot ho podem expressar amb música: els nens i nenes de 4 a 7 anys pensen la música, parlen de música, fan música*. Barcelona: Dinsic.
- Martínez, R. M. (2004). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela? *Eufonía: Didáctica de La Música*, 30, 103–110.
- Mateos, D. (2011). Familiaridad de los futuros maestros de música en educación primaria con la música “clásica” de nuestros días. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música En La Educación)*, 28, 88-114.
- Moreno, E., Martín, M. y Padilla, T. (1999). La investigación-acción colaborativa: ¿un eslogan o una necesidad?. XXI, *Revista de Educación*, 1, 177-189.
- Muñoz, E. (2007). *La Comprensión musical de las estéticas del s. XX en el niño*. Madrid: Ediciones UAM.

- Muñoz, L. (1996). La música contemporánea en el aula. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 4, 117–126.
- Partti, H. y Väkevä, L. (2018). SongPump: Developing a Composing Pedagogy in Finnish Schools Through Collaboration Between Professional Songwriters and Music Teachers. En Christophersen, C. y Kenny, A. (eds.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord* (pp. 73-84). New York: Routledge.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Porto, S. (2010). A estética musical na educação da criança: percepção e comunicação face à música erudita contemporânea. *Egitania Scientia*, 6, 7–24.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Sharp, C. y Dust, K. (1997). *Artists in Schools: a Handbook for Teachers and Artists*. Slough: NFER.
- Tafuri, J. (1995). *L'educazione musicale: teorie, metodi, pratiche*. Torino: EDT Edizione di Torino.
- Thomson, P. y Hall, C. (2015). “Everyone can imagine their own Gellert”: the democratic artist and “inclusion” in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420–432.
- Thomson, P., Hall, C. y Russell, L. (2006). An arts project failed, censored or? A critical incident approach to artist–school partnerships. *Changing English*, 13(1), 29–44.
- Uptis, R. (2006). Challenges for Artists and Teachers Working in Partnership. En *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 55–66). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado MOD. *Revista CPU-E*, 17, 1–40.
- Valls, A. y Calmell, C. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona: Dinsic.
- Wiggins, J. (1990). *Composition in the Classroom: A Tool for Teaching*. Reston, VA: MENC.

CAPÍTULO 135

AVALIAÇÃO ALTERNATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DE PERNAMBUCO

Eloy Maciel Neto y Larissa Zanetti Theil

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional atual, em especial a disciplina de Educação Física se depara cotidianamente com novos desafios em relação ao processo de avaliação. Os instrumentos tradicionais de avaliação pautados apenas na avaliação das aptidões físicas já não são considerados adequados para avaliar os alunos da contemporaneidade. É necessário uma quebra de paradigma do processo de avaliação, na qual, os alunos sejam considerados agentes pertencentes, atuantes e questionadores do processo de ensino-aprendizagem, um parceiro ativo na construção conjunta do processo avaliativo (Stiggins, 2005).

A preocupação de contribuir com a avaliação e com os processos de ensino-aprendizagens em detrimento das exigências das avaliações externas como Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e outros, na qual, exigem resultados e comparações entre os sistemas educacionais, é um dos grandes desafios da avaliação escolar na disciplina de Educação Física (Tolgfors & Öhman, 2015).

Durante muito tempo o modelo de avaliação da Educação Física escolar pautou-se apenas na classificação dos desempenhos motores dos alunos ao final de cada unidade curricular e/ou semestre. A este tipo de avaliação denominou-se de avaliação somativa, cujo o objetivo central baseia-se, quase que, exclusivamente, em testes de aptidão física e em medidas e classificações das habilidades motoras dos alunos (López-Pastor *et al.*, 2013). Em outras palavras, as avaliações tradicionais buscam apenas mensurar, classificar e validar os conhecimentos dos alunos de forma somativa e como prestação de contas. Além disso, há relatos de alunos, que percebem a avaliação tradicional como uma experiência negativa, já que ela não transmite os conhecimentos necessários para a sua aplicação e sua função na realidade social dos educandos (Hay, 2006).

A Base Nacional Curricular Comum Brasileira – BNCC, preconiza assim como em outros países o ensino por competências. Ressalta, que os processos de ensino e aprendizagens necessitam mobilizar os conhecimentos para desenvolver as mais diversas habilidades - sociais, emocionais e cognitivas, atitudes e valores. Contribuindo para a resolução das demandas da vida cotidiana dos alunos através do exercício da cidadania e promoção do protagonismo juvenil (Brasil, 2015).

Segundo Ayuso *et al.* (2018), para que tenha-se uma educação de qualidade e duradoura é preciso que haja uma ligação harmoniosa entre o que, como e o que se ensina com a avaliação. Corroborando, Hong (2012), salienta que é preciso uma organização escolar boa; uma metodologia de ensino/aprendizagem e de avaliação harmoniosa como também um apoio significativo por partes das instituições governamentais para que alcancem os principais atores dos processos, os professores.

Em contrapartida ao discurso presente na teoria, na prática de sala de aula, ainda é possível observar, um ensino voltado apenas para os resultados em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, aferidos por meio de provas nacionais tais como Provinha Brasil e as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. (Brasil, 2007 e Brasil, 2019).

Desrosiers *et al.* (1997), salientam a importância de sairmos de uma “cultura de teste” para uma “cultura de avaliação”. O autor conceitua a “cultura de teste” como um meio único e exclusivo para o professor classificar os alunos e suas aptidões com a intenção de satisfazer as exigências da escola e/ou das diretrizes educacionais. E a “cultura de avaliação”, é denominada como uma prática de preocupação do professor numa avaliação formativa, na qual, é responsável por ajudar os alunos a aprender sem necessariamente descartar a avaliação somativa, enfatizando a aprendizagem do aluno como um processo e não como uma nota ou um produto no final da unidade ou semestre. Em outras palavras, é uma possibilidade da mudança da pedagogia de exames para a pedagogia da aprendizagem, que leva em consideração o contexto geral e a individualidade dos alunos (Lukckesi, 2008).

O movimento de avaliação formativa para a aprendizagem na Educação Física surgiu no sentido de se contrapor às avaliações externas e de prestações de conta (Hay, 2006). Este movimento propõe um processo de avaliação que possibilita o aluno aprender mais e os professores acompanhar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, não apenas classificar o aluno e prestar conta dos recursos aplicados em educação. Outra preocupação

constante nestas metodologias de avaliação formativas é o alinhamento entre o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação (Borghouts *et al.*, 2017).

Estudos mostram que quando os alunos são consultados e participam do processo de ensino aprendizagem e da avaliação eles se sentem mais motivados com a autoestima mais elevada e possuem maior eficácia do que necessita ser aprendido (MacPhail & Murphy, 2017).

Diante deste contexto, é preciso refletir sobre a possibilidade de mudança do processo avaliativo, uma mudança que permita romper com a forma tradicional e vivenciarmos formas alternativas de avaliação, na qual permita ampliar as várias dimensões deste processo no sistema de aprendizagem. Azevedo (1980), reflete sobre os significados da avaliação como uma “grande janela”, na qual podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, transformar o projeto pedagógico, ressignificando as relações do saber pedagógico e melhorando as relações com os alunos tornando o processo de ensino e aprendizagem contextualizado e mais prazeroso.

As novas alternativas de avaliação possuem algumas denominações como: avaliação autêntica; avaliação para a aprendizagem; avaliação orientada para aprendizagem; avaliação integrada, avaliação por pares e avaliação colaborativa.

“Essas formas de avaliação tem uma coisa em comum, a saber: todas elas reconhecem a importância da participação dos alunos no processo de avaliação para melhorar as aprendizagens” (López-Pastor *et al.*, 2013).

É importante salientar que o processo de avaliação é composto por dois importantes fatores, avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino. A avaliação do ensino é centrada no professor e a avaliação da aprendizagem é centrada no aluno, no sentido de potencializar os processos formativos para sua autorregulação (Wagner *et al.*, 2018)

Estudos mostram que a equidade da avaliação numa perspectiva formativa será alcançada quando se usar o mesmo instrumento ou técnica avaliativa em variadas circunstâncias, fornecendo os *feedbacks* necessários aos alunos em direção às próprias metas e permitindo ao professor a reflexão na condução das estratégias do ensino. Pois o denominador comum entre avaliação da aprendizagem e a avaliação do ensino é promover o ensino adaptando-o às necessidades dos estudantes (Black & Wiliam, 1998).

Um outro aspecto a ser destacado, refere-se a compreensão do processo avaliativo durante a formação inicial e nas formações continuadas dos professores. Faz-se necessário desenvolver discussões sobre o tema de maneira contextualizadas com as

realidades dos educandos e dos educadores, evitando o que diz Hoffmann (1999), uma avaliação de forma desarticulada do contexto social e detendo-se apenas de forma superficial aos modelos teóricos de avaliação e análise crítica de seu caráter.

A avaliação é um ato político, um instrumento dialético de mudança, de identificação novos rumos e que necessita ser inclusivo (Lukckesi, 2008). Em outras palavras, um ato de diálogo e faz-se numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1987), e de mediação (Hoffmann, 1999) com o educando e o educador.

A Educação Física escolar brasileira devido sua trajetória e tradição histórica ainda está muito centrada apenas nos conteúdos que privilegiam as dimensões de ordem procedimental é preciso superar esta perspectiva e envolver as dimensões atitudinal e conceitual. É importante reforçar a avaliação na Educação Física para uma forma mais abrangente do que apenas a avaliação dos gestos motores, da participação e o interesse desenvolvidos nas aulas. (Darido, 2000).

O material empírico relacionado às questões de avaliação no contexto brasileiro, ainda é muito pouco estudada e a temática caracteriza-se ainda pela sua relativa juventude. Conforme Mendes (2016), em seu estudo sobre o nível de produção científica brasileira sobre avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar, existe um número muito reduzido de artigos e dissertações que abordam o assunto, além disso a origem desses estudos são remontadas apenas a partir da década de 80. É durante este mesmo período que alguns professores no Brasil começaram a abandonar um pouco a avaliação tradicional, e passaram a avaliar por meio de observação; levando em consideração a motivação, o interesse e a participação dos alunos em sala de aula, ou seja, começou uma mudança no sentido qualitativo da avaliação. Porém, ainda não suficiente para uma avaliação formativa que auxilie o aluno a aprender os temas da Educação Física e incorporá-lo no seu cotidiano (Darido, 2012).

Os instrumentos de avaliação podem ser muitos e variados, porém, é preciso antes de tudo ser usados numa perspectiva formativa onde o aluno deve ser o centro da aprendizagem e condutor ativo desse processo como também perceber que a mesma não é estática e “morta”, mas está em constante movimento e “viva”, deve ser construída de forma ativa por seus atores de forma individual e coletiva. Darido (2012), sugere para uma avaliação formativa, a diversificação dos instrumentos de avaliação tais como: observações, análise de produções, registros dos alunos, provas, autoavaliação e

portefólios. De acordo com Santos *et al.*, (2019), o registro dos alunos, ou ainda, o diário dos alunos como registro do progresso da aprendizagem mostra-se também muito efetivo como instrumento de avaliação, pois eles permitem a materialização de suas narrativas através de imagens e escrita reforçando aquilo que foi ensinado e fazendo suas ressignificações e autoavaliações dentro do processo.

Entretanto, é importante destacar, que mais importante que os instrumentos é a forma como se utiliza os mesmos. Já que a avaliação é um ato contínuo de diagnoses das situações de ensino e aprendizagem e útil a todos os envolvidos no processo pedagógico.

Quando o processo de ensino e aprendizagem se caracteriza numa perspectiva formativa, a avaliação assume um papel importantíssimo na melhoria da aprendizagem e da orientação pedagógica para o professor. Pois a avaliação aparece presente em todas as fases do processo de aprendizagem e não apenas para atribuir uma nota e cumprir exigências legais (Hoffann, 2000). Para além, a avaliação formativa será mais eficaz quando o professor identificar a sua finalidade enquanto avaliação, que informa ao professor e aos alunos, o que e como estão aprendendo e ensinando. Dando indícios de como planejar suas próximas ações para alcançar suas metas e seus objetivos na unidade (Chng & Lund, 2018).

Dentre as avaliações formativas e/ou autênticas este trabalho irá por utilizar as denominações de coavaliação ou avaliação entre pares conforme utilizam, Nobre (2019) e (López Pastor, 2017). A coavaliação ou avaliação entre pares consiste na avaliação conjunta de uma atividade ou trabalho específico. Nesse caso, após a vivência de uma série de atividades ou no final de uma unidade didática, estudantes se auto avaliam e avaliam uns aos outros com a orientação dos professores os aspectos que julgam interessante destacar dos processos de ensino e da aprendizagem. (López Pastor, 2017).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este relato de experiência caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo. A delimitação espacial da pesquisa deu-se em uma escola pública estadual do ensino médio do estado de Pernambuco, na cidade de Paulista, Brasil.

A escola localiza-se em uma região social demográfica de classe C, D e E, possui em média 1100 alunos com faixa etária entre os 14 e os 18 anos e funciona nos turnos da manhã e tarde. Em relação a infraestrutura da escola, a escola possui um ginásio e uma estrutura física adequada para atividades físicas. Os materiais utilizados para as aulas

teóricas e práticas da disciplina de Educação física são disponibilizados pela gestão escolar. Atualmente, estão lotados quatro professores de Educação Física que ministram aulas de regências e treinamento esportivos de algumas modalidades, como futsal, voleibol e basquete.

A amostra da pesquisa foi constituída por 250 adolescentes de ambos os sexos na faixa etária entre os 14 e 15 anos distribuídos em cinco turmas do 1º ano do ensino médio atendidas nos dois turnos de funcionamento da escola, manhã e tarde.

Os procedimentos da pesquisa caracterizam-se em quatro momentos distintos: seleção dos monitores; reuniões sistemáticas com os monitores; reunião com as turmas dos 1º anos e os monitores; desenvolvimento das aulas e avaliação.

1º Momento: Seleção dos alunos monitores

Durante o início do ano letivo de 2019, na semana de sensibilização, semana destinada a conhecimento da comunidade escolar foi identificado entre alunos das turmas de 1º ano, quais as experiências que os mesmo possuíam em relação às diferentes vivências motoras, esportes e lutas fora do contexto escolar. Após a escuta atenta, sobre os relatos de experiências de cada um dos educandos, alguns dos alunos com maior experiência foram convidados para fazer parte do projeto intitulado de “*Monitoria Cidadã*”, na condição de alunos monitores. O projeto “*Monitoria Cidadã*”, tem como objetivo ofertar vivências de diferentes práticas corporais, através da contribuição de partilha de conhecimentos e experiências dos alunos monitores. É importante salientar que os alunos monitores foram acompanhados e orientados durante todo o decorrer do projeto pelos professores de Educação Física.

2º Momento: Reuniões Sistemáticas com os Monitores

Durante o desenvolvimento do projeto “*Monitoria Cidadã*”, foram realizadas várias reuniões, com os professores de Educação Física e os monitores, nas quais, foram oferecida todas as informações necessárias referente ao desenvolvimento do trabalho, objetivos do projetos, referências teóricas sobre os conteúdos esportivos ou das lutas. Estes encontros aconteciam uma vez por semana e tiveram como objetivo discutir a participação e a contribuição dos alunos monitores, escolha das atividades e exercícios que seriam propostos, bem como os métodos de ensinos e de avaliação que seriam utilizados durante as aulas de Educação Física. Para além, foi discutido sobre as possibilidades de contribuição das experiência dos alunos monitores no processo de ensino e aprendizagem de seus colegas.

Durante as reuniões, acordou-se que os processos de ensino-aprendizagem e serão construídos de forma coletiva. Levando em consideração o conteúdo trabalhado em sala de aula, conceituação, participação. Já o processo de avaliação, acordou-se a construção com toda a turma,

3º Momento: Reunião com as turmas dos 1º anos e os monitores

As reuniões com cada uma das turmas dos 1º anos junto com os monitores, deu-se durante as primeiras semanas de aula. Esta reunião teve como objetivo apresentar o projeto aos educando, os objetivos e metodologia. Por conseguinte, foi discutido junto aos alunos a construção dos processos de avaliação.

4º Momento: Desenvolvimento das aulas e avaliação

O quarto momento foi a realização das aulas propriamente ditas, onde os alunos monitores, desenvolveram as práticas planejadas durante as reuniões. Essas aulas tiveram a duração de dois meses e aproximadamente 10 horas aulas. É importante ressaltar que durante as últimas aulas foram realizado o processo de avaliação.

3. RESULTADOS

Esta experiência permitiu a vivência de diferentes práticas corporais, como capoeira, boxe, judô, taekwondo e alguns esportes coletivos. As práticas esportivas e/ou das lutas foram vivenciadas a partir dos conhecimentos principalmente motores que os alunos monitores trouxeram de fora para dentro da comunidade escolar. Destaca-se a importância da apropriação destes conhecimentos que foram produzidos e vivenciados culturalmente e socialmente no entorno da comunidade escolar.

O projeto possibilitou que muitos alunos pudessem ter acesso a materiais que não são encontrados facilmente no contexto escolar, como berimbaus, atabaque, agogô, caxixi, abadá, kimono, dobok, luvas, capacetes entre outros. Quando se não tinha acesso aos materiais foram utilizadas estratégias alternativas, como o caso de um dos monitores, que oportunizou a experiência da capoeira através de um berimbau confeccionado com garrafas Pet. Durante essa aula, foi trabalhado além do conteúdo capoeira, questões ecológicas de reciclagem e questões econômicas.

Para reforçar as vivências das aulas práticas, foram realizadas aulas teóricas com auxílio de livros, textos jornalísticos e vídeos que contribuíram para um melhor entendimento e discussão dos conteúdos trabalhados relacionando ao cotidiano dos alunos. Estes materiais promoveram várias discussões desde preconceitos de gênero;

uso de substâncias proibidas no desporto; padrão de beleza imposto pela mídia; falta de espaços para a prática esportiva na comunidade, questões étnicas e de preconceitos a determinadas práticas esportivas e culturais.

O desenvolvimento das atividades durante as aulas de Educação Física foram realizadas em pequenos grupos ou em duplas, onde também foram discutidos e aprovados os critérios a ser observados por todos os alunos para que eles pudessem após cada atividade executada avaliar-se e avaliar os colegas em relação às atividades propostas anteriormente.

Paralelo, foi criado um processo de avaliação a partir da definição prévia entre, professores, alunos e monitores. Na qual foi estipulada que todos deveriam tomar por base a execução mínima que caracteriza os movimentos propostos. Foi solicitado algumas sugestões para melhorar a forma destas observações e os critérios mínimos exigidos. É importante salientar que não foi exigido a realização perfeita dos movimentos, mas se o aluno executasse o movimento ou chegasse próximo ao movimento que caracteriza a ação deveria ser colocado nas fichas de avaliação os sinais (++), (+-) (--) e independente da execução do movimento os alunos deveriam dar *feedbacks* positivos e motivar os colegas.

Conseguiu-se que os alunos refletissem acerca da importância dos conteúdos e estabelecesse com ele uma relação com seu cotidiano, seja a nível de conhecimento teórico e/ou motor. Na ficha de avaliação, cada aluno assinalou se o conteúdo era relevante, indiferente ou pouco relevante para a sua aprendizagem. Durante todo o processo das aulas, os professores de Educação Física estavam atentos, analisando, orientando, e ajudando a criar oportunidades de aprendizagem para os educandos a partir das experiências trazidas pelos monitores de fora pra dentro do contexto escolar.

Por conseguinte, com o desenvolvimento dessa experiência foi possível verificar uma maior participação dos alunos de maneira geral durante as discussões em sala de aula, melhoria de suas notas e um maior engajamento nas iniciativas proposta pela escola.





Fonte: Repositório dos autores.

4. DISCUSSÃO

O relato desta experiência parte da aproximação do conceito de avaliações alternativas, propostas por López Pastor (2017), MacPhail & Murphy (2017), Hay, (2006) e Nobre, (2019), que defendem uma avaliação voltada para a aprendizagem do aluno onde suas intervenções são preponderantes e gradualmente permitidas de forma democrática dentro deste processo avaliativo. Viabilizando o desenvolvimento integral do indivíduo, na formação de um sujeito crítico e transformador de sua realidade, baseado nos princípios da inclusão de todos, construção coletiva, respeito à diversidade, educação integral e rumo à autonomia

Em relação aos alunos e principalmente os monitores do projeto “*Monitoria Cidadã*” percebeu-se uma maior participação destes nas discussões em sala de aula, melhoria de suas notas e engajamento em todas as iniciativas proposta pela escola e principalmente o aumento da autoestima. Tais características também são apontadas por MacPhail & Murphy (2017) e Darido, (2011) em seus estudos. Os autores destacam a importância de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem contribuírem para as estratégias pedagógicas e avaliativas.

Houve a oportunidade através do projeto da promoção do protagonismo juvenil, tanto dos alunos como dos monitores. Esse protagonismo pode ser observado na reflexão e construção de melhorias ao processo de avaliação e de ensino/aprendizagem; construído de forma ativa e coletiva, dentro de uma perspectiva de que a avaliação da aprendizagem se faz no decorrer de todo o processo; desde as atividades de planejamento, execução e avaliação. Ferreti (2004), corrobora, ressaltando a importância da participação e dos enfrentamentos reais na escola através da pedagogia ativa e de sua participação social na comunidade contribuem para a construção do sujeito em termos pessoais e social.

O desenvolvimento desta experiência permitiu discutir no coletivo dos professores de Educação física a avaliação e suas complexidades e desenvolvermos ações conjuntas através de trocas de experiências, corroborando para uma avaliação mais autêntica e articulada com o processo de ensino e aprendizagem.

Quando a avaliação e a aprendizagem se traduzem pela tomada de decisão de todos os envolvidos, o processo de ensino e aprendizagem torna-se permanente provocando nos seus interlocutores mudanças de valores e atitudes significativas que serão levadas para toda a vida. Pois fica evidenciado o quanto é importante cada atividade e seus significados e valores para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar.

De maneira geral, todas as aulas e atividades foram de excelente qualidade, os alunos e monitores empenharam-se bastante na elaboração e execução das propostas, além de contribuírem significativamente nos processos da Educação Física.

5. CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta experiência durante as aulas de Educação Física, possibilitou o desenvolvimento de inúmeras questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e avaliação, além disso, possibilitou estudantes experimentarem diferentes práticas motoras. Contemplou tanto o domínio cognitivo, quando os alunos e monitores tiveram que pensar e desenvolver as aulas e os processos, assim como o domínio sócio-afetivo, no que diz respeito a aceitação do novo, colocar a sua opinião e saber ouvir a do colega, a colaborar com o desenvolvimento das aulas, entre tantas outras.

Este tipo de prática enfatiza a possibilidade de uma proposta curricular diferenciada para as aulas de Educação Física, onde seja possível o desenvolvimento integral e significativo do aluno, assim como sua participação mais ativa, onde aluno é valorizado nas diversas possibilidades dos processos da Educação Física, contribuindo para uma formação mais significativa.

Por fim, é importante evidenciar que não existe uma única forma de avaliar e que o processo de ensino e aprendizagem é flexível, contínuo e permanente e que se dá em diferentes contextos da sala de aulas, pois cada aluno tem seus referenciais de aprendizagens, de vida e de sociedade.

Para além, existe a premissa futura de novos estudos relacionado ao projeto “*Monitoria cidadã*”, no próximo ciclo de desenvolvimento, pretende-se fazer os registros

dos depoimentos dos alunos e dos monitores através de questionários e\ou outros instrumentos sobre a percepção sobre sua participação ativa no proceso

REFERENCIAS

- Ayuso, J, Rivero, M, Izquierdo, A. (2018). Teaching based on competencies in Physical Education: contribution, assessment and relation with educational content. *Cultura_ciencia_deporte*, 13(37), 17–30. <https://doi.org/10.12800/ccd.v13i37.1035>
- Azevedo, M. A. (1980). *Avaliação educacional: medo e poder!!! In: Educação e Avaliação*. (Cortez (ed.)).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning’, Assessment in Education: Principles. *Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brasil (2015), Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>
- Brasil (2019), Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, DF. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>
- Brasil (2007), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil. Brasília, DF. <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Darido, S. (2012). A avaliação da educação física na escola - ISBN 978-85-7983-235-2. *In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: Formação de Professores Didática Geral.*, 127–140. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf>
- Darido, S. C. (2000). *Educação Física na Escola : Conteúdos , duas Dimensões e Significados*. 1994, 51–75.

- Darido, S. C. (2011) Avaliação em Educação Física na Escola. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 122-136.
- Dos Santos, W., Vieira, A. de O., Mathia, B. J., Barcelos, M., & Cassani, J. M. (2019). Evaluation in school physical education: Analysis of children's experiences in three years of schooling. *Movimento*, 25(1), 25047. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, & P. G. (1997). "Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes.". *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 211–228.
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., & Tartuce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411–423. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000200007>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (Paz e Terra (ed.); 17th ed.). Paz e Terra.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. In *Handbook of Physical Education* (pp. 312–325). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n18>
- Hoffmann, J. M. L. (1999). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. (Mediação (ed.); 27th ed.).
- Hong, W.-P. (2012). An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 27–37. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9171-z>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. In *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (Issue March).
- Lukckesi, C. C. (2008). *Avaliação da Aprendizagem: estudos e proposições* (Cortez (ed.); 19th ed.).

- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365>
- Mendes, E. H. (2016). *Avaliação Da Aprendizagem Na Educação Física Escolar: Caracterização E Habitus De Professores Do Paraná*. <https://doi.org/CDD20.ed.3728679607>
- Nobre, P.(2019). Avaliação coparticipada em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Fisica* ., 1–14.
- Silva, V. T., Silva, B. A. T. da, Melo, L. F. de, & Nista-Piccolo, V. L. (2018). A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. *Conexões*, 16(1), 2–16. <https://doi.org/10.20396/conex.v16i1.8649716>
- Stiggins, R. J. (2005). The Unfulfilled Promise of Classroom Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5–15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>
- Tolgfors, B., & Öhman, M. (2015). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150–166. <https://doi.org/10.1177/1356336X15595006>

CAPÍTULO 136

LA ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN TRABAJOS DE FIN DE GRADO (TFG) A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

Olatz Bastarrica Varela, M^a Pilar Aristizabal Llorente, Eider Hermoso Larzabal y
Ana Luisa López-Vélez

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se hace un análisis de las referencias bibliográficas utilizadas por el alumnado de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz que está realizando su Trabajo de Fin de Grado (TFG) a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) dentro del programa Campus Bizia Lab (CBL) de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y más concretamente en el proyecto *Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM)*.

En este programa participa el alumnado de 4º curso de Grado y alumnado del Máster de Secundaria que se suma a la iniciativa de realizarlo con la metodología de ApS. Se pretende ofrecer a los y las estudiantes la oportunidad de participar en experiencias reales que les posibiliten el desarrollo de una mirada más crítica, un sentido de justicia social y responsabilidad cívica, actitudes solidarias, y prácticas inclusivas (en lo referente al género, la interculturalidad...). Se busca asimismo que el alumnado establezca conexiones entre los sistemas social, cultural, económico, político y medioambiental, logrando así la transdisciplinariedad que posibilite comprender y responsabilizarse de los problemas que nos rodean (Puig et al., 2011). En el desarrollo de los TFGs y TFM, al basarse en el ApS, la transdisciplinariedad queda asegurada.

1.1. Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad

En los últimos años, en el ámbito universitario, el enfoque de ApS está tomando fuerza con el objetivo de que pueda responder a las demandas del mundo actual. Considerando que la universidad debe tomar el liderazgo para garantizar el logro de los

Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU (CRUE, 2018; SEGIB, 2018), se deben modificar e innovar las prácticas educativas universitarias, centrándose en el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la inclusión y la justicia social (1791/2010 Real Decreto; López de Arana, et al., 2019; McIlrath et al., 2016).

El ApS es una propuesta educativa que combina dos procesos: el aprendizaje de contenidos curriculares en la práctica, y el servicio solidario a la comunidad (Aprenentatge-Servei, 2016). De esta manera, en un único proyecto que tiene como objetivo mejorar la realidad cercana, se desarrolla el conocimiento, las competencias y los valores de las personas implicadas, y, en nuestro caso, el alumnado universitario (Folgueiras y Martínez, 2009; Gijón, 2015; Rubio, 2007). Una metodología ApS implica analizar la realidad, trabajar en comunidad y tejer redes con el mundo (Martínez-Abajo, et. al, 2020, p.8)

Según indican Aranburuzabala, et ál., (2015), debido a la posición privilegiada que tiene la academia, es necesario que tome el liderazgo para fomentar la creación de conocimiento. Además de promover una investigación teórico-práctica, también debe asumir un compromiso por el desarrollo sostenible y la justicia social. El ApS se presenta, entonces, como un enfoque innovador que permite desarrollar esas competencias y valores.

Aranburuzabala et al. (2015) consideran que el ApS es un método de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por ser innovador y experiencial. Siguiendo los planteamientos de Freire (1971) y Dewey (Dewey, 1995; García y López-Vélez, 2019), el ApS es un proyecto con intención transformadora, que fomenta el conocimiento práctico y el desarrollo personal integral (Lorenzo y Matellanes, 2013), tal y como subraya Tedesco (2000) y en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI del *Informe Delors “La Educación Encierra un Tesoro”* (UNESCO, 1996). A través del ApS, se integra el servicio que se ofrece a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y el compromiso cívico (Puig, et al. 2011). Por ello, se considera una herramienta de transformación social, a la vez que responde al objetivo educativo de formar ciudadanas y ciudadanos capaces de transformar el mundo en pro de la justicia social (Aramburuzabala, 2013; Murillo y Aramburuzabala, 2014).

A su vez, es un modelo educativo que se basa en las experiencias, las y los estudiantes universitarios se comprometen a participar en actividades donde convergen sus propias necesidades de aprendizaje con las de la comunidad. De esta forma, el

aprendizaje se interioriza a través de la acción y la reflexión. Así, el alumnado va desarrollando sus habilidades al tiempo que aplica lo aprendido para responder a las necesidades de la comunidad, a la vez que reflexiona sobre la experiencia (Puig, et al., 2007).

Este enfoque requiere que el profesorado y alumnado universitario y el equipo profesional de los centros educativos o asociaciones colaboradoras establezcan relaciones de reciprocidad para afrontar una necesidad social percibida y demandada por la comunidad. Esto hace que se establezca una relación de servicio a la comunidad que va unida a una articulación del curriculum formativo del alumnado universitario. De esta manera el impacto se percibe en el aprendizaje significativo de los y las alumnas, ya que están en contacto directo con la realidad; en la comunidad, fomentando la transformación social; y en todos los y las agentes que forman parte del proyecto (Tapia, 2016; Furco, 2001).

Según la Higher Education Quality Committee, HEQC, el ApS fomenta el aprendizaje aplicado que se dirige a las necesidades específicas de la comunidad y se integra en el programa y currículum académico. Puede contar con créditos y ser evaluado, y puede o no realizarse en un ambiente laboral. (HEQC, 2004a: 26 cit HEQC, 2006: 16).

A su vez, Bringle y Hatcher (2004 cit HEQC, 2006) lo caracterizan como una experiencia educativa con créditos dentro del curso académico, en la que el alumnado participa en una actividad de servicio planificada que responda a las metas determinadas en la comunidad. Tal y como se ha indicado, el alumnado debe contar con la oportunidad de reflexionar sobre esa actividad de servicio, comprendiendo así mejor los contenidos del curso, apreciando la disciplina globalmente y fomentando su sentido de responsabilidad cívica (Páez y Puig, 2013).

La American Association for Higher Education (AAHE) (Platter, 2004) indica que el ApS se refiere a una metodología por la que el alumnado aprende y se desarrolla a través de un servicio concienzudamente organizado que: se guía por y responde a las necesidades de una comunidad y se coordina con una institución de educación superior, y con la comunidad; ayuda a promover la responsabilidad ciudadana del alumnado implicado; se integra dentro de y fomenta el curriculum académico de los y las estudiantes implicados; e implica tiempo planificado para que el alumnado reflexione sobre la experiencia vivida durante su práctica.

En resumen, la finalidad es comenzar a generalizar el uso del ApS en la universidad con el objetivo pedagógico claro, ya que: *“El aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad”* (NSLCH, 2005 cit. Puig et al., 2007: 15).

1.2. Contexto y objetivo de la investigación

Dentro de este contexto, una de las inquietudes del profesorado universitario implicado en este proyecto, en el que se combina la realización del TFG y el ApS, es el desarrollo integral del alumnado, a la vez que logran las competencias requeridas en la realización de su TFG. Según se indica en la Guía del TFG del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación y Deporte:

Las competencias del TFG, aprobadas por el Consejo de Universidades, son las siguientes:

1. Utilizar el conocimiento teórico y práctico adquirido, relacionar teoría y práctica con la realidad educativa actual y generar nuevo conocimiento ligado a la resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

2. Seleccionar, analizar y sintetizar información relevante para el diseño de proyectos orientados a la mejora de los procesos de escolaridad.

3. Mostrar autonomía en la reflexión, la argumentación, la emisión de juicios académicos y profesionales, la toma de decisiones y la resolución de problemas de orden educativo, tanto individualmente como en el seno de equipos de trabajo.

4. Demostrar su competencia comunicativa tanto de forma oral como escrita en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca. (UPV/EHU, 2019, p. 3)

Por ello, el objetivo de esta investigación se ha centrado en analizar si el alumnado que se implica en procesos de ApS a la hora de realizar su TFG, además de desarrollar competencias relativas al ApS, sigue, a su vez, cumpliendo con el logro de las competencias que se debe desarrollar con cualquier TFG, en particular aquellas relativas a la selección, el análisis y síntesis de información académica relevante para el diseño del servicio a llevar a cabo en la comunidad. A continuación, se presenta el proceso realizado para estudiar si esta competencia se ha logrado a través del análisis cualitativo de los marcos teóricos y las bibliografías de los TFG del alumnado implicado en este programa durante el curso 2019-2020.

2. MÉTODO

En el curso 2019/2020 han participado en el programa:

- 5 centros escolares no universitarios y 5 entidades sociales que han sido los receptores del servicio.
- 120 personas receptoras directas del servicio.
- 19 estudiantes de la UPV-EHU.
- 7 profesoras de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz

El estudio que se presenta aquí se ha realizado desde un enfoque cuantitativo, utilizando como método de investigación el análisis del contenido bibliográfico de los TFGs llevados a cabo por el alumnado de Grado de Educación Infantil y Primaria. Para ello se han utilizado los 19 TFG presentados en la UPV-EHU en el curso académico 2019/2020.

Los apartados analizados han sido cuatro. En primer lugar, se han cuantificado todas las referencias bibliográficas utilizadas en los TFG, estas referencias se han dividido por autores o autoras. En segundo lugar, se han analizado las asociaciones entre las temáticas relevantes más utilizadas en cada TGF. En tercer lugar, el tipo de bibliografía utilizado y por último la variedad de actualidad de las fuentes utilizadas. Por último, el número de documentos consultados según el idioma. En el análisis, se ha tratado de responder a las siguientes cuestiones:

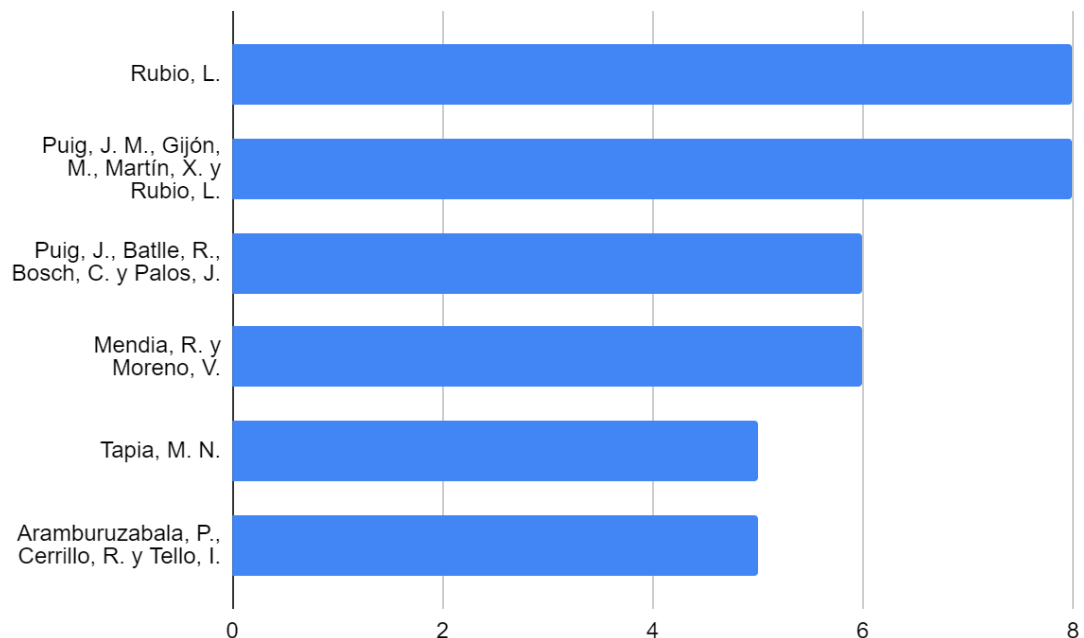
- ¿Cuáles son los autores o autoras más citados por el alumnado?
- ¿Se citan trabajos del mismo autor/autora preferentemente o un único trabajo?
- ¿Se incluyen referencias internacionales? (Procedencia)
- ¿Cuáles son las temáticas más relevantes consultadas?
- ¿Cuáles son los tipos de referencias más consultadas (libros, artículos científicos, páginas web...)
- Porcentaje de documentos consultados según idioma (castellano, euskara, inglés, otros)
- Actualidad de las fuentes utilizadas.

3. RESULTADOS

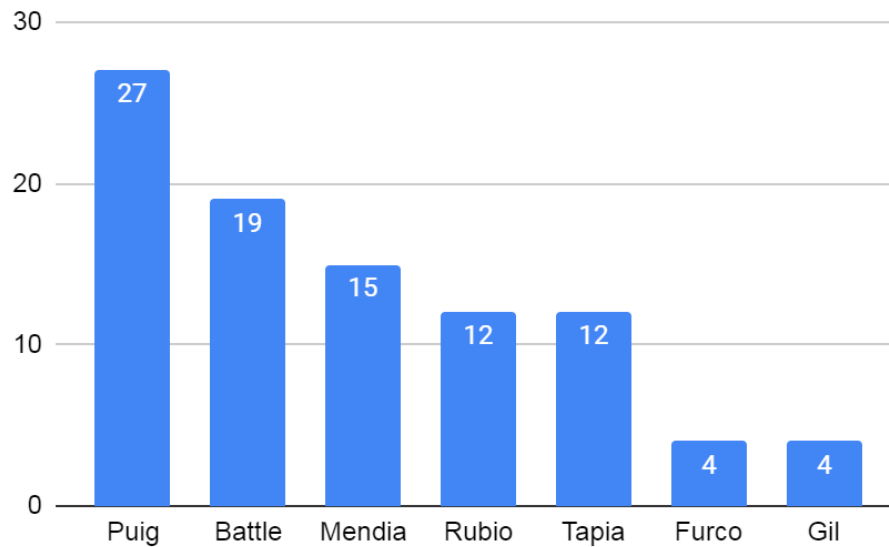
De un total de 604 referencias recogidas en los TFG estudiados, se han analizado, 159 relacionadas con el ApS. De esas 159, son varias las que se repiten a lo largo de diferentes TFGs. Las referencias más veces citadas son: Rubio, (2007), Puig, et ál., (2011), Puig, et ál., (2007), Mendía, y Moreno, (2010), Tapia, M (2010), Aramburuzabala, et ál., (2015), (figura 1). Hay otras referencias como el Decreto 235/2017 que se han utilizado en 4 TFGs. Todas las demás referencias se han citado, como mucho, en 3 proyectos.

Figura 1.

Referencias más citadas en los TFG

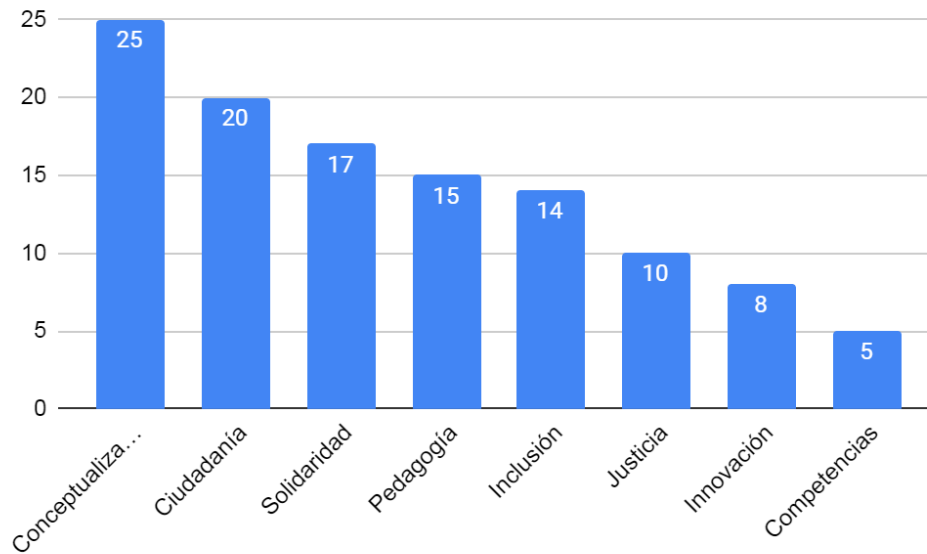


En lo referente a los y las autoras con citas en los documentos, se observa que son 5 quienes mayormente tienen referencias en los TFG, tres mujeres y dos hombres (Figura 2). El autor más consultado ha sido Puig con 27 referencias, que se corresponden con 7 trabajos diferentes, Battle con 19 referencias correspondientes a 8 trabajos, Mendía con con 15 referencias de 4 trabajos diferentes, Rubio con 12 referencias relacionadas con tres trabajos distintos y Tapia, también con 12 referencias que se corresponden con 5 trabajos diferentes. Muy por detrás, con 4 referencias cada 1, se sitúan Furco y Gil. En el caso de Furco relacionadas con 2 trabajos diferentes y en el caso de Gil correspondientes a 4 trabajos distintos.

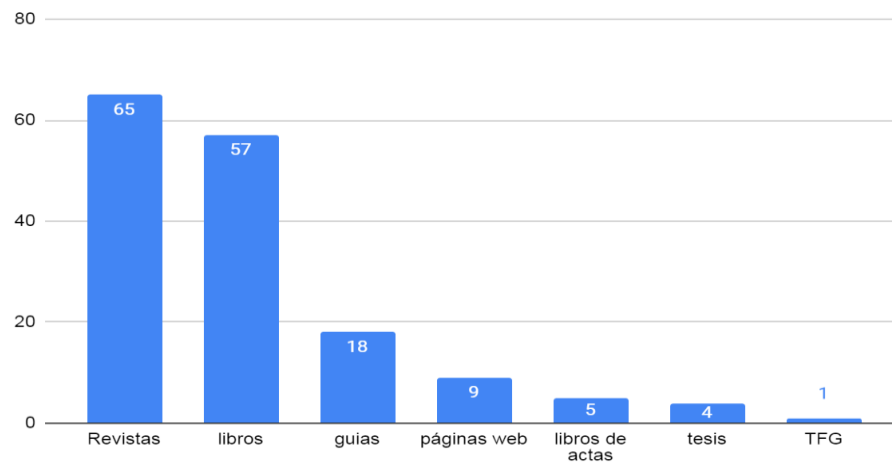
Figura 2.*Autoras y autores más referenciados en los TFG*

Dentro del concepto de ApS hay algunos ámbitos o temáticas en las que se ha centrado el alumnado al elaborar el marco teórico de su TFG. Como se puede apreciar en la imagen 3, los ámbitos a los que más han hecho referencia, han sido la conceptualización de lo que es el ApS (20 ref.); seguido por la importancia que tiene el ApS para el desarrollo de la competencia y el compromiso cívico y en la construcción de una ciudadanía crítica (20). Muy relacionadas con éstas, se citan otras 17 fuentes referidas al componente solidario del Aps, 14 que resaltan su valor como herramienta para la inclusión educativa y social, y otras 10 que entienden el ApS como herramienta para educar en y para la sostenibilidad y la responsabilidad y la justicia social. Por otro lado, encontramos referencias que ponen el énfasis en el potencial pedagógico del ApS (15), o en su carácter innovador (8), o en su valor para el desarrollo de competencias profesionales (5).

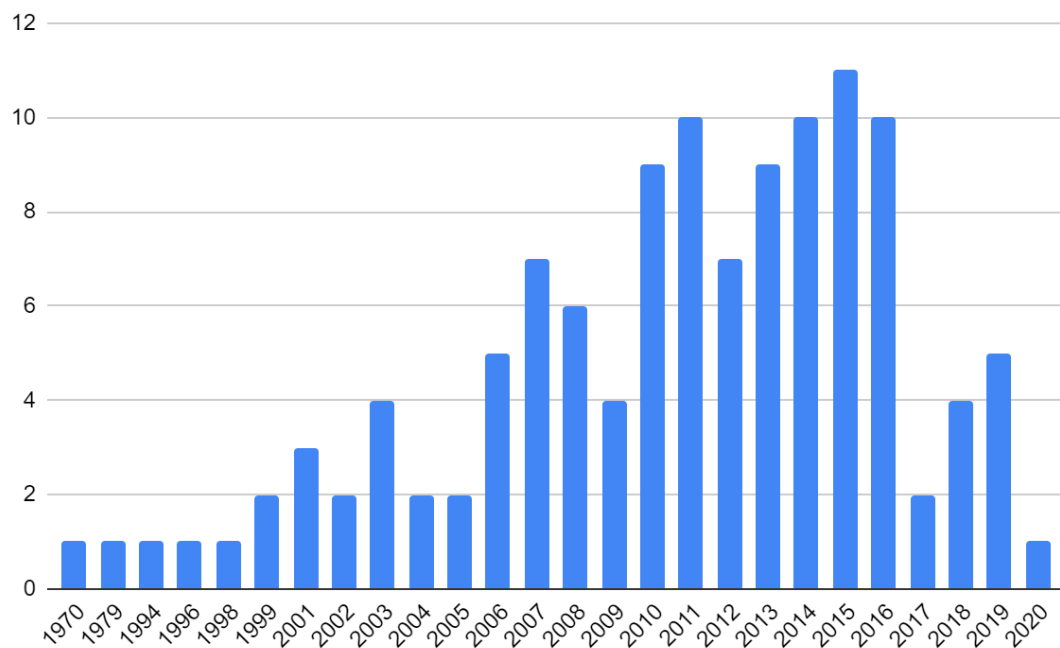
Además de estas referencias recogidas en la figura 3, se aborda el papel de las organizaciones y entidades participantes en los proyectos de Aps (4); el ApS y la Educación Física (3); la importancia de la reflexión en los proyectos de ApS (3); y los impactos y beneficios del APS en los colectivos participantes (3).

Imagen 3.*Temáticas sobre ApS abordadas en los TFG*

En cuanto a si se incluyen o no referencias de autoría internacional, se puede afirmar que el número de referencias internacionales utilizadas es anecdótico ya que tan solo hay 9 referencias a autoras y autores internacionales entre las que hay presencia de obras de América Latina. El resto de las referencias son de ámbito estatal, por ello el idioma que predomina en los textos utilizados es el castellano, con una sola referencia en euskara y 8 en inglés. Con respecto a la tipología de las referencias consultadas, se deben destacar: artículos científicos (65); libros o capítulos de libro (57); guías sobre ApS (18), páginas web consultadas (9), libros de actas de congresos (5), tesis doctorales (4) y un TFG (1) (figura 4).

Figura 4.*Tipología de las fuentes utilizadas*

Finalmente, al analizar la actualidad de las referencias utilizadas por nuestro alumnado se observa una variedad de años de publicaciones. Como podemos ver en la figura 5, un total de 26 años diferentes. Analizando en profundidad esas fechas, es visible que la mayoría se concentra entre los años 2006-2019. El año 2015, con 11 publicaciones, sería el año más consultado, seguido de los 2011, 2014 y 2016 con 10. No obstante, cabe señalar que las referencias usadas entre los 1970-1999 apenas suman 7, por lo podemos concluir que el alumnado ha consultado referencias actuales.

Figura 5.*Actualidad de las referencias*

4. CONCLUSIONES

El objetivo central de esta investigación ha sido conocer si los y las estudiantes universitarias que realizan su TFG a través de ApS desarrollan las competencias requeridas con respecto a la selección, análisis y síntesis de información académica relevante para el diseño del servicio a llevar a cabo en la comunidad. Para ello, se ha realizado un análisis del marco teórico y la bibliografía de 19 TFGs realizados a través de ApS del alumnado universitario de la UPV-EHU en el curso 2019/2020.

A este respecto, cabe destacar que, según se emana de los resultados, el alumnado ha hecho un análisis en profundidad de la conceptualización teórica y también de las fases y procedimientos a llevar a cabo en el desarrollo de una experiencia de ApS. No sólo se quedan en una recopilación de definiciones y conceptos generales, sino que abordan aspectos más específicos que tienen que ver con la puesta en marcha de un proyecto de estas características. Esto les ayuda a reflexionar desde una perspectiva teórico-práctica sobre el servicio y lograr aprendizajes más significativos y un desarrollo personal más global (Páez y Puig, 2013).

Además, se percibe que el alumnado ha optado por la utilización de documentos de carácter científico, mayoritariamente artículos, libros y capítulos académicos, y de gran actualidad. Esto respondería a los objetivos que se plantean dentro del TFG en lo relativo a desarrollar competencias relacionadas con el conocimiento teórico actual y relevante respecto al fenómeno educativo en estudio (UPV/EHU, 2019). Tal y como se indica en la literatura (HEQC, 2006; Platter, 2004), es fundamental que cualquier propuesta de ApS esté articulada dentro del curriculum académico y responda a las competencias planteadas en él. Según esta investigación, podemos concluir que se ha logrado dicho objetivo.

No obstante, se debe indicar que se percibe que las y los estudiantes han optado por analizar documentación en castellano, lo cual limita mucho su conocimiento con respecto a la literatura y las investigaciones que respecto a ApS se han desarrollado en el ámbito internacional. Aunque el ApS tiene un recorrido importante en el ámbito estatal, y sobre todo en América Latina, el desarrollo de esta corriente en países anglosajones es relevante, por lo que sería necesario que a futuro, se haga hincapié entre nuestro alumnado en que consulten documentos en otros idiomas, por ejemplo el inglés, y en particular autores de referencia como Furco o Bingle.

Con respecto a la bibliografía en euskara, se observa la dificultad de que nuestro alumnado pueda consultar literatura en este idioma, dado el escaso número de publicaciones disponibles. Como equipo investigador vemos la necesidad de difundir nuestras investigaciones y experiencias de ApS en euskara para poder proporcionar a nuestra comunidad académica de este conocimiento a través de literatura publicada en euskara.

REFERENCIAS

- Aprentatge-Servei. (2016). *Què és l'APS?* Hemendik hartuta: <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- CRUE, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2018). *Crue acuerda su contribución al Plan de Acción para la Agenda 2030 de la ONU*. <http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/Las%20universidades%20acuerdan%20su%20contribuci%C3%B3n%20al%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20la%20Agenda%202030.aspx>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación y Democracia*, 2(1), 56-77.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Furco, A. (2001). Advancing service learning at research universities. En M. Canada y B.W. Speck (Ed.), *Developing and implementing service learning programs* (pp. 67-78). Jossey-Bass Publishers.
- García, A., y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas

- especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.
- Gijón, M. (2015). El Aprendizaje Servicio es una pedagogía del compromiso cívico. In J.M. Puig (koord), *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, (pp. 17-28). Graó.
- HEQC, Higher Education Quality Committee (2006). *A Good Practice Guide and Self-evaluation Instruments for Managing the Quality of Service-Learning*. The Council on Higher Education, CHE.
- López-de-Arana, E., Sáenz-de-la-Fuente, I., Prol, M. eta Fernández, I. (2019). Ikaskuntza Zerbitzuan oinarritutako Gradu Amaierako Lanen azterketa, ikasleen identitate hezitzailea eraikitzeke eskaintzen dituzten aukerak identifikatuz. *Tantak*, 31(1), 149-175. <https://doi.org/10.1387/tantak.20504>
- Lorenzo, V. y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.
- Martínez-Abajo, J., Aristizabal, P., Gamito, R., López-Arana, E. (2020). Planificar los TFG con una mirada crítica. El ApS en las actividades extraescolares. *Tándem*, 70, 7-12.
- McIlrath, L. (Koord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaeffer, G., Stark, W., Mikelic, N., Meijs, L. C. P. M., Mažeikiene, N., Zani, B., Vargas-Moniz, M., Millican, J., Northmore, S., Altenburger, R., De Bruyn, K., Hopia, A., Pessi, A. B., Grönlund, H. eta Maas, S. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>
- Murillo, J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 50-53.
- Páez, M y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Plater, W. M. (2004). Civic Engagement, Service-Learning, and International Leadership. En M. Langseth, & W. Plater, *Public Work and the Academy. An academic*

- administrator's guide to civic engagement and service-learning* (1-22 orr.). Bolton: Anker Publishing Company.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. eta Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario, número extraordinario*, 45-67.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- SEGIB, Secretaría General Iberoamérica. (2018). *El papel de la Universidad Iberoamericana en la Agenda 2030. Seminario de la SEGIB*. Secretaría General Iberoamericana. https://www.segib.org/wp-content/uploads/El_papel_de_la_Universidad_IB_en_Agenda2030.pdf
- Tapia, M.N. (2016). *Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Educación Superior*. CLAYSS
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (2019) *Facultad de Educación y Deporte. Trabajo de Fin de Grado (TFG)*. https://www.ehu.eus/documents/5299588/5816760/GUIA_TFG.pdf

CAPÍTULO 137

CÓMO RESUELVEN UN PROBLEMA EN CONTEXTO REAL LOS FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICAS

Javier Monje Parrilla y Patricia Pérez-Tyteca

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento del contenido matemático de los profesores puede determinar la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Llinares, 1996). De este modo, como indica Torres (2015), “para poder enseñar matemáticas el profesor debe tener unos conocimientos matemáticos sólidos del tema que está enseñando, conocimientos que le permitan ayudar al alumno a comprender el tema más allá del soporte didáctico del que disponga” (p. 5). Así pues, las posibilidades de ayuda a sus alumnos que podrá ofrecer un docente que no disponga de un buen conocimiento del contenido matemático que enseña quedará profundamente mermado (Ball *et al.*, 2008).

Uno de los contenidos del currículum de matemáticas de Educación Secundaria que ha demostrado ser fuente de dificultades para los alumnos e incluso para los futuros profesores de matemáticas es el relacionado con el razonamiento proporcional (Johnson, 2013). Aún así, la literatura apoya la idea de que los niños, incluso antes de llegar a la escuela, realizan juicios sobre relaciones proporcionales de manera intuitiva (Singer *et al.*, 1997). Por tanto, este tipo de razonamiento debería ser bastante accesible para los alumnos, siempre que se trabaje presentando situaciones enmarcadas en contextos cercanos, reales y comprensibles (Lamon, 2006).

Dentro del dominio del razonamiento proporcional, en este estudio nos centraremos en problemas de comparación con cantidades relativas en un contexto cotidiano. Este tipo de problemas que involucran el manejo de las cantidades relativas implica un razonamiento proporcional más difícil para los alumnos (Nunes *et al.*, 2003). Este tipo de problemas implican el manejo de diferentes significados y usos de la razón. Por tanto, es un aspecto que los futuros profesores de matemáticas deberían manejar para su práctica futura.

Entre los significados y usos de la razón, diremos que una razón expresa una relación entre cantidades. Dada la naturaleza de las magnitudes implicadas en las relaciones

multiplicativas hablaremos de razones internas o externas (Fernández y Puig, 2002). La razón externa expresa una relación multiplicativa entre espacios diferentes de medida, y la razón interna expresa una relación multiplicativa en un mismo espacio de medida. Como indica Lamon (2012), pueden existir ciertas relaciones multiplicativas de un mismo conjunto o espacio de medida que comparan la medida de un subconjunto con la medida del conjunto del cual es parte (razonamiento parte-todo) o que comparan la medida de una parte de este con la medida de la otra parte (razonamiento parte-parte). Estos tipos de razonamientos pueden observarse en las actuaciones de los estudiantes.

Para comparar razones a veces es necesario visualizarlas del mismo modo mediante el uso de diferentes técnicas o métodos. Entre las técnicas o métodos frecuentemente usados encontramos la búsqueda de la razón unitaria, la estrategia de la fracción, el producto cruzado y la construcción progresiva o búsqueda del común múltiplo (Cramer y Post, 1993).

Teniendo todo esto en cuenta, el objetivo de nuestra investigación es caracterizar las respuestas empleadas por un grupo de estudiantes para profesor de matemáticas de educación secundaria cuando se les plantea la resolución de un problema en un contexto real y cotidiano de comparación de razones.

2. MÉTODO

En este trabajo se ha utilizado una metodología de corte interpretativo para caracterizar las estrategias empleadas por un grupo de estudiantes para profesor de matemáticas de educación secundaria.

2.1. Participantes y contexto

Los participantes son un grupo de 18 estudiantes matriculados en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de matemáticas de la Universidad de Alicante, que se encontraban cursando la asignatura de “Aprendizaje de las matemáticas en Educación Secundaria”. Esta asignatura está dividida en varios bloques de aprendizaje, entre los que se encuentra el bloque del desarrollo del razonamiento proporcional. En este bloque, los futuros profesores de secundaria participaron en una tarea donde tenían que resolver un problema de comparación de cantidades relativas en un contexto de ofertas comerciales.

Los sujetos participantes acceden al máster desde distintas especialidades, así podemos encontrarnos con economistas, ingenieros o matemáticos.

2.2. Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se ha planteado la resolución de un problema en un contexto de ofertas comerciales (figura 1). Este problema se ha utilizado en estudios previos y su resolución implica múltiples caminos o estrategias que un futuro profesor debe conocer (véase Monje y Gómez, 2019).

Figura 1

El problema



Nota. Tomada de Monje y Gómez (2019).

Como se observa en la figura 1, el problema muestra la imagen de tres ofertas extraídas de diferentes folletos comerciales que ofrecen descuentos distintos y se pide a los estudiantes que determinen y razonen qué descuento es el mejor. Como se puede observar, los descuentos son razones que vienen expresados de manera diferente y se refieren a elementos distintos según la oferta. En la oferta del “3x2” el descuento se aplica de un conjunto de 3 unidades (botellas) a una de las unidades que compras, en otras palabras, pagas dos unidades y te llevas 3 unidades. Por otro lado, los descuentos de las otras ofertas (“-70% en la segunda unidad” y “2ª unidad a mitad de precio”) se aplican de un conjunto de 2 unidades a una de las unidades, en particular a la segunda unidad.

2.2. Análisis de datos

Los datos de este trabajo son las respuestas por parte de los futuros profesores al problema planteado (figura 1).

Las respuestas del problema se han caracterizado atendiendo al esquema interpretativo de categorías y subcategorías descrito en Monje y Gómez (2019). Este esquema de categorías y subcategorías nos permite caracterizar e identificar la ruta empleada por el futuro profesor para resolver el problema. Las dimensiones de análisis empleadas en este esquema interpretativo involucran diferentes elementos matemáticos y abordan aspectos como el tipo de pensamiento (relativo o no relativo), la naturaleza de la relación multiplicativa empleada (razón interna o externa), el esquema de razonamiento al hacer uso de razones internas (parte-todo o parte-parte), la relación entre cantidades empleada y los métodos o técnicas para comparar razones.

3. RESULTADOS

En este apartado, atendiendo al análisis descrito anteriormente, se describen las rutas de resolución empleadas por los 18 futuros profesores de secundaria. Estas rutas caracterizan el tipo de respuesta empleada por los sujetos al resolver el problema. Organizaremos este apartado diferenciando entre aquellos que realizan comparaciones relativas y quienes realizan comparaciones no relativas.

3.1. Rutas de resolución que hacen uso de comparaciones relativas

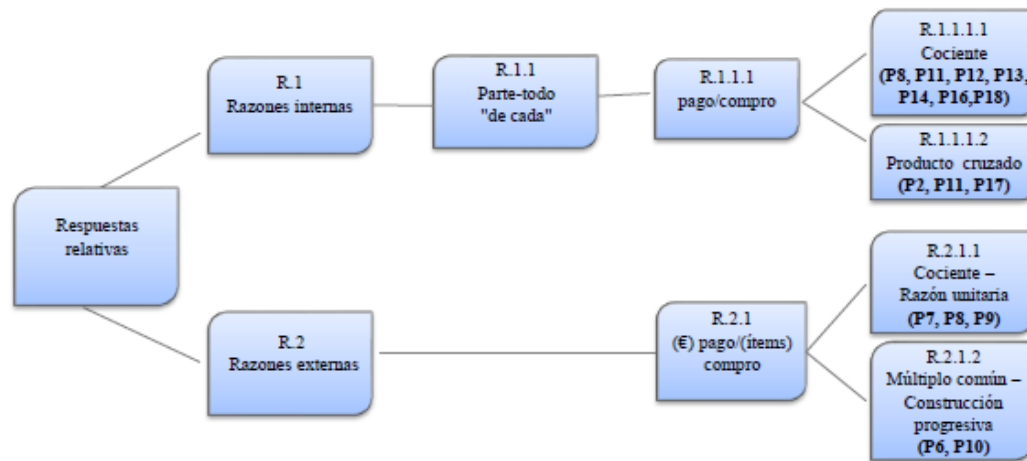
En este epígrafe se recogen aquellas respuestas de estudiantes que presentan éxito al comparar cantidades relativas (respuestas relativas) y aquellas respuestas de estudiantes que presentan dificultades al realizar las comparaciones relativas (respuestas de tendencia relativa). Para indicar la ruta seguida por los estudiantes utilizaremos la misma nomenclatura que utilizan Monje y Gómez (2019) en su estudio.

3.1.1. Rutas que presentan éxito al comparar cantidades relativas

A continuación, mostraremos y describiremos las rutas seguidas por aquellos estudiantes para profesor que presentan éxito al comparar cantidades relativas (figura 2).

Figura 2

Rutas de las respuestas que presentan éxito al comparar cantidades relativas



Nota. Adaptado de Monje y Gómez (2019).

Existen 7 sujetos (P8, P11, P12, P13, P14, P16 y P18) que siguen la ruta R.1.1.1.1. Estos sujetos establecen razones internas fijándose en el pago como partes del todo (parte-todo). En particular, en cada oferta relacionan la cantidad que pagan con la cantidad que compran usando una misma magnitud (botellas o euros). Para expresar estas razones del mismo modo realizan el cociente y así obtienen la expresión decimal de las partes que se paga por unidad. Algunos de estos estudiantes expresan luego este resultado en porcentaje.

Hay 3 sujetos (P2, P11 y P17) que responden siguiendo la ruta R.1.1.1.2. Estas actuaciones se diferencian de la anterior ruta (ruta R.1.1.1.1) en el método usado para visualizar las razones del mismo modo y así poder compararlas, en este caso usan el producto cruzado (figura 3). Observamos que el sujeto P11 a su vez resolvió el problema siguiendo la ruta R.1.1.1.1.

Figura 3

Respuesta del sujeto P2 (ruta R.1.1.1.2)

Si $16.79\text{€} \text{ --- } 100\%$
 $11.16 \text{ --- } x$
 $x = 66,67\%$
 Descuento = $100 - 66,67 = 33,33\%$

Si $19.48\text{€} \text{ --- } 100\%$
 $14.61\text{€} \text{ --- } x$
 $x = 75\%$
 Descuento = $100 - 75 = 25\%$

Aparecen 3 sujetos (P7, P8 y P9) que resuelven siguiendo la ruta R.2.1.1. De las respuestas observamos que el sujeto P8 también resolvió siguiendo la ruta R.1.1.1.1. Aquí los estudiantes para profesor emplean razones externas en cada oferta, esto es relacionan el número de productos que compran con el dinero que se pagaría con descuento. De cada una de estas relaciones realizan el cociente para obtener el coste unitario (razón unitaria) y así poder compararlas.

Encontramos a 2 sujetos (P6 y P10) que sus respuestas siguen la ruta R.2.1.2. Estos estudiantes para profesor al igual que los sujetos de la ruta R.2.1.1, hacen uso de razones externas al relacionar las cantidades (€ e ítems), aunque como diferencia buscan un múltiplo común de productos que les permiten comparar las ofertas. Como ejemplo, la figura 4 muestra la respuesta del sujeto P6. Este sujeto elige 6 productos en cada oferta calculando a su vez el coste que supone comprar esos productos y posteriormente compara estas relaciones.

Figura 4

Respuesta del sujeto P6 (ruta R.2.1.2)

Ⓐ 3×2

	oferta			oferta		
Nº Productos	1	2	3	4	5	6
Precio	10	20	20	30	40	40

-70% en 2ª

	oferta		oferta		oferta	
Nº Productos	1	2	3	4	5	6
Precio	10	13	23	26	36	39

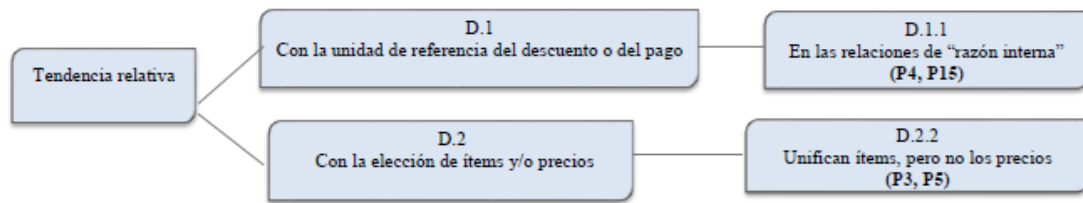
Ⓒ -50% en 2ª

	oferta		oferta		oferta	
Nº Productos	1	2	3	4	5	6
Precio	10	15	25	30	40	45

3.1.2. Rutas que presentan dificultades al comparar cantidades relativas

A continuación, en este epígrafe se muestran (figura 5) y se describen las rutas seguidas por aquellos estudiantes para profesor que presentan dificultades al comparar cantidades relativas.

Figura 5

Rutas que presentan dificultades

Nota. Adaptado de Monje y Gómez (2019).

Hay 2 estudiantes para profesor (codificados como P4 y P15) que siguen la ruta de tendencia relativa D.1.1. Estos sujetos presentan dificultades con la unidad de referencia del descuento o del pago en las relaciones de razón interna. Ambos estudiantes calculan y comparan el descuento porcentual aplicado a la segunda unidad de las ofertas (“2ª unidad a mitad de precio” y “-70% en la segunda unidad”), con el descuento o pago porcentual unitario en la oferta del “3x2”. Es decir, comparan 70%, 50% y 33% o comparan 70%, 50% y 66.6% (ver figura 6).

Figura 6

Respuesta del sujeto P4 (ruta D.1.1)

C: 50% de descuento en la 2ª unidad.
 B: 70% descuento en la 2ª unidad.
 A: 5'58 € - 100%
 3'72 € - x → 66'67% en la

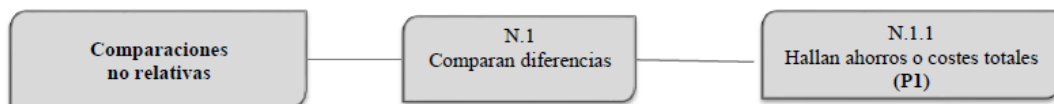
Hay 2 sujetos (P3 y P5) que siguen la ruta de tendencia relativa D.2.2. Estos sujetos presentan dificultades con la elección de los ítems en las ofertas. En particular, resuelven comprando 3 productos en cada una de las ofertas, lo que condiciona la aplicación del descuento. No son conscientes de que han de comprar un múltiplo común de botellas, por ejemplo 6 botellas, para poder comparar las ofertas.

3.2. Rutas de resolución que hacen uso de comparaciones no relativas

En este subapartado mostramos y describimos la ruta de un futuro profesor (ruta N.1.1, ver figura 7) que resuelve sin éxito el problema al hacer uso de una comparación no relativa.

Figura 7

Ruta de comparación no relativa



Nota. Adaptado de Monje y Gómez (2019)

Hay 1 sujeto codificado como P1 que sigue esta ruta de resolución. Este sujeto halla el ahorro o coste total en cada oferta y compara la diferencia, así elige cuál es el mejor descuento (véase figura 8).

Figura 8

Respuesta del sujeto P1 (ruta N.1.1)

Por tanto, la mejor opción es la 1ª)
ya que tienes 3 botellas por 11'16€,
es decir, te dan 3 botellas al precio de 2.
Si esta oferta la comparamos con la 3ª),
en la 3ª obtienes 2 botellas por 9'48€,
por lo que, en comparación con la 1ª) por
1'68€ más obtienes una 3ª botella más.
Y, comparando la 1ª) oferta con la 2ª)
sigue saliendo mucho más barato la 1ª
oferta ya que tienes 3 botellas por 11'16€
y sin embargo, con la 2ª tendríamos,
2 botellas por 14'61€.

4. DISCUSIÓN

El análisis interpretativo realizado nos ha permitido caracterizar las respuestas de un grupo de estudiantes para profesor de matemáticas al problema planteado, observando en este sentido diferentes rutas de resolución del problema.

De las 18 respuestas analizadas, hay 5 respuestas que no comparan razones satisfactoriamente. Entre estos sujetos que no comparan satisfactoriamente, hay 4 sujetos (sujetos P3, P4, P5 y P15) que presentan dificultades a la hora de manejar el referente del descuento (pierden de vista la unidad de referencia del descuento) o con la elección del número de productos en las ofertas. Estos aspectos desvirtúan la elección adecuada del mejor descuento. También se ha encontrado una respuesta de un estudiante (sujeto P1) que se fija en el ahorro o coste totales de cada oferta, es decir ofrece un pensamiento no relativo del descuento. Este sujeto mira únicamente lo que paga al final sin tener en cuenta el resto de las variables del problema. Este tipo de pensamiento es observado también por otros autores (Valverde y Castro, 2012).

Centrándonos en los 13 estudiantes para profesor que resuelven satisfactoriamente el problema, observamos que existe una predilección por el uso de razones internas (sujetos P2, P8, P11, P12, P13, P14, P16, P17 y P18) en detrimento del uso de razones externas (sujetos P6, P7, P8, P9 Y P10). Aquellos sujetos que usan razones internas emplean un razonamiento parte-todo para crear las razones y hacen uso de técnicas como el cociente y producto cruzado para expresar las razones del mismo modo. Este tipo de tratamiento de la razón (razonamiento parte-todo) y estas técnicas son usadas con frecuencia en diferentes propuestas curriculares (Clark *et al.*, 2003). Quienes hacen uso de razones externas, se observa el uso del cociente para obtener la razón unitaria o la búsqueda del múltiplo común de productos para poder comparar las razones.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado la caracterización de las respuestas de un grupo de futuros profesores de secundaria de matemáticas a un problema de secundaria presente en la vida real. Esta situación involucra un uso adecuado del razonamiento proporcional para poder comparar distintas razones expresadas de manera diferente. Por el tipo de participantes, se esperaba un buen desempeño en esta situación, pero de la discusión de los resultados se desprende que algunos estudiantes para profesor de secundaria muestran

dificultades a la hora de comparar cantidades relativas. Este resultado es coherente con lo que apunta Johnson (2013), al afirmar que las tareas relacionadas con el razonamiento proporcional generan dificultades en estos futuros docentes. En esta misma línea, nuestros resultados están en consonancia con los obtenidos en estudios previos como el de Monje y Gómez (2019), que comprobaron cómo la resolución de la tarea utilizada en este estudio provoca serias dificultades también para los estudiantes para maestro de educación primaria. Este aspecto, pone de manifiesto el interés de desarrollar en los planes de formación, en nuestro caso de los futuros profesores de secundaria en matemáticas, su competencia profesional a través del uso de situaciones que denominamos de la vida diaria que involucren diferentes dominios del contenido matemático.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado con la colaboración de los proyectos EDU2017-87411-R y el Proyecto de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2019-20, denominación de la Red: (4873) Desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de las matemáticas en la formación de profesores de matemáticas de secundaria.

REFERENCIAS

- Ball, D. L., Thames, M. H., y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Clark, M., Berenson, S., y Cavey, L. (2003), A comparison of ratios and fractions and their roles as tools in proportional reasoning, *Journal of Mathematical Behavior*, 22(3), 297-317. [https://doi.org/10.1016/s0732-3123\(03\)00023-3](https://doi.org/10.1016/s0732-3123(03)00023-3)
- Cramer, K. y Post, T. (1993). Proportional reasoning. *Mathematics Teacher*, 86(5), 404-407.
- Fernández, A., y Puig, L. (2002). Análisis fenomenológico de los conceptos de razón, proporción y proporcionalidad. *Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 5(2), 397-416.
- Johnson, K. (2013). *Understanding proportional reasoning in preservice teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation). Pennsylvania State University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Lamon, S. J. (2012). *Teaching Fractions and Ratios for Understanding. Essential content knowledge and instructional strategies for teachers, 3rd edition*. Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203803165>
- Llinares, S. (1996). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función. In J. P. da Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, y C. Loureiro (Eds.) *Desenvolvimento profissional dos professores de matemática. Que formação?* (pp. 47-82). Secção de Educação Matemática. SPCE: Lisboa, Portugal.
- Monje, J., y Gómez, B. (2019). Rutas cognitivas de futuros maestros ante una situación comparativa de razones desiguales. *Enseñanza de las ciencias*, 37(2), 151-172. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2606>
- Singer, J.A., Kohn, A.S., y Resnick, L.B. (1997). Knowing about proportions in different contexts. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Learning and teaching mathematics: An international perspective* (pp. 115-132). Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Torres, E. (2015). *El conocimiento del profesor de Matemáticas en la práctica: enseñanza de la proporcionalidad* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Valverde, G., y Castro, E. (2012). Prospective Elementary School Teachers Proportional Reasoning. *PNA*, 7(1), 1-17.

CAPÍTULO 138

LA EMPATÍA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DEL PERSONAL DOCENTE DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Carlos Esteban González Proaño, Gissel Katherine Garzón Cassaró y Stephany
Mishell Sarzosa Quintanilla

1. INTRODUCCIÓN

La empatía es un componente muy importante de la inteligencia emocional, pues las personas empáticas tienen la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás.

Desde finales de los años 60, se empezó a consolidar una visión de la empatía con un carácter afectivo, definiéndola como un sentimiento mutuo o hacia otra persona. Stotland (1969, p. 272, citado por Fernández-Pinto *et al*, 2008) es uno de los autores pioneros en conceptualizar a la empatía desde esta perspectiva, definiéndola como la manera en la que una persona percibe que otra está sintiendo una emoción o va sentir una emoción; habla acerca de la empatía como una forma de sentir lo que otra persona está experimentando; en otras palabras, ponerse en el lugar de la otra persona.

A inicios del presente siglo, autores como Gallagher y Frith (2003), consideraron a la empatía desde un punto de vista cognitivo, al definirla como la destreza de expresar y anticiparse al comportamiento de sí mismos y de los demás, asignando pensamientos propios como pueden ser: lo que se cree, lo que se desea, lo que se siente y lo que se quiere realizar.

Ya en años más recientes, es importante considerar el aporte de Rivero (2019), quien menciona que la empatía que más nos humaniza comprende dos capacidades, una conexión y participación emocional profunda con otra persona, acompañada de una evaluación cognitiva, poniéndose en marcha una actitud activa dirigida a aliviar el sufrimiento cuando se producen sentimientos dolorosos; la empatía cognitiva implica imaginar qué piensa y siente el otro, por ejemplo expresiones como: sé que sientes, sé que piensas; mientras que la empatía afectiva conlleva emocionalmente a sentir las emociones que siente la otra persona, por ejemplo: siento lo que sientes.

En base a las definiciones antes citadas, queda muy clara la importancia que tiene la empatía para el desarrollo de buenas relaciones interpersonales. Esta concepción es respaldada por autores como Pérez (2018), quien considera que la empatía es un valor indispensable en todos los aspectos de la vida del ser humano, ya que sin ella sería muy difícil enriquecer las relaciones interpersonales; quien se preocupa por vivir este valor cultiva simultáneamente otros como la confianza, amistad, comprensión, generosidad, respeto y comunicación.

Así también, Molina (2016), menciona que el hecho de poseer empatía permite a las personas tener un círculo social más amplio, al generar climas de relaciones más armoniosas; los empáticos se comunican de forma fluida y bidireccional, debido a que saben escuchar, mejora la capacidad de liderazgo y de generar motivación en los demás cuando la persona empieza a entender los deseos y necesidades del otro.

Los beneficios que genera la empatía aplicada en las relaciones interpersonales también resultan necesarios de aplicar en nuestras responsabilidades laborales. Según Fernández-Pinto *et al.* (2008), en el proceso de selección de personal, es importante tomar en cuenta la capacidad de empatía en los candidatos, ya sea en los puestos directivos o en los subordinados, porque esto aportaría a tener un mejor clima emocional en el área laboral y al mismo tiempo puede ayudar a mejorar el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Además, la empatía es especialmente relevante en profesiones tales como la docencia, enfermería, medicina y psicoterapia (López-Pérez, et ál., 2008).

Como se indica en líneas anteriores, la empatía resulta muy importante en la educación; en base a este concepto, De Souza (s.f), considera que dos de los principios básicos de la pedagogía son la apertura y la empatía. En la misma línea, Mortiboys (2016), considera que un maestro emocionalmente inteligente es quien crea un entorno positivo, reconoce y trabaja con los sentimientos propios y los de los alumnos, utiliza habilidades para escuchar tanto con grupos como con individuos, lidia con las expectativas de los estudiantes, tiene una conciencia desarrollada de sí mismo; en otras palabras, es quien invierte energía en la preparación para conocer a sus alumnos, en mantener su conocimiento de la materia pero también en desarrollar sus habilidades pedagógicas. El rol de un maestro no es solo el de abrir un libro y mandar ejercicios, sino además procurar educar en el respeto, sensibilidad y empatía; es decir, compartir sabiduría.

Habiendo destacado lo importante que resulta el desarrollar empatía en nuestras relaciones interpersonales de manera general, y de aplicarla en nuestro entorno laboral,

específicamente en el campo educativo, en el presente año, la vida ha puesto un nuevo desafío a los docentes, ya que la pandemia por COVID-19 les ha demandado empatía frente a la migración de la experiencia educativa a modelos virtuales (Universidad de San Andrés, 2020).

El presente estudio busca describir la empatía según las variables sociodemográficas de edad, género, estado civil, número semanal de horas de clase, tiempo de trabajo y tipo de contrato, del personal docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, así como determinar si el nivel de empatía se ha visto afectado por la situación de confinamiento debido a la pandemia por COVID-19, que los ha obligado a trabajar bajo la modalidad del teletrabajo.

2. MÉTODO

Para cumplir con los objetivos de la presente investigación, se precedió a aplicar el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) elaborado por López-Pérez, B., Fernández, I. y Abad, F. (2008) que según Carrasco (2017), es un instrumento que califica por poseer buenos valores respecto a las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad; el test consta de 33 ítems y permite evaluar cuatro escalas, de las cuales dos ayudarán a calcular la empatía cognitiva: Adopción de Perspectiva (AP) y Comprensión Emocional (CE); y las otras dos a calcular la empatía afectiva: Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE); así como también se obtiene una puntuación total en el test; para ejercer la docencia, TECA sugiere presentar una empatía cognitiva alta y una empatía afectiva media o baja, así como se indica que niveles extremadamente altos o extremadamente bajos resultan perjudiciales para las relaciones interpersonales en cualquier ámbito.

También se aplicó una encuesta que constó de dos tipos de preguntas: algunas de opción múltiple, que permitieron identificar: sexo, edad, estado civil, antigüedad, tipo de contrato y número de horas semanales de clase; y dos preguntas abiertas que permitieron determinar cuál es el estado emocional en la actualidad del personal docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay frente al aislamiento social que se debe cumplir debido a la pandemia por el Covid-19, y si el estado emocional actual del personal docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay ha provocado variaciones en la relación que mantienen con sus estudiantes al tener que trabajar bajo la modalidad virtual.

De esta manera, el estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental bajo una metodología de tipo exploratoria descriptiva, en la que se detallan los niveles de empatía según las variables sociodemográficas antes nombradas, y las respuestas a las preguntas abiertas tal y como las expresaron los docentes, es decir, no se manipularon variables; además, fue de tipo transversal porque los datos fueron recolectados en un solo momento para ser presentados.

Para determinar el número de los docentes a ser considerados, se solicitó el distributivo del periodo académico Marzo – Julio 2020. Se estableció un único criterio de inclusión, que es el que formarían parte del estudio, aquellos docentes a los cuales se hayan asignado horas de clase, sin tomar en consideración las horas administrativas, de investigación o vinculación, ya que se pretende determinar si los docentes que imparten clases cuentan con una empatía cognitiva alta y una empatía afectiva media o baja, que es el perfil recomendado por TECA; en base a este criterio, se determinó una población total de 81 participantes. Ante la imposibilidad de realizar una aplicación presencial debido al confinamiento decretado por las autoridades ante la pandemia provocada por la COVID-19, se trabajó con una muestra autoseleccionada de 62 docentes, que expresaron su voluntad de participar en la investigación.

Tanto el test TECA como la encuesta fueron digitalizados por medio de un formulario de Google Drive; posteriormente tras realizar varias pruebas de la herramienta virtual con un 10% de la población a ser estudiada, se procedió a enviar el instrumento a los correos de los docentes. El tiempo límite establecido para realizar la encuesta y el test fue de cuatro semanas. Durante este período se recibieron las respuestas de los participantes en la base de datos del formulario de Google Drive y posteriormente, se importó esta información a Excel para tabular los resultados obtenidos de la aplicación del test y de las preguntas abiertas de la encuesta, para presentarlas según las variables sociodemográficas analizadas en la muestra.

3. RESULTADOS

Luego de haber aplicado la encuesta sociodemográfica y el TECA, se obtuvieron 62 aplicaciones válidas.

En base a las variables sociodemográficas analizadas en la encuesta, los resultados más destacados indican que: el 45,16% de docentes se encuentra entre los 35 y 44 años de edad; el 62.90% de la muestra estuvo constituida por mujeres; un 69.35% de los

docentes evaluados están casados/as; en cuanto el número de horas semanales de clases, el 35.48% labora entre 9 y 16 horas. El 50% de los docentes labora en la universidad durante 10 años o más, y el 46.77% cuenta con un tipo de contrato accidental.

Ante la pregunta ¿cómo calificaría su estado emocional en la actualidad frente al aislamiento social que debe cumplir debido a la pandemia? Se destaca que el 48.39% de los docentes encuestados tienen un estado emocional positivo pese a la situación que estamos pasando, pero es preocupante que un 35.48% de los docentes se encuentren con un estado de ánimo negativo.

En la pregunta de si existieron variaciones en la relación con los estudiantes ante la situación por la pandemia, dentro del grupo de docentes que si experimentaron variaciones en la relación con los estudiantes, el 45.95% indica que estas fueron positivas, pues expresan frases como que se volvieron más comprensibles, empáticos y estaban más preocupados por la situación familiar de los estudiantes; el 40.54% indica que estas fueron negativas pues valoran mucho más la presencialidad y la interacción social en las clases e indican que no pueden brindar un acompañamiento muy cercano a los estudiantes, también se pierde la confianza y no se conocen los procesos emocionales que afectan a los estudiantes.

En cuanto a los resultados de la aplicación del TECA se puede destacar que: en relación a los niveles de empatía y la edad, el 55.56% de los docentes de más de 54 años tienen un nivel de empatía alto, sin embargo, resulta negativo que el 42,86% de quienes tienen entre 45 y 54 años, el 35,71% de quienes tienen entre 35 y 44 años, y el 33,33% de quienes tienen más de 54 años de edad obtengan puntuaciones extremadamente altas. También resulta preocupante que el 27,27% de docentes que tienen entre 25 y 35 años, tengan niveles bajos o extremadamente bajos de empatía.

Al describir los niveles de empatía según el género, se destaca que el 39,13% de hombres y el 38,46% de mujeres obtienen niveles altos de empatía, sin embargo, también se destaca que el 43,59% de mujeres obtiene puntajes extremadamente altos, lo cual resultaría negativo, ya que hay una participación en exceso en las circunstancias, problemas y emociones del estudiante, provocando que al docente le resulta difícil ser objetivo. También es preocupante que el 17,40% de docentes varones obtenga puntuaciones bajas o extremadamente bajas de empatía.

En relación a los niveles de empatía según el estado civil, se destaca que el 41,67% de docentes solteros/as y el 30,23% de casados/as tiene niveles altos de empatía, sin

embargo, de forma negativa también se destaca que el 60% de docentes divorciados/as, el 50% de quienes viven en unión libre y el 32,56% de casados/as obtiene puntuaciones extremadamente altas.

En cuanto a los niveles de empatía según el número de horas semanales de clase, se destacan los niveles altos obtenidos por el 100% de docentes que tienen entre 36 y 40 horas semanales de clase, el 31,82% de quienes tienen entre 8 y 14 horas, y el 31,58% de los docentes que tienen entre 15 y 21 horas semanales. Resultan negativos los valores extremadamente altos obtenidos por el 100% de docentes que dictan entre 29 y 35 horas de clase a la semana, el 44,44% de quienes dictan 7 o menos horas, el 37,50% de quienes dictan entre 22 y 28 horas, el 36,84% de docentes que tienen entre 15 y 21 horas, y el 31,82% de quienes dictan entre 8 y 14 horas semanales de clase.

Al describir las puntuaciones de empatía según el tiempo que los docentes vienen ejerciendo esta actividad, se destaca que el 66,67% de los docentes que llevan entre 1 y 2 años, y el 40% de quienes llevan entre 2 y 4 años de ejercer esta tarea obtienen niveles altos. Se considerarían negativos los niveles extremadamente altos obtenidos por el 66,67% de los docentes que llevan menos de un año en el cargo, y el 38,71% de quienes lo llevan ejerciendo durante 10 años o más. También resulta preocupante que el 40% de los docentes que tienen entre 2 y 4 años de experiencia, obtienen puntajes bajos o extremadamente bajos.

En cuanto a los niveles de empatía según el tipo de contrato que tienen los docentes, se destaca que el 44,44% de quienes son profesores titulares principales tienen niveles altos de empatía, pero resulta negativo que otro porcentaje similar de docentes titulares principales y el 40% de docentes accidentales obtenga puntuaciones extremadamente altas. Así mismo, es preocupante que el 25% de docentes titulares agregados obtenga puntuaciones bajas o extremadamente bajas.

Finalmente, en cuanto al perfil sugerido por el test “TECA” para el desempeño eficiente de la docencia, resulta preocupante que tan solo 4.84% del total de la muestra cumpla exactamente con dicho perfil. Este pequeño porcentaje de docentes se caracteriza por tener en cuenta que es importante entender las necesidades del estudiante, de manera que se pueda ofrecer una buena atención y un adecuado servicio en su ocupación, y no tienen implicaciones en los problemas y circunstancias de los alumnos, lo que no dificulta la objetividad del profesional.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo describir los niveles de empatía según algunos datos sociodemográficos del personal docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay; además de determinar si el nivel de empatía de los docentes se ha visto afectado por la situación de aislamiento que les ha obligado a trabajar bajo la modalidad del teletrabajo debido a la pandemia por la COVID-19 que enfrenta todo el mundo.

Se encontró que la población docente con mayor edad tiene una mayor empatía, pues los docentes con una edad comprendida entre 45 y 54 años obtuvieron puntajes globales más altos que los demás rangos de edad, lo cual se relaciona con los estudios de la investigación de la Universidad de Michigan realizados por O'Brien (s.f, citado por Carrera, 2013), los cuales mencionan que a la edad de 50 años es cuando se siente más empatía, debido a que la experiencia acumulada y las capacidades cognitivas que se adquieren en las primeras etapas de la vida adulta mejoran la función emocional. Además, coincide con los estudios de Piedra (2017) realizados en las prácticas formativas de las Facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, en donde se menciona que a mayor edad los docentes son más empáticos.

Al detallar los niveles de empatía global según la variable sexo, se encontró que las mujeres tienen mayores niveles de empatía con relación a los varones; esto puede explicarse según Etxberria (2008) porque a las niñas se les socializa para que estén más atentas y respondan en mayor medida a las necesidades de los demás que a los niños, por lo cual no es de extrañar que la empatía se desarrolle más en estas.

En cuanto a la variable del tiempo de trabajo, los docentes que laboran menos de un año resultaron tener mayor nivel de empatía, lo cual coincide con el estudio de Camacho et al. (2019), realizado en docentes de Medicina de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, puesto que concluye que los docentes con menos años de servicio poseen mayor capacidad de ser empáticos.

Se puede mencionar que esta investigación demuestra que más de la mitad de la población sintió variaciones en la relación con los estudiantes debido al cambio de modalidad de trabajo, lo cual coincide con lo mencionado por Mauricio del Pino (2020), citado por Bustos (2020), secretariado del Sindicato de Docentes del Instituto Profesional Chileno (DUOC UC), quien considera que la modalidad online es un poco más compleja

ya que necesita una dinámica distinta, aprendizaje más prolongado y más metodologías y recursos; implica una carga de trabajo que genera inconvenientes relacionados con trastornos del sueño y estrés; además a veces se presentan problemas de mala conexión de internet, falta de materiales para trabajar en esta modalidad y poco apoyo emocional a los estudiantes, por ello es más complicado trabajar de esta manera. Sin embargo, es necesario indicar que los participantes en la presente investigación no solamente experimentaron variaciones negativas, sino también otras positivas, como que la situación les permitió un mayor acercamiento emocional con los estudiantes. Estas percepciones positivas tuvieron un ligero predominio sobre las negativas.

Se pudo identificar que a pesar de que esté presente una cámara de por medio, es muy satisfactorio para los docentes poder conocer a los estudiantes y saber cómo están pasando estos meses, ya que por este medio se pueden compartir experiencias y momentos agradables a pesar de toda esta situación. Esta es una evidencia positiva, ya que según Salgado (2017), la comunicación es un elemento importante para transmitir sentimientos, sensaciones y expectativas; se logra usando un lenguaje sencillo, empatía y respeto (Boyes y Villafuerte, 2018), por lo cual la relación de los docentes con los estudiantes es satisfactoria y se ajusta a las circunstancias actuales, ya que la comunicación es distante físicamente, sin embargo, cercana en lo afectivo (Villafuerte et al., 2020).

La gran mayoría de los docentes no se ajustan al perfil recomendado por el test TECA y esto es preocupante, ya que, según los autores de la herramienta, en este tipo de trabajo es importante entender las necesidades del estudiante, de manera que se le pueda ofertar una buena atención y un adecuado servicio; además no se debe tener una participación en exceso en las circunstancias, problemas y emociones del estudiante, ya que esto implica que al docente le resulte difícil ser objetivo. Para Martínez-Otero (2011), es importante que los docentes adquieran la empatía y habilidades comunicativas necesarias que les permitan desarrollar su labor en entornos heterogéneos y en situaciones eventualmente difíciles, de manera que esa actitud permita el diálogo, la participación y cordialidad de su relación; es fundamental tomar en cuenta que no es recomendable implicarse demasiado ya que puede afectar tanto la relación interpersonal como el desarrollo del aprendizaje, e inclusive la salud mental del docente, más propenso a agotarse mentalmente y físicamente; entonces es importante un equilibrio empático.

5. CONCLUSIONES

De la revisión teórica se concluye que la empatía es un valor indispensable en todos los aspectos de la vida del ser humano, ya que enriquece las relaciones interpersonales y además permite cultivar simultáneamente otros valores, como son: la confianza, amistad, comprensión, generosidad, respeto y comunicación.

En el proceso de selección de personal es importante tomar en cuenta la empatía, ya sea en los puestos directivos como en la fuerza de trabajo, ya que esto aportaría a tener un mejor clima laboral y al mismo tiempo puede ayudar a mejorar el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

El test TECA puede considerarse una herramienta muy útil para medir la empatía, por cuanto tiene cuatro dimensiones (Adopción de Perspectiva, Comprensión Emocional, Estrés Empático y Alegría Empática) que abordan la amplitud de aspectos que engloba esta característica denominada “empatía”.

En lo que respecta a los niveles de empatía del personal docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, gracias a la aplicación del test “TECA” y que se clasificaron para su presentación según las variables evaluadas de edad, estado civil, sexo, número de horas semanales de clases, tiempo de trabajo y tipo de contrato, los resultados describen información importante sobre algunas variables, como que a mayor edad del docente hay mayor empatía; los docentes de sexo femenino poseen mayor empatía que los de sexo masculino, y los de menos de un año de trabajo tienen un nivel mayor de empatía que los que tienen más tiempo de trabajo en la Universidad.

Se destaca que el estado emocional de los docentes frente al aislamiento social debido a la pandemia en su mayoría ha sido positivo, lo que nos lleva decir que un buen número de docentes han sabido adaptarse a la situación. Además, no se puede dejar de mencionar que existe un grupo importante de docentes que no tienen un estado emocional positivo con sus estudiantes.

Se concluye que la mayoría de docentes sintieron variaciones en cuanto a la relación que mantienen con sus estudiantes al tener que trabajar bajo modalidad virtual, vale la pena aclarar que nuestro estudio permitió determinar que entre estas variaciones hubo tanto interpretaciones positivas como negativas, con un ligero predominio de las primeras.

Se concluye que en base al test que se utilizó, la mayoría de docentes no cumplen con los niveles de empatía cognitivos y afectivos sugeridos por el test TECA para el desempeño óptimo de sus funciones.

Durante la revisión de la literatura asociada a este estudio, no se pudo encontrar investigaciones que demuestren los niveles de empatía de los docentes en base a las variables de número de horas de clase, tipo de contrato y estado civil de los docentes; por este motivo la presente investigación constituye un importante aporte para la sociedad, además de permitir estudios posteriores.

REFERENCIAS

- Boyes, E., y Villafuerte, J. (2018). Competencia comunicacional para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje en clínica odontológica. *Revista Científica y Humanísticas*, 9-16.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/24617/25061>
- Bustos, A. (15 de abril de 2020). *Diario y Radio U Chile*. El desafío de enseñar online: la preocupación docente por exigencias laborales.:
<https://radio.uchile.cl/2020/04/15/el-desafio-de-ensenar-online-docentes-de-educacion-superior-manifiestan-preocupacion-por-exigencias-en-la-pandemia/>
- Camacho, G., Carrión, F., & Rodas, M. (2019). *Educación Médica Superior*. Obtenido de Capacidad de empatía en docentes de Medicina de la Pontificia:
<https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2019/cem193b.pdf>
- Carrasco, M. (2017). Propiedades Psicométricas del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en Docentes de Instituciones Educativas Estatales de La Esperanza... *Revista Cientifi-k*, 97-104.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/CIENTIFI-K/article/view/1227>
- Carrera, J. (5 de Febrero de 2013). *Revista Biobio Chile. cl*. Obtenido de Estudio identifica la edad a la que somos más empáticos:
<https://www.biobiochile.cl/noticias/2013/02/05/estudio-identifica-la-edad-a-la-que-somos-mas-empaticos.shtml>
- De Souza, L. (S.F). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
<https://docplayer.es/1419547-Tesis-doctoral-competencias-emocionales-y-resolucion-de-conflictos-interpersonales-en-el-aula.html>

- Ettxebarria, I. (enero de 2008). *La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral*. <https://www.researchgate.net/publication/264910067>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2 de Diciembre de 2008). *Revista Redalyc Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Obtenido de Anales de Psicología: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- Gallagher, L., y Frith, D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Revista Trends in Cognitiva Science*, 77-83. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(02\)00025-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(02)00025-6)
- López-Pérez, B., Fernández, I. y Abad, F. (2008). Descripción general. En B. F. López, *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (pág. 6/39). Madrid: TEA Ediciones, S.A. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/411108571/ArchivetempManual-Test-TECA>
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 176. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art10.pdf>
- Molina, G. (28 de septiembre de 2016). *Scribd*. Obtenido de La capacidad empática: <https://es.scribd.com/document/325659443/LA-CAPACIDAD-EMPA-TICA>
- Mortiboys, A. (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional*. México. <https://elibro.net/es/ereader/uazuay/114370?page=53>
- Pérez, M. (18 de octubre de 2018). *Scribd*. Empatía: <https://es.scribd.com/document/399060197/Ensayo-Empatia>
- Piedra, L. (2 de Julio de 2017). *INIE*. Obtenido de Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la: <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/465/1/06.06.02%202440.pdf>
- Rivero, M. (junio de 2019). *ResearchGate*. Empatía, el arte de entender a los demás: https://www.researchgate.net/publication/333701266_Empatia_el_arte_de_entender_a_los_demas
- Salgado, N. (2017). Propuesta metodológica para el aprendizaje de inglés en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador) con el uso de las TIC. *Tesis Doctoral*. https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V8N3_2014/10Sanchez_2014_Empatia%20Simpatia%20y%20Compatia_CeIR_V8N3.pdf

Universidad de San Andrés, (17 de Marzo de 2020). Obtenido de Carta de la Escuela de Educación ante la situación coronavirus: <https://www.udesa.edu.ar/noticias/carta-de-la-escuela-de-educacion-ante-la-situacion-coronavirus>

CAPÍTULO 139

COMPETENCIAS INFORMACIONALES DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO PRESENCIAL Y VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

César Gabriel Vicente Galagarza, Milagros Diez Canseco Castro de Steffen y Jorge Li De Paz

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la revolución digital está extendiéndose de manera rápida, a todas las actividades y procesos de la sociedad humana, siendo la tecnología, la internet, las plataformas y los recursos digitales partes constituyentes del ser humano, que han posibilitado la creación de nuevos escenarios digitales, desarrollando la interacción e interconexión entre las personas y contenidos, una sociedad red (Castells, 2000) que requiere desarrollar competencias digitales para adaptarse y desenvolverse frente a los constantes cambios, exigencias y actualizaciones del mundo digital contemporáneo. Por ello, es importante y necesario reconocer que el acelerado avance de la tecnología genera nuevos caminos, maneras de digitalización y plataformas tecnológicas que se emplean en entornos relacionados al trabajo y la educación (Becker, et ál., 2016).

En el campo de la educación, los docentes se han visto en la necesidad de integrar las TIC en su quehacer profesional para el desarrollo de procesos formativos en conjunto con sus estudiantes. Coll (2008) destaca que entre estos dos actores se desarrollan dinámicas internas producto de los contenidos y tareas de aprendizaje.

La pandemia del Covid 19, ha sido un catalizador adicional para el aprendizaje en la universidad, en la que un entorno no presencial – hoy llamada educación en el hogar – se hace necesario el conocimiento de herramientas digitales las cuales permitan continuar con el aprendizaje. La digitalización sirve para mejorar la viabilidad multifacética de la enseñanza, la investigación y la administración universitaria. Pero ¿cómo medimos esta calidad sino es con la calidad de la educación? depende en gran medida de las habilidades en TIC de los docentes y estudiantes, una sociedad cada vez más digital requiere que las escuelas y sus actores incluyan con responsabilidad las habilidades necesarias para un

mundo mediado por tecnología; el tema central radica en cómo deben ser estas competencias digitales en los docentes, los cuales "Deben tener habilidades didácticas específicas al asumir tareas en el contexto de la educación en medios digitales (Herzig y Martin, 2018, p. 90).

La competencia digital debe entenderse como la capacidad de emplear, críticamente, las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) -basadas en las competencias básicas de uso de las TIC- mediante el uso de ordenadores con la finalidad de obtener, evaluar, presentar información, intercambiar y participar en redes colaborativas; por lo tanto, la competencia digital no debe ser reducida sólo al dominio instrumental de ellas (Comisión Europea, 2007, p.7). De acuerdo a Bruckermann, Diederich, Schlüter y Edelmann (2016), la competencia digital se limita a aptitudes y habilidades adicionales que se han de requerir para el dominio de usos de medios digitales, la digitalización no revoluciona las bases de planificación y los criterios de una buena enseñanza, sino que permite la integración de nuevos elementos metodológicos y de contenido, para ello son necesarias las competencias digitales e informacionales.

La digitalización interviene en el proceso de estudio y enseñanza, desde la planificación y aplicación de programas de estudio, hasta el quehacer de los estudiantes; la digitalización no sólo afecta al diseño didáctico y a la organización de un curso, sino a todo el proceso de estudio y enseñanza (Getto y Kerres, 2017).

Una de las competencias en el aprendizaje es el aprender a aprender, lo que es interpretado como habilidad para iniciar un proceso de aprendizaje y continuar con él, con un eficiente manejo del tiempo y de la información, ya sea de manera individual como grupal. Otra competencia es la del conocimiento, donde cada persona tiene noción de su propia competencia de aprendizaje, lo que permite evaluar los objetivos de la carrera con oportunidades de educación y formación (Comunidades Europeas, 2007).

Aquí, el manejo y dominio de medios de comunicación es fundamental como lo son las estrategias. Estas serán habilidades que el docente habrá adquirido previamente; con ellas, el docente crea o planifica materiales didácticos adecuados o una estructura metódica de las lecciones, teniendo en cuenta una evaluación crítica de la información (Brandhofer, 2013).

Las TIC, Sociedad de la Información, y el avance de la internet 4.0 ha dado lugar a nuevos escenarios, los cuales traen nuevas competencias digitales e interacciones, este

escenario lo clarifica la UNESCO en un estándar donde presenta criterios sobre el desarrollo profesional docente.

Estos estándares serán de gran utilidad en los estudios de detección de necesidades de formación continua sobre la Competencia Digital del Docente y su posterior priorización para conformar o planear propuestas de formación; es así que este artículo nace no sólo por el interés y la afinidad de los investigadores; sino con la finalidad de conocer, entender y analizar las dinámicas y el uso de la tecnología por parte de los docentes en relación a sus competencias informacionales y uso de TIC en una carrera de Diseño de una Universidad privada de Lima durante las sesiones de clases no presenciales en el contexto de pandemia del Covid-19. La presente investigación busca aportar información significativa para otros docentes en contextos similares, complejos y urgentes de educación superior, por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se pueden evidenciar las competencias informacionales de los docentes para la educación superior en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia de Covid-19?

2. MÉTODO

2.1. Metodología de investigación mixta

La investigación se abordó desde un enfoque interpretativo y socio crítico, profundizando en hechos y dinámicas de los docentes en el contexto de la educación no presencial a causa de la pandemia del Covid-19. Según Ricoy (2006), estos dos enfoques marcan una “Dicotomía metodológica: cuantitativa/cualitativa proveniente de dos modos diferentes de concebir, afrontar e interpretar los fenómenos y hechos educativos” (p.13).

La investigación mediante métodos mixtos y los estudios exploratorios cualitativos, seguidos de estudios confirmatorios, han sido comunes y concurrentes (Christ, 2007). Generalmente el enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación se percibe de manera contradictoria; pero aquí la combinación selectiva y sistemática de ambos enfoques es la que ayuda en la búsqueda de respuestas exhaustivas y profundas ante consultas que se van dando durante el estudio y la pregunta de la investigación planteada (Foscht, et ál., 2007).

2.2. Informantes

Los informantes, fueron 13 docentes voluntarios de la carrera de Diseño Industrial en pregrado de una Universidad privada de Lima. Esto se desarrollan de manera profesional en las siguientes cátedras: Diseño de Productos, Representación, Información y Comunicación Visual, y Perfeccionamiento Bajo Tutoría en Diseño. Las edades fluctuaron entre los 28 a 50 años de edad, provenientes de tres diferentes generaciones.

Los docentes actúan como facilitadores de información, guías y mediadores, brindando andamiaje de manera sincrónica y asincrónica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial con apoyo de la tecnología.

2.3. Diseño de preguntas desde el modelo IPS-I

Para el diseño y la formulación de las preguntas a partir del método mixto se utilizaron como base 5 indicadores a partir del modelo IPS-I (Resolución de problemas de información mientras se usa Internet) (Brand-Gruwel, et ál. 2009). Este modelo postula que para una solución de problemas digitales basados en la información para responder a preguntas orientadas a los problemas, se deben seguir cinco indicadores, incluida una búsqueda de información satisfactoria en Internet.

La importancia del uso de este modelo radica en las competencias de investigación en Internet o las competencias informacionales, por lo que demarca aptitudes técnicas para la investigación de la información y aptitudes cognitivas, en miras a evaluar el proceso de búsqueda (Johnston & Webber, 2003).

A partir del modelo se diseñaron las preguntas abiertas y cerradas, las cuales fueron enviadas a los docentes mediante Google Forms (Tabla 1).

Tabla 1.

Indicadores del modelo IPS-I para la generación de preguntas

Indicadores IPS - I	Pregunta
1. Definir el problema a resolver (es decir, leer la tarea, formular la pregunta, activar el conocimiento previo, aclarar los requisitos de la tarea y determinación de la información requerida)	1.1 ¿Cómo, a través del uso de la tecnología, determina usted un tema a ser estudiado en su curso? 1.2 ¿Cómo son las estrategias o estructuras que usted aplica al inicio de cada sesión de clases en la educación no presencial

2. Investigación de la información (es decir, tratar con Internet y las computadoras, derivar términos de búsqueda, evaluar los resultados de la búsqueda)	2.1 ¿De qué manera busca y recopila la información para elaborar una sesión de clase en la educación no presencial?
	2.2 ¿Qué tipo de herramientas digitales utiliza para buscar, recopilar y ordenar la información?
3. Desnaturalizar y comprobar la información (es decir, utilizar Internet y la computadora, desnaturalizar el sitio web, comprobar el contenido, evaluar la información desnaturalizada)	3.1 ¿Cómo compruebas la veracidad y calidad de la información que usted recopila para sus clases?
	3.2 ¿Usted adapta la información extraída antes de elaborar su sesión de clase? ¿Cómo lo hace?
4. Procesamiento (cognitivo-elaborativo) de la información (es decir, lectura del texto, elaboración del contenido, evaluación de la información procesada)	4.1 ¿Qué procesos o estrategias emplea en la preparación de sus clases en la educación no presencial? Describa brevemente.
	4.2 ¿Qué herramientas o recursos tecnológicos utiliza para elaborar tu sesión de clase?
5. Presentación de la información (es decir, la formulación del problema, el producto/resultado estructura y presentar, formular el texto, desarrollar el contenido)	5.1 ¿Qué metodología(s) emplea para la presentación de sus clases en la educación no presencial? Describa brevemente.
	5.2 ¿Qué herramientas o recursos tecnológicos utiliza para presentar su sesión de clase?

Fuente: Elaboración Propia

2.4. Estrategia de interpretación y valoración para el análisis de los resultados

El ser competente digital y tener habilidades son conceptos definidos desde un gran abanico de estándares; para la investigación se escogieron dos de éstos, los cuales definen una de las mejores descripciones en cuanto a las competencias digitales e informacionales; el de los Estándares Unesco de Competencia en TIC para docentes (sólo se usaron 3 criterios de los 5) y los 6 niveles de competencia para fomentar la adopción del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu).

2.4.1. Estándares Unesco de Competencia en TIC para docentes

Tabla 2.

Estándares Unesco de Competencia en TIC para docentes

	Nociones Básicas TIC (NB)	Profundización Conocimiento (PC)	Generación Conocimiento (GC)	de
Pedagogía	Integrar las TIC Alfabetismo en TIC,—habilidades en TIC y conocimientos de recursos	Solución de problemas complejos. Estructura las tareas, guía de solución	Autogestión. Modela abiertamente los procesos de aprendizaje	
Práctica y Formación profesional	Alfabetismo en TICs, habilidades en TIC y conocimientos de recursos que Internet ofrece	Gestión y Guía. Crear proyectos complejos, trabajo colaborativo, hacer uso de redes para el acceso a la información	Docente modelo de educando. Voluntad de experimentar, aprendizaje continuo y uso de las TIC para crear comunidades	
Uso de las TIC	Herramientas Básicas. Conocimiento básico del Hardware y Software, y de presentaciones	Herramientas Complejas. Conocimiento de aplicaciones y herramientas específicas capaz en diferentes escenarios	Tecnología Generalizada. Capacidad en el diseño de comunidades TIC y también en el uso de estas, apoya aprendizaje reflexivo	

Fuente: UNESCO, 2018.

2.4.2. Marco Europeo para la Competencia Digital de Educadores (DigCompEdu)

El objetivo de este marco es proporcionar referencias para desarrolladores de estándares en competencias digitales y además, para esta investigación, permitió valorar las habilidades de los docentes en relación a sus conocimientos, experiencias, manejo, uso y desarrollo de sus competencias informacionales digitales. Para fomentar la adopción del Marco DigCompEdu se utilizaron 6 niveles de competencia que utilizan títulos motivadores, los cuales se describen en la tabla 3.

Tabla 3.

Marco Europeo (DigCompEdu)

Novatos: (A1)	Demuestran poco contacto con herramientas digitales, necesitando orientación para ampliar su práctica.

Exploradores (A2)	Demuestran conocimiento en el uso de herramientas digitales, necesitando estimulación para expandir sus competencias.
Investigadores (B1)	Demuestran mayor experimentación con las herramientas digitales aplicándolas a una variedad de propósitos, necesitando entender cuáles son las estrategias digitales que mejor funcionan.
Expertos (B2)	Demuestran un dominio en el uso de una variedad de herramientas digitales al manejarlas con confianza y de manera creativa y crítica para mejorar su expertise.
Líderes (C1)	Demuestran el uso de un amplio repertorio de estrategias digitales flexibles completas y eficaces, siendo inspiración para otros.
Pioneros (C2)	Cuestionan las prácticas digitales y pedagógicas contemporáneas - ellos son líderes de estas prácticas. Lideran la innovación y son un modelo a seguir para los profesores más jóvenes.

Fuente: Marco Europeo para la Competencia Digital de Educadores (2007)

3. RESULTADOS

Los resultados mostrados a continuación han sido evaluados en base a los estándares UNESCO y los niveles de competencia del Marco Europeo DigiCompEdu.

Tabla 4.

Análisis de respuestas según Indicadores IPS-I y estándares UNESCO / DigiCompEdu

Indicador	I1		I2		I3		I4		I5	
Pregunta	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1	5.2
Unesco (NB)	38%		72%	-	69%	62%	78%	-	-	46%
Unesco (PC)	34%	38%	9%	-	31%	31%	15%	-	-	39%
Unesco (GC)	38%	62%	19%	-		7%	8%	-	-	15%
Novato (A1)	31%	23%	46%	-	62%	62%	62%	-	-	39%
Explorador (A2)			28%	-	7%		15%	-	-	7%
Integrador (B1)		31%	9%	-	7%	16%	8%	-	-	39%
Experto (B2)	23%	15%		-	24%	15%	8%	-	-	
líderes (C1)	38%	23%	19%	-		7%	8%	-	-	15%
pioneros (C2)	8%	8%		-				-	-	
			FIGURA N°3				FIGURA N°4		FIGURA N°5	

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

En relación a la competencia informacional, sobre el indicador 1 (Definir el problema a resolver) y la pregunta 1.1 según los estándares Unesco, el 38% de los docentes hacen uso de las TIC de manera básica (NB) para la búsqueda de información y planteamiento de clases. Un 34% y 38% de los docentes son considerados como profundizadores del conocimiento (PC) y generadores de conocimiento (GC) respectivamente. Según Brandhofer (2013), el docente debe tener conocimiento de los nuevos medios de comunicación para este propósito. Esto permite al docente crear o planificar materiales didácticos adecuados o una estructura metódica de las lecciones, teniendo en cuenta una evaluación crítica de la información.

En cuanto al Marco DigCompEdu son considerados Novatos (A1) el 31% de los encuestados, en la categoría de Experto (B2) el 23% demostrando mayor experiencia con herramientas aplicándolas a un propósito específico. El 38% son considerados Líderes (C1) ya que demuestran el uso de un repertorio amplio de estrategias digitales, completas y eficaces; y por último el 8% son Pioneros (C2) quienes lideran sus prácticas utilizando variedad de recursos tecnológicos. “Una forma económica y social en la que la extracción, el almacenamiento, el procesamiento, la transmisión, la difusión y la utilización de la información y los conocimientos, incluidas las crecientes posibilidades técnicas de la comunicación interactiva, desempeñan un papel decisivo (BMBF, 1995, p.9).

Bajo el mismo indicador 1 y en relación a la pregunta 1.2, dirigida a la selección de estrategias o estructuras, según los estándares Unesco, el 38% de los docentes son profundizadores de conocimiento (PC) porque son evaluadores de información. El 62% generador de conocimiento (GC), haciendo uso de las TIC para la elaboración de contenidos y transmisión de conocimiento. Según el Marco DigCompEdu la categoría de Exploradores (A2) la constituye el 23%, se demuestra conocimiento básico el uso de herramientas digitales; un 31% se encuentran en la categoría de Expertos (B2) demostrando el uso y dominio de una gran variedad de herramientas digitales. En la categoría de Líderes (C1) y Pioneros (C2) con porcentajes 38% y 8% respectivamente, los docentes crean nuevas estrategias donde se evidencia una alfabetización informacional, ésta suele entenderse como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para hacer frente a de las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento y, por lo tanto, una parte integral es el aprendizaje permanente” (Lux y Sühl-Strohmenger, 2004, p.38).

En relación al indicador 2 (Investigación de la Información) y la pregunta 2.1, el 72% demostró nociones básicas (NB) de TIC según los estándares Unesco, con poca capacidad para la utilización de herramientas básicas para la búsqueda e investigación de la información. Mientras que el 9% son categorizados como profundizadores de conocimiento (PC) y 19% como generadores de conocimiento (GC). Los comentarios demostraron poco uso de recursos o plataformas digitales, como el uso de repositorios, de operadores booleanos y de las funcionalidades de los buscadores de literatura académica de manera digital. Según el Marco DigCompEdu, el 46% son Novatos (A1) al demostrar un conocimiento básico con el contacto de herramientas digitales requiriendo orientación para mejorar sus práctica, el 28% son Exploradores (A2) porque demuestran un conocimiento en el uso de herramientas digitales, comentaron poseer estrategias de búsqueda de información y experiencia en el uso de herramientas y plataformas digitales.

Sin embargo, el 9% son Integradores (B1) y el 19% Líderes (C1), comentan que utilizan bibliotecas digitales electrónicas en línea de instituciones de calidad. Esto puede deberse a la diferencia generacional de los docentes y sus niveles de atención y regulación. Según Monereo y Badia (2012), los nativos digitales tienen más capacidad para buscar información por internet de manera más automatizada que los emigrantes, quienes han desarrollado mejores capacidades lectoras y decisión.

Sobre el indicador 3 (Verificación y evaluación de la información), en relación a la pregunta 3.1, ésta se refiere a la capacidad de discriminar información veraz y de calidad. Si bien todos los docentes demuestran una preocupación por obtener información veraz, según los estándares Unesco, el 69% poseen nociones básicas (NB) de TIC para realizar la comprobación de la veracidad de la información que extraen. Asimismo, el 31% de los docentes reflejó profundización del conocimiento (PC) al tener un dominio intermedio de estos procesos. Según el Marco DigCompEdu el 62% son considerados como Novatos (A1) y el 7% como Exploradores (A2); las respuestas de los docentes demuestran que no investigan por sí mismos o se dejan llevar por recomendaciones de otros docentes. Esta comprobación puede ser realizada identificando publicaciones en revistas indizadas o verificando los cuartiles que poseen, acción que no realiza gran parte de los docentes. Además, 7% son Integradores (B1), haciendo referencia a la revisión de revistas indizadas y 24% como Expertos (B2) al emplear las TIC para generar conocimiento a partir de la información obtenida, citando y referenciando.

En relación a la pregunta 3.2 se hace referencia a la capacidad de analizar e integrar múltiples fuentes de información con el objetivo de construir conocimiento. Según los estándares Unesco el 62% de los encuestados posee nociones básicas (NB) de TIC para integrar la diversa información obtenida y realizar el citado o referencia a las fuentes. Sólo un 31% profundiza (PC) en el empleo de las TIC y comenta el proceso que realiza y 7% de los docentes son generadores de conocimiento (GC) al integrar información multimedia, de elaboración propia a la textual. En el Marco DigCompEdu el 62% está categorizado como Novatos (A1), el 16% de los docentes son considerados como Integradores (B1), 15% como expertos (B2) y sólo un 7%, son considerados como líderes (C1) al innovar y ser referencia para otros docentes en el proceso de la información.

Con respecto al indicador 4, pregunta 4.1, según los estándares Unesco se evidencia que un 78% de los docentes tienen nociones básicas (NB) en TIC, el 15% son profundizadores de conocimientos (PC) y el 8% son generadores de conocimientos (GC).

Según el Marco DigCompEdu el 62% son Novatos (A1), el 15% son Exploradores (A2); mientras que las categorías de integrador (B1), experto (B2) y líderes (C1) están representados cada uno por el 8% denotando allí una paridad en los conocimientos y desarrollo de capacidad en el uso e integración de la tecnología en la pedagogía.

Con respecto al indicador 5 (Presentación de la Información), pregunta 5.2, según los estándares Unesco, el 46% demostró que poseen nociones básicas (NB) de TIC lo que refleja la poca capacidad de alfabetización digital y posiblemente un limitado desarrollo de su pedagogía durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial. Estos docentes comentaron que sólo usan un tipo de plataforma de videoconferencia, sólo utilizan Power Point o Google Slides para sus presentaciones, YouTube para compartir videos y por lo menos manejan alguna plataforma educativa de tipo Moodle para compartir o alojar la información. Un 39% son profundizadores del conocimiento (PC), mientras que el 15% restante generan propio conocimiento (GC) y demuestran el uso de un amplio repertorio de estrategias digitales flexibles completas y eficaces, siendo inspiración para otros. Según el Marco DigCompEdu el 39% son Novatos (A1), el 7% son Exploradores (A2); mientras que las categorías de Integrador (B1) son representadas por el 39% y los Líderes (C1) por un 15%.

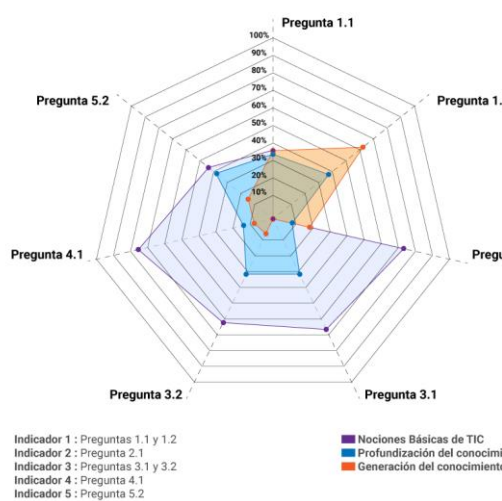
Además, la mayoría de los docentes coinciden que sólo adaptaron el currículo de sus cátedras de educación presencial habitual a un contexto que requería de una educación no presencial y virtual a causa de la pandemia Covid-19. Bauer (2020) afirma que las

características de una cátedra en la educación no presencial de enseñanza y aprendizaje se basa en dos modos: sincronía y asincronía, que determinan nuevos espacios de diálogo e interacción social entre el docente y los estudiantes de acuerdo a sus posibles interacciones. Entender las dinámicas en cada uno de estos entornos lleva a los docentes a repensar su disciplina profesional en cuanto a su forma de actuar, Bustos y Coll (2010) mencionan que los entornos no presenciales no son una réplica de un salón de clases, sino que éste es un espacio de interacción con demandas diferentes, nuevas herramientas y metodologías.

Las Figuras 1 y 2 muestran un resumen comparativo de los análisis de los resultados a partir de los estándares Unesco y el Marco DigCompEdu. En la Figura 1(estándares Unesco) se evidencia que la mayoría de docentes posee nociones básicas (NB) en el uso o manejo de las TIC en relación a las competencias informacionales; en contraste, un porcentaje limitado son profundizadores (PC) y generadores de conocimiento (GC). En la Figura 2 (Marco DigCompEdu) se evidencia en gran medida que los docentes son Novatos (A1), muy pocos son Líderes (C1) o Pioneros (C2).

Figura 1.

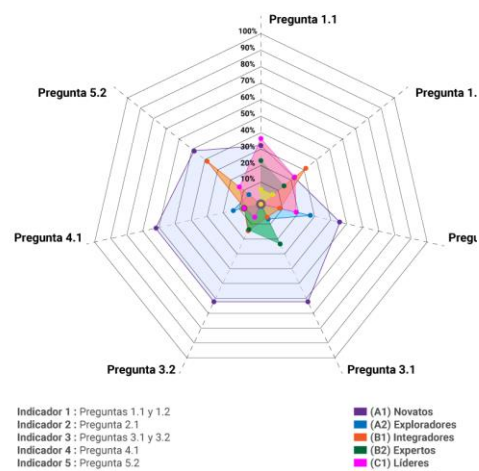
Análisis de indicadores de competencias informacionales según criterios UNESCO



Fuente: Elaboración propia

Figura 2.

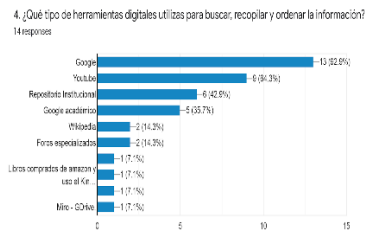
Análisis de indicadores de competencias informacionales según Marco DigiCompEdu.



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.

Resultados indicador 2,
pregunta 2.2 UNESCO



Fuente:

Elaboración

propia

Figura.4

Resultados indicador 4,
pregunta 4.2



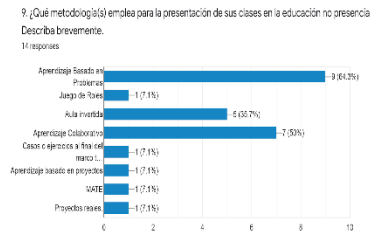
Fuente:

Elaboración

propia

Figura 5.

Resultados indicador 5,
pregunta 5.1



Fuente:

Elaboración

propia

Las figuras mostradas (Figuras 4, 5 y 6) nos revelan en cuántía el uso de los recursos y herramientas por parte de los docentes encuestados. La mayoría emplean Google como herramienta básica y sólo algunos combinan herramientas, recursos y plataformas digitales para la presentación de sus sesiones de clase como: Laptops, CPU, tabletas de dibujo, Zoom, Google Meet, Discord, Jamboard, Powerpoint, Keynote, Reproductor de videos, Miro. Matlab, Mathematica, Autodesk inventor y Solidworks.

5. CONCLUSIONES

Implementar las TIC en la educación resulta un ideal ambicioso si antes no se cuida el desarrollo pertinente de contenidos, a fin de articularlos con las TIC, debe ir de la mano con el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes. Las competencias digitales en los docentes de la Especialidad de Diseño Industrial son heterogéneas y, a raíz de la pandemia, se han evidenciado totalmente. Entendemos que por la naturaleza propia de cada cátedra en la carrera de Diseño Industrial es necesaria una estrategia didáctica para una implementación adecuada de los recursos y herramientas tecnológicas en combinación con la pedagogía; con mayor razón tratándose de una carrera que recurre a la tecnología para poder resolver problemas. Los docentes deben de orientarse y repensar sus dinámicas profesionales considerando los tiempos de pandemia; haciendo

capacitaciones frecuentes en el uso y manejo de las TIC, y reflexionando sobre sus dinámicas actuales en un mundo mediado por la tecnología y la agilidad.

REFERENCIAS

- Bauer, K. (2020, Junio). ¿Cómo hacer un curso virtual con herramientas abiertas? (webinar) Observatorio de Innovación. Tecnológico de Monterrey. <https://youtu.be/f1Xbrfwzg40>
- Becker, S., Bruckermann, T., Finger, A., Huwer, J., Kremser, E., ... y von Kotzebue, L., (2016). Orientierungsrahmen Digitale Kompetenzen für das Lehramt in den Naturwissenschaften–DiKoLAN. Digitale Basiskompetenzen, 14.
- BMUKK (Hrsg.) (2010a). Digitale Kompetenz - IT-Einsatz und Internet Policy an Österreichs Schulen. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20117/dig_erlass_bl1.pdf [21.08.2013]
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., y Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers & Education*, 53(4), 1207-1217.
- Brandhofer, G. (2013). DIGIcheck im Detail, wer hat was von den Ergebnissen. http://digicheck.at/images/bbs/infoschreiben_digicheck_detailliert.pdf
- Bruckermann, T., Diederich, A., Schlüter, K., y Edelman, H. (2016). Does the use of mobile multimedia devices in practical lessons affect the motivation of pupils?. *School Science Review*, 97(361), 101-108.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Christ, T. (2007, julio). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services [Un enfoque recursivo para Métodos de investigación mixta en un estudio longitudinal de los servicios de apoyo a la discapacidad en educación post secundaria]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241. <https://doi.org/10.1177/1558689807301101>

- Foscht T., Angerer T., y Swoboda B. (2007) Mixed Methods. In: Buber R., Holzmüller H.H. (eds) Qualitative Marktforschung. Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_16
- Getto, B. y Kerres, M. (2017). Digitalisierung von Studium & Lehre: Warum und wie? In I. van Ackeren, M. Kerres & S. Heinrichs (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen – Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Herzig, B., y Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt. In S. Ladel, J. Johnston, B., y Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in higher education*, 28(3), 335-352.
- Kuhlen, Rainer (1999): Medienkompetenz durch Informationsassistenten. In: Szyperski, N. (Hrsg.): *Perspektiven der Medienwirtschaft*, Lohmar, Köln, S. 105 - 107, online erreichbar unter: <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2009/7315/pdf/kuhlen6.pdf>
- Lux, Claudia y Sühl-Strohmenger. (2004). Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz als Kernaufgabe für öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken, Wiesbaden (BIT-online innovativ; 9).
- Monereo, C., y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista española de documentación científica*, 35(Monográfico), 75-99.
- Ricoy, M. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- UNESCO (2018). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 140

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO

Aida Urrea Monclús y Sara Rodríguez Pérez

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Inclusión de la educación emocional en el ámbito educativo

En las últimas décadas aparece la conceptualización de Inteligencia Emocional (IE), lo que supone la ambiciosa unión de los constructos de cognición y emoción, fuertemente separados a lo largo de la historia. Una de las primeras referencias que tenemos sobre IE corresponde a Salovey y Mayer (1990), si bien la referencia principal al hablar de IE es el libro “Inteligencia Emocional” de Goleman. Goleman (1995) entiende la IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos, así como de manejar adecuadamente las relaciones. Por su lado, Mayer y Salovey (1997, p. 10) entienden la IE como “la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones; para generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y su conocimiento; y para regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual”. Estos mismos autores, consideran que la inteligencia emocional se conceptualiza en cuatro habilidades básicas: 1) percepción emocional, 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación emocional.

La investigación realizada en las últimas décadas ha tratado de relacionar la IE con otras variables para así conocer los beneficios de un adecuado desarrollo de esta capacidad. En este sentido, se han podido corroborar beneficios en cuanto a ajuste psicológico, rendimiento académico, relaciones sociales y conductas agresivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Así, por ejemplo, el estudio realizado por Extremera (2003) pone de manifiesto que una alta IE está asociada a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y a menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión

de pensamientos negativos. Por su parte, Durlak, et ál., (2011) señalan que el uso de programas educativos para el desarrollo de la IE favorece el aumento de mejores resultados académicos. En cuanto a las relaciones interpersonales, Lopes, et ál., (2003) concluyen que una IE más alta se relaciona con vinculaciones más positivas con las amistades y con los padres, y disminuyen los conflictos con amigos/as cercanos. Por último, en el caso de las conductas disruptivas, Mestre, et ál., (2004) señalan que el alumnado con baja IE es percibido como más conflictivo por el profesorado y los demás alumnos/as.

Llegados a este punto, cabe destacar, que el desarrollo de la IE no será una cuestión que desarrollar sólo con el alumnado, sino también con el propio profesorado. Hemos de poner de manifiesto que el profesorado está influenciado por sus propias emociones, lo cual a su vez repercute en su desempeño profesional. De igual modo, los y las docentes actúan como modelos a imitar para los niños y niñas y, por tanto, éstos aprenderán estrategias de expresión y regulación emocional a partir de lo que el profesorado les muestre.

Así pues, el profesorado debe preocuparse por el desarrollo de su propia IE para poder educar en este ámbito de forma más eficiente y valiosa. Y, es aquí, donde cobra relevancia la inclusión de la formación en educación emocional en los Grados de Magisterio.

1.2.El desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional

La educación emocional ha sido una de las grandes olvidadas en los sistemas educativos. Sin embargo, el cambio en el paradigma educativo acaecido en los últimos años propicia el interés por explorar temáticas que se consideraban alejadas de la educación formal, entre ellas la educación emocional. La consideración de las capacidades matemáticas o lingüísticas ha demostrado no ser suficiente para alcanzar logros académicos y profesionales. Además, nos encontramos en un momento donde las relaciones interpersonales en los contextos educativos cobran especial relevancia. Esto ha derivado en la necesidad de replantearnos las competencias que hemos de fomentar en el alumnado, hasta hacer visible la necesidad de abordar las habilidades socioemocionales en los centros educativos, desde los primeros niveles, como parte del proceso de educación integral. En consonancia, algunos autores como Darder (2017) plantean formar

a los futuros docentes en esta materia y elaboran propuestas educativas para llevarlo a cabo.

Si bien existen diversas conceptualizaciones de lo que es la educación emocional, tomaremos la siguiente para enmarcar nuestro trabajo:

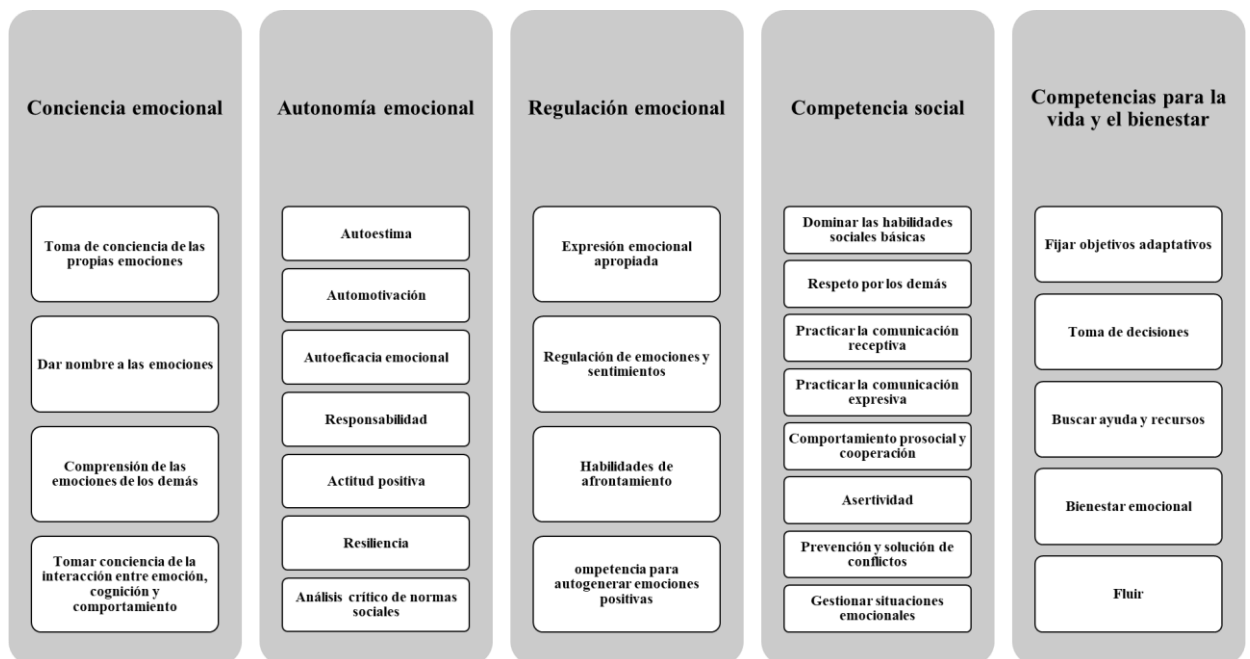
Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p. 27).

Bisquerra (2012) enumera una serie de objetivos para la educación emocional, entre los que destacan: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; denominar a las emociones correctamente; desarrollar la capacidad para regular las propias emociones; subir el umbral de tolerancia a la frustración; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la capacidad para generar emociones positivas; desarrollar la capacidad de auto-motivación; adoptar una actitud positiva ante la vida; y aprender a fluir.

Para la consecución de esos objetivos, el mismo autor determina cuáles son las competencias emocionales que cabría desarrollar (figura 1).

Figura 1.

Competencias emocionales (Bisquerra, 2003)



2. MÉTODO

La formación en educación emocional se ubicó en el marco de la asignatura Comunicación e Interacción Educativa (CIE), la cual pertenece a la formación básica compartida de todos los Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En concreto, la experiencia que se presenta se llevó a cabo con 2 grupos del Grado de Educación Infantil y uno del Grado de Educación Primaria con la participación de 226 estudiantes.

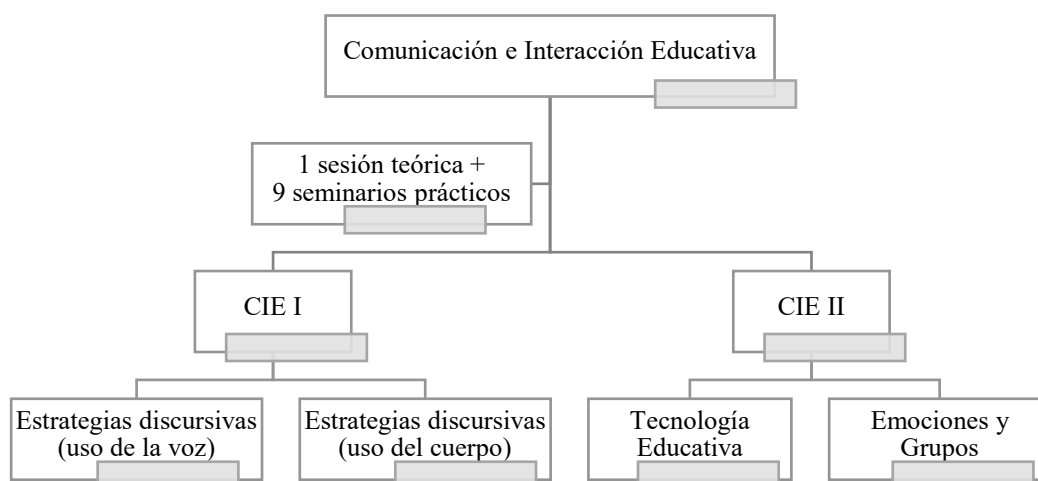
2.1. Distribución

Esta asignatura, CIE, se dividió en dos partes: CIE I y CIE II. La primera, incluyó contenidos respecto a estrategias discursivas, uso de la voz y uso del cuerpo; y, la segunda parte, respondió a contenidos de tecnología educativa y emociones y grupos (figura 2).

Centrándonos en la formación en educación emocional, la asignatura se dividió en una sesión magistral (2,5h) y nueve seminarios prácticos (2,15h cada uno). Esta distribución se implementó con los tres seminarios (A, B, C) en los que se dividieron los grupos de los distintos grados. Así pues, en la sesión magistral asistieron entre 72 y 77 estudiantes por grupo que, a su vez, fueron distribuidos en 3 seminarios por grupo configurando grupos de entre 23 y 28 estudiantes.

Figura 2.

Organización de la asignatura Comunicación e Interacción Educativa



2.2. Contenidos

La sesión magistral se presentó como una sesión introductoria donde se trabajaron conceptos básicos de la comunicación humana, enmarcando las emociones como un componente clave en cualquier intercambio comunicativo.

Por su parte, a lo largo de los seminarios prácticos, se profundizaron distintos aspectos de la educación emocional entre los que destacaron: los estilos educativos, los estilos de apego, la autoestima y el auto-concepto, la comprensión emocional, la expresión emocional, la gestión y regulación emocional y las emociones vinculadas a los grupos educativos.

2.3. Metodología

Para un aprendizaje significativo es sabido de la importancia de la vivencia y más aún cuando trabajamos un contenido como el que nos ocupa. Para ello, los contenidos de la asignatura se trabajaron desde la triple dimensión del aprendizaje: cognitiva, comportamental y actitudinal. Se presentaron los contenidos teóricos mezclados con la práctica de estos y la reflexión diaria que permitieron la adquisición de un cuerpo teórico, a su vez que competencias y actitudes entorno a la educación emocional. En este sentido, es importante destacar también que esta triple dimensión estaba constantemente reflejada en los contenidos teóricos, aportando conocimiento desde los 3 aspectos, para nosotras clave.

Por otro lado, los contenidos que se presentaban se trabajaron desde un punto de vista doble. Como ya evidenciamos en la introducción, las maestras y maestros tienen que trabajar la educación emocional con su alumnado, pero a su vez tienen que poder aplicarse esos mismos preceptos a sí mismos para un buen ejercicio profesional. En las sesiones de aula, siempre se tuvo en cuenta esta doble visión: cómo identificar características de su alumnado entorno a las emociones y cómo abordar esos conceptos con su alumnado, pero también como autoevaluarse y aplicar esos mismos aprendizajes en su quehacer profesional.

El abordaje de la triple dimensión se dio a partir de la metodología grupal como herramienta educativa y la puesta en práctica de dinámicas y técnicas de grupo. Así, como se dio importancia a la observación como instrumento que nos permite conocer y valorar las características del alumnado para poder conducir la actuación de la maestra o maestro

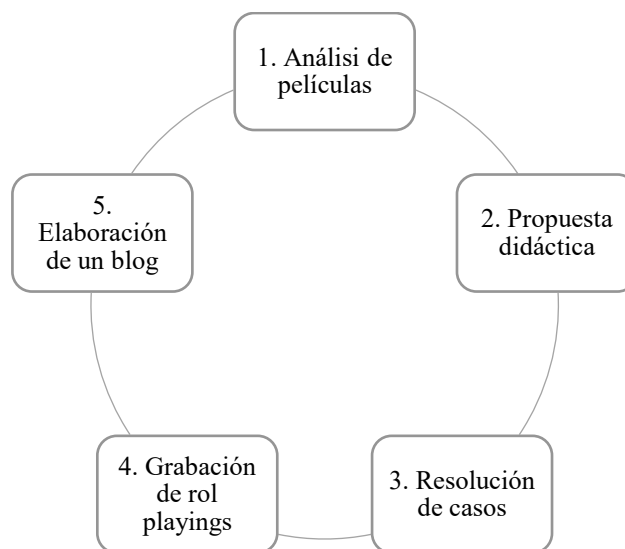
hacia ellos de forma más adecuada. Las técnicas grupales abordaron, desde la práctica, el conocimiento teórico y permitieron la reflexión y el cambio de actitudes. Entre las diferentes técnicas que se dieron a conocer y se experimentaron en el aula se encuentran: técnicas de iniciación grupal como juegos de presentación o confianza; técnicas de producción grupal como la lluvia de ideas, los diálogos simultáneos, el Philips 6/6, el vídeo-fórum, el estudio de caso o las historias animadas, el juego de roles, la fantasía guiada, o la escultura; así como técnicas de evaluación grupal como el dado.

2.4. Evaluación

De acuerdo con los contenidos trabajados en clase y la metodología utilizada, la evaluación no podía darse con una única evidencia, ni a través de una prueba teórica. Ésta, también, pretendió evaluar desde el punto de vista de la triple dimensión: contenidos, habilidades y actitudes. Para ello se desarrolló una evaluación que contó con 5 evidencias (figura 3).

Figura 3.

Tipos de evidencias de evaluación



1. El análisis de películas nos permitió evaluar los mecanismos de observación y análisis adquiridos en cuanto al desarrollo emocional y al desempeño de las emociones, así como valorar la identificación de emociones y las estrategias para afrontarlas.

2 y 3. Con la propuesta didáctica y la resolución de casos se evaluó la adquisición de contenidos y la traslación de éstos a casos que podrían ser reales y que podrían darse en su futura práctica profesional.

4. La parte comportamental y de adquisición de habilidades la evaluamos a partir de las grabaciones de rol playings donde tenían que interpretar casos donde interviniesen las emociones y cómo hacer para afrontarlas. Por ejemplo, la resolución en un caso de mediación o cómo desenvolverse asertivamente.

5. Por último, valoramos la parte actitudinal a través de las aportaciones que hicieron tras cada sesión en su blog. En él tenían que reflexionar sobre los contenidos trabajados en el aula, si les serían útiles y cómo podrían aplicarlos en su futuro profesional.

3. RESULTADOS

Los resultados de implementación y satisfacción sobre la asignatura Comunicación e Interacción Educativa II -Emociones y Grupos- se obtuvieron desde dos puntos de vista. Por un lado, por las puntuaciones obtenidas en cada una de las evidencias y con la nota final de la asignatura. Desde este punto de vista, podemos destacar que el 90% del alumnado de la asignatura superó la materia. Así como se demostró un alto grado de adquisición de conocimientos por parte del alumnado tanto a nivel cognitivo, comportamental como actitudinal.

Por otro lado, se extrajeron resultados de satisfacción en cuanto a diferentes aspectos de la asignatura a partir de una dinámica grupal de evaluación. En ella se valoraron 6 aspectos: (1) Se han conseguido los objetivos de la asignatura, (2) La metodología es adecuada para el aprendizaje, (3) Los contenidos aprendidos serán aplicables en el ámbito de trabajo, (4) Tarea del profesorado, (5) Trabajo realizado por el alumnado, y (6) Valoración general. Se colgó un folio por cada aspecto en la pared y los alumnos y alumnas debían valorarlos con gomets. Es decir, los alumnos y alumnas tenían gomets de 4 colores (verde: me ha gustado mucho; azul: ha estado bien; amarillo: me ha gustado poco; rojo-rosa: no me ha gustado nada) y situaban en cada hoja el gomet del color que más se adecuaba a su opinión en relación a ese aspecto de la materia. También, tenían a su disposición post-its de los mismos colores para que pudieran aportar su comentario cualitativo. Es una técnica fácil y muy visual que permite rápidamente identificar qué color predomina en cada folio, antes de hacer un análisis más exhaustivo de las respuestas.

Para el análisis de resultados se transformaron los valores de los gomets a una escala de valor numérica siendo verde -me ha gustado mucho- el valor 4 (más alto), azul -ha estado bien- el 3, amarillo -me ha gustado poco- el 2 y rojo -no me ha gustado nada- el 1 (más bajo).

La valoración en los 6 aspectos evaluados fue muy positiva. En cuanto al primero de los aspectos: *se consiguieron los objetivos de la asignatura*, la puntuación fue muy positiva. El 61% puntuaban con el valor más alto (4), mientras que el otro 39% puntúan en el segundo nivel (3).

En cuanto al segundo aspecto: *la metodología es adecuada para el aprendizaje*, la puntuación fue positiva. El 25% puntuaban con el valor más alto (4), el 51% con el 3 y el 24% con el 2. Consideramos que la puntuación disminuyó porque, aunque les pareciera interesante la metodología, tanto el trabajo práctico con las dinámicas grupales como el trabajo de reflexión a partir del blog, pedían una dedicación alta a esta asignatura. Algunas de las aportaciones de las alumnas fueron:

Las dinámicas son entretenidas y muy útiles para interiorizar conceptos.

La metodología es adecuada porque hemos podido poner en práctica, pero hay mucha materia en poco tiempo y eso nos hace correr. Con más horas habiéramos podido profundizar más.

Trabajar con la web es original y diferente. Escribir cada día lo que se ha hecho en clase más valoración y reflexión te ayuda a familiarizarte con los contenidos explicados.

En cuanto al tercer aspecto: *los contenidos aprendidos serán aplicables en el ámbito de trabajo*, la valoración del alumnado fue muy positiva. El 94% del alumnado situó la puntuación en 4, mientras que el 6% restante puntuaron 3. Creían muy firmemente que los contenidos trabajados pueden y deberían ser extrapolables a su práctica como docentes. Además, consideraron que es un contenido que se trabaja poco y que debería tratarse más, tanto en la universidad como fuera de ella, y darse de forma transversal. Algunas aportaciones que lo sustentan:

Son muy interesantes y estaría bien tener una asignatura parecida en otros cursos a lo largo de la vida.

Veo que es una asignatura que debería estar en todos los cursos ya que es de las más importantes en nuestro ámbito como profesionales y, también, como personas.

Los contenidos serán aplicables. Ha estado una de las asignaturas de las que me llevo más.

El cuarto aspecto: *tarea del profesorado*, fue valorado positivamente. Destacaban los valores 4, seguidos del 3 con tan solo un alumno que puntuó 2 y nadie 1. En las aportaciones cualitativas destacaban la proximidad de las profesoras y lo vinculaban a su parte emocional y en sentirse reconocidos.

Se agradece que la profesora sea próxima y que se haya aprendido nuestros nombres.

El quinto aspecto: *trabajo realizado por el alumnado*, valoraba el volumen de evidencias que tenía que entregar el alumnado y la coherencia con el contenido. En este caso, la valoración fue positiva. El 14% de los estudiantes puntuaron 4, el 61% puntuaron 3 y el 25% restante 2. Aun así las alumnas y alumnos consideraban que era mucho el trabajo que se les pedía y proponían cambios en la estructura de las entregas.

Hemos tenido mucho trabajo y se ha acumulado todo al final. Además, cuesta coordinarse para hacer cosas en grupo.

Me he sentido muy motivada con las actividades planteadas. Me han parecido muy interesantes, aunque en clase la gente no era muy participativa.

Por último, en cuanto a la *valoración general*, esta fue positiva. El 46% de las puntuaciones se situaron en 4 mientras que el otro 54% fue de 3. El alumnado consideró que le gustó la asignatura y que los contenidos le serían útiles para su futuro profesional. Además, consideraban que debían crearse más espacios para trabajar temáticas similares.

Me ha gustado porque los contenidos son 100% aplicables para los futuros maestros.

Creo que deben crearse más espacios de reflexión, aunque no estamos demasiado acostumbradas y la poca participación lleva a la desmotivación.

Es una asignatura muy importante como futuras profesionales de la educación. Ha sido una de las asignaturas más útiles que hemos hecho este curso. Aunque las clases han sido dinámicas, sería interesante hacer aún más práctica.

4. DISCUSIÓN

Desde hace unos años se evidencia un cambio en la consideración de las emociones en su función en la vida individual y social. Es por ello que la dimensión emocional está penetrando en diferentes campos como la medicina las neurociencias, el liderazgo de grupos y, también, el educativo. Los resultados obtenidos a partir de las percepciones de los estudiantes de magisterio sobre la asignatura Comunicación e Interacción Educativa - Emociones y Grupos-, demuestran la necesidad ya mencionada por Darder, et ál., (2017)

sobre la formación de los docentes en la dimensión emocional ya desde la formación inicial. Estos mismos autores coinciden en establecer una conexión permanente entre la teoría, la práctica y la experimentación de las diferentes técnicas para el desarrollo de las competencias emocionales en el marco del aula y del centro educativo (Urrea y Rodríguez, 2019). Tanto los resultados en la asignatura como las percepciones de los alumnos coinciden con esta idea y apoyan la triple dimensión del aprendizaje que debe darse, tanto desde el punto de vista cognitivo, comportamental y actitudinal.

A su vez, esa triple dimensión y la diversidad de metodologías y actividades planteadas permiten la adquisición de las competencias emocionales estipuladas por Bisquerra (2003). Así pues, la conciencia emocional se adquirió desde la dimensión cognitiva con la identificación de emociones a partir del análisis de películas y el estudio de casos. Del mismo modo la autonomía emocional se logró desde la dimensión actitudinal a través de la reflexión continua en el aula a través de las dinámicas grupales y de la reflexión personal en el blog. Tanto la regulación emocional como la competencia social se consiguieron desde las tres dimensiones, cognitivas, comportamentales y actitudinales, a partir de las dinámicas grupales, la grabación de los rol playings y la resolución de casos poniendo en práctica aquello aprendido e imaginándose su futura práctica profesional. Por último, la competencia para la vida se logró a partir de la práctica de las situaciones que les obligó a tomar decisiones, a buscar orientación, a fijar objetivos, etc.

Otro aspecto que se observó, tanto en las evaluaciones de las evidencias de los estudiantes como en sus percepciones, es que el trabajo a través de la acción grupal y la puesta en práctica de los conocimientos, así como la reflexión continua tanto grupal como individual, les permitió, también, desarrollar el pensamiento crítico y la responsabilidad ética. Competencias relacionadas con las emociones, pero también a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en concreto al objetivo 4, el cual fue asumido como propio por las universidades públicas catalanas (Ruiz y Puente, 2018).

5. CONCLUSIONES

A la vista de los datos recogidos, consideramos que la asignatura resulta muy positiva para el alumnado. Estos la consideran una asignatura primordial que les será útil para su futuro profesional, pero también para sus vidas personales. Por ello, solicitan mayor número de contenidos de esta tipología a lo largo de su formación. Para ese fin,

proponemos que la educación emocional se incluya como un contenido transversal en el plan de estudios de los grados de magisterio tanto de infantil como de primaria.

Así mismo, desde el punto de vista del profesorado se considera la educación emocional como una cuestión clave a desarrollar en una sociedad que, en no pocas ocasiones, rechaza o evita sentir o mostrar aquello que siente.

AGRADECIMIENTOS

A los alumnos y las alumnas que compartieron y construyeron con nosotras esta asignatura: Comunicación e Interacción Educativa II -Emociones y Grupos- de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2012). Orígenes y desarrollo de la educación emocional en spa a. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 99-108). Observatorio Faros Sant Joan de Déu. www.farohsjd.net
- Darder, P. (Coord.). (2017). *La formación emocional del profesorado. Aprender y educar con bienestar y empatía*. Octaedro. ISBN: 978-84-172-1900-0.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34–39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–659. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-34). Basic Books.
- Mestre, J. M., Guil, M. R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16). <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Ruiz, C. y Puente, S. (Coord.) (2018). *Les competències transversals de pensament crític i compromís ètic per a la millora de l'aprenentatge. Aproximació conceptual i orientacions metodològiques*. Fundació Autònoma Solidària. <https://www.uab.cat/doc/competenciespensamentcritic>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Urrea, A. y Rodríguez, S. (2019). La formació emocional del professorat. Aprendre i ensenyar amb benestar i empatia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 287-90, <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/369579>

CAPÍTULO 141

LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

María del Mar Camús Ferri e Inés Lozano Cabezas

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado el proceso de enseñanza/aprendizaje con el objeto de que el alumnado adquiriera las competencias necesarias para ejercer su ocupación profesional, con éxito y eficacia, en un futuro espacio de trabajo (López, et ál., 2018; Paricio, 2020). Con esta propuesta formativa, el sistema de evaluación se transforma, y adquiere una concepción más dinámica, orientada, especialmente, al desarrollo práctico y el crecimiento profesional del alumnado (Boud, 2019; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Paricio, 2020).

Partiendo de este concepto y la practicidad de la formación, se supera la concepción tradicional de la evaluación. Ya no es factible formar al alumnado de Educación Superior dotándolo solo de saber teórico (Astigarraga, et ál., 2020; Boud, 2019; Camús e Iglesias, 2020; Ibarra-Sáiz y Rodríguez Gómez, 2020), puesto que no lo capacita para saber desenvolverse en un contexto laboral real (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020; Villaroel y Bruna, 2019).

Además, se desarrolla un aprendizaje exclusivamente cognitivo y superficial. Se estima el conocimiento teórico como soporte esencial sobre el que adquirir saberes. Pero no se considera la evolución de sus destrezas ni habilidades profesionales (Reyes, Díaz, et ál., 2020; Villa 2020). Se procura, solamente, medir, mediante tareas convencionales –pruebas escritas y orales– e instrumentos de recogida de información cuantitativos –tests y exámenes–, la capacidad de reconocer y recordar información (Boud, 2019; Larrea, 2016; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019).

Este tipo de evaluación de carácter academicista y sumativo no promueve habilidades de resolución de casos prácticos profesionales como pretende el EEES. En una profesión, urgen destrezas de acción y pensamiento de nivel superior –toma de decisiones, análisis de situaciones, creación de soluciones– (Boud, 2019). Por ello, las propuestas formativas

vigentes esperan que el sistema de evaluación universitario tienda a evaluar cómo el estudiantado, con el soporte del conocimiento teórico, aprende a actuar en un contexto laboral real (Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Reyes, Díaz, et ál., 2020; Villa, 2020).

En este sentido, se plantea la evaluación continua en la Educación Superior: un sistema de evaluación que garantiza la calidad y la excelencia del aprendizaje en el ámbito universitario, por ser este más pragmático, formativo y constructivo (Paricio, 2020). Además, se estima la preparación práctica profesional del alumnado y sus constantes progresos durante su etapa formativa mediante la realización de tareas ejecutivas, además de pruebas escritas (Astigarraga, et ál., 2020; Villaroel y Bruna, 2019).

Sin embargo, a pesar de que el profesorado de Educación Superior conoce el funcionamiento del sistema de evaluación continua, aun, existen tendencias metodológicas didácticas que conducen y evalúan el aprendizaje siguiendo parámetros academicistas que no favorecen la formación en competencias (Boud, 2019; Paricio, 2020; Reyes, et ál., 2020).

Por ello, en este estudio, se plantea el objetivo de conocer y analizar: (a) la concepción que el profesorado de Educación Superior tiene sobre el sistema de evaluación continua aplicado actualmente en las universidades; (b) las principales dificultades y beneficios que este halla, al aplicarlo; (c) las actividades y los instrumentos de evaluación que se emplean para ello; (d) la percepción sobre la información que las guías docentes ofrecen sobre esta forma de evaluar; (e) posibles propuestas de mejora.

2. MÉTODO

El estudio que aquí se plantea utiliza una metodología de investigación cualitativa. Se pretende la búsqueda de significados y el análisis de experiencias cotidianas educativas más allá de lo plausible (Flick, 2004; Kelchtermans, 2014). Para ello, se plantea un estudio biográfico-narrativo con el fin de comprender cómo el profesorado universitario percibe el sistema de evaluación continua en la Educación Superior (Huber, et ál., 2013; Vasilachis, 2006). Se opta por la biografía-narrativa por ser una estrategia específica de la metodología cualitativa en educación (Bolívar y Domingo, 2019), que nos aproxima a una adecuada comprensión del fenómeno de estudio presentado.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En este trabajo, realizado durante el curso académico 2018-2019, participan 30 docentes que desarrollan su labor en la Facultad de Educación y en la Facultad de Filosofía y Letras. De la totalidad, el 70% eran mujeres (n=21), y el 30% eran hombres (n=9). La muestra no es probabilística, sino intencional.

2.2. Instrumentos

La muestra de participantes se asigna al comunicar, personalmente, con docentes que imparten docencia en el nivel de estudios universitarios de Grado.

Se utiliza la entrevista semi-estructurada como técnica de recopilación de datos y delimitando el propósito de este estudio. Se diseñan cuestiones abiertas y preestablecidas a las que responden los participantes del estudio, en relación con los objetivos de investigación propuestos para el trabajo.

2.3. Procedimiento

Las entrevistas se recopilan vía e-mail, con el consentimiento de los participantes, informando del propósito del estudio y asegurando su participación voluntaria y el anonimato de los datos. Una vez recogidos los datos, se procede al diseño del sistema de codificación a través del método deductivo, validado por tres expertos en investigación cualitativa. Este sistema permite analizar las secuencias narrativas mediante el programa informático AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2012). Así, cada uno de los códigos y subcódigos obtenidos se describe en la sección de resultados.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido clasificados en 7 temáticas vinculadas con los objetivos de investigación. Las tablas, en las que se presentan, muestran los códigos y subcódigos hallados tras el análisis de las 504 secuencias narrativas de los participantes. Para analizar y describir los resultados, se ha valorado el porcentaje de la Frecuencia Absoluta (%FA).

La Tabla 1 contiene los códigos de la temática 1, que analiza la *concepción que los docentes de Educación Superior tienen sobre el sistema de evaluación continua en el*

ámbito universitario. Se expresa que se trata de un proceso sistemático de seguimiento del aprendizaje del alumnado orientado a valorar la adquisición de competencias profesionales (*1.1 Valoración adquisición competencias*), tal y como se recogen en los siguientes fragmentos:

Un sistema que mide el progreso de la alumna/o en competencias adquiridas. (Participante 17)

Evaluación con la que se valoran los progresos y capacidades de los alumnos. (Participante 22)

El código *1.2 Paradigma de aprendizaje activo* agrupa los hallazgos referidos al aprendizaje del alumnado universitario y su relación con el sistema de evaluación continua. Este sistema requiere la implicación del estudiantado en el proceso para demostrar que es capaz de resolver situaciones cercanas a su contexto laboral y el profesorado las pueda valorar:

Deben mostrar capacidades de manera activa para ser valoradas en su contexto. (Participante 09)

Para evaluar de forma continua, los alumnos han de implicarse. (Participante 28)

Tabla 1.

Concepción sobre el sistema de evaluación continua en el ámbito universitario

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
1.1 Valoración adquisición de competencias	26	33.34%
1.2 Paradigma de aprendizaje activo	20	25.64%
1.3 Prosperidad progreso	19	24.36%
1.4 Principio continuidad	11	14.10%
1.5 Principio inclusividad educativa	2	02.56%

Por lo que respecta al código *1.3 Prosperidad progreso*, se señala, de forma significativa, que el sistema de evaluación continua, en ciertas ocasiones, es un elemento que, aunque aporta prosperidad y progreso en el alumnado universitario en formación, su concepción y aplicación debería revisarse

Es incongruente e inconsistente, por inexistente, debería repensarse. (Participante 04)

Hace progresar, pero hay que mejorarla. Poco realista. (Participante 24)

Con una menor frecuencia, los participantes describen que consiste en estimar de qué manera el alumnado puede mejorar su formación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (*1.4 Principio de continuidad*):

Como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza de manera continua. (Participante 04)

Continuamente, se valora el aprendizaje de los alumnos. (Participante 23)

El código 1.5 *Principio de inclusividad educativa* indica, levemente, que la evaluación comprende promover las capacidades de todos los alumnos, ofreciendo las mismas oportunidades de aprendizaje a todos, y adaptando la actividad, si cabe:

Un sistema que permite medir el progreso de cada alumno y alumna, y adaptarse. (Participante 11)

Todos, con ella, pueden ser capaces. (Participante 19)

En la Tabla 2, se recoge la temática 2 relacionada con *las principales dificultades que el profesorado de Educación halla al aplicar el sistema de evaluación continua en la Educación Superior*. Además, se muestra la frecuencia que recibe cada uno de los códigos y subcódigos clasificados según si las dificultades presentan una vinculación con el alumnado, o bien con el profesorado.

Tabla 2.

Principales dificultades del sistema de evaluación continua en la Educación Superior

Códigos inferenciales	Frecuencia	
	Absoluta	%FA
2.1 Vinculación alumnado	47	51.08%
2.1.1 Implicación/ participación	17	18.48%
2.1.2 Pruebas evaluación	12	13.04%
2.1.3 Calidad tareas	10	10.87%
2.1.4 Ratio grupo	8	08.70%
2.2 Vinculación profesorado	39	42.39%
2.2.1 Carga laboral docente	29	31.52%
2.2.2 Diseño actividades	9	09.78%
2.2.3 Asignación puntuación	7	01.09%

De las dificultades expresadas, destacan, notablemente, las vinculadas con el alumnado y la forma de aplicar la evaluación continua en su proceso de aprendizaje (2.1 *Vinculación alumnado*). Se percibe, como dificultad, la insuficiente implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje por inasistencia a las sesiones o falta hábitos de estudio continuados (2.1.1 *Implicación/ participación*):

Principalmente, los alumnos con poca asistencia a clase (o que no aparecen). (Participante 14).

Con frecuencia se ve dificultada por la poca capacidad de trabajo del alumnado. (Participante 17)

En menor medida, se expone que resulta difícil, para el profesorado, proponer pruebas evaluativas en exceso para valorar de forma continua el conocimiento del alumnado puesto que resultan ser un estrés para el estudiante y acaba por aprender lo mínimo para superarlas, sin profundizar en ellas (2.1.2 *Pruebas evaluación*):

Muchas pruebas que estudian parcialmente. (Participante 14)

No estudian bien porque les estresa tanto examen parcial. (Participante 24)

Además, se desvela que se precisa una práctica de tareas constante, y cuando el alumnado no dispone de tiempo suficiente para su finalización, plagia trabajos, actividades y ejercicios prácticos, lo que no se puede valorar en términos de calidad (2.1.3 *Calidad tareas*):

El alumnado la puede copiar de los compañeros del año pasado. (Participante 01)

La calidad de los trabajos pobres, fusilan trabajos de otros. (Participante 09)

De forma sutil, se indica que el excesivo número de alumnos/as que conforman los grupos de formación universitarios dificultan el dinamismo del aprendizaje que se requiere utilizar para evaluar, de forma continua, la adquisición de competencias profesionales en la Educación Superior (2.1.4 *Ratio grupo*):

El número de alumnos por grupo. Es un sistema pensado para grupos reducidos (Participante 19)

El llevar a cabo el seguimiento del aprendizaje con tantos alumnos. (Participante 30).

Respecto a las dificultades vinculadas, directamente, con el profesorado (2.2 *Vinculación profesorado*), se observa recurrente que evaluar de forma constante los aprendizajes del alumnado es una tarea compleja puesto que exige constante correcciones relacionados con la práctica de su profesión (2.2.1 *Carga laboral docente*):

Obliga a diseñar una batería importante de pruebas o prácticas. (Participante 05)

Más trabajo a la hora de corregir y poner notas. (Participante 17)

Aunque en escasa proporción (2.2.2 *Diseño actividades*), se manifiesta, en escasa proporción, que plantear actividades de evaluación innovadoras que estimen el logro de las habilidades que forman al alumnado en competencias tiende a ser una tarea compleja:

El diseño de cada una de las actividades de evaluación. No sabes qué hacer al final. (Participante 03)

Se realiza todo tipo de pruebas, actividades; pienso que hay primero un diseño costoso. (Participante 11)

También se menciona que es laborioso asignar puntuaciones bajo los parámetros de la evaluación continua, dado que se realiza una suma de notas sobre trabajos, prácticas, exámenes, y pierde importancia la valoración del proceso (2.2.3 *Asignación puntuación*):

Son muchas notas, que no valoran el esfuerzo que se hace. (Participante 08)

Las calificaciones de los exámenes, se pierde el proceso. (Participante 15)

Los resultados recogidos en la Tabla 3 sobre *los principales beneficios del sistema de evaluación continua que se desarrollan en la Educación Superior* indican, notablemente, que este sistema se define por su carácter formativo (3.1 *Evaluación carácter formativo*). En particular, es beneficioso porque se estima de forma continua el proceso formativo del alumnado, quien ha de participar en el mismo, para poder realizar un seguimiento personal de su aprendizaje y mejorarlo (3.1.1 *Participación seguimiento personal*):

Que el alumnado puede ser evaluado de manera procesal y continua. (Participante 01)

Seguir de cerca al alumno y evaluar todo el proceso. (Participante 12)

Tabla 3.

Principales beneficios del sistema de evaluación continua en la Educación Superior

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
3.1 Evaluación carácter formativo	67	95.71%
3.1.1 Participación seguimiento personal	24	34.29%
3.1.2 E/A más flexible	23	32.85%
3.1.3 Cultura del esfuerzo	20	28.57%
3.2 Evaluación carácter sumativo	3	4.29%
3.2.1 Exámenes pruebas parciales finales	3	4.29%

Con el subcódigo 3.1.2 *E/A más flexible*, se relata que el sistema de evaluación continua posibilita que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más flexible, se empleen distintas metodologías didácticas para ser formado en competencias y se valoren aprendizajes de distinto tipo:

Se valoran todo tipo de capacidades de los alumnos. (Participante 09)

Flexibilidad en el aprendizaje. (Participante 27)

Asimismo, a través del subcódigo 3.1.3 *Cultura del esfuerzo*, se manifiesta que se educa al estudiantado en la cultura del esfuerzo, estableciendo rutinas de estudio, un aprendizaje diario, reforzando y motivando, así, constantemente, su esfuerzo:

El compromiso del alumno con ella y su esfuerzo se ha de renovar día a día. (Participante 16)

Permite establecer rutinas de trabajo y de estudio. (Participante 28)

Con el código 3.2 *Evaluación carácter sumativo*, se comprende que, ligeramente, es beneficiosa la realización de pruebas parciales y exámenes finales para obtener unos resultados que informen sobre los resultados del aprendizaje del alumnado (3.3.1 *Exámenes pruebas parciales finales*):

Con los exámenes parciales, puedes ver resultados. (Participante 11)

Las pruebas finales también informan. (Participante 23)

Respecto a la temática 4 acerca de *las actividades que se realizan en el ámbito universitario para valorar el aprendizaje con el sistema de evaluación continua*, estas se presentan en la Tabla 4, y se clasifican en función de su respuesta al modelo academicista o constructivista del aprendizaje.

Tabla 4.

Actividades que se realizan para valorar el aprendizaje con el sistema de evaluación continua

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
4.1 Actividades modelo academicista	52	53.06%
4.2 Actividades modelo constructivista	46	46.94%

En el código *4.1 Actividades modelo academicista*, se incluye el uso de la prueba escrita como actividad para desarrollar conocimiento teórico; así como la prueba oral para justificar la consolidación de información en una presentación comunicativa:

Exámenes teóricos tipo test. (Participante 11)

Presentaciones orales que expresen lo que saben. (Participante 21)

Con el código *4.2 Actividades modelo constructivista*, se relata también, de forma significativa, que se construye conocimiento y se desarrollan habilidades profesionales al realizar seminarios y debates, utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación para desarrollar actividades prácticas y resolver supuestos prácticos y casos profesionales, además de incluir actividades colaborativas y en grupo:

También hay cuatro prácticas que desarrollan competencias profesionales (Participante 17)

Ejercicios prácticos en clase, relacionados con la teoría, y comentados conjuntamente. (Participante 20)

En la tabla 5 (temática 5), aparecen recopilados *los instrumentos que los docentes de Educación Superior utilizan para evaluar de forma continua el aprendizaje del alumnado*. Estos se agrupan según la tipología de aprendizaje que estiman.

De este modo, se observa, en gran medida, que, en el sistema de evaluación continua, se emplean de forma recurrente los instrumentos que valoran si aquello que se aprende es funcional y significativo (*5.1. Enfoque profundo del aprendizaje*).

Tabla 5.

Instrumentos para evaluar de forma continua el aprendizaje del alumnado de Educación Superior

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
5.1 Enfoque profundo del aprendizaje	51	54.84%
5.1.1 Rúbrica correcciones entrega tareas	28	30.11%
5.1.2 Portfolios	10	10.75%
5.1.3 Instrumentos digitales	9	09.68%

5.1.4 Autoevaluación y coevaluación	4	04.30%
5.2 Enfoque superficial del aprendizaje	42	45.16%
5.2.1 Lista de cotejo	30	32.26
5.2.2 Formularios exámenes tests	12	12.90

Con el código 5.2.1 *Rúbricas correcciones entregas*, se desvela que se utilizan las rúbricas como plantillas en las que se registran los criterios de evaluación, y el seguimiento de entrega de tareas y observaciones las mismas:

Una rúbrica para cada una de las prácticas con criterios de evaluación de la asignatura. (Participante 06)

Uso las rúbricas para seguir el trabajo de los alumnos. (Participante 15)

Los portfolios (5.2.2 *Portfolios*), en menor proporción, son otro instrumento de evaluación que generan reflexión sobre el proceso de aprendizaje del alumnado:

Los portfolios ayudan al alumnado a reflexionar. (Participante 13)

Portfolios que recogen prácticas. (Participante 19)

Se observa, sutilmente, que los instrumentos digitales (5.2.3 *Instrumentos digitales*) se utilizan para recoger información sobre el proceso formativo:

Los ejercicios en Moodle sirven. (Participante 02)

Uso las TIC. (Participante 18)

La autoevaluación y coevaluación aparecen sutilmente mencionados (5.1.4 *Autoevaluación y coevaluación*) como forma de integrar información:

Autoevaluación y coevaluación. (Participante 07)

Corrección por compañeros de clase, autoevaluación. (Participante 22)

Referido al código 5.2 *Enfoque superficial aprendizaje* se destaca la lista de cotejo (5.2.1 *Lista de cotejo*), empleada para valorar la asistencia a las sesiones presenciales de aprendizaje y anotar observaciones:

Paso lista. (Participante 14)

Apunto en una lista observaciones. (Participante 30)

Se mencionan los exámenes y los tests (5.2.2 *Formularios exámenes tests*), recopiladores de evidencias escritas del aprendizaje, aunque en menor medida:

Medios escritos, especialmente pruebas de opción múltiple. (Participante 23)

Se incluye un test de respuesta múltiple para valorar si los alumnos han leído y entendido. (Participante 26)

La temática 6 (Tabla 6) informa sobre *la información que las Guías Docentes ofrecen acerca del sistema de evaluación continua en la Educación Superior*. Así, se explica que se trata de una guía que orienta al alumnado y, por tanto, contiene la información suficiente para ello (6.1 *Información completa*):

Pienso que es clara y precisa. (Participante 03)

Correcto. No añadiría nada. (Participante 24)

Tabla 6.

Información en las Guías Docentes sobre el sistema de evaluación continua en la Educación Superior

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
6.1 Información completa	22	55.00%
6.2 Información docente complementaria	9	22.50%
6.3 Información incompleta	9	22.50%

Ciertamente, el profesorado universitario comenta, en sus narrativas, que en alguna ocasión urgen explicaciones en las sesiones de aprendizaje presenciales sobre dicha guía, o bien porque el alumnado no las lee; o bien no se especifican indicadores de logro; o no se concretan datos sobre exámenes finales (6.2 *Información docente complementaria*):

Pienso que el alumnado ni la lee. Le interesa lo que el profesor expone al inicio. (Participante 01)

Para no explicar siempre en clase, hacer visibles los estándares de desempeño previstos. (Participante 09)

También se indica que no se informa lo suficiente para seguir un proceso formativo y de aprendizaje adecuado (6.3 *Información incompleta*):

Considero que la guía docente informa escasamente del sistema de evaluación. (Participante 09).

Falta información. (Participante 15).

Por último, los códigos referidos a la temática 7 (Tabla 7) señalan las propuestas de mejora que el alumnado universitario percibe sobre el sistema de evaluación continua.

El código 7.1 *Sin propuestas* es destacable sobre el resto. Según el profesorado universitario, el alumnado no comparte las propuestas de mejora que pueden favorecer la mejora del sistema de evaluación continua por falta de disposición y crítica constructiva:

Ninguna. En general tienen poco sentido crítico. (Participante 06)

Nadie se ha quejado ni ha propuesto un sistema alternativo. (Participante 28)

Tabla 7.

Propuestas para mejorar el sistema de evaluación continua en el ámbito universitario

Códigos inferenciales	Frecuencia Absoluta	%FA
7.1 Sin propuestas	21	53.85%
7.2 Metodología evaluación cuantitativa	11	28.21%

Se señala, en el código 7.2 *Metodología evaluación cuantitativa*, la modificación o eliminación de actividades e instrumentos de evaluación relacionados con el enfoque metodológico cuantitativo, rígido y calificativo:

Realizar únicamente prácticas y eliminar los exámenes. (Participante 02)

Finalmente, se indica que, en la evaluación, podrían mejorar aspectos cualitativos (7.3 *Metodología evaluación cualitativa*), como el *feedback inmediato* que se proporciona sobre los progresos y las dificultades a superar en su proceso de aprender:

Les gustaría recibir el feedback de las evaluaciones de manera más inmediata. (Participante 10)

4. DISCUSIÓN

La correspondencia entre el sistema de evaluación continua en la Educación Superior y la formación del alumnado universitario es crucial para que éste aprenda cómo actuar en un contexto laboral real, lo que ha sido constatado en este estudio. Asimismo, se ha favorecido el alcance de los objetivos de investigación propuestos y los resultados se han estructurado en siete temáticas, después del análisis de las voces de los participantes.

A la luz de los resultados sobre la primera temática de investigación, se advierte que, para el profesorado de Educación Superior, el sistema de evaluación continua es funcional si el profesorado valora que el alumnado desarrolle conocimiento, capacidades y habilidades relacionadas con el área de su profesión, tal y como plantea el EEES (Astigarraga, et ál., 2020; Boud, 2019; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020).

Sobre la segunda temática, se desprende que una de las mayores dificultades que el docente de universidad encuentra al aplicar el sistema de evaluación continua es la carga laboral docente a la que se encuentra sometido por tener que realizar constantes correcciones, modificaciones y mejoras (Boud, 2019; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019), sobre las excesivas tareas prácticas que se demandan al alumnado.

También se establece que, si el alumnado no se compromete, no asiste a las sesiones de aprendizaje, y no se implica en su propio proceso de aprendizaje, el sistema de evaluación continua no es significativo (Reyes, et ál., 2019; Villa, 2020), dado que, de esta forma, no es posible realizar un seguimiento continuo y personalizado de las habilidades y conocimientos que va adquiriendo.

En cuanto a la tercera temática del trabajo, se trata de una evaluación beneficiosa si se aplica respetando el carácter formativo que la define. Es decir, si se evalúa para formar al alumnado, valorando distintos tipos de aprendizaje, haciéndolos partícipes de una formación más activa y personalizada; y no para medir, al final del proceso, los resultados de aprendizaje con calificaciones (Boud, 2019; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020).

Además, aunque se pretende evaluar desarrollando actividades vinculadas con el modelo constructivista del aprendizaje, las pruebas escritas y orales pertenecientes al modelo academicista de aprendizaje son habituales. Por lo que, de acuerdo con la cuarta temática, se establece, todavía, un sistema de evaluación continua, sostenido sobre una base de evaluación tradicional (Larrea, 2016; Villaroel y Bruna, 2019; Paricio, 2020).

Es más, para evaluar con este sistema, se utilizan, mayoritariamente, instrumentos que recopilan información de forma superficial y que se relacionan con la modalidad de evaluación tradicional, según la quinta temática (Boud, 2019; López, et ál. 2018; Villaroel y Bruna, 2019); aunque, las rúbricas y portfolios como herramientas evaluativas contribuyen a valorar un aprendizaje más profundo y cualitativo.

La sexta temática esclarece que, para informar sobre el funcionamiento de la evaluación continua, la información en las Guías Docentes, expuestas públicamente, es suficiente. Sin embargo, algunos aspectos no aparecen especificados y producen, a veces, confusión en el estudiantado (Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Villa, 2020).

Para finalizar, es indicador de mejora, en relación con la séptima temática, que, a pesar de que el alumnado no sugiere propuestas de mejora sobre el sistema de evaluación continua, se tiende a demandar la eliminación de exámenes escritos vinculados con las metodologías tradicionales de evaluación (Boud, 2019; Paricio, 2020; Villa, 2020). Hay una necesidad de superar la tradición didáctica aplicada en la evaluación continua (Reyes, et ál., 2019).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten concluir que el sistema de evaluación continua en la Educación Superior promueve la formación del alumnado desde una perspectiva pragmática y funcional, pretendiendo acercarlo a la realidad de su contexto mediante actividades focalizadas en la formación por competencias.

No obstante, se precisa una revisión del concepto de evaluación continua y de su aplicación en la Educación Superior. Es necesario plantear diferentes pruebas de

evaluación desde metodología y enfoques que se alejen del puramente academicista. Ello contribuirá a la adquisición de competencias que permitan un desarrollo profesional en el alumnado universitario.

REFERENCIAS

- Astigarraga, E., Mongelos, A., y Carrera, F. X. (2020). Evaluación basada en los resultados de aprendizaje. Una experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 27-48. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.002>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Boud, D. (2019). Challenges in reforming Higher Education assessment: a perspective from far. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Camús-Ferri, M. M., y Iglesias-Martínez, M. J. (2020). La comunicación didáctica en el aprendizaje universitario: un estudio cualitativo. En R. Roig-Vila (ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. pp. 52-63). Barcelona: Octaedro
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2012). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos (1. Es. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag)*. Tübingen: Günter Huber. Retrieved from www.aquad.de [20/10/2020]
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. Retrieved from <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.). *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) (pp. 273-291). London: Emerald Group Publishing Limited.

- Larrea, J. J. (2016). Retos a superar del profesor tradicional y estrategias para evaluar por competencias. *Did@scalia: Didáctica y Educación*, 7(3), 137-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6650936>
- López, M. D. C. L., Guerrero, M. J. L., y García, M. P. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios. Validación de una escala. *Revista Electrónica de Investigación y Validación Educativa*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Paricio, J. (2020). “Diseño por competencias” ¿Era esto lo que necesitábamos? *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>
- Reyes, C. I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implementación en el ámbito universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villaroel, V. y Bruna D. V. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en la Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 50, 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

CAPÍTULO 142

UNA EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN CORPORAL EN ENTORNOS SOCIALMENTE VULNERABLES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE- SERVICIO

Judit Martínez-Abajo, Rakel Gamito Gomez, Irati León Hernández y María Teresa Vizcarra Morales

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se puede definir como una propuesta educativa que combina dos tipos de procesos: el aprendizaje de contenidos curriculares y la realización de un servicio solidario a la comunidad (Aprenentatge-Servei, 2016). Ambos aspectos deben agruparse en un único proyecto bien estructurado en el que las personas participantes aprenden a trabajar con las necesidades reales del entorno para mejorarlo.

Aranburuzabala et al. (2015) señalan que el ApS se puede explicar como un método de enseñanza-aprendizaje innovador y experiencial, ya que, impulsa el conocimiento práctico, la autonomía, el emprendimiento, la capacidad crítica y el desarrollo personal en valores relacionados con la ética y la inclusión del alumnado (Baldwin, et al., 2007; Mendía, 2012; Saltmarsh, 2005). Asimismo, dado que en la práctica educativa intervienen contextos sociales y culturales que exigen la construcción de nuevas relaciones sociales y comunicativas, podría decirse que el ApS se basa en el constructivismo social (Billing, 2002; Furco, 2011; Lorenzo y Matellanes, 2013; Ramírez y Pizarro, 2005).

El ApS cuenta con sólidas bases pedagógicas relacionadas con el aprendizaje académico interdisciplinar (currículo), por ello, se convierte en un medio viable para el desarrollo de las competencias de los Grados de Educación y, en particular, de las competencias del Trabajo de Fin de Grado (Combes, 2008; Granados, 2010; Stibbe, 2009; UNESCO, 2008).

A su vez, al integrar en su seno el servicio a la comunidad y la responsabilidad ante los problemas o retos de la realidad (Dewey, 1933; Korthagen, 2007; McIlrath et al., 2016; Tedesco, 2000), el ApS es también una vía para la búsqueda de la justicia social (Aramburuzabala, 2013). El objetivo es siempre intervenir, tras analizar el contexto,

transferir y aplicar lo aprendido para la transformación social mediante un servicio comunitario (Rubio, 2007).

La educación física, por su parte, favorece la competencia social (Monzonís, 2015) y puede promover la inclusión (Velázquez, 2015). Así, es habitual que la demanda de actividad física sea una necesidad en los entornos menos favorecidos y, por ello, nos ocuparemos de la motricidad en esta propuesta de ApS.

A pesar de que el cuerpo no ha tenido mucha consideración en el sistema educativo y que no se le ha prestado la importancia que debería (Sefchovich y Waisburd, 2015), hoy día está presente en los currículos educativos a través de la competencia motriz y, en concreto, la expresión corporal. Esta comunicación se ocupa de dicho contenido, que pertenece al tercer bloque de contenidos del currículum de Educación Obligatoria del País Vasco (Decreto 236/2015).

Mercè Mateu (2006) subraya la importancia del trabajo de los aspectos expresivos y comunicativos para el logro del desarrollo global del alumnado, pero esto es más un sueño que una realidad. Las habilidades artísticas cuentan aún con pocas horas en el currículum escolar y perduran los desequilibrios entre las diferentes habilidades que se priman. Esto impide el logro de un enfoque holístico en el sistema educativo (Sefchovich y Waisburd, 2015).

La expresión corporal permite hacer un trabajo de introspección, de conocimiento de sí mismo o sí misma y mejora la comunicación con los demás (Schinca, 2011). Los diferentes contenidos curriculares de expresión corporal favorecen el clima en el aula, por la amplia variedad de opciones que ofrecen, que van desde la danza al mimo o el circo. Se trabaja habitualmente de forma cooperativa y la competitividad se deja a un lado. No exige unas cualidades físicas concretas. Cualquier persona es apta para realizar un trabajo expresivo y favorecer así la aceptación de cada persona con sus cualidades. Puede ser un recurso muy apropiado para trabajar la eliminación de estereotipos, la aceptación de diferencias y la socialización; por lo tanto, una de sus aportaciones es el trabajo a favor de la inclusión real.

Existen numerosas interpretaciones del concepto de expresión corporal, Schinca (2011) opina que es una disciplina que parte de lo físico y que pretende canalizar posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual para permitir así crear un lenguaje propio a partir del empleo del cuerpo. Se trata de un lenguaje que utiliza el cuerpo para expresar emociones, sentimientos, sensaciones, y pensamientos (Vizcarra, 2014). Marta

Castañer (2002) la entiende como “una especie de lenguaje del silencio” cuya relevancia es mayor vinculada a la actividad física y se aproxima más al lenguaje corporal. La expresión corporal es el lenguaje natural de la infancia desde el nacimiento, es un lenguaje espontáneo sin códigos concretos, abierto a la creatividad y a la improvisación, que tiene su origen en el juego simbólico y donde se exponen emociones, tensiones, el conocimiento de la persona y del mundo (Guerrero, 2009). Por lo tanto, para encontrar la expresividad del movimiento son necesarias tres coordenadas; espacio, tiempo, cuerpo y la interrelación entre ellas (Schinca, 2011).

Por todo ello, la expresión corporal es un instrumento pedagógico para el desarrollo de la dimensión expresiva del movimiento. A través de su práctica se abren nuevas posibilidades de comunicación; el cuerpo expresa a través del movimiento, el gesto, la actitud y las miradas (Coterón y Sánchez, 2010). El cuerpo se convierte en instrumento de aprendizaje, desarrollo personal y comunicación (Sefchovich y Waisburd, 2015). Mateu (2006) propone diferentes técnicas expresivas como la danza, el mimo y la pantomima o el circo, entre otras. Vizcarra (2014) añade el juego dramático, role playing, teatro negro, sombras chinescas, marionetas, cuentos motores y las canciones coreografiadas.

En este sentido, la mayor parte de autores y autoras que se han consultado en este texto sugieren que es conveniente trabajar la expresión corporal en la escuela porque aporta una serie de beneficios como: conciencia corporal, autoconocimiento y autoestima, muy importantes en el empoderamiento de las personas más desfavorecidas. Esta experiencia relata el trabajo de ApS basado en una propuesta didáctica de expresión corporal inclusiva desarrollada por dos alumnas del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Física de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Trabajo Fin de Grado (TFG) para caminar hacia una mayor justicia social.

2. MATERIAL (PROPUESTA DIDÁCTICA)

2.1. Objetivos

El diseño de la propuesta didáctica se basa en los contenidos de la expresión corporal y la metodología ApS para perseguir los siguientes objetivos:

- Realizar una actividad de voluntariado y de aprendizaje mediante la metodología ApS.
- Tras escuchar y tomar en cuenta las necesidades del centro escolar, ofrecer una experiencia de expresión corporal a escolares que de otra manera no podrían realizar la actividad, para que las niñas y los niños aprendan a expresarse y comunicarse a través del cuerpo, mejorando sus habilidades sociales.
- Realizar un proyecto ApS en el que el alumnado universitario aprenda a diseñar una actividad de aprendizaje y a gestionar un grupo sin la supervisión de la persona tutora de prácticas, con el fin de adquirir las competencias profesionales del Grado de Educación Primaria y del Trabajo Fin de Grado.

2.2. Inicio y seguimiento del proyecto

Antes de diseñar la propuesta didáctica que aquí se presenta, las alumnas y sus directoras del TFG nos reunimos con el equipo directivo del centro educativo, recogiendo sus intereses y preocupaciones. Tras dicha reunión, se decidió realizar una propuesta didáctica de expresión corporal como actividad extraescolar en el tiempo libre de la hora de comer. El diseño de la propuesta fue supervisado por el equipo directivo del centro.

En la propuesta las niñas y niños han trabajado en grupos pequeños o en actividades individuales, pero, a su vez, han tenido la oportunidad de relacionarse con el resto de personas participantes. En las sesiones se ha querido desarrollar, de manera progresiva, algunos objetivos didácticos como identificar el nivel de expresión de cada escolar y sus prejuicios para, así, poder realizar diferentes tipos de actividades adaptadas a su comprensión o expresar emociones y sentimientos ante el público a través de la expresión corporal para que el resto comprenda diferentes situaciones. Al finalizar el taller, las niñas y los niños han realizado una producción artística, una representación o una performance.

2.3. Sesiones y actividades

El diseño didáctico se ha compuesto de varias sesiones que siguen las pautas fundamentales de un servicio: presentación del diseño, fase de activación, juegos dramatizados, reflexión, autoevaluación y coevaluación (figura 1).

Figura 1.

Estructura de las sesiones.



Por lo tanto, el primer día se les presenta la propuesta didáctica en su conjunto, explicando en cuántos días y en cuánto tiempo van a realizar la actividad. Posteriormente, todas las sesiones comienzan con un juego de activación de intensidad moderada que les prepare para la actividad. Después se realizan las actividades expresivas organizadas, en progresión de intensidad y de dificultad. Cada sesión finaliza con una actividad de relajación o de vuelta a la calma. Las actividades iniciales son más dirigidas y, poco a poco, se les va pidiendo un mayor grado de creatividad e improvisación.

Las actividades de cada sesión son (tabla 1):

Tabla 1.

Actividades de cada sesión.

Sesión	Actividades
1	“Las estatuas humanas”: pararse en una posición estática cada vez que se para la música. Agrupamientos: reunirse en grupos que coincidan con el número dicho en voz alta cada vez que se para la música. Danza libre: con diferentes ritmos y músicas.
2	Mímica: imitar personajes o como si estuvieran caminando sobre diferentes tipos de terreno. Valoración mímica: un juego de mímica para valorar la actividad.

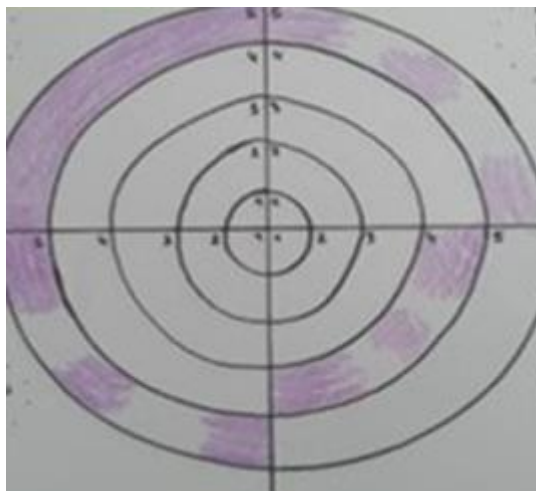
3	Agrupamientos: reunirse imitando los sonidos de diferentes animales. Mímica: representar y adivinar películas. El fotógrafo/La fotógrafa: a ver quién se pone la última en la foto.
4	Historias: en grupos pequeños, inventar historias con diferentes personajes y situaciones. Representación: representar la historia ante el grupo.
5	Representación conjunta: elegir la historia que más nos ha gustado del día anterior y realizar una representación entre todas las personas. Se pueden añadir más personajes e inventar nuevas situaciones.

2.4. La evaluación

Al final de cada sesión, el grupo debe reunirse en asamblea y realizar una pequeña reflexión para autoevaluar el trabajo personal y coevaluar al grupo. Para la autoevaluación se propone una diana dividida en cuatro partes, en la que se pregunta si lo han pasado bien, si se han integrado en la actividad, si han respetado las normas y si se han divertido. Cada una de las preguntas está dividida en 5 niveles, del 1 al 5, que deben colorear (figura 2).

Figura 2.

Diana de autoevaluación.



A su vez, el alumnado debe rellenar una tabla (figura 3), indicando la valoración colectiva de cada sesión mediante pegatinas de los colores de un semáforo (rojo: mal; amarillo: regular; verde: bien).

Figura 3.

Tabla de coevaluación.

Día	Nombres de las niñas y niños								

Además, las personas que realizan el servicio deben utilizar también una ficha de evaluación de la sesión (figura 4) y valorar diferentes aspectos del 1 al 5.

Figura 4.

Ficha de evaluación de la sesión.

*1 muy mal y 5 excelente	1	2	3	4	5
¿Se ha dado un clima de confianza?					
¿Han prevalecido las emociones positivas?					
¿Las niñas y los niños han estado a gusto?					
¿Las niñas y los niños han conseguido cierta autoconfianza?					
¿Se han mejorado los aspectos de mejora de la sesión anterior?					
¿Las actividades han sido adecuadas al nivel de comprensión y de ejecución de las niñas y los niños?					

¿Ha habido continuidad entre las actividades?					
¿Las actividades realizadas han tenido sentido para las niñas y los niños?					
¿Las actividades propuestas han ayudado a conseguir los objetivos propuestos?					
¿Las actividades propuestas han conseguido mejorar la expresividad de las niñas y los niños y la integración grupal?					
En general, ¿la coherencia de la sesión y la sensación ha sido buena?					

3. RESULTADOS: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

Las alumnas universitarias del Grado de Educación Primaria que han llevado a cabo el proyecto opinan que el taller ha sido una experiencia de formación nueva que ha enriquecido su formación como docente. Por ello, se recogen algunas de sus reflexiones:

“Cuando nos hemos sentado en la asamblea les he preguntado si lo habían pasado bien y han dicho que sí, pero que creían que iban a hacer cosas más difíciles” (reflexión del primer día)

Confiesan que les ha sorprendido como una actividad que se había pensado de una manera puede evolucionar por caminos insospechados en la práctica, lo que les ha llevado a hacer adaptaciones en las metodologías de las siguientes sesiones.

Los factores facilitadores del aprendizaje han sido la acogida del centro y de todo el personal, así como la actitud positiva del alumnado participante. Las niñas y los niños han agradecido el trabajo realizado y han mostrado interés, ganas, cariño, ilusión y que estaban deseosos y deseosas de hacer cualquier actividad novedosa. El hecho de que fuera un grupo reducido también ha ayudado en el buen ambiente del grupo.

En cambio, una de las mayores dificultades ha sido la gestión del tiempo, lo que ha dificultado poder realizar todas las actividades planificadas. Asimismo, el nivel de absentismo del centro y que cada día se incorporaran nuevas personas al grupo también obstaculizó el trabajo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia llevada a cabo ha sido una experiencia intensa en la que las alumnas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU han puesto en marcha algunas de las competencias profesionales, ya que han revisado referentes teóricos especializados antes de realizar su propuesta y, posteriormente, han sido capaces de construir un diseño práctico apoyado en esas teorías, consiguiendo un aprendizaje experto y experiencial, tal y como proponen Billing (2002), Furco (2011), McIlrath et al. (2016). La percepción de las estudiantes es que han desarrollado competencias profesionales en un entorno nuevo y diferente para ellas, y que han vivido una experiencia de aprendizaje que ha sido muy satisfactoria. Consideran que han desarrollado competencias relacionadas con la autonomía, y la mejora de la competencia comunicativa.

Además, el trabajo realizado en expresión corporal a través del ApS ha sido también una vía para la búsqueda de la inclusión (Velázquez, 2015) y la justicia social (Aramburuzabala, 2013). Las personas receptoras del servicio han mostrado su satisfacción, para las niñas y los niños ha sido una actividad divertida e interesante en la que han aprendido a mostrar sus emociones (Coterón y Sánchez, 2010; Schinca, 2011). Las personas del equipo directivo del centro escolar consideran que este tipo de iniciativas son necesarias y que deberían realizarse de manera sistemática para que el alumnado tenga experiencias escolares también en entornos poco favorecidos (Baldwin et al., 2007).

REFERENCIAS

- Aprenentatge-Servei. (2016). *Què és l'APS?* Hemendik hartuta: <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.
- Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Inde.
- Combes, B. (2008) *The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*.
http://www.econs.net/seminario_roma/ponencias/2006/CAST/ponencias/viernes/P2_VIERNES3_BernardCombes.pdf
- Coterón, J. C. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula: Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 113-134.
- Decreto 236/2015 de 22 de diciembre, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016).
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Heath and company.
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje -Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Granados, J. (2010) *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas* [tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guerrero, M. (2009). La expresión corporal. *Innovación y Experiencias educativas*, 2. :
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu
mero_13/AMALIA_MORENO_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/AMALIA_MORENO_2.pdf).
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Lorenzo, V. y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.

- Mateu, M. (2006). La corporalidad en las artes escénicas. En M. Castañer (coord.), *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas* (pp. 83-105). Graó.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 71-82.
- McIlrath, L., Aranbuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A. y Gröndund, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service- Learning Activities within the Partner Universities*. Europe Engage Erasmus+Project (European Union). <https://europeengage.org/report-europe-engage-survey-of-civic-engagement-service-learning-activities-within-the-partner-universities/>
- Monzonís, N. (2015). *La Educación Física como elemento de mejora de la competencia Social y Ciudadana. Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de Educación Física* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Ramírez, M. T. y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje Servicio. Manual para docentes*. Santiago de Chile: Dirección General Estudiantil de la Vicerrectoría Académica en la Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0403RAMapr.pdf>
- Rubio, L. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario*. Zerbikas fundazioa, 0. Zerbikas Fundazioa.
- Saltmarsh, J. (2005). The Civic Promise of Service Learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697354.pdf>
- Schinka, M. (2011). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Wolters Kluwer.
- Sefchovich y Waisburd, (2015). *Expresión corporal y creatividad*. Trillas.
- Stibbe, A. (2009) *The Handbook of Sustainability Literacy. Skills for a changing world*. Green Books Ltd, Foxhole.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2008) *Education and the Search for a Sustainable Future*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179121e.pdf>

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 234-239.

Vizcarra, M. T. (2014). *Gorputz Adierazpena Lehen Hezkuntzan*. UPV/EHU.

CAPÍTULO 143

UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Pedro V. Salido López

1. INTRODUCCIÓN

La formación por competencias es una de las preocupaciones que en la última década ha marcado los planteamientos educativos en todos los Estados miembros de la Unión Europea. Con la *Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* se abrían nuevos horizontes para una educación de carácter íntegro y globalizada²⁴. Esta nueva mirada pedagógica, que para el caso de España ya marcó las prácticas de aula desde la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* y que se retomó con leves modificaciones en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, pretende llevar a cabo una formación de individuos capaces de desenvolverse con solvencia no solo en contextos académicos, pues también incluye aspectos sociales y profesionales.

Para el caso concreto del área de educación artística, cabe destacar la flexibilidad de los contenidos para trabajar de manera transversal las competencias de la normativa europea referidas al fomento de la iniciativa personal; para aprender a aprender; para el desarrollo de la conciencia cultural y artística; así como para el impulso de un espíritu crítico y una necesaria educación en valores en la que el esfuerzo personal y el valor del trabajo en equipo cobran especial relevancia. Por su parte, la formación lingüística y matemática queda subordinada a las posibilidades de transferencia de contenidos y el planteamiento propuestas de intervención pedagógica de carácter interdisciplinar.

Este enfoque curricular evidencia el importante papel que se ha otorgado a las artes para dar respuesta a los requerimientos de una formación íntegra, incidiendo de manera

²⁴El texto, adaptado a los nuevos requisitos en materia de competencias, fue publicado en 2018 en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01).

expresa en el papel educativo de aquellas desde la definición de la competencia “conciencia y expresiones culturales”. Si bien es cierto, resulta fundamental destacar que la valoración de las posibilidades educativas de lo cultural y del producto artístico no resulta ser una novedad de las últimas propuestas curriculares. El diseño de la estructura de esta área de conocimiento, aunque con ciertas reservas, ha caminado siempre de manera paralela a modelos pedagógicos en los que el conocimiento histórico-artístico, un importante componente creativo y crítico o la cultura visual fueron una vía para dar respuesta a los retos de una sociedad globalizada y en continuo cambio. Así queda puesto de manifiesto en las teorías que en la segunda mitad del siglo XX generaron opciones curriculares para la enseñanza de las artes y que cuestionaron las formas tradicionales de construir el conocimiento artístico (Maeso, 2003).

Consientes, pues, de encontrarnos ante una disciplina que en los últimos años se ha visto necesitada de una revolución pedagógica que le permita ir más allá de la transformación de materiales a través de la manipulación o el dibujo, se plantea en este trabajo una experiencia en la formación didáctico-disciplinar de docentes de educación artística que permita poner en valor el potencial de nuestra disciplina ante el reto de una educación íntegra. Se pretende reflexionar sobre las posibilidades formativas derivadas de la enseñanza de las artes desde un paradigma que, sin olvidar el ingrediente humanista del área de conocimiento, concite con éxito los procesos creativos con una relevante formación social, cultural y visual. De esta manera, el colectivo de docentes del siglo XXI será capaz de dar respuesta a las exigencias recogidas en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* de la UNESCO (UNESCO, 2006). Mientras, nuestra área de conocimiento irá más allá de criterios meramente procedimentales en una sociedad necesitada de reflexiones culturales y en la que las imágenes ocupan un lugar privilegiado por su potencial como recurso educativo.

2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA PRÁXIS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA PROPUESTA EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

2.1. Objetivos

- Establecer estrategias docentes que, desde la perspectiva de la competencia artística, aúnen producción, crítica y conocimiento del patrimonio.
- Diseñar propuestas didácticas para la etapa de Educación Primaria organizadas desde el estudio de la progresión de conocimientos en educación artística.
- Valorar la necesidad de que los futuros y futuras docentes vivencien y experimenten el currículo educativo con anterioridad a su puesta en práctica.

2.2. Metodología y participantes

El diseño metodológico parte de los principios de la investigación cualitativa como estrategia para abordar los “aspectos productivos y apreciativos que confluyen en la experiencia artística y explorar cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con este ámbito del conocimiento” (Gutiérrez, 2005, 153). La propuesta de innovación se ha enfocado desde la inmersión del investigador principal en el campo de trabajo atendiendo a una organización por fases. En el proceso se ha hecho uso de distintos recursos para conocer la realidad del área de conocimiento (observación participante y notas de campo) e interrogarla (estimulación del recuerdo, grupos de discusión y registro de producciones).

La propuesta de innovación se ha llevado a cabo con 43 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. Todas y todos ellos, además de contar con la experiencia artística derivada del paso por las diferentes etapas obligatorias de la educación, habían cursado el *Prácticum I* que incluye el plan de estudios de la mencionada titulación y tenían conocimiento de la realidad de las asignaturas de naturaleza artística en colegios de distinta clase y condición.

2.3. Experiencia de formación docente en torno a una educación artística interdisciplinar: la (re)interpretación de carteles como hilo conductor

La experiencia de innovación se ha organizado en torno a tres fases de intervención claramente diferenciadas:

Fase I. Investigaciones previas: historia, estética y funcionalidad del cartel

El objetivo de esta primera fase fue que el grupo de investigación realizara una investigación formativa sobre los contenidos en los que se fundamentó la propuesta didáctica. De manera concreta, esta parte teórica y para la formación cultural se centró en el análisis de la producción de carteles por ser un elemento patrimonial de primer orden que, por su interés como forma de expresión artística, su significación como medio de comunicación y su importancia como documento histórico y antropológico, permite desarrollar una conciencia acerca de los usos y la funcionalidad de la imagen (Checa y Garrido, 2017; Eguizábal, 2014; Lozano, 2015).

Por otro lado, y ante el protagonismo otorgado a la letra en los carteles, esta propuesta artística se colocó en un contexto interdisciplinar. En este sentido, se consideró fundamental desarrollar competencias para relacionar la imagen con la función o funciones comunicativas del texto, aspecto que requiere tener en cuenta los conocimientos que el currículo establece para el área de “Lengua castellana y Literatura” (Anexo I.1). De ahí que los y las participantes en el proyecto plantearan una segunda parte en esta investigación previa para estudiar cómo se producen los textos asociados a imágenes, concretamente los vinculados a la estética del cartel.

Fase II. Ubicación de la propuesta didáctica en la estructura curricular

Las propuestas didácticas para la enseñanza del arte, al igual que en el resto de las áreas de conocimiento de la educación formal, deben tener como objetivo que el colectivo a quien se dirija el proyecto didáctico, en este caso diseñado por docentes en formación para la etapa de Educación Primaria, aprenda significativamente. Este planteamiento pedagógico, entendido como uno de los pilares del constructivismo, implica vincular de manera consciente conocimientos nuevos con aquellos que forman parte de la estructura cognitiva del sujeto (Ausubel, 2012). De ahí la necesidad de recapitular y analizar la organización de los contenidos a tratar en la etapa educativa que centra nuestra propuesta en aras de la progresión de conocimientos (Anexo I.1), acción previa a una ubicación del proyecto didáctico en el currículo que pretende establecer una relación precisa entre los

objetivos, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave (Anexo I.2).

Fase III. La experiencia de aula

La experiencia de aula tuvo como finalidad que los futuros y futuras docentes, integrantes del grupo de investigación, resolvieran la propuesta didáctica como estrategia formativa y, en consecuencia, experimentaran el currículo. Esta intervención se planteó para el desarrollo de estrategias que faciliten la toma de decisiones a la hora de adaptar el proceso creativo a la etapa educativa, a la realidad del grupo-aula y a las habilidades técnicas de los destinatarios.

El planteamiento de esta fase de experimentación pretendió, además, que el futuro o futura docente reflexionara sobre las posibilidades derivadas de un enfoque pedagógico teórico-práctico que, respondiendo a las finalidades del currículo, debe ser cauce para el estudio de la imagen y el conocimiento del patrimonio legado. En este caso concreto, y tal y como ya se ha señalado en la descripción de la fase I, el aspecto teórico quedó vinculado a la historia del cartel, paso previo para la realización de producciones finales que respetaran las fases del proceso creativo y las características icónico-literarias de este tipo de manifestaciones artísticas.

Para dar respuesta a las exigencias del currículo en lo que a aspectos referidos al uso de técnicas para la expresión gráfica se refiere, la fase creativa incluyó dos producciones que, desde la referencia creativa de Alexander Rodchenko (1925) -en su producción de carteles mezcla fotografía, geometría y estructura compositiva-, respondieran a una misma consigna temática: la promoción del patrimonio cercano. La primera obra requirió del dominio procedimientos próximos a modos y conceptos más tradicionales para la creación artística; en la segunda, entró en juego el uso de software para el tratamiento de la imagen en aras de la necesidad de dar respuesta a una formación de docentes que permita atender las exigencias TIC en Educación Primaria desde los parámetros que plantea el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019).

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tal y como defendía Eisner en su modelo de educación artística en la escuela, entre los factores más influyentes en las experiencias de aprendizaje se encuentra tanto la calidad de la enseñanza como la de la organización curricular (2015). Siguiendo el criterio de este teórico estadounidense, cabe destacar en esta discusión de resultados la más que

evidente necesidad de orientar la formación de formadores desde el análisis crítico y la experiencia del currículo. De esta manera, quienes aspiran a la función docente se adentrarán en el conocimiento de los objetivos de cada área de conocimiento de la educación formal y se propiciarán reflexiones compartidas para establecer propuestas de mejora.

En nuestro caso, esta orientación dada a la formación didáctico-disciplinar de docentes permitió conocer las limitaciones que tradicionalmente han sido impuestas a la pedagogía de la educación artística y actuar en consecuencia. Así pues, la mirada a la organización curricular de esta disciplina en la etapa primaria de la Educación puso de manifiesto que la pedagogía del arte requiere, además del dominio de técnicas o procedimientos propios de la expresión mediante el arte, un conocimiento histórico-artístico que facilite una aproximación al contexto social y cultural en el que se inscribe la obra de arte. En el enfoque competencial del currículo actual son numerosas las alusiones al conocimiento y la valoración del patrimonio como recurso para el enriquecimiento y el disfrute personal, por lo que nuestra disciplina, abanderada de la competencia artística y del desarrollo de la conciencia cultural, debe servir de cauce para salvar el sesgo disciplinar al que tradicionalmente se ha visto sometido el estudio de la obra de arte (Estepa, et ál., 2013).

Conscientes de esta realidad, cabe destacar en esta discusión de resultados las posibilidades para dar respuesta a las necesidades pedagógicas del área de educación artística que se manifestaron a través del desarrollo de una experiencia que aunó teoría y práctica. Este planteamiento, que fraguó un proyecto de innovación orientado a la puesta en valor de las artes y su ingrediente cultural en educación, se valoró como una estrategia para hacer llegar a la escuela un concepto renovado de enseñanza artística. No se ha de olvidar que hasta hace relativamente poco tiempo fue común vincular el aspecto creativo de nuestra disciplina con actividades miméticas, centradas en lo procedimental y carentes de creatividad que, sin ninguna referencia social y/o patrimonial, relegaban a un segundo plano el desarrollo de la conciencia cultural.

El proyecto desarrollado evidenció, en otro orden de cosas, que dar solución a esta problemática supone abordar de manera urgente un cambio en el rol de carácter auxiliar de otras disciplinas que, en repetidas ocasiones, se ha otorgado a las actividades de naturaleza artística. Esta idea aún forma parte del recuerdo de los futuros profesionales de la Educación y supone un riesgo en el empeño por dar conocer las finalidades reales

de un área de conocimiento que, ante una sociedad caracterizada por la presencia masiva de imágenes, debe colarse en la base de una formación íntegra. En nuestro caso, el desarrollo de un proyecto de naturaleza interdisciplinar permitió hablar de materias complementarias en lugar de auxiliares, así como dar respuesta a las demandas de un aprendizaje significativo que debe partir de los conocimientos previos del discente. Ante esta realidad, el tratamiento de la educación artística en la formación de docentes exigió fomentar una conciencia acerca de la orientación que el currículo actual ha dado a nuestra disciplina, así como conocer y analizar críticamente sus objetivos, establecer relaciones con otras áreas de conocimiento y, a partir de ahí, generar propuestas reflexivas que permitieran el diseño de programas de intervención propios de una disciplina con mimbres renovados.

En este proceso de reflexión en torno a la manera en que se debe enfocar la práctica de aula, se valoraron las aportaciones de quienes abogan por planteamientos patrimoniales en educación artística (Fontal, 2016; Fontal, et ál., 2015), aquellas que han destacado los aportes de metodologías construccionistas que ponen al discente en el centro del aprendizaje (Salido, 2020), o las que se centran en la necesidad de establecer alianzas con entidades dedicadas a la educación en artes desde un contexto no formal (Huerta, 2019; Salido-López, 2017).

Este proceso de formación de docentes, en definitiva, se valoró como una vía para hacer llegar a las aulas la necesidad de una educación artística que se debe articular en torno al importante papel de las artes, del patrimonio y de las imágenes en educación. Si bien es cierto, y a pesar de la valoración positiva que supuso una formación didáctico-disciplinar que unificó investigación y creación, la experiencia de los y las participantes durante el desarrollo del periodo de prácticas en las aulas de Educación Primaria dio a conocer la dificultad para materializar en el aula propuestas competenciales ajustadas a las exigencias de un área de conocimiento renovada y considerada un pilar básico en la formación de individuos. Tal y como se manifestó en los grupos de discusión llevados a cabo, esta situación deriva del sentimiento de encontrarse ante una disciplina que socialmente no goza del reconocimiento necesario. A esta situación, se ha sumado el hecho de que la escuela actual haya apostado en los últimos años por programas de inmersión lingüística que, de manera indirecta, han influido en la manera en que se plantea la pedagogía de las artes en las diferentes etapas de la educación formal.

4. CONCLUSIÓN

Sin entrar a valorar las posibles limitaciones de los planes de estudios dedicados a la formación didáctico-disciplinar de docentes de educación artística, hemos de ser conscientes de la importancia fomentar el desarrollo de estrategias didácticas que, desde la experiencia del currículo, permitan dar respuesta a las exigencias educativas de la segunda década del siglo XXI. De esta manera, universidad y escuela caminarán de la mano en la tarea de revisar y adaptar la realidad de las diferentes áreas de conocimiento a la pedagogía contemporánea. En este proceso de continua mejora, no se ha de olvidar que el marco común europeo introdujo un concepto de competencia que debe vertebrar el ciclo de vida completo de cualquier proyecto didáctico. Este enfoque ha reforzado la importancia de fomentar una conciencia cultural y artística desde las primeras etapas educativas. Junto a la expresión mediante los lenguajes del arte o la interpretación de la realidad en códigos visuales, el conocimiento y la valoración del patrimonio como testimonio del pasado que nos permite comprenderlo se presenta como un recurso didáctico de primer orden para una educación íntegra.

Como no puede ser de otra manera, este planteamiento no debe entrar en conflicto con la formación artística que reciben los futuros y futuras profesionales de la Educación. En algunas investigaciones como la desarrollada por Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez y Rivero (2017) se advierten las diferencias entre las alusiones al patrimonio en el currículo y la presencia de contenidos relacionados con este en los planes de estudios de los grados orientados a la formación de maestros y maestras. Para paliar los efectos de esta carencia formativa, quedan demostradas con la propuesta de innovación docente que concluimos con estos párrafos las posibilidades formativas ofrecidas por un enfoque pedagógico en educación artística que aúna investigación y creación, teoría y práctica, en la carrera por el desarrollo pleno de la conciencia cultural.

Por último, se ha de destacar cómo la experiencia del currículo facilita conocer las particularidades de las áreas de conocimiento que conforman las distintas etapas de la educación formal. Así mismo, es esta una vía para establecer propuestas de mejora y reflexionar sobre las posibilidades didácticas que ofrecen los proyectos fundamentados en la progresión de conocimientos y de naturaleza interdisciplinar. Si bien es cierto, y para el caso de la educación artística, las limitaciones temporales impuestas desde la administración educativa a nuestra disciplina suponen un verdadero hándicap para llevar

a buen puerto el verdadero papel de las artes, de las imágenes y del patrimonio en educación.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Checa, A. y Garrido, M. (2017). *Teoría e historia del cartel publicitario*. Síntesis.
- Eguizábal, R. (2014). *El cartel en España*. Cátedra.
- Eisner, W. E. (2015). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Trad. de G. Sánchez. Paidós.
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M.^a C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. Estepa Giménez (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria*. Paraninfo
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *REIFOP*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de caso: una opción metodológica para estudiar la Educación artística. En R. Marín (Ed.). *Investigación en Educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Lozano, M.^a M. (2015). El cartel publicitario, instrumento de creatividad artística (algunos trazos entre la Belle époque y los años 60 del siglo XX). *Artigrama*, 30, 57-78.

- Maeso, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela primaria. En R. Marín (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística* (229-272). Pearson.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2019). TIC en Educación Primaria. Módulo 9: Educación Artística. Gimp I. <https://cutt.ly/jg1bGHF>
- Salido-López, P.V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.1356>
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. <https://cutt.ly/jgMKULk>

Anexo I. Ubicación de la propuesta didáctica en la estructura curricular²⁵**1. Análisis de los conocimientos previos en un contexto interdisciplinar**

Área	Bloque de contenidos y curso	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable
Lengua castellana y Literatura	BL2 (1º): Comunicación escrita: leer. Reconocimiento de los recursos gráficos en la comunicación escrita.	2. Comprender textos descriptivos, narrativos, expositivos y literarios.	2.2. Reconoce la funcionalidad de determinados textos: carteles. 2.3. Identifica el lenguaje verbal y no verbal en carteles, murales y anuncios.
		3. Identificar el título en textos y analizar ilustraciones.	3.3. Relaciona la información que aportan las ilustraciones con los significados que aporta el texto.
		11. Identificar el lenguaje verbal y no verbal de textos.	11.1. Identifica el lenguaje verbal y no verbal en carteles, murales y anuncios. 11.2. Interpreta textos asociados a imágenes.
	BL3 (2º): Uso de los elementos lingüísticos y no lingüísticos en la comunicación escrita.	4. Crear textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa y publicitaria.	4.2. Interpreta y produce textos asociados a imágenes (anuncios, carteles, cómics, chistes) con una función determinada: informar, narrar...
Educación artística	BL1 (2º). Las imágenes fijas y en movimiento del entorno	2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y	2.1. Describe imágenes de manera sencilla y utilizando la terminología adecuada. 2.2. Identifica los mensajes que transmiten las imágenes.

²⁵ La ubicación de la propuesta didáctica en la estructura curricular de la etapa de Educación Primaria pretende dar respuesta a los criterios establecidos en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*, con la referencia del *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*.

		en movimiento en sus contextos culturales e históricos comprendiendo de manera crítica su significado y función social siendo capaz de elaborar composiciones visuales nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.	2.3. Elabora carteles con imágenes fijas de diferentes temáticas. 2.5. Cuida el material y respeta las normas establecidas en el proceso creativo. 2.6. Muestra interés por participar en tareas de grupo. 2.7. Valora con respeto las composiciones visuales realizadas por sus compañeros.
	BL1 (3º). La imagen digital	3. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.	3.2. Copia, corta y pega imágenes digitales en la realización de una composición visual.

2. *Ubicación de la propuesta didáctica en el currículo: 4º curso del área de educación artística*

Área de conocimiento	Bloque de contenidos y curso	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje evaluable	Competencias clave relacionadas ⁱ
Educación artística	BL1 (4º). Educación audiovisual. 1. Las imágenes fijas y en	1. Distinguir las diferencias fundamentales entre las imágenes fijas y en movimiento	1.1. Clasifica imágenes fijas y en movimiento atendiendo a diversos criterios.	CEC / CPAA

	movimiento del entorno.	clasificándolas siguiendo patrones aprendidos.		
		2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos comprendiendo de manera crítica su significado y función social y siendo capaz de elaborar composiciones visuales nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.	2.2. Analiza los mensajes que transmiten las imágenes (vallas publicitarias, rótulos, iconos, signos o logos). 2.3. Elabora carteles y/o logos publicitarios. 2.4. Utiliza la tipografía adecuada con creatividad. 2.5. Realiza una composición visual de imágenes digitales, utilizando sencillos programas informáticos de tratamiento de imagen. 2.6. Desarrolla hábitos de orden, uso correcto, y adecuado mantenimiento de los materiales e instrumentos utilizados en sus creaciones artísticas. 2.7. Muestra creatividad en sus producciones artísticas. 2.8. Participa activamente en tareas de grupo. 2.9. Valora con respeto las composiciones visuales realizadas.	CEC / CPAA / CCL / CSC / SIE / CMCT
		3. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.	3.1. Maneja programas informáticos sencillos de elaboración y retoque de imágenes digitales (tamaño, brillo, color, contraste...) que le sirva para el desarrollo del proceso creativo.	CEC / CD

CAPÍTULO 144

FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCATIVA EN MÚSICA. DEL FLAMENCO-PATRIMONIO AL FLAMENCO-MÚSICA²⁶

Francisco José García Gallardo, Herminia Arredondo Pérez

1. INTRODUCCIÓN

Proponemos un programa formativo, basado en la interacción entre la educación, la investigación, la creación y la práctica artística. En la especialidad denominada “Flamenco y Educación” del *Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco*²⁷, impartido en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva, intentamos acercarnos al flamenco en cuanto género musical y arte performativo, como objeto de estudio y centro de interés, para generar procesos de enseñanza articulados en base a la investigación de la propia práctica docente y artística. Para ello involucramos a nuestros estudiantes (ya graduados en facultades de educación y centros superiores de música, muchos de ellos ejerciendo profesionalmente), al profesorado universitario del máster, a docentes e investigadores de otros centros e instituciones, a los profesionales y artistas flamencos de los talleres del máster, en procesos de enseñanza y de investigación compartida.

La inclusión del Flamenco en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (UNESCO 2010)²⁸, promovida inicialmente desde Andalucía, supuso su reconocimiento internacional aunque ya entonces se trataba de un género musical transnacional y global bien conocido y extendido no solo en su medio originario. A la vez, en la propia comunidad andaluza y entre sus ciudadanos, su progresiva institucionalización, academización y adcentamiento, este proceso de patrimonialización facilita su auto-reconocimiento, revalorización y toma de conciencia

²⁶ Nuestro trabajo forma parte del Proyecto “Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Patrimonialización, gestión y buenas prácticas”, Proyecto CSO2016-77413-P de I+D (convocatoria de 2016, Ministerio de Economía, Industria y Competitividad).

²⁷ Máster interuniversitario ofertado por las universidades de Cádiz, Huelva, Granada, Córdoba y Pablo de Olavide, en su tercera edición durante el curso 2020/2021.

²⁸ Información disponible en <https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363>

de su importancia. Sin embargo, hemos venido observando cómo este discurso patrimonial ha desviado su mirada de la dimensión musical hacia lo cultural²⁹, quizás por ese interés en justificar el flamenco como elemento patrimonial ante la UNESCO. Con este trabajo pretendemos reconducir el acceso al flamenco desde la dimensión propiamente musical, al menos en nuestro ámbito integrado de la enseñanza, la investigación y la práctica artística, proponiendo un modelo de artista-enseñante-investigador en la formación del profesorado.

2. CONTEXTO DE LA PROPUESTA FORMATIVA

En nuestro trabajo planteamos el acceso al estudio, a la enseñanza del flamenco como música, sin extraerlo ni desdeñar su consideración como práctica cultural, social, política, económica, ni su permanente recreación y reescritura como práctica musical y performativa.

Nuestra perspectiva y planteamientos surgen tras nuestra experiencia previa en la misma Universidad de Huelva convocando en torno al flamenco y las tradiciones musicales de Andalucía, cursos de extensión universitaria, conferencias, audiciones y conciertos didácticos, en el diseño e impartición de asignaturas en diplomaturas y grados relacionados con títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación y nuestra labor investigadora como miembros de grupos de investigación de nuestra Universidad y de sociedades internacionales de investigación musical (ICTM, BFE, SIbE, SEdeM).

Nos ocuparemos del modelo que venimos ofreciendo en el Máster en Investigación y Análisis del Flamenco en la Universidad de Huelva por el equipo de docentes del área de música³⁰, en colaboración con el profesorado de las restantes áreas y materias. Se trata de un máster interuniversitario en el que participan las cinco universidades ya mencionadas, con un semestre común de materias impartidas conjuntamente en la Universidad de Cádiz y un segundo semestre con materias optativas que configuran cada una de las cinco especialidades del Máster. En nuestra Universidad ofrecemos la posibilidad de cursar la opción *Flamenco y Educación* configurada con las materias

²⁹ Sobre este asunto ya realizamos una primera aproximación en nuestra aportación “Las músicas patrimonializadas: el Flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”, al XV Congreso de la Sociedad de Etnomusicología (SIBE) *Prácticas, escenas y escenario de la música popular*, celebrado en la Universidad de Oviedo entre el 29 de noviembre y el 1 de diciembre de 2018.

³⁰ Constituido por los doctores Herminia Arredondo Pérez y Francisco J. García Gallardo, con la participación del profesorado externo de música de otras instituciones de educación superior y de artistas-enseñantes en los Talleres de Flamenco del Máster en la Universidad de Huelva.

Flamenco y Educación (FE), *Tradiciones Musicales de Andalucía y Flamenco (TMAF)*, *Formación rítmica y compás flamenco (FRCF)*, *Flamenco: Patrimonio Cultural Inmaterial (FPCI)*, junto a las de *Prácticas Externas* y *Trabajo Fin de Máster (TFM)*.

El propio Máster fue posible, o al menos contribuyó a su aceptación para ser ofertado por las universidades públicas de Andalucía, gracias a la inclusión del flamenco en la lista del PCIH por la UNESCO. La creación de la categoría “patrimonio inmaterial” en 2003³¹, posibilitó la inclusión de prácticas musicales como bienes inmateriales. Esto ha ocasionado que desde diversas perspectivas se venga abordando el estudio y análisis de los procesos y dinámicas de apropiación, exclusión, de reformulación de fronteras espaciales y musicales, el diseño de estrategias de promoción turística, de turismo cultural/musical, su repercusión en la economía local, o los efectos de la “marca” en las prácticas musicales listadas. También, la promoción de los mismos bienes patrimoniales como contenido de la enseñanza reglada y de variedad de programas educativos. Analicemos brevemente el proceso que nos ha llevado a reconducir el estudio del flamenco como patrimonio al flamenco como música.

2.1. Flamenco-patrimonio

La acción patrimonial promueve dimensionar el flamenco, por su valor social y económico, como recurso, producto cultural, atractivo turístico (Jiménez y Seño, 2018), o como símbolo de identidad regional, aunque construida entre localismos en conflicto e identidades en disputa según Machin-Autenrieth (2017), transformando la música en fuente de poder político, en proyecto político.

Se ha querido ver en la patrimonialización del flamenco, centrada en lo cultural más que en lo artístico, la superación de “una mirada estrecha que lo condenaba a su ejecución práctica, su condición escénica” (Cruces, 2014, p. 821). Sin embargo, consideramos que este mismo proceso oficialista, institucionalizado, ha supuesto un nuevo encorsertamiento, una mirada presentada como global y “totalizadora”, pero dirigida hacia lo no-musical, desviada del flamenco como arte performativo, como expresión y práctica musical³².

³¹ En la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Mundial, adoptada en 2003 por la Conferencia General de la UNESCO, vigente desde 2006.

³² En la web de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía, en su espacio dedicado a “Flamenco, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad” no aparece ni una sola referencia al flamenco como música. Veamos por ejemplo cómo el flamenco se presenta en este espacio institucional:

Partiendo de este discurso patrimonialista, consideramos la necesidad de incorporar el discurso musical, de reincorporarlo si es que en algún momento estuvo real o adecuadamente representado en los ámbitos de la investigación y la enseñanza.

2.2. Flamenco-música

En otro trabajo (Arredondo y García, 2014) nos ocupamos del flamenco como una música de la sociedad moderna, como “género artístico que emerge y toma su forma original en Andalucía”, que cristaliza a mediados del siglo XIX tras un largo recorrido, irrumpiendo como género híbrido, como “un nuevo estilo con su propia estética y carácter distintivo” (2014, p. 225). A lo largo del XX y hasta hoy, el flamenco ha ido transformándose en su expresión sonora, aunque como en muchas otras tradiciones musicales, su discurso creativo “no radica en la generación de nuevas estructuras”, formas de expresión, formas musicales o palos flamencos que lo definen, “sino más bien en la capacidad de adaptación, de recreación, reinterpretación de las existentes” (2014, p. 232). Tampoco deberíamos olvidarnos de la guitarra flamenca en cuanto generadora de sonidos flamencos, de su presencia en tantas otras prácticas musicales de Andalucía, en su uso como apoyo y soporte para la creación y no solo en la interpretación como solista o acompañante al cante o el baile flamenco. Resultan enormemente ilustrativos los comentarios del guitarrista Vicente Amigo sobre estos asuntos que aquí planteamos desde la investigación musical y que el artista asume desde sus vivencias profesionales, creativas e interpretativas, cuando señala los palos como “los elementos básicos del flamenco”, al flamenco como “una forma más de expresar la música”, o critica a quienes acusan de “apropiación cultural” a determinados músicos, “como si esto fuera patrimonio de alguien” (Bianciotto, 2018).

En este proceso, el flamenco ha devenido en manifestación artística, en arte performativo, que concentra elementos que se identifican como propios de la tradición musical andaluza. Su práctica y puesta en escena tiene lugar en determinados contextos

“El Flamenco es el Guadalquivir de la cultura andaluza, que nos identifica dentro y fuera de nuestras fronteras. Está presente en nuestras fiestas públicas y privadas. Es herencia de nuestros mayores a través de las más antiguas herramienta de transmisión de la cultura: la oralidad. Es industria cultural, motor económico, objeto de estudio y reclamo turístico. Es presente, pasado y futuro, tradición y vanguardia y una de las manifestaciones culturales más ricas y complejas del mundo. Por todo ello, la UNESCO le otorgaba su máximo reconocimiento para la cultura inmaterial.” Extraído de <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/culturaypatrimoniohistorico/areas/flamenco/patrimonio-cultural-inmaterial.html> (consultado 13/11/2017).

socio-políticos, económicos, culturales, ideológicos, educativos, que lo determinan y condicionan en una relación mutua y fructífera.

Con nuestras propuestas actuales nos planteamos volver la mirada hacia lo sonoro, hacia la música, hacia la expresión artística que encierra la esencia y la identidad del flamenco como género musical, como música del mundo. Y ello, en el ámbito de la educación, de la formación del profesorado y a través de la investigación musical y educativa.

2.3. Perfil docente de los estudiantes del Máster

En las tres ediciones del Máster (cursos 2018/19, 2019/20, 2020/21), el alumnado de la Universidad de Huelva procede sobre todo de las titulaciones de Ed. Primaria y Ed. Infantil (o la precedente diplomatura de Maestro) así como del Grado Superior de Música. Y en el caso de haber seguido los estudios musicales de enseñanzas artísticas superiores, desarrollan su actividad laboral fundamentalmente en el ámbito educativo, en Conservatorios de Música (profesionales y superiores) o Escuelas de Música, tarea que a veces compaginan con la interpretación o la creación musical. Nos planteamos formar a estos docentes, enseñantes artistas/músicos en un contexto educativo donde la investigación sobre su propia práctica docente y/o artística ocupe un relevante lugar.

3. MODELOS EDUCATIVOS E INVESTIGADORES DE REFERENCIA

Apuntamos en este apartado varias iniciativas oficiales, al amparo de la Consejería de Educación del gobierno andaluz con objeto de incluir el flamenco en el curriculum escolar. Y a continuación presentamos el reciente y nuevo paradigma de investigación musical denominado investigación artística en música o investigación-creación.

3.1. Flamenco, patrimonio y educación en Andalucía

Ya en los años noventa del pasado siglo XX, la legislación educativa se hacía eco y asumía el conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos de las comunidades autónomas a partir de los recién aprobados Estatutos de Autonomía. En Andalucía, la Consejería de Educación y Ciencia lanzó el Programa de Cultura Andaluza con variedad de iniciativas, incluyendo entre los cursos sobre cultura andaluza para el

profesorado, cursos de iniciación al flamenco en la escuela, así como “Seminarios de Profundización en Didáctica del Flamenco” tanto provinciales como regionales³³. Esta iniciativa legislativa se fundamenta en intereses políticos e ideológicos más que propiamente educativos, como de nuevo sucedería con la actual normativa en vigor recogida en la *Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz* (BOJA 28/05/2014). Pero realmente estas propuestas dan pocos frutos si el profesorado no las hace suyas y no se dispone de los medios adecuados en los centros escolares, en los Centros de Profesores dependientes de la Consejería y en los centros universitarios de formación del profesorado. Véase por ejemplo el gran interés que despertó la Orden mencionada entre los artistas flamencos, más que en los docentes, llegando a pensar que el flamenco sería introducido en el medio escolar como una asignatura más del curriculum.

3.2. Música e investigación artística en contextos educativos

Nuestra propuesta, aunque no ajena a esos intentos institucionales de llevar el flamenco a las aulas, parte y se fundamenta más bien en un modelo de profesor-investigador, reflexivo sobre su propia práctica docente y artística, en el que la investigación viene a ser considerada como recurso formativo del enseñante y músico-artista. Y el flamenco, la práctica musical y el género flamenco, nos ofrece la materia sonora, el lenguaje musical, de gran relevancia en la vida de muchos de nuestros estudiantes en Andalucía para motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para formar profesores en el posgrado universitario que conduce a la titulación de Máster, previo a un posible y posterior doctorado.

Junto a las tradiciones metodológicas cuantitativas y cualitativas, se ha llegado a escribir sobre un tercer paradigma “performativo” en torno a la investigación artística. Para nosotros resultan de gran interés los modelos de investigación de corte anglosajón ya bien conocidos como *Artistic Research in Music*³⁴ y aquellos del ámbito francófono reconocidos como *recherche-création*³⁵. Si bien se trata de propuestas variadas, de

³³ Para más información sobre este asunto puede verse García Gallardo y Arredondo Pérez (1997); Arredondo Pérez y García Gallardo (2007) para el análisis de la música tradicional y el flamenco en el curriculum oficial de Andalucía.

³⁴ Investigación artística en música. Véase entre otros, Hannula, Suoranta y Vaden (2005), Dogantan-Dack (2015), Burke y Onsmann (2017), Butt (2017), Impett (2017), Miguel, Ranocchiari y Sardo (2020).

³⁵ Investigación-creación en música. Véase por ejemplo Stévanec y Lacasse (2013) y Stévanec (2012).

imposible reducción a un único modelo, puede decirse que se han venido desarrollando alrededor de la investigación-acción, la observación participante, como medios para mejorar la propia práctica del investigador. Muy extendidos en centros de investigación y de formación en estudios superiores de música de otros países, en el nuestro aún resulta incipiente, aunque investigadores-docentes como Rubén López Cano vienen aplicando ya desde hace algunos años³⁶.

4. NUESTRA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO ENSEÑANTE-ARTISTA-INVESTIGADOR

Estas propuestas las concretamos en nuestro proyecto pedagógico e investigador, en el Máster en Investigación y Análisis del Flamenco, en la especialidad de Flamenco y Educación que diseñamos en la Universidad de Huelva, en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte y a la que están acudiendo como ya hemos indicado, titulados y profesorado en ejercicio de distintas enseñanzas, niveles y etapas educativas de Andalucía.

El diseño y puesta en acción de esta propuesta formativa en torno al flamenco y la educación, basada en la indagación, el estudio e inmersión en la propia práctica docente y musical se concreta en nuestros Talleres con profesionales (en su doble perfil de artistas/músicos y docentes), las Prácticas Externas y el Trabajo Fin de Máster.

a) Talleres con profesionales. Las enseñanzas son enriquecidas y asumidas, no como un añadido a la docencia habitual, sino como docencia propia de cada materia, por artistas del flamenco: percusionista, bailaora, guitarristas, luthier y cantaor, todos ellos también docentes en activo en diversos contextos formativos (centros de educación primaria, secundaria, escuela de música, taller municipal, cursos en peña flamenca e instituciones privadas, o massterclass dentro y fuera de nuestro país). Las asignaturas FRCF, FE y FTMA cuentan con una carga importante de horas dedicadas a estos Talleres de Flamenco.

b) Prácticas Externas. Si bien un número importante de estudiantes convalidan esta asignatura por su actividad laboral, con esta materia se pretende una primera inmersión del alumnado en centros donde conocer la realidad profesional de nuestro ámbito, por

³⁶ Pueden consultarse entre otras publicaciones, su introductorio trabajo titulado *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos* (López Cano y San Cristóbal, 2014) o el más reciente *La evaluación de la investigación artística formativa* (López Cano, 2020).

ejemplo en escuelas de música donde el flamenco cuenta con una presencia y un tratamiento adecuados y en concordancia con nuestra línea de trabajo.

c) Trabajo Fin de Máster. Formación para la investigación, partiendo de nuestro compromiso: que el estudiante investigue, se sitúe, reflexione sobre su propia práctica docente y/o artística. Abundan las propuestas de TFMs sobre asuntos relacionados con la educación en diversas etapas y niveles educativos, en torno siempre al flamenco, dirigidos a distintas disciplinas académicas escolares. Algunos sobre investigación artística en música o de investigación-creación. Otros, insertos entre ambos dominios (educativo y artístico) y por tanto de más compleja clasificación, pero igualmente enriquecedores, motivadores, reflexivos y que aportan a los estudiantes a pesar del enorme esfuerzo para llevarlos a cabo en todos los casos, un añadido por ofrecer tanto en el proceso de realización como en el producto final obtenido, una gran compensación al esfuerzo realizado. Entre las propuestas de investigación, presentamos estas aportaciones en las que de diverso modo confluyen la investigación educativa y artística, nuestro perfil de artista-enseñante-investigador:

- *El flamenco en la educación infantil. Una realidad en el aula* (Espejo Vázquez, 2019), proyecto llevado a cabo en centros educativos de educación infantil, en el que la investigadora, enseñante y artista musical (intérprete de flauta travesera) aporta sus propias creaciones musicales flamencas poniéndolas en acción con sus alumnos/as en el aula de infantil.

- *Guía didáctica de iniciación a la música flamenca para instrumentos de formación clásica* (Polat, 2019). Trabajo en el que se intenta facilitar el acceso al lenguaje musical del flamenco a los músicos de formación clásica, en conservatorios profesionales de música, creando varias piezas flamencas y recursos didácticos para diversas agrupaciones musicales de las habituales en estos centros de formación musical especializada.

- *Propuesta de asignatura de violonchelo flamenco en los conservatorios profesionales de Andalucía* (Jurado Herrera, 2019). Violonchelista profesional y profesor en escuelas de música, acerca el violonchelo al lenguaje flamenco, a las sonoridades de la guitarra flamenca desde la práctica musical y con el fin de su inclusión como “violonchelo flamenco” en los conservatorios profesionales, para lo que también crea como ejemplos contrastados y posibles, adaptaciones y arreglos de varias piezas conocidas del repertorio flamenco.

- *El flamenco en el aula. Aportaciones y experiencias docentes: un estudio de caso* (Carrera Pérez, 2020). Analiza las creencias y experiencias de docentes de primaria y secundaria sobre la enseñanza del flamenco, y realiza una propuesta de acción en el aula en colaboración con docentes de un centro de educación infantil y primaria, elaborando piezas musicales para ser interpretadas en el aula e ilustradas en el TFM con su propia grabación de voz y piano.

- *El flamenco, nuevo lenguaje contemporáneo para la trompa y la trompa natural* (Mira Verdú, 2019). Rafael Mira, miembro de agrupaciones musicales profesionales y profesor de trompa en conservatorios profesionales y superior de música, explora la incorporación de la trompa y la trompa natural al repertorio y el lenguaje musical del flamenco, a partir principalmente, de la investigación-creación basada en su propia práctica y experimentación con ambos instrumentos, en torno a la técnica del instrumento.

- *La presencia de la trompeta en el flamenco: la saeta como medio de expresión*. Nuria Leyva Muñoz (2019), componente de la Real Orquesta Sinfónica de Sevilla y profesora de escuelas de música, analiza y propone recursos para interpretar con la trompeta el carácter, los sonidos propios de la voz en el flamenco y en la saeta flamenca en particular.

- *El flamenco en el repertorio bandístico* (Reina Jiménez, 2020) analiza los elementos sonoros flamencos en este tipo de agrupaciones musicales, tan extendidas en nuestro entorno y de las que el mismo investigador forma parte como trompetista y como director, a la vez que ejerce como profesor en escuelas de música. En el trabajo dedica asimismo un apartado específico al proceso de transformación personal de los músicos de banda y del propio grupo, cuando interpretan esta música, estableciéndose una curiosa relación y particular proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciado al interpretar la música de este género.

- *Flamenco y nueva creación musical de espíritu vanguardista. Hacia la simbiosis: nueva composición músico-performativa* (Busto Algarín, 2020). El artista investigador, director de orquesta, compositor y docente en escuelas de música, realiza un trabajo de escritura y de composición musical de carácter contemporáneo y performativo con sonoridades y estética flamencas para ser puesta en escena por un dúo profesional de flautín y percusión. En el proceso compositivo e investigador crea una mesa de percusión junto a un fabricante de instrumentos de percusión y experimenta asimismo con la alteración de grabaciones por medios electroacústicos.

No solo la temática, la creación, composición de piezas musicales, la experimentación sonora, el diseño e intervención en el aula, son indicios de la investigación artística en música o investigación-creación en estos trabajos, sino asimismo su propio proceso de elaboración así como el soporte del mismo, el documento escrito. En este se recogen transcripciones musicales (muchas de ellas de las piezas y obras creadas para el TFM) y enlaces a documentos audiovisuales elaborados por los propios estudiantes (artistas-investigadores), donde se registra la interpretación de las piezas musicales creadas, recreadas o adaptadas por ellos, incluso grabaciones del proceso investigador y experimental de las sonoridades flamencas en su propio instrumento. Del mismo modo, en el acto de presentación del TFM ante el tribunal, se sigue el formato tradicional pero enriquecido con la interpretación/performance musical por el propio estudiante (con la trompeta, la trompa con acompañamiento de la guitarra flamenca, el violonchelo, etc.).

5. CONCLUSIONES

En estos últimos años hemos propuesto un programa formativo en el que interactúan la educación, la investigación, la creación y la práctica artística/musical. Ha sido diseñado y se ha visto plasmado en el *Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco* de la Universidad de Huelva. Han participado nuestros estudiantes, en su totalidad vinculados por su titulación de grado y/o por su trayectoria laboral y profesional, con diversas enseñanzas, niveles y etapas educativas en Andalucía, en complicidad con el profesorado universitario del máster, docentes e investigadores de otros centros e instituciones, y artistas-docentes flamencos en activo.

La propuesta se fundamentó en un modelo de profesor-investigador, reflexivo sobre su propia práctica docente y artística, en el que consideramos la investigación como recurso formativo del enseñante y músico-artista. Con los resultados obtenidos hasta el momento, entendemos que ha sido posible hacer confluir investigación educativa e investigación artística en un perfil de artista-enseñante-investigador sobre el que continuamos trabajando y reflexionando, en un entorno universitario y de formación del profesorado.

REFERENCIAS

- Arredondo Pérez, H., y García Gallardo, F. J. (2007). La música tradicional andaluza en los materiales curriculares de primaria: las canciones del aula. *Investigación en la escuela*, 63, 91-102. <https://idus.us.es/handle/11441/60903>
- Bianciotto, J. (2018, 20 de noviembre). Vicente Amigo: "¿Apropiación cultural? Estas cosas me ponen malo". *elPeriódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20181120/entrevista-vicente-amigo-liceu-7158172>
- Burke, R., y Onsman, A. (eds.). (2017). *Perspectives on Artistic Research in Music*. Lexington Books.
- Busto Algarín, J. M. (2020). *Flamenco y nueva creación musical de espíritu vanguardista. Hacia la simbiosis: nueva composición músico-performativa*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- Butt, D. (2017). *Artistic Research in the Future Academy*. Intellect Books Ltd.
- Carrera Pérez, E. (2020). *El flamenco en el aula. Aportaciones y experiencias docentes: un estudio de caso*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- Cruces Roldán, C. (2014). El flamenco como constructo patrimonial. Representaciones sociales y aproximaciones metodológicas. *Pasos*, 12(4), 819-835. http://www.pasosonline.org/Publicados/12414/PS0414_12.pdf
- Dogantan-Dack, M. (ed.). (2015). *Artistic Practice as Research in Music: Theory, Criticism, Practice*. Ashgate.
- Espejo Vázquez, M. C. (2019). *El flamenco en la educación infantil. Una realidad en el aula*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- García Gallardo, F. J., y Arredondo Pérez, H. (1997). Patrimonio musical y cultural en el currículum de la Educación Secundaria en Andalucía. *Música y Educación*, 32, 63-80.
- Hannula, M., Suoranta, J., y Vaden, T. (2005). *Artistic Research: Theories, Methods and Practices*. University of Gothenburg Press.
- Impett, J. (ed.). (2017). *Artistic Research in Music: Discipline and Resistance*. Leuven University Press.
- Jiménez de Madariaga, C., y Seño Asencio, F. (2018). Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad y turismo. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 4(2), 349-366. <http://www.ijosmt.com/index.php/ijosmt/article/view/364>

- Leyva Muñoz, N. (2019). *La presencia de la trompeta en el flamenco: la saeta como medio de expresión*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- López Cano, R. (2020). La evaluación de la investigación artística formativa. *Revista Académica Estesis*, 8(8), 28-41. <https://doi.org/10.37127/25393995.80>
- López Cano, R., y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, ESMUC, ICM.
<http://www.esmuc.cat/index.php/content/download/18867/158298/file/Investigaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20en%20m%C3%BAica.pdf>
- Machin-Autenrieth, M. (2017). *Flamenco, regionalism and musical heritage in Southern Spain*. Routledge.
- Miguel, A. F., Ranocchiari, D. y Sardo, S. (2020). Prácticas de investigación compartida en música. Tentativas y desafíos desde Portugal. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 357-382.
<https://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1502/150208.pdf>
- Mira Verdú, R. (2019). *El flamenco, nuevo lenguaje contemporáneo para la trompa y la trompa natural*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- Polat, T. (2019). *Guía didáctica de iniciación a la música flamenca para instrumentos de formación clásica*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- Reina Jiménez, D. (2020). *El flamenco en el repertorio bandístico*. [Trabajo Fin de Máster no publicado. Universidad de Huelva].
- Stévance, S. (2012). À la recherche de la recherche-création: la création d'une interdiscipline universitaire. *Intersections*, 33(1), 3-9.
<https://doi.org/10.7202/1025552ar>
- St  vance, S., y Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-création en musique: Institution, définition, formation*. Presses de l'Universit   Laval.

CAPÍTULO 145

LA PRESENCIA DEL COMPONENTE EMOCIONAL EN EL MCER Y EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

María Teresa del-Olmo-Ibáñez y Marisol Villarrubia Zúñiga

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en la competencia afectiva en su relación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura, entendida esta última en su sentido más amplio (las artes en general pero también, la llamada “cultura con minúscula”, concretada en este estudio en el español como lengua extranjera (en adelante ELE). Tanto el factor emocional como la didáctica de lenguas extranjeras o la del español se caracterizan por su extensión, por lo que precisan de una perspectiva holística que tenga en cuenta todas sus aristas. Se trata de un enfoque personal-humanístico que otorga una importancia clave a la enseñanza- aprendizaje como dos caras inseparables de una misma moneda.

Entre los factores imprescindibles en el proceso mencionado está el *elemento actitudinal*, tanto en docentes como en discentes. Es inevitable, además, tener en cuenta el vínculo afectivo que se debería establecer entre la materia impartida (sea la que sea, pero en el caso de las lenguas, más) y los profesores y estudiantes. A partir de este enfoque, el objetivo será identificar cómo aparece el componente afectivo en los distintos documentos de índole orientativa y curricular respecto de las distintas etapas de desarrollo de las personas, de los niveles educativos en entornos formales y/o no formales, cómo se tienen en cuenta en la educación informal y cómo se contemplan en la multimodalidad de los entornos virtuales y presenciales, todo ello, además, en relación con la enseñanza de ELE.

Para esto se ha analizado la documentación principal elaborada por el Consejo de Europa como marcos de referencia en distintas áreas y etapas educativas y el documento base para la enseñanza de ELE, el *Plan curricular* elaborado por el Instituto Cervantes, que asume las orientaciones del MCER y adapta a la didáctica del español los niveles descritos en este.

La consideración explícita o implícita de la competencia afectiva y emocional se ha estudiado en las siguientes publicaciones (del-Olmo-Ibáñez, 2020): en primer lugar, el *MCER*, en su versión original (2002), y su actualización de 2018 en el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. También se ha tenido en cuenta las elaboraciones que se realizaron para atender a los estudiantes más jóvenes en el texto *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10 & Vol. 2: Ages 11-15*. Estos tres documentos actualizadores pretenden responder a demandas de ampliación de los descriptores de mediación, de interacciones literarias y virtuales, para los discentes de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, para el lenguaje de signos, para las competencias pluriculturales y plurilingüísticas, para el aprendizaje colaborativo y para la mediación textual. Asimismo, se han considerado las *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (2009) y las *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal* (2016). Se va a resumir a continuación los aspectos en los que aparece, como hemos dicho, de manera explícita e implícita, el elemento afectivo o emocional en esas fuentes, con arreglo al citado estudio.

El *MCER* se autodefine define como pluricultural en su perspectiva y atribuye la responsabilidad de los resultados de aprendizaje tanto al alumno como al docente, con el objetivo de construir la identidad a través de la lengua y de la cultura. Presenta un enfoque funcional y accional en el que los hablantes son agentes sociales y sus actos tienen lugar en el contexto social. El documento sitúa la afectividad en el mismo nivel que la cognición y la volición en lo que respecta a las competencias y a los recursos. Considera fundamental la motivación en su defensa del aprendizaje permanente de las lenguas en todas las etapas, tanto vitales como formativas (p. 5), y en todos los ámbitos que describe: “educativo, profesional, público y personal” (p.10).

En varios apartados del texto (pp. 11, 12, 131, 147), habla de una competencia existencial en la que incluye factores emocionales, actitudinales y motivacionales y los sitúa en el ámbito de las relaciones intersubjetivas entre las personas. Mantiene también que deben ser tenidos en cuenta en la planificación docente ya que constituyen variables de influencia en los procesos de aprendizaje (p. 147). Considera que forman parte de las ‘microfunciones’ relacionadas con el aspecto emocional, como las necesarias para comprender y expresar voluntades, deseos, intenciones, emociones, placer, interés,

sorpresa, ilusión, esperanza, gratitud, miedo, etc. y sus opuestos (p. 123); y de las que intervienen en la persuasión y en las propias de la vida social (p. 135).

Otra de las competencias descritas en el *MCER* es la ‘parcial’, a la que se refiere al considerar las de pluriculturalidad y plurilingüismo (p. 133). Identifica componentes emocionales en los objetivos para alcanzar las destrezas y las habilidades de saber hacer, en las de saber ser y cuando, nuevamente, entiende el aprendizaje lingüístico como parte del proceso de desarrollo de la personalidad del sujeto, del interés por lo diferente, lo desconocido y lo nuevo y para operar funcionalmente de manera idónea en diferentes entornos y con distintas metas (pp. 134 y 135).

En las metodologías de enseñanza de lenguas modernas la motivación y el elemento humano son esenciales desde el punto de vista del profesor (pp. 140 y ss.), cuyo papel de facilitador del aprendizaje y modelo de lengua son determinantes para el alumnado. Pero lo son, igualmente, desde la perspectiva de este último ya que se pondrá de manifiesto la vinculación emotiva en su confianza en el profesor, en su intervención activa en el aula, en la asunción de compromisos y en la colaboración, ayuda e incluso evaluación que puedan realizar entre iguales. Esta importancia de lo afectivo también se detecta en la realización de tareas a través de cinco aspectos (pp. 159 y 160): la autoestima, la implicación y motivación, el estado y la actitud.

El reconocimiento de las actitudes y las emociones y cómo se expresan aparecen también en el *Companion Volume* (pp. 48-49), en la misma línea que en el *MCER*. Además, como ya se ha indicado, lo completa en cuanto a las interacciones *online* (pp. 96-100), en las que también dedica atención a los aspectos afectivos. Es significativa la puntualización que realiza en cuanto a que las escalas aplicables para la medición de este factor en las interacciones en el entorno virtual no pueden ser las mismas que para las competencias tradicionales. Sin embargo, entre las que requiere para la comunicación multimedia eficaz define la habilidad de reformular con el objetivo de comprender y la de gestión de las reacciones emocionales. Y esto es debido a que los usuarios intercambian comunicaciones de cualquiera de los ámbitos educativo, profesional, público y personal. Además, entre los descriptores que incluye en esta escala aparece la habilidad para incluir en los intercambios comunicativos el plano afectivo/emocional. Finalmente, se encuentra implicada la inteligencia emocional en las variantes que describe de la actividad mediadora (pp. 106-129); hay una mención a la aparición de

elementos afectivos en determinadas competencias comunicativas como la sociolingüística (p. 138) y en el lenguaje de signos (p. 153, 154).

Las últimas publicaciones a las que vamos a hacer referencia en esta parte del trabajo son las que se centran en las modalidades educativas no formal e informal. Se trata de *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (2009) y *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal* (2016). Entre las competencias clave para la validación de ambas modalidades se encuentran las personales y sociales, las interpersonales, las interculturales y cívicas, las comunicativas en lengua materna y extranjera y las de trabajo en equipo. Es evidente que ninguna de ellas es aislable de la competencia emocional. Y a esto hay que añadir que el documento sitúa a la persona en el centro de los procesos de enseñanza/aprendizaje, tanto como en el de evaluación y que la motivación es el motor fundamental del proceso de la formación permanente.

Todo ello sirve de plataforma para entender el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (en adelante *PCIC*), una obra que establece y desarrolla los elementos de referencia para el aprendizaje del español según las recomendaciones del Consejo de Europa en el *MCER*.

La obra elaborada por el Instituto Cervantes presenta un desarrollo descriptivo sin antecedentes, ofrece un análisis de los componentes lingüísticos que el discente debe aprender en los diferentes niveles establecidos por el *MCER* (A1-2, B1-2, C1-2), desde diversas perspectivas (el hablante como *agente social*, como *hablante intercultural* o *aprendiente autónomo*) que permite a los centros educativos de distinta índole, hacer una adecuada planificación curricular sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera.

El *PCIC* brinda una información descriptiva muy precisa y fundamental para organizar la enseñanza de los contenidos lingüísticos y culturales basándose en los niveles del *MCER*. Es por todo ello, un referente para los profesores de español de todo el mundo, y contribuye así al desarrollo de programas para la mejora de las herramientas de análisis y descripción del español como LE.

Por tanto, este trabajo se fija como objetivo evidenciar la presencia del *MCER* en el *PCIC* a través del elemento afectivo o de la también denominada “variable afectiva”, como aparece conceptualizada en el Centro Virtual Cervantes (en adelante CVC): “El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva”.

La *variable afectiva* que representa todos los factores que tienen que ver con los sentimientos, vivencias y emociones que experimentan docentes y discentes (el estado de ánimo, la motivación, la empatía, etc.) durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y lógicamente, esta afectividad se constituye como un elemento clave para la conocida como “variable cognitiva”, que permite avanzar en el conocimiento. Sin embargo, veremos como el *PCIC* se centra en sus inventarios y reflexiones en la perspectiva del aprendiente.

A través de los objetivos generales del *Plan Curricular* se observa, por otra parte, la posición adoptada por el *MCER* sobre el esquema conceptual del *plurilingüismo* y del *pluriculturalismo*. Ambos factores están estrechamente vinculados con la afectividad y la emotividad, cuyo análisis, centrado en las competencias de los hablantes, trasciende el plano estrictamente lingüístico. Una idea que amplía la visión de la adquisición de lenguas extranjeras más allá de la primigenia de enseñar-aprender una lengua sin contar con factores no estrictamente lingüísticos. Esta visión incluye, además, el uso social en una dimensión intercultural desde la triple perspectiva del aprendiente, ya mencionada anteriormente, como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*.

Buscaremos, bajo esta perspectiva, la importancia de la afectividad y cómo esta se integra en diferentes apartados del *PCIC*. Reflexionaremos sobre cómo el planteamiento general se corresponde con una visión que reconoce la importancia de tratar esta triple dimensión de forma conjunta y a la vez asociada con la variable afectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Centrándonos en el *PCIC* propiamente dicho, hemos buscado, en el apartado “*Nociones generales y específicas*”, las diferentes consideraciones expuestas en el *MCER* sobre la afectividad y los distintos aspectos relevantes para su comprensión. Siguiendo así, el propósito de nuestro estudio, hemos visto la variable afectiva en tres epígrafes concretos dentro de las *Nociones Específicas*: *el individuo en su dimensión perceptiva y anímica*, la *Identidad personal* y las *Relaciones personales*.

Se ha tenido en cuenta que, como avisan los autores, “Los temas del inventario de *Nociones específicas* presentan correlación con los epígrafes del *inventario de Saberes y comportamientos socioculturales*” para facilitar el uso pedagógico de los inventarios y garantizar su coherencia expositiva.

Todo lo dicho nos permite observar cómo el *PCIC* ofrece de manera directa y evidente información sobre la “dimensión perceptiva y anímica” de los sujetos.

Por otra parte, es imprescindible recorrer los inventarios sobre *Referentes Culturales*, un cajón de sastre, para evidenciar a través del conocimiento cultural la afectividad y las emociones de los aprendientes en contacto con la información sobre la historia, la religión, etc.

En el apartado *Saberes y comportamientos interculturales*, el *PCIC* presenta contenidos sobre el conocimiento basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad. Por tanto, será una parte fundamental para reconocer la variable afectiva y la importancia de las emociones en el aprendizaje.

Continuando con la búsqueda de la variable afectiva, evidenciada en el *MCER*, en el *PCIC*, se ha revisado el apartado relativo a las *Habilidades y actitudes interculturales*. *Introducción*. En este caso, y junto con los *Referentes culturales* y los *Saberes y comportamientos socioculturales*, se aborda la gestión del conocimiento, pero también, de las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural. Un epígrafe en el que la perspectiva de la comunicación se concibe más allá del mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., con una fuerte implicación afectiva.

2. MÉTODO

La metodología para estudiar el elemento afectivo parte de la revisión de las dos obras objeto de nuestro estudio, *MCER* y *PCIC*. Esta investigación es fundamentalmente teórico-descriptiva mediante el análisis y la reflexión sobre los documentos editados por el Consejo de Europa como orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, para los entornos educativos no formales e informales y respecto de las interacciones presenciales y *online*.

Inicialmente se han establecido los objetivos que guían el trabajo y a continuación se han seleccionado los documentos que interesaban directamente al objeto de estudio, principalmente el *MCER* y sus ediciones actualizadas. En primer lugar, se ha rastreado la presencia de los elementos emocionales o afectivos y todos aquellos relacionados con ellos en esos textos marco del Consejo de Europa. Se han identificado todos los conceptos, aspectos y cuestiones en los que esas publicaciones dan espacio a los componentes emocionales y se ha dado cuenta de ello.

En la segunda parte de la investigación se ha procedido de manera semejante respecto del *PCIC*, si bien el criterio de análisis ha diferido de los casos anteriores. En este punto, no solo se ha considerado el componente afectivo, sino que se ha estudiado conforme a las pautas ya indicadas en el *MCER*. A partir de aquí, por tanto, también se ha introducido la metodología comparatista.

El propósito ha consistido en evidenciar el vínculo entre el *MCER* y el *PCIC* mediante el contraste entre cómo aparece, explícito o implícito, en todos los documentos europeos el componente afectivo o emocional y cómo se integra en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes.

Como se ha reiterado, la base referencial en la que nos apoyamos como elemento teórico es el *Marco Común Europeo de Referencia* que, si bien su elaboración responde al objetivo de proponer orientaciones para la didáctica de las lenguas y la evaluación de sus logros, adquiere asimismo un valor de peso como *descriptor* del espacio educativo europeo. En este sentido, en él se insertan los planes de estudio de los países miembros de la UE, al mismo tiempo que considera los contextos de educación formal e informal, con unos objetivos y contenidos bien diferenciados. Además, se ha tenido en cuenta las actualizaciones de dicho documento, el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*; y el texto *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners, Vol. 1: Ages 7-10 & Vol. 2: Ages 11-15*.

3. RESULTADOS

El resultado que se constata a través de este estudio es el de la existencia de unos vínculos reales entre ambas obras y, por otra parte, la importancia otorgada a la competencia y los elementos emocionales en los aspectos fundamentales en todo el documento.

El análisis de los epígrafes del *PCIC* descritos anteriormente evidencian la presencia en este de la variable afectiva, es decir, sobre el afecto y las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la cultura. A través de los resultados se ha evidenciado cómo el *PCIC* sigue los dictados del *MCER*, que evidencia, parafraseándolo, los rasgos personales, las actitudes, idiosincrasia de los estudiantes como parámetros que deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El *PCIC* no es ajeno a la importancia de la gestión de las emociones como elemento facilitador el éxito o el fracaso en el aprendizaje, que ya evidenció el Consejo de Europa. El *Marco común europeo de referencia (MCER)* (2002: 154) marca entre sus objetivos la importancia de tener en cuenta el factor afectivo, es decir, la importancia de una actitud positiva para que el aprendizaje sea exitoso; pero también, la importancia de tener el dominio afectivo-emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

Los factores y elementos analizados sobre los niveles de referencia para la enseñanza-aprendizaje del español derivan de un análisis directo de los conceptos y de los descriptores del *MCER* en el *PCIC* en relación con las características propias del español y de la variable afectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este análisis se ha llevado a cabo sobre la base de ambos documentos de la serie del nivel umbral en sus distintas actualizaciones del primero, y la edición digital del segundo. El estudio contrastado de los dos textos ha evidenciado la importancia que ambos conceden a los elementos emocionales. Sin embargo, esta significación que tienen en las elaboraciones teóricas no se tiene en cuenta en la práctica cotidiana. En esta, generalmente se mide la calidad de los procesos formativos bajo criterios de contenidos, de consecución de objetivos y de resultados de las evaluaciones, sean numéricas o competenciales. Pero raras veces aparecen criterios de evaluación que tengan en cuenta algunos de los múltiples aspectos en los que los documentos marco para la enseñanza de lenguas europeas y del ELE consideran los componentes afectivos. Aunque, no podemos olvidar que en la enseñanza no formal, por sus características, podemos encontrar sistemas instructivos más abiertos con criterios evaluadores diferentes.

Además, se ha verificado cómo el *PCIC* sí que se ajusta a las recomendaciones del *MCER*, en coherencia con su participación del espacio europeo de educación y con la declaración manifiesta de asumir el texto de referencia del Consejo de Europa.

5. CONCLUSIONES

El estudio evidencia cómo, de manera explícita o implícita, el *Plan Curricular* elaborado por el Instituto Cervantes, elabora en su obra, en la introducción y en los

diferentes epígrafes e inventarios, la presencia de factores afectivos que marcan el aprendizaje en los diferentes estadios o niveles del *MCER*.

El tratamiento de los componentes de los inventarios aporta, además, elementos afectivos de especial incidencia sobre la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español.

Las conclusiones de este análisis descriptivo se basan en la aceptación del hecho de cómo la afectividad contribuye, en las etapas formativas y evolutivas, a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura y cómo ese se halla presente en el *MCER* y en el *PCIC*.

En cuanto a la posible continuidad de esta línea de investigación, el trabajo se une a la amplia línea de investigación sobre el componente afectivo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. No obstante, la especificación del análisis dentro del espacio europeo y sus documentos marco, nos parece una derivación de interés y con muchas posibilidades de aplicación didáctica. Asimismo, se pretende aunar esta variante con otra ya iniciada también en cuanto a la importancia de establecer vínculos afectivos con la materia de estudio, la lengua, insistiendo en su consideración como algo propio de los estudiantes.

REFERENCIAS

- (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- (2018) *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners*, Vol. 1: Ages 7-10 & Vol. 2: Ages 11-15. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Council of Europe (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.

del-Olmo-Ibáñez, M.-T. (2020) La competencia afectiva en la didáctica de la Lengua y la Literatura en diversos entornos educativos [manuscrito aceptado para publicación].. En Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Vol. II. España, Madrid: Dykinson.

SUMARIO

CAPÍTULO 1 RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO LECTOR Y ACADÉMICO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ADOPTADAS	15
CAPÍTULO 2 NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS ESPAÑOLES	23
CAPÍTULO 3 LA MOTIVACIÓN: ASPECTO CLAVE EN EL DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR Y LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA.....	34
CAPÍTULO 4 USO DE LAS TIC EN PERSONAS MAYORES EN ESTADO DE CONFINAMIENTO.....	41
CAPÍTULO 5 LAS COMPETENCIAS PERSONALES EN LA FORMACION DEL SIGLO XXI. CONTRIBUCIONES EN LA PROMOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD.....	49
CAPÍTULO 6 EL PAPEL DE LOS DISCURSOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL. LA ESTRUCTURA DISCURSIVA DEL AULA.	58
CAPÍTULO 7 EL VALOR DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	74
CAPÍTULO 8 PROGRAMA DE MINDFULNESS EN EDUCACIÓN ESPECIAL	85
CAPÍTULO 9 INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LOS HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	93
CAPÍTULO 10 VALORACIÓN DEL TEXTO PUBLICITARIO POR DOCENTES CHILENOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS.....	116
CAPÍTULO 11 DEATH. ART EDUCATION FOR TEACHERS TRAINING IN THE MUSEUM	130
CAPÍTULO 12 EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN ESTUDIANTES DE 4º CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL: DISTANCIA ENTRE LAS TEORÍAS PROCLAMADAS Y LAS TEORÍAS AL USO	144
CAPÍTULO 13 EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SOSTENIBLE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	157
CAPÍTULO 14 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y COEDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE DIAGNÓSTICO DEL SEXISMO EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA.....	169
CAPÍTULO 15 MODELO TEP PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	182
CAPÍTULO 16.....	
DOCENTES TUTORES Y APRENDIZAJE. UNA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL.....	190
CAPÍTULO 17 APRENDIENDO A ENSEÑAR EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FORMACIÓN INICIAL: EFECTOS SOBRE LA AUTO-EFICIENCIA DOCENTE Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA ENSEÑANZA.....	200
CAPÍTULO 18 CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA OFICIALES QUE EJERCEN EL ROL DOCENTE EN LA ESCUELA DE CADETES GENERAL SANTANDER DE LA POLICÍA NACIONAL	213
CAPÍTULO 19 INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN	226
CAPÍTULO 20 EPOPEIA NA FLORESTA POR FRANCISCO GOMES: UM DIÁLOGO PELOS CAMINHOS DA LITERATURA AMAZONENSE/ BRASIL	236

CAPÍTULO 21 MARCO EUROPEO DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO «DIGCOMPEDU CHECK-IN» A FUTUROS DOCENTES.....	247
CAPÍTULO 22 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CASTILLA LA MANCHA Y COMPETENCIAS EN SEXUALIDAD E IGUALDAD	258
CAPÍTULO 23 IDEAS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	268
CAPÍTULO 24 LAS ACTITUDES DOCENTES EMERGENTES EN LA IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO	281
CAPÍTULO 25 ESTUDIO DE LAS CAPACIDADES Y ESTRATEGIAS DE LOS EDUCADORES SOCIALES PARA INTERVENIR DE CARA A LA PREVENCIÓN DEL BULLYING Y LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	291
CAPÍTULO 26 LAS INTENCIONES DE CONDUCTA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD DE VALENCIA (ESPAÑA). UN ANÁLISIS COMPARADO	302
CAPÍTULO 27 ¿AFECTIVIDAD Y UNIVERSIDAD? ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	315
CAPÍTULO 28 METODOLOGÍAS TRADICIONALES Y MODERNAS: CREENCIAS MULTILINGÜES DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	324
CAPÍTULO 29 TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA RESPECTO A LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL EN LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS POR DOCENTES EN FORMACIÓN DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA.....	337
CAPÍTULO 30 ¿PREGUNTAS REFLEXIVAS? UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES	350
CAPÍTULO 31 BROADENING HORIZONS THROUGH VIRTUAL EXCHANGE AND SIMULATION IN HIGHER EDUCATION.....	365
CAPÍTULO 32 EXPLORACIÓN VOCACIONAL PARA INGRESAR A ESTUDIAR PEDAGOGÍA	372
CAPÍTULO 33 PROBLEMAS DE ESTIMACIÓN: UNA PROPUESTA DE AULA.....	381
CAPÍTULO 34 LA HUELLA DE LA PANDEMIA: ANÁLISIS DE MDD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	395
CAPÍTULO 35 IMPACTO DE LA DEPRESIÓN SOBRE LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	407
CAPÍTULO 36 FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO EN ESPAÑA	421
CAPÍTULO 37 RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE ACTIVIDAD FÍSICA, AUTOESTIMA Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	434
CAPÍTULO 38 USO DE NORMAS PARA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS EN PREGRADO: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DESDE LA ÉTICA INVESTIGATIVA	450
CAPÍTULO 39 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REVISTA PEDAGÓGICA ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1936).....	461
CAPÍTULO 40 REPENSANDO LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.....	474
CAPÍTULO 41 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIDÁCTICA DE LA MUERTE A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: UN ESTUDIO DE CASO	487

CAPÍTULO 42 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	500
CAPÍTULO 43 PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE IMPARTIR MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS. UNA PROPUESTA A PARTIR DE UNA MATRIZ DAFO.....	511
CAPÍTULO 44 DESAFÍOS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE.....	521
CAPÍTULO 45 REPERCUSIÓN DE LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN LA EDUCACIÓN DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.....	533
CAPÍTULO 46 DESEMPEÑO DOCENTE EN FUNCIÓN DE LA ANTIGÜEDAD ACADÉMICA. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....	544
CAPÍTULO 47 TALLERES REFLEXIVOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA	556
CAPÍTULO 48 APRENDIENDO A ENSEÑAR. IMPLEMENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN EL MÁSTER PARA FUTUROS PROFESORES.....	568
CAPÍTULO 49 IMPLEMENTACIÓN DE INTERVENCIONES PRACTICAS STEM PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA ÓPTICA EN DOCENTES DE PRIMARIA EN FORMACIÓN	579
CAPÍTULO 50 ANÁLISIS COMPARATIVO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTOS STEM DEL MAESTRO EN FORMACIÓN FRENTE AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	592
CAPÍTULO 51 COMPETENCIA DIGITAL PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COLABORACIÓN EN FUTUROS EDUCADORES	603
CAPÍTULO 52 LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	615
CAPÍTULO 53 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	626
CAPÍTULO 54 HABILIDADES COMUNICATIVAS Y TÉCNICAS DE AUTOCONOCIMIENTO: COMPETENCIAS BÁSICAS EN CARRERAS DE EDUCACIÓN.....	638
CAPÍTULO 55 PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	650
CAPÍTULO 56 EL BIOGRAMA COMO HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO IDENTITARIO.....	661
CAPÍTULO 57 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR.....	673
CAPÍTULO 58 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE REALISTA EN ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIA DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	685
CAPÍTULO 59 ACE (ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES), LA REALIDAD QUE LA ESCUELA NO VE.....	697
CAPÍTULO 60 ACOSO ESCOLAR Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES	710
CAPÍTULO 61 “EDUCACIÓN SEXUAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN EN MARCHA”	722
CAPÍTULO 62 LA CULTURA CIENTÍFICA EN ADULTOS: ESTUDIO CUALITATIVO BASADO EN ENTREVISTAS.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

CAPÍTULO 63 CONEXIÓN ESCUELA – GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA CON FUTUROS MAESTROS.....	744
CAPÍTULO 64 ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CONSUMO DE MEDIOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA	757
CAPÍTULO 65 ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA.....	770
CAPÍTULO 66 LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PORTUGAL. ANÁLISIS DEL INFORME PISA 2018.	781
CAPÍTULO 67 AN APPROACH TO INITIAL TRAINING OF NEW UNIVERSITY TEACHING STAFF	796
CAPÍTULO 68 EXTREMISMO VIOLENTO EN NOMBRE DEL ISLAM: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE RELIGIÓN ISLÁMICA DE ESPAÑA.....	808
CAPÍTULO 69 TEACHING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE IN ANDALUSIA	820
CAPÍTULO 70 BALANCE DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CONTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	833
CAPÍTULO 71 INTERVENCIÓN FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS SOBRE EL ANÁLISIS DIDACTICO DE UNA LECCIÓN DE LIBRO DE TEXTO: UN ESTUDIO DE CASO	847
CAPÍTULO 72 EL JUEGO DEPORTIVO RUDO COMO PLANTEAMIENTO EDUCATIVO PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR Y MEJORAR EL DESARROLLO SOCIAL	862
CAPÍTULO 73 “EL ABRAZO”, SÍMBOLO DE RECONCILIACIÓN Y MODELO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN VALORES.....	872
CAPÍTULO 74 LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN EN GALICIA: ESTUDIO DE LA COHERENCIA DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS	886
CAPÍTULO 75 NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN Y CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA	900
CAPÍTULO 76 FACTORES PERSONALES EN LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA	912
CAPÍTULO 77 USO DOCENTE DEL AULA DE SIMULACIÓN EN LA ASIGNATURA UNIVERSITARIA ORIENTACIÓN FAMILIAR: <i>STORYTELLING</i>, <i>ROLE PLAYING</i> Y EVALUACIÓN DE LA AUTOCONFIANZA	921
CAPÍTULO 78 EL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO EN MATEMÁTICAS EN LAS TAREAS FORMATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	934
CAPÍTULO 79 DANZA Y PROCESOS COGNITIVOS.....	947
CAPÍTULO 80 ¿ESTÁ JUSTIFICADO EL USO DE MASCARILLAS EN ESPACIOS ABIERTOS? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN CONTROVERSIAS SOCIOCIENTÍFICAS EN MAESTROS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	958
CAPÍTULO 81 EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO SOBRE EL MALTRATO INFANTIL Y SUS DIFERENCIAS POR GÉNERO	971
CAPÍTULO 82 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS. EL CASO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESIONALES..	985
CAPÍTULO 83 PEDAGOGOS EN LA HISTORIA. UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y REFLEXIVO.....	1000

CAPÍTULO 84 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS. EL CASO DEL PROFESORADO EN CAMPO DISCIPLINAR SEGÚN TITULACIÓN DE BASE	1011
CAPÍTULO 85 CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: DISEÑO GRÁFICO	1025
CAPÍTULO 86 EL NO-DO COMO MATERIAL EDUCATIVO: PROPUESTA DIDÁCTICA EN TORNO A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.....	1036
CAPÍTULO 87 ELEMENTOS REFLEXIVOS PARA UNA DIMENSIÓN ÉTICA Y AXIOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.....	1050
CAPÍTULO 88 LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA.....	1059
CAPÍTULO 89 LITERATURA INFANTIL Y DESARROLLO HABILIDADES COGNITIVAS	1071
CAPÍTULO 90 RAZONES PARA NO USAR LAS RÚBRICAS ANALÍTICAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE UN PROFESOR.....	1080
CAPÍTULO 91 SEMINARIO DE EDUCACIÓN MUSICAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN ENTRE IGUALES	1088
CAPÍTULO 92 LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UN PROYECTO CURRICULAR BASADO EN LOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES. EL CASO DE NÓS PROPOMOS! EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	1100
CAPÍTULO 93 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM TIC PARA O ENSINO, NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM BENGUELA – ANGOLA	1113
CAPÍTULO 94 METAS ACADÉMICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD	1125
CAPÍTULO 95 SELECCIONAR AL MEJOR PROFESORADO PARA LA ESCUELA PÚBLICA: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA.....	1139
CAPÍTULO 96 GAMIFICACIÓN: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DE <i>BREAKOUT</i> EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO	1153
CAPÍTULO 97 RELACIÓN ENTRE APEGO Y FUNCIONES EJECUTIVAS: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE LA VISIÓN NEUROPSICOLÓGICA.....	1166
CAPÍTULO 98 PERCEPCIONES DE LAS VOLUNTARIAS DE GRUPOS INTERACTIVOS EN CIENCIA.....	1173
CAPÍTULO 99 STUDENT PERCEPTIONS OF THE ROLE OF LANGUAGE IMPROVEMENT COURSES IN PRESERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY	1184
CAPÍTULO 99 ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	1199
CAPÍTULO 100 VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS DE PRÁCTICAS DESDE LA MIRADA DEL TUTOR DEL CENTRO ESCOLAR.....	1206
CAPÍTULO 101 A FRACA PONTUALIDADE COMO FACTOR QUE DIFICULTA O DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPO DE MUDANÇAS NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM CABINDA	1219
CAPÍTULO 102 ENTORNOS GAMIFICADOS AUMENTADOS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA: CLAVES PARA SU DISEÑO	1233

CAPÍTULO 103 ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE LA EXPLORACIÓN DE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO	1243
CAPÍTULO 104 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ACTIVACIÓN DE EMOCIONES POR PARTE DEL PROFESOR EN EL ENTORNO NATURAL.....	1254
CAPÍTULO 105 FERNANDO PALACIOS Y LA EDUCACIÓN MUSICAL, UN MODELO DE CONCIERTO PEDAGÓGICO. ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO	1269
CAPÍTULO 106 LA HABILIDAD ORAL EN DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	1281
CAPÍTULO 107 LAS RUTINAS DEL PENSAMIENTO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: EXPERIENCIAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	1293
CAPÍTULO 108 EVALUATION AND INTERVENTION IN SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN	1306
CAPÍTULO 109 LOS FUTUROS DOCENTES DE PRIMARIA ANTE EL RETO DE EDUCAR EN LA COMPETENCIA ALIMENTARIA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
CAPÍTULO 110 ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DISEÑADAS POR MAESTROS DE INFANTIL EN FORMACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
CAPÍTULO 111 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL DOCENTE, PARA FOMENTAR EL TALENTO 4.0 EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL IPN.....	1341
CAPÍTULO 112 LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SECUNDARIA	1354
CAPÍTULO 113 UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA EDUCATIVA A TRAVÉS DE FUENTES ORALES. PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN	1363
CAPÍTULO 114 DISEÑO DE UN PROGRAMA MEDIANTE APLICACIONES PARA EL DOMINIO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL MAESTRO.....	1375
CAPÍTULO 115 DISCURSOS DOCENTES SOBRE COMPETENCIA DIGITAL EN TIEMPOS DE COVID-19	1390
CAPÍTULO 116 PERTINENCIA SOCIAL Y CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN ÉPOCA DE PANDEMIA	1401
CAPÍTULO 117 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	1414
CAPÍTULO 118 CANTA OBJETOS: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.....	1424
CAPÍTULO 119 PROCESOS DE INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN RELATO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EL PRACTICUM.....	1437
CAPÍTULO 120 REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE DESARROLLADOS EN ESPAÑA.....	1450
CAPÍTULO 121 ARTE URBANO Y EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN INFANTIL	1461
CAPÍTULO 122 LA COMPETENCIA EN TIC EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID	1472
CAPÍTULO 123 REPENSAR LOS CONTENIDOS DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS	1484

CAPÍTULO 124 LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: UN MODELO PARA SU EVALUACIÓN	1497
CAPÍTULO 125 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
CAPÍTULO 126 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	1522
CAPÍTULO 127 LA CORPOREIDAD DE LOS/LAS MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN SU FORMACIÓN INICIAL.....	1534
CAPÍTULO 128 LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RASGOS TÉCNICOS. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA Y LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA	1546
CAPÍTULO 129 COMPETENCIAS DOCENTES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO	1557
CAPÍTULO 130 PROGRAMA PILOTO DE INTERVENCIÓN EN EL AJUSTE ESCOLAR CON FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1569
CAPÍTULO 131 PROYECTO DE TELECOLABORACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.....	1582
CAPÍTULO 132 LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL (MÚSICA Y DANZA): UNA ASIGNATURA PENDIENTE DENTRO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	1590
CAPÍTULO 133 VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN ENTRE PARES DESDE LA PERSPECTIVA DE EVALUADOR.....	1602
CAPÍTULO 134 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN MUSICAL.....	1614
CAPÍTULO 135 AVALIAÇÃO ALTERNATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DE PERNAMBUCO	1626
CAPÍTULO 136 LA ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN TRABAJOS DE FIN DE GRADO (TFG) A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO (APS).....	1639
CAPÍTULO 137 CÓMO RESUELVEN UN PROBLEMA EN CONTEXTO REAL LOS FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICAS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
CAPÍTULO 138 LA EMPATÍA SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DEL PERSONAL DOCENTE DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19	1663
CAPÍTULO 139 COMPETENCIAS INFORMACIONALES DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO PRESENCIAL Y VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA COVID-19.....	1675
CAPÍTULO 140 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO.....	1689
CAPÍTULO 141 LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.....	1701
CAPÍTULO 142 UNA EXPERIENCIA DE EXPRESIÓN CORPORAL EN ENTORNOS SOCIALMENTE VULNERABLES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	1715
CAPÍTULO 143 UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	1727
CAPÍTULO 144 FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCATIVA EN MÚSICA. DEL FLAMENCO-PATRIMONIO AL FLAMENCO-MÚSICA..	1740

CAPÍTULO 145 LA PRESENCIA DEL COMPONENTE EMOCIONAL EN EL <i>MCER</i> Y EN EL <i>PLAN CURRICULAR</i> DEL INSTITUTO CERVANTES	1752
