

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

95 (34.3) DICIEMBRE 2020

FORMACIÓN DE PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

COORDINADORES: DAVID PARRA MONSERRAT, BELÉN
MARÍA CASTRO FERNÁNDEZ Y RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ



RAUFOP

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 95 (34.3)

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

AUFOP

Editor

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Universidad de Murcia. Facultad de Educación (cjpgomez@um.es)

Páginas web

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>

Diseño de portadas y diseño web

David López Ruiz (Universidad de Murcia, España)

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Editor del Consejo de Redacción

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Editores Adjuntos

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia, España) HENAR
RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid, España)

Editores Asociados

ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA (Universidad de País Vasco)
JAIRO RODRÍGUEZ MEDINA (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Secretario

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia)

Comité Editorial

LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)
INMACULADA AZNAR DÍAZ (Universidad de Granada, España)
VÍCTOR BENITO ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca, España)
BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)
MARÍA PILAR CÁCERES RECHE (Universidad de Granada, España)
PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)
JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)
RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
SILVIA GARCÍA CEBALLOS (Universidad de Zaragoza, España)
FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)
JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)
STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)
MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO (Universidad de Santiago de Compostela, España)
CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)
ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)
SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)
DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)
APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)
JUAN LUIS YUSTE LUCAS (Universidad de Murcia, España)

Comité Científico

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo, España)
BENITO ARIAS MARTÍNEZ (Universidad de Valladolid, España)
MARÍA LUISA BELMONTE ALMAGRO (Universidad de Murcia, España)
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid, España)
CESAR COLL (Universidad de Barcelona, España)
JOHN ELLIOT (University Of East Anglia, Norwich, Reino Unido)
JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza, España)
ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia, España)
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid, España)
COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España)
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universidad de Barcelona, España)
NITA FREIRE (The Paulo And Nita Freire Project For Critical Pedagogy)
HENRY GIROUX (Mcmaster University, Canadá)
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile)
ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia, España)
PETER MC LAREN (University Of California, Los Ángeles, EE.UU.)
JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España)
CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile) ÁNGEL
PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España)
STEPHEM KEMMIS (Deakin University, Australia)
MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid, España)
ROBERT STAKE (University Of Illinois, Chicago, EE.UU.)
TOMÁS SOLA MARTÍNEZ (Universidad de Granada, España)
SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad de Barcelona, España)
HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid, España)
JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía, Colombia)
GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar, Ecuador)
RENATO GRIMALDI (Università Degli Studi di Torino, Italia)
JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay)
ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison, EEUU) LUIS
ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)
FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)
JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)
STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)
ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)
SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)
DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)
APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)
BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)
PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)
RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
MARIANO RUBIA ABI (Universidad de Valladolid, España)

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016. En 2020 ha sido aceptada para su inclusión en la base de datos SCOPUS.

Más información en nuestra página web:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/Indexacionion>

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinadores

DAVID PARRA MONSERRAT, BELÉN MARÍA CASTRO
FERNÁNDEZ Y RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ

Número 95 (34.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Formación del Profesorado de Ciencias Sociales

Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación	
<i>David Parra Monserrat, Álvaro-Francisco Morote Seguido.....</i>	11
Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação-ação pós Bolonha	
<i>Glória Solé, Elsa Pacheco, Laura Soares.....</i>	33
Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia	
<i>Raquel Sánchez Ibáñez, José María Campillo Ferrer, Catalina Guerrero Romera.....</i>	57
Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio	
<i>Belén Castro-Fernández, Leticia Castro-Calviño, Jorge Conde-Miguélez, Ramón López-Facal.....</i>	77
La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia	
<i>José Ignacio Madalena Calvo, Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, Xosé Manuel Souto González.....</i>	97
Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes	
<i>Nilson Javier Ibagón-Martín.....</i>	119

Miscelánea

Evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en Educación desde el punto de vista del profesorado <i>Francisco Javier Ibáñez-López, Fuensanta Hernández-Pina, Fuensanta Monroy.....</i>	137
La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas <i>José Luis Aparicio Herguedas, Antonio Fraile Aranda, María Rosario Romero Martín, Sonia Asún Dieste.....</i>	155
Percepción Docente del Aprendizaje Mediado Tecnológicamente en Aulas Italianas <i>Melchiorre Saladino, Diana Marin Suelves, Ángel San Martín Alonso.....</i>	175
La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces <i>Gonzalo Maldonado-Ruiz, Isabel María Fernández García, Encarnación Soto Gómez.....</i>	195
Estudio longitudinal de la escritura en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) <i>Eva Sanz Domínguez, Pilar Martín Lobo, José David Urchaga Litago, María Jesús Irurtia Muñiz.....</i>	213
La Orientación entre Profesorado Universitario para el Desarrollo de Experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados <i>Marta Liesa Orús, Cecilia Latorre Cosculluela, Sergio Coreo Bandrés, Sandra Vázquez Toledo</i>	233

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores

DAVID PARRA MONSERRAT, BELÉN MARÍA CASTRO
FERNÁNDEZ Y RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ

Número 95 (34.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Social Sciences Teacher Training

School memory and didactic-disciplinary knowledge in the representation of geographical and historical education of teachers in training	
<i>David Parra Monserrat y Álvaro-Francisco Morote Seguido.....</i>	11
Geography and History teachers training in Portugal: a decade of action-research after Bologna Process	
<i>Glória Solé, Elsa Pacheco y Laura Soares.....</i>	33
Primary and secondary school teachers' perceptions of the teaching of history	
<i>Raquel Sánchez Ibáñez, José María Campillo Ferrer, Catalina Guerrero Romera.....</i>	57
Conceptions of teachers about the educational use of heritage	
<i>Belén Castro-Fernández, Leticia Castro-Calviño, Jorge Conde-Miguélez, Ramón López-Facal.....</i>	77
The assessment of the Practicum in the initial training: an international case study in the area of Geography and History	
<i>José Ignacio Madalena Calvo, Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, Xosé Manuel Souto González.....</i>	97
The Teachers of social sciences and the teaching of history. A comparative look between their conceptions and those of their students	
<i>Nilson Javier Ibagón-Martín.....</i>	119

Miscellany

Teachers' viewpoint about evaluation and accreditation of Education degrees	
<i>Francisco Javier Ibáñez-López, Fuensanta Hernández-Pina, Fuensanta Monroy.....</i>	137
Non-verbal communication in the initial training of the physical education teacher: difficulties and experimental limitations	
<i>José Luis Aparicio Herguedas, Antonio Fraile Aranda, María Rosario Romero Martín, Sonia Asún Dieste.....</i>	155
Teaching perception of technologically mediated learning in Italian classrooms	
<i>Melchiorre Saladino, Diana Marin Suelves, Ángel San Martín Alonso.....</i>	175
Pedagogical documentation as a possibility of re-encounter with children in pre-service teachers training: Three-voice polyphony	
<i>Gonzalo Maldonado-Ruiz, Isabel María Fernández García, Encarnación Soto Gómez.....</i>	195
Longitudinal study of handwriting in students with disorders for hyperactivity attention deficit (ADHD)	
<i>va Sanz Domínguez, Pilar Martín Lobo, José David Urchaga Litago, María Jesús Irurtia Muñiz.....</i>	213
Orientation among university professors for the development of Service-Learning experiences: An analysis from the perceptions of those involved	
<i>Marta Liesa Orús, Cecilia Latorre Cosculluela, Sergio Cored Bandrés, Sandra Vázquez Toledo</i>	233

Memoria escolar y conocimientos didáctico–disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación

David PARRA MONSERRAT
Álvaro-Francisco MOROTE SEGUIDO

Datos de contacto:

David Parra Monserrat
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València
david.parra@uv.es

Álvaro-Francisco Morote Seguido
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València
alvaro.morote@uv.es

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación PGC2018-094491-B-C32, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

Recibido: 16/07/2020
Aceptado: 25/10/2020

RESUMEN

El presente trabajo pretende examinar el modo en que los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria representan las materias de Geografía e Historia para valorar la incidencia que dichas representaciones pueden tener en su futura práctica profesional. Para ello, se ha diseñado un cuestionario mediante el cual se pretende analizar el peso de la memoria escolar y de su formación pedagógico-disciplinar en su forma de conceptualizar dichas materias y, sobre todo, en la adopción de determinadas perspectivas y finalidades socio-educativas. El estudio ha contado con la participación de 124 estudiantes de la Universitat de València (España) (84 procedentes del Grado en Maestra/o en Educación Primaria y 40 del Máster de Profesorado de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia) en la última fase de su formación inicial. Para la recogida de la información se optó por un enfoque mixto, ya que el cuestionario combinaba ítems cerrados con preguntas abiertas. La información se analizó a partir de una serie de variables consideradas relevantes como el tipo de recuerdos, la formación disciplinar o la formación pedagógica, entre otras. Los resultados apuntan a un cierto peso de los elementos tradicionales, reforzados por el peso de la memoria individual y colectiva, en el modo de entender la Geografía y la Historia, y a la importancia del dominio disciplinar para poder romper con determinadas herencias que lastran la innovación y la adopción de un modelo crítico de educación.

PALABRAS CLAVE: Disciplina escolar; Memoria escolar; Geografía; Historia; Formación del Profesorado.

School memory and didactic–disciplinary knowledge in the representation of geographical and historical education of teachers in training

ABSTRACT

This research aims to examine the way in which future teachers of Primary and Secondary Education represent the subjects of Geography and History to assess the impact that these representations may have on their future professional practice. A questionnaire has been designed by means of which it is intended to analyze the incidence of school memory and pedagogical-disciplinary training in the way they conceptualize these subjects and in the adoption of certain perspectives and socio-educational purposes. 124 students in the last stage of their training, from the University of Valencia (Spain), participated in this study: 84 came from the Degree in Primary Education and 40 from the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training (specialization in Geography and History). For the collection of information, a mixed approach was chosen, since the questionnaire combined closed items with open questions. The information was analyzed using a series of variables considered relevant, such as the type of memories, disciplinary knowledge or pedagogical training, among others. The results show the persistence of traditional elements, reinforced by the relevance of individual and collective memory, in the way of understanding Geography and History. Moreover, they demonstrate the importance of disciplinary knowledge in order to break with certain inheritances that hinder innovation and the adoption of a critical model of education.

KEYWORDS: School subject; School memory; Geography; History; Teacher training.

Introducción

Durante las últimas décadas, tanto desde el campo de la Historia y la teoría de la educación como desde las distintas didácticas específicas, muchas voces han destacado la relevancia de analizar las representaciones que la sociedad y, especialmente, la comunidad educativa, tienen de la escuela, el currículum y las distintas materias (Popkewitz, 1987; Goodson, 1995; Viñao, 2006; Kahn & Michel, 2016). Estas representaciones influyen tanto en los discursos y las acciones del profesorado y el alumnado como en las finalidades atribuidas a los saberes escolares; de ahí que su análisis y deconstrucción sea fundamental para poder promover un cambio profundo en el sistema educativo (McCrum, 2013; Parra & Fuertes, 2019).

Atendiendo a todo ello, este trabajo se centra en las representaciones que de la Geografía y la Historia tienen un conjunto de estudiantes en su última etapa de formación inicial docente. La aproximación a dichas representaciones es especialmente relevante para comprobar hasta qué punto la formación didáctico-disciplinar recibida durante sus estudios de grado y/o postgrado les ha hecho reflexionar sobre sus concepciones, problematizar sus recuerdos estudiantiles y replantear las finalidades atribuidas a la institución escolar, en general, y a la educación geográfica e histórica, en particular (Adler, 2008; Pagès & Pacievitch, 2011).

Esta investigación, por tanto, tiene como objetivo principal detectar el peso de la memoria escolar y la incidencia de la formación disciplinar en la representación de la Geografía y la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. En este sentido, el trabajo intenta dar respuesta a tres grandes preguntas: 1) ¿Cuál es el peso de la memoria escolar en la representación de la Geografía y la Historia de los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria?; 2) ¿Incide la mayor o menor formación disciplinar en dichas representaciones? ¿Hay diferencias significativas entre los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y los del Máster de Profesorado de Secundaria?; y 3) ¿Ha contribuido la formación inicial docente a erosionar las concepciones más tradicionales de la educación geográfica e histórica?

Memoria y representación de las disciplinas escolares de Geografía e Historia: un breve estado de la cuestión

El pensamiento del profesor o las concepciones docentes han sido una línea de investigación destacada en el campo de las didácticas específicas desde la aparición de estas áreas de conocimiento a partir de los años ochenta del siglo XX (Sola, Marín, Alonso, & Gómez, 2020). Aunque en un primer momento los estudios se centraron sobre todo en el conocimiento y la competencia profesional, en las últimas décadas el debate se ha enriquecido con la irrupción de enfoques propios de la sociología y la pedagogía crítica como la teoría de las representaciones sociales o la dimensión socio-genética del currículum y los saberes escolares (Romero, 2018). De ahí que actualmente resulte complejo entender las concepciones o representaciones que el profesorado en activo (o el futuro profesorado) tiene sobre las distintas disciplinas sin contemplar el peso de determinadas tradiciones y contextos (Domingos, 2010).

Históricamente, la Geografía y la Historia han estado presentes en los currículos de la educación obligatoria por sus potencialidades patrióticas y cívicas. La Geografía escolar se utilizó durante décadas para legitimar e incluso naturalizar las fronteras y la división administrativa del Estado. La Geografía, además, era a menudo presentada como una “aliada” de la Historia (a veces casi una “ciencia

auxiliar”) desde el momento en que servía de escenario del devenir histórico y contribuía a naturalizar y perpetuar las grandes narrativas de la Nación, la Modernidad o el Progreso (Rivas & Benso, 2002; Luis & Romero, 2007; Souto, 2010). La Historia, por su parte, estaba constituida por un relato historicista y teleológico cuya trama se organizaba alrededor de grandes personajes y hechos que tendían a mostrar las naciones como entes unidos y depositarios de unos valores pretendidamente inmutables que había que conocer, valorar y defender (Maestro, 2005; López-Facal & Cabo, 2012; Parra & Segarra, 2018). Estos contenidos, además, debían servir, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria, para dotar al alumnado de una cultura distinguida (Bourdieu, 1991). De ahí que la Historia escolar (y también, aunque en menor medida, la Geografía) fuese un conocimiento altamente retórico, cuyo aprendizaje fundamentalmente consistía en un ejercicio memorístico.

Todo ello dio lugar a lo que Cuesta (1998) denominó “código disciplinar”, es decir, una tradición socio-cultural, una memoria colectiva, compuesta por ideas, valores, suposiciones y prácticas que legitiman la función educativa atribuida a una determinada disciplina y que regulan el orden de su enseñanza.

A partir de los años setenta y, especialmente, a lo largo de la década de los ochenta, se produjo un cuestionamiento de algunos de los núcleos centrales del código disciplinar de la Geografía y la Historia escolares. De la mano de la psicopedagogía, se replanteó el papel del profesorado y del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dio lugar a la irrupción de nuevas metodologías y recursos. Desde una perspectiva epistemológica, las nuevas corrientes favorecieron la ampliación de los objetos de estudio, la reelaboración de determinadas narrativas y la reivindicación de nuevas finalidades alejadas de los viejos usos explícitamente patrióticos y culturalistas. Así, frente a la Geografía Regional y descriptiva tradicional, actualmente existen “otras geografías” centradas en: problemas sociales, ambientales y culturales globales; la naturaleza política de la cartografía; la globalización y las desigualdades mundiales; las percepciones subjetivas del espacio y las acciones que derivan de ellas; la geopolítica de los recursos naturales; los espacios como mecanismos de control; las lógicas de la urbanización; y lo público como espacio de reconocimiento, entre muchos otros (Nogué & Romero, 2012; Souto, 2011; 2013; Cartaya, 2014). Del mismo modo, frente a la Historia historicista y positivista, en la actualidad se encuentran numerosos enfoques que, como la historia desde abajo, la historia de la vida cotidiana, la microhistoria, los estudios culturales, los estudios de género y poscoloniales, etc., ponen el foco en los sujetos, sus problemas y su rol en la sociedad, intentando explicar el porqué de sus actuaciones más allá de visiones mecánicas o estructuralistas que reducen, cuando no niegan, la capacidad de acción de los individuos (Pinson, 2007; Jenkins, 2009; Gómez &

Miralles, 2017).

Pese a todos estos cambios, la investigación educativa indica que las continuidades siguen siendo muchas en las aulas de Educación Primaria y Secundaria (Tutiaux-Guillon, 2008; Cuban, 2016; Harris y Burn, 2016; Markuszewska, Tanskanen y Vila, 2018; Morote, 2020) y que parte de la explicación radica en la representación social de dichas disciplinas. En este sentido, resulta fundamental entender cuál es el peso de la tradición (código disciplinar) y de los recuerdos personales, sustentados en vivencias que se redefinen y entremezclan con la memoria colectiva de la escuela, en el mantenimiento de dichas representaciones. De ahí que este trabajo tenga el objetivo de analizar la incidencia de la memoria individual y colectiva en la forma de entender la educación geográfica e histórica de los futuros docentes.

Además, en relación con la segunda pregunta de investigación planteada, resulta igualmente relevante valorar el papel de la formación disciplinar a la hora de adoptar nuevas perspectivas y enfoques en las aulas (Miguel-Revilla & Fernández, 2017; Miguel-Revilla, Carril, & Sánchez-Agustí, 2017). Al respecto, como señalaba Schulman (2005), sin un conocimiento del contenido difícilmente se puede desarrollar un conocimiento didáctico sólido. Por otro lado, siguiendo los postulados de la pedagogía crítica, se entiende que la reflexión sobre los contenidos, sobre su naturaleza y selección es fundamental para problematizar la educación y poder elegir conscientemente la reproducción o el cuestionamiento de determinados discursos y prácticas (Tadeu da Silva, 2001). En este sentido, en este trabajo se pondrá de manifiesto si una mayor formación en Geografía e Historia incide en la representación que los futuros docentes tienen de la disciplina y, sobre todo, si de ello pueden derivar prácticas alternativas nítidamente enmarcadas en un modelo crítico.

Método

Atendiendo al objetivo y a las preguntas de investigación planteadas, este artículo se enmarca en un paradigma interpretativo, ya que se centra en la comprensión de los sujetos y sus experiencias para entender determinadas formas de pensar y de actuar.

Diseño de la investigación, contexto y participantes

La investigación parte de una muestra de 124 estudiantes de la Universitat de València: 84 procedentes del 4º curso del Grado en Maestra/o en Educación Primaria y 40 del Máster de Profesorado de Secundaria (en adelante MAES) de la especialidad de Geografía e Historia. Su participación se llevó a cabo durante el curso 2019/20 (diseño transversal) y todos ellos se encontraban en la última fase de

su formación inicial. La muestra tuvo un carácter no probabilístico (muestreo disponible o de conveniencia), ya que se escogió de manera deliberada a futuros docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tanto de Educación Primaria como de Secundaria; pero sí casual, ya que la selección se hizo a partir de individuos a los que se tenía un fácil acceso (Flick, 2007).

En el caso de los estudiantes de Magisterio, el 47,6% (n= 40) de los participantes procedía de la mención de Artes y Humanidades (con diversas asignaturas vinculadas con la educación geográfica e histórica) mientras que el resto (52,4%; n= 44) había estudiado itinerarios de especialista sin relación con la Geografía e Historia (Música y Educación Física) y, por tanto, con una formación didáctico-disciplinar centrada exclusivamente en dos materias obligatorias de Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparten en 3º y 4º del grado.

De los 40 estudiantes del MAES, el 45,0% (n=18) había cursado el Grado de Historia, el 47,5% (n=19) el de Historia del Arte y el 7,5% (n=3) otras titulaciones del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales (Humanidades y Arqueología). Cabe destacar que ninguno era graduado en Geografía. Aunque los datos de los participantes (Tabla 1) muestran diferencias en cuanto a la edad (una media de tres años mayor en los estudiantes del Máster que en los de Grado) y el sexo (alta feminización en la mención de Artes y Humanidades de Magisterio y en los estudiantes procedentes de Historia del Arte del MAES frente a un mayor equilibrio en las menciones de Maestro/a especialista y una mayor presencia de hombres en los egresados de Historia), no parece que estos aspectos incidan en su representación de las disciplinas. Sin embargo, su formación didáctico-disciplinar sí es una variable relevante, tal y como se mostrará más adelante.

Tabla 1
Características de los/as participantes

		Grado Maestro/a Educación Primaria		Máster Profesorado Secundaria		
		Mención AyH	Menciones Especialis.	Egresad. Historia	Egresad. Hª Arte	Otros
Nº Participantes		40	44	18	19	3
Sexo	Hombre	6 (15%)	19 (43,2%)	11 (61,1%)	4 (21,1%)	1 (33,3%)
	Mujer	34 (85%)	25 (56,8%)	7 (38,9%)	15 (78,9%)	2 (66,7%)
Media edad		22,3	22,9	24,9	25,5	25,3

Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario mixto estructurado en 3 bloques y compuesto por preguntas abiertas y cerradas que fue validado por tres expertos (Tabla 2).

Tabla 2

Cuestionario sobre recuerdos y representación de la Geografía y la Historia escolares

Bloque I. Recuerdos y experiencias de la etapa escolar
1. ¿Cuál es tu recuerdo global de las clases de Geografía e Historia? ¿Te gustaban?
2. ¿Cuál era el papel y la actitud del/la docente? (Geografía/Historia)
3. ¿Qué contenidos recuerdas haber estudiado? (Geografía/Historia)
4. Con relación a los aspectos metodológicos, señala la frecuencia de uso (escala Likert de 1 a 5) de las siguientes estrategias/recursos (Geografía/Historia): -Clase magistral (toma de apuntes) -Uso del libro de texto -Uso de materiales elaborados por el/la docente -Ejercicios mecánicos de repetición -Comentarios de texto/análisis de fuentes -Trabajo cooperativo -Otros (especificar cuáles)
4. ¿Qué recursos destacaban en las clases? (Geografía/Historia)
Bloque II. Representación y usos de la Geografía y la Historia
6. ¿Podrías definir qué es la Geografía?
7. ¿Podrías definir qué es la Historia?
8. ¿Para qué sirve la Geografía? ¿Por qué debe estudiarse?
9. ¿Para qué sirve la Historia? ¿Por qué debe estudiarse?
Bloque III. Práctica docente e innovación en educación geográfica e histórica
10. ¿Crees que es adecuado que el docente de Geografía e Historia se posicione? ¿Por qué?
11. Como futuro/a docente, ¿en qué crees que debe basarse la innovación en educación geográfica e histórica?

Dada la importancia de la experiencia y de los recuerdos del periodo escolar en la configuración de las representaciones sobre las disciplinas escolares, el cuestionario se centraba, en primer lugar, en la obtención de información relacionada con las emociones, los gustos y toda una serie de elementos afectivos que mediatizan la forma de representar una materia escolar (Bloque I). Las primeras preguntas, por tanto, eran de carácter general e indagaban en la relación personal de los/as participantes con la Geografía y la Historia. Seguidamente, se pedía que detallaran cuestiones relativas a los contenidos, las estrategias metodológicas adoptadas y los recursos utilizados.

Una vez examinado el recuerdo de la etapa escolar, el segundo bloque ponía el foco en la naturaleza y los usos y potencialidades de dichas disciplinas para, finalmente, en el tercero, centrarse en la práctica docente y la idea de innovación derivada de todo lo anterior.

El análisis de las respuestas ha sido trabajado desde un enfoque cualitativo mediante un procedimiento de codificación abierta que ha dado lugar a una serie de categorías.

Resultados y discusión

Recuerdos de las clases de Geografía e Historia

En relación con la memoria escolar, se constata que el tipo de contenidos evocados tanto por los estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria como del MAES son muy similares. Para categorizarlos, se ha tenido en cuenta, por un lado, la naturaleza de dichos contenidos (física o humana, en el caso de la Geografía, y política, social, económica o cultural en el caso de la Historia) y, por otro, el tipo de aproximación a los mismos (descriptiva/factual, analítica/procesual o problematizadora). En el ámbito de la Geografía se aprecia un equilibrio entre las dos vertientes clásicas de dicha disciplina: la Física (mapas, ríos, clima, etc.) y la Humana (demografía, desarrollo, política, economía, etc.), con un ligero predominio de la primera. No obstante, la aproximación a dichos contenidos tiende a ser más bien descriptiva y rara vez se hace mención a una problematización de los mismos. Con respecto a la Historia, hay un claro predominio de los contenidos factuales (fundamentalmente de naturaleza política) o de los grandes procesos socio-políticos y económicos que constituyen el núcleo central de las principales narrativas escolares (feudalismo, crisis económicas, guerras, revoluciones, capitalismo, imperialismo, etc.). Tampoco, en este caso, los contenidos aparecen de forma problematizada.

En cuanto a la metodología, tampoco se aprecian diferencias significativas en los recuerdos de los distintos estudiantes (Tabla 3). El uso del libro de texto es hegemónico en todos los grupos analizados (siempre con un valor superior a 4 –en una escala Likert de 1 a 5– con la excepción de los egresados de Historia, en cuyo caso se reduce ligeramente). Es mencionado tanto para el seguimiento de las lecciones (lectura, subrayado, etc.), como para la realización de ejercicios (generalmente mecánicos/reproductivos y de bajo nivel cognitivo). La clase magistral o la toma de apuntes muestra igualmente unos valores elevados y de nuevo destaca en el caso de los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia, ya que es recordada como la estrategia mayoritaria en las clases de ESO y Bachillerato (valor de 3,8). Este dato es relevante porque muchos de los participantes, pese a remarcar el carácter tradicional de dicha metodología docente, valoran positivamente a sus profesores por ser “grandes comunicadores” o contar la Historia de forma “amena”, “divertida” y “repleta de anécdotas”. Unos valores de uso menor se encuentran en las referencias a la utilización de materiales elaborados por el docente, el comentario de texto o el trabajo cooperativo. Predominan, por tanto, las metodologías tradicionales destacadas por la investigación didáctica desde hace décadas.

Tabla 3
Estrategias en las clases de Geografía e Historia recordadas [Valoraciones de 1 a 5]

	Grado en Maestro/a Primaria				Máster Profesorado Secundaria							
	Mención AyH		Menciones Especialista		Egresad. Historia		Egresad. Hª Arte		Otros		Total	
	Geo	His	Geo	His	Geo	His	Geo	His	Geo	His	Geo	His
CL	3,7	3,4	3,6	3,1	2,7	3,8	2,8	3,2	2,8	3,0	2,8	3,5
LT	4,3	4,2	4,2	4,0	3,9	3,7	4,5	4,4	4,2	4,3	4,3	4,1
MD	2,5	1,3	2,6	1,2	1,2	1,7	1,1	1,5	1,2	1,3	1,2	1,6
EM	3,8	1,6	3,3	2,5	3,2	1,2	3,6	1,8	3,4	1,0	3,4	1,5
CT	3,1	1,4	3,1	1,2	1,2	2,4	1,2	1,3	1,0	1,7	1,2	1,8
TC	2,5	1,2	2,0	1,1	1,2	1,1	1,0	1,1	1,1	1,0	1,1	1,1

[CL: Clase magistral (toma de apuntes); LT: Uso del libro de texto; MD: Uso de materiales elaborados por el/la docente; EM: Ejercicios mecánicos de repetición; CT: Comentarios de texto/análisis de fuentes; TC: Trabajo cooperativo]

En consonancia con las estrategias adoptadas, los recursos más recordados son los clásicos en la enseñanza de la Historia y la Geografía (Tabla 4): el manual en ambos casos y la cartografía como recurso complementario habitual en el caso de la segunda. Aunque con una presencia mucho menor, se cita también el uso de películas y documentales, de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las salidas de campo. Otros recursos como la gamificación obtienen unos datos de frecuencia dispares, lo que denota, como indica Morote (2020), que determinados/as profesores/as están introduciéndolos en el aula y otros, sin embargo, aún son reticentes.

Tabla 4
Principales recursos utilizados por los docentes en las clases de Geografía e Historia recordadas (%)

	Grado en Maestro/a Primaria				Máster Profesorado Secundaria	
	Mención AyH		Menciones Especialistas		Geo	His
	Geo	His	Geo	His		
AP	0 (0,0%)	7 (17,5%)	0 (0,0%)	2 (4,5%)	2 (5,0%)	11 (27,5%)
LT	37 (92,5%)	37 (92,5%)	40 (90,9%)	42 (95,5%)	37 (92,5%)	37 (92,5%)
CAT	31 (77,5%)	0 (0,0%)	38 (86,4%)	1 (2,3%)	31 (77,5%)	5 (12,5%)
FH	0 (0,0%)	2 (5,0%)	0 (0,0%)	1 (2,3%)	0 (0,0%)	8 (20,0%)
SC	6 (15,0%)	3 (7,5%)	2 (4,5%)	0 (0,0%)	3 (7,5%)	2 (5,0%)

VD	16 (40,0%)	9 (22,5%)	9 (20,5%)	2 (4,6%)	2 (5,0%)	15 (37,5%)
GM	7 (17,5%)	0 (0,0%)	4 (9,1%)	0 (0,0%)	4 (10,0%)	2 (5,0%)
TIC	9 (22,5%)	5 (12,5%)	3 (6,8%)	4 (9,1%)	8 (20,0%)	16 (40,0%)
[AP: Apuntes; LT: Libro de texto; CAT: Cartografía; FH: Fuentes históricas; SC: Salidas de campo; VD: Videos y documentales; GM: Gamificación; TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación]						

De todos estos datos, destaca el mayor peso de los apuntes en el recuerdo de las clases de Historia (especialmente en las de los estudiantes del MAES), lo que previsiblemente apunta a un mayor dominio o control de dicha materia (frente a la Geografía) por parte del profesorado. Esto, además, está en sintonía con la elevada valoración que los estudiantes del MAES hacen de sus profesores de Historia (un 75% los valora positivamente) frente a los de Geografía (32,5%) o frente a las opiniones emitidas por parte de los estudiantes de Grado tanto para los de Historia (56%) como para los de Geografía (33,9%). Entre las respuestas negativas se alude a docentes que abusan del libro de texto, las clases magistrales y la enseñanza a partir de ejercicios mecánicos de memorización y repetición. Por otro lado, las opiniones positivas tienen que ver con una mayor transversalidad de la materia, realización de casos prácticos y clases más dinámicas, lo cual está en sintonía con lo planteado por otros estudios (Lara & Moraga, 2018; Martínez, Souto, & Beltrán, 2006).

Usos y representaciones de la Geografía e Historia en el futuro profesorado

En el segundo bloque del cuestionario se preguntaba a los participantes por las definiciones y finalidades de dichas disciplinas. En cuanto a la Geografía (Tabla 5), las principales respuestas de los estudiantes de grado (grupo de Artes y Humanidades) tienen que ver con definiciones sobre la ciencia “que estudia el planeta Tierra y sus características” (30,8%), “la relación del ser humano con el medio” (25,6%), “hechos físicos que se producen en el territorio (clima, relieve, etc.)” (25,6%) y “las actividades económicas y los cambios que producen en el medio” (17,9%). Para el caso del grupo de las especialidades de Música y Educación Física, las opiniones recogidas indican una tipología similar, destacando las vinculadas con la “ciencia que estudia el planeta Tierra y sus características” (42,9%). En cuanto al MAES, las principales respuestas tienen que ver con la primera y segunda de las definiciones. Todo ello apunta a unas visiones bastante clásicas de la Geografía y, en general, poco problematizadas o abiertas a los enfoques epistemológicos más recientes relacionados con el giro cultural o del

comportamiento (Straforini, 2018). A pesar de ello, se detectan diferencias entre los distintos grupos, ya que las perspectivas más ricas (las que ponen el foco en la relación ser humano-medio o en las actividades económicas y los cambios que se producen en el entorno) son mayores en el grupo de la mención de Artes y Humanidades de Magisterio (con formación específica en educación geográfica e histórica) y en los estudiantes del MAES.

Tabla 5
Definiciones sobre la Geografía

	Grado en Maestro/a Primaria		Máster Profesorado Secundaria
	Mención AyH	Menciones Especialista	
D1-Geo	12 (30,8%)	18 (42,9%)	18 (45,0%)
D2-Geo	10 (25,6%)	9 (21,4%)	18 (45,0%)
D3-Geo	10 (25,6%)	8 (19,0%)	2 (5,0%)
D4-Geo	7 (17,9%)	3 (7,1%)	2 (5,0%)
D5-Geo	0 (0,0%)	4 (9,5%)	0 (0,0%)

D1) Ciencia que estudia el planeta tierra y sus características.
D2) Ciencia que estudia la relación entre el ser humano con el medio.
D3) Ciencia que estudia los hechos físicos que se producen en el territorio.
D4) Ciencia que explica las actividades económicas y los cambios que se producen en el medio.
D5) Ciencia que ayuda a saber ubicar y localizar puntos geográficos.

Los resultados sobre la definición de Historia muestran diferencias significativas en función de la mayor o menor formación disciplinar o didáctica específica. De este modo, se constata que las concepciones más tradicionales están más presentes en los estudiantes de Grado que del MAES y que, dentro del Grado, tienen un peso mayor en la muestra de las menciones de especialista que en la de Artes y Humanidades (Tabla 6). En este sentido, tanto en las primeras menciones (54,5%) como en la segunda (42,5%) destaca el elevado porcentaje de respuestas historicistas, centradas en la narración/descripción de hechos del pasado. No obstante, en el resto de respuestas sí se percibe la influencia de una mayor formación didáctico-disciplinar en el caso de los segundos, ya que se reducen las perspectivas epistemológicas más pobres (como la D1, en la que directamente se confunde la Historia con el pasado) y se incrementan de forma considerable las más complejas (D4 y, especialmente, D5) relacionadas con las aportaciones de la historia social, *Annales* o, incluso, del giro cultural.

En el caso del Máster, estas diferencias se incrementan considerablemente, especialmente en los egresados de Historia, ya que menos de un 20% define la Historia en términos historicistas-positivistas y, en cambio, más de un 60% pone el foco en la dimensión interpretativa de la ciencia histórica.

Estas formas de concebir las disciplinas inciden de manera evidente en los usos y finalidades que los participantes atribuyen a la educación geográfica e histórica, como se muestra a continuación.

Tabla 6
Definiciones sobre la Historia

	Grado en Maestro/a Primaria			Máster Profesorado Secundaria			
	Mención AyH	Menciones Especialista	Total	Egresad. Historia	Egresad. H ^a Arte	Otros	Total
D1-His	5 (12,5%)	12 (27,3%)	17 (20,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
D2-His	17 (42,5%)	24 (54,5%)	41 (48,8%)	2 (11,1%)	6 (31,6%)	3 (100%)	11 (27,5%)
D3-HIs	6 (15,0%)	5 (11,4%)	11 (13,1%)	1 (5,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (2,5%)
D4-HIs	8 (20,0%)	1 (2,3%)	9 (10,7%)	4 (22,2%)	9 (47,4%)	0 (0,0%)	13 (32,5%)
D5-His	4 (10,0%)	2 (4,5%)	6 (7,1%)	11 (61,1%)	4 (21,1%)	0 (0,0%)	15 (37,5%)
D1) Los hechos importantes que han sucedido desde el inicio de los tiempos							
D2) La ciencia que estudia y describe/narra los hechos relevantes del pasado							
D3) Ciencia que muestra y explica la realidad del pasado							
D4) Ciencia que explica procesos y cambios políticos, sociales, culturales a lo largo del tiempo							
D5) Análisis/interpretación d fenómenos del pasado realizado por historiadores a partir de fuentes							

En relación con las finalidades y usos de la Geografía, el 55,0% de los/as participantes del Grado (mención Artes y Humanidades) indican que se trata de una “ciencia que sirve para ayudar a entender e interpretar el medio”. En segundo lugar, el 32,5% explica que “puede servir para prevenir desastres naturales y cuidar el entorno”. Con porcentajes inferiores se encuentran aquellas respuestas que se vinculan al “conocimiento de la evolución histórica del mundo” (10,0%) y “a la delimitación de fronteras” (2,5%). En cuanto al grupo de las especialidades de Música y Educación Física, la tipología de respuestas es muy similar. La mayoría (69,0%) argumenta que es una ciencia que “ayuda a entender el territorio”. Destacan a continuación las referencias a la “prevención de los desastres naturales y el cuidado del medio” (19%) y, en tercer lugar, aquellas relacionadas con “el conocimiento de la evolución histórica del mundo” (7,1%). Aunque minoritarias, se han recogido también 2 respuestas (el 4,8%) que prácticamente no atribuyen ninguna utilidad o función a esta disciplina.

Tabla 7
Finalidades de la Geografía

	Grado en Maestro/a Primaria		Máster Profesorado Secundaria
	Mención AyH	Menciones Especialista	
F1 Geo	22 (55,0%)	29 (69,0%)	34 (85,0%)
F2- Geo	13 (32,5%)	8 (19,0%)	5 (12,5%)
F3- Geo	4 (10,0%)	3 (7,1%)	1 (2,5%)
F4- Geo	1 (2,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
F5- Geo	0 (0,0%)	2 (4,8%)	0 (0,0%)
F1) Ciencia que sirve para entender e interpretar el territorio F2) Ciencia que sirve para prevenir desastres naturales y cuidar el entorno F3) Ciencia que sirve para conocer la evolución histórica del mundo F4) Ciencia que sirve para delimitar fronteras F5) Ciencia que ayuda a saber ubicar y localizar puntos geográficos. F6) Ciencia que no sirve actualmente para nada (“estancada”)			

Sin duda, son finalidades clásicas y con poco sentido crítico, ya que ignoran las potencialidades de la Geografía para problematizar el entorno y las relaciones humanas. Esta perspectiva se observa únicamente en las opiniones de la segunda categoría, especialmente las que se vinculan con el cambio climático y los desastres naturales: “A causa del calentamiento global, me parece una ciencia imprescindible para poder conocer mejor los problemas y posibles soluciones” (alumno AyH); “alarmar y concienciar de la repercusión a la que sometemos a nuestro planeta en el funcionamiento cotidiano de la sociedad” (alumno EF). En cuanto al alumnado del MAES, la mayoría de las opiniones se vincula con una de las finalidades clásicas de la Geografía: “Ciencia que sirve para entender e interpretar el territorio” (85,0%). En este sentido, llama la atención que aquellas respuestas relacionadas con finalidades con un mayor sentido crítico, como es el caso de la resolución de problemas socio-ambientales, sean tan reducidas (12,5%) (Morote, 2019).

Tabla 8
Finalidades de la Historia

	Grado en Maestro/a Primaria			Máster Profesorado Secundaria			
	Mención AyH	Menciones Especialista	Total	Egresad. Historia	Egresad. Hª Arte	Otros	Total
F1-His	3	0	3	1	2	0	3

	(7,5%)	(0,0%)	(3,6%)	(5,6%)	(10,5%)	(0,0%)	(7,5%)
F2-His	6 (15%)	7 (15,9%)	13 (15,5%)	2 (11,1%)	5 (26,3%)	1 (33,3%)	8 (20%)
F3-His	6 (15%)	3 (6,8%)	9 (10,7%)	1 (5,6%)	5 (26,3%)	2 (66,7%)	8 (20%)
F4-His	0 (0,0%)	5 (11,4%)	5 (5,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
F5-His	13 (32,5%)	25 (56,8%)	38 (45,2%)	11 (61,1%)	7 (36,8%)	0 (0,0%)	18 (45%)
F6-His	5 (12,5%)	0 (0,0%)	5 (5,6%)	3 (16,7%)	2 (10,5%)	0 (0,0%)	5 (12,5%)
F7-His	11 (27,5%)	6 (13,6%)	17 (20,2%)	0 (0,0%)	4 (21,1%)	0 (0,0%)	4 (10%)
F8-His	3 (7,5%)	0 (0,0%)	3 (3,6%)	11 (61,1%)	2 (10,5%)	0 (0,0%)	13 (32,5%)
F9-His	1 (2,5%)	1 (2,3%)	2 (2,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
F1) Adquirir cultura general F2) Para saber de dónde venimos F3) Para conocer nuestras raíces F4) Conocer la realidad del pasado F5) Entender el presente F6) Entender el presente y mejorar el futuro F7) Aprender del pasado (conocer los errores) F8) Desarrollar actitudes ciudadanas críticas F9) Desnaturalizar nuestra identidad y valores							

En lo relativo a las finalidades atribuidas a la Historia (Tabla 8), la mayoría de respuestas se centra en la utilidad de la disciplina para “entender el presente”. Detrás de esta idea (y, especialmente, de la de “saber de dónde venimos”) puede haber un cierto finalismo o teleologismo, por lo que, en general, la perspectiva histórica defendida por estos docentes en formación iría más orientada a rastrear e identificar en el pasado el origen de su mundo, sus valores o su identidad que a reconocer su dimensión cultural y disociarla. De ahí que se distinga estas respuestas de aquellas que hablan de “entender el presente para mejorar o transformar el futuro”, mucho más minoritarias.

Aunque con un peso menor, las respuestas apuntan también hacia una finalidad explícitamente identitaria (“conocer nuestras raíces”), culturalista (entendiendo la cultura histórica como algo erudito y anquilosado en el pasado) u orientadora en el clásico sentido de la *Historia magistra vitae* (una historia que permite aprender del pasado para no cometer los errores de los que nos precedieron). Lo más relevante es, por un lado, la escasa presencia de las finalidades más críticas (F8 y F9), pero, sobre todo, la incidencia de la formación

disciplinar en las respuestas. Así, resulta especialmente llamativo, en primer lugar, que los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades hagan mayor referencia a los usos más próximos a la perspectiva crítica que los de las especialidades de Música y Educación Física. En segundo lugar, destaca que no haya grandes diferencias entre los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia del Arte y los del Grado de Magisterio, pero que estas sí sean significativas en el caso de los estudiantes procedentes del Grado de Historia, de los cuales más del 60% remite a finalidades vinculadas con el desarrollo de una ciudadanía crítica. Esto, además, está en consonancia, como ya se ha señalado, con una visión epistemológica mucho más rica y compleja.

Estos resultados se ven reforzados por las respuestas a la pregunta sobre la conveniencia de que los/as docentes se posicionen en las clases de Geografía e Historia, ya que un 66,7% de los participantes del MAES que habían estudiado Historia eran partidarios de la “imparcialidad comprometida”, frente a sólo el 47% de los que habían estudiado Historia del Arte y el 28,7% de los estudiantes de Magisterio. El resto, mayoritariamente, aludían a la necesidad de una historia neutra que generalmente asociaban con la historia factual de corte positivista. En estos casos, el docente tendía a ser concebido como una especie de técnico que debía limitarse a “impartir” aquello que, por ley, venía establecido para evitar interferencias en el pensamiento de un alumnado influenciado.

Formación didáctico-disciplinar e innovación en educación geográfica e histórica

Las respuestas analizadas hasta el momento cobran aún más sentido cuando, en la última parte del cuestionario, se pide a los participantes que indiquen en qué debería basarse la innovación en educación geográfica e histórica.

Si se analizan los datos atendiendo a los distintos grupos (y trayectorias formativas), se constata una clara presencia, en todos los casos, de la vertiente metodológica (e indirectamente psicopedagógica) como opción mayoritaria a la hora de definir la innovación educativa (Tabla 9). Para la mayoría, innovar en didáctica de la Geografía y de la Historia implica adoptar metodologías activas que otorguen un mayor protagonismo al alumnado y lo conviertan en el centro del aprendizaje. En sintonía con esto, numerosos participantes reivindican la introducción de nuevas estrategias o recursos como las TIC, la gamificación o el trabajo cooperativo, dando lugar a un aprendizaje más “participativo”, “interactivo” y “lúdico”. Esta apuesta por las pedagogías activas deriva con frecuencia en un activismo ingenuo más centrado en dinamizar y entretener que en aprender; no obstante, se debe destacar que algunas de las respuestas justifican la introducción de estas prácticas y recursos haciendo referencia a los enfoques

constructivistas y a la necesidad de garantizar un aprendizaje significativo.

Un segundo bloque de respuestas pone el foco en el desarrollo de habilidades y, muy particularmente, de competencias de pensamiento histórico al hacer mención al “uso y análisis de fuentes”, la “empatía histórica” o la necesaria “conexión pasado-presente”. Nuevamente se aprecia, en este tipo de respuestas, una diferencia importante entre los distintos participantes, ya que los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia y, en menor medida, los estudiantes de Grado de la mención de Artes y Humanidades remiten a este tipo de cuestiones con mayor frecuencia que el resto de sus compañeros/as de otras especialidades.

Finalmente, destaca la baja presencia de respuestas que vinculen innovación con replanteamiento/problematización de contenidos, enfoques epistemológicos o finalidades. Una vez más, sólo en el caso de los participantes que estudiaron el Grado de Historia se alcanzan unos porcentajes significativos en este sentido, llegando a un 44,4% los defensores del tratamiento de problemas socialmente relevantes en las aulas.

Tabla 9

Innovación en educación geográfica e histórica

	Grado en Maestro/a Primaria			Máster Profesorado Secundaria			
	Mención AyH	Menciones Especialista	Total	Egres. Historia	Egres. H ^a Arte	Otros	Total
I1	28 (70,0%)	33 (75,0%)	61 (72,6%)	11 (61,1%)	10 (52,6%)	3 (100%)	24 (60,0%)
I2	7 (17,5%)	2 (4,5%)	9 (10,7%)	6 (33,3%)	8 (42,1%)	0 (0,0%)	14 (35,0%)
I3	0 (0,0%)	8 (18,2%)	8 (9,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
I4	4 (10,0%)	1 (2,3%)	5 (5,9%)	0 (0,0%)	3 (15,8%)	0 (0,0%)	3 (7,5%)
I5	5 (12,5%)	5 (11,4%)	10 (11,9%)	0 (0,0%)	1 (5,3%)	1 (33,3%)	2 (5,0%)
I6	3 (7,5%)	2 (4,5%)	5 (5,9%)	3 (16,7%)	2 (10,5%)	0 (0,0%)	5 (12,5%)
I7	7 (17,5%)	7 (15,9%)	14 (16,7%)	4 (22,2%)	5 (26,3%)	0 (0,0%)	9 (22,5%)
I8	5 (12,5%)	1 (2,3%)	6 (7,1%)	6 (33,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	6 (15%)
I9	6 (15%)	2 (4,5%)	8 (9,5%)	5 (27,8%)	1 (5,3%)	0 (0,0%)	6 (15%)
I10	1 (2,5%)	8 (18,2%)	9 (10,7%)	3 (16,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (7,5%)
I11	1	1	2	3	1	0	4

	(2,5%)	(2,3%)	(2,4%)	(16,7%)	(5,3%)	(0,0%)	(10,0%)
I12	4 (10,0%)	2 (4,5%)	6 (7,1%)	8 (44,4%)	3 (15,8%)	0 (0,0%)	11 (27,5%)
I1) Metodologías activas I2) TIC I3) Películas y material audiovisual I4) Gamificación I5) Salidas, desauralización I6) Trabajo cooperativo I7) Conexión cotidianeidad alumnado I8) Uso y análisis de fuentes I9) Conexión pasado-presente I10) Empatía histórica I11) Cuestionamiento información, valores, discursos, etc. I12) Introducción de problemas socialmente relevantes							

Conclusiones

Atendiendo a todo lo indicado, y dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas, el trabajo presenta las siguientes conclusiones:

- Los recuerdos escolares dan cuenta del peso del código disciplinar de la Geografía y la Historia y de las numerosas continuidades que presiden el día a día escolar. Los estudiantes (futuros/as docentes) son capaces de criticar las metodologías que caracterizaron sus clases, pero atienden a diversos factores a la hora de valorar sus recuerdos, entre ellos, el papel del profesorado.

- Las diferencias entre la memoria escolar de los distintos grupos que integran la muestra no son significativas en términos generales, aunque sí destaca la mayor presencia de la clase magistral (y toma de apuntes) en los recuerdos de las clases de Historia de los estudiantes del MAES procedentes de dicha titulación. Pese a su carácter tradicional, esta metodología es bien valorada por parte de unos participantes que relacionan esta práctica con el dominio de la materia y la profesionalidad de los/as docentes.

- La formación didáctico-disciplinar tiene incidencia en las representaciones de la Geografía y la Historia y sus usos. En relación con la educación histórica, se detectan diferencias significativas, por un lado, entre la mención de Artes y Humanidades y las de Música y Educación Física del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y, por otro, entre los estudiantes del MAES procedentes del Grado de Historia y todos los demás participantes. La mayor formación disciplinar permite a estos estudiantes adquirir y desarrollar un conocimiento didáctico del contenido mucho más rico y complejo en términos epistemológicos y reivindicar unas finalidades socioeducativas enmarcadas en la didáctica crítica. Por lo que respecta a la Geografía, la

escasa formación del conjunto de los participantes en dicha materia hace que las diferencias entre grupos no sean tan notables y que incluso los enfoques y finalidades remitan a concepciones más tradicionales y/o estereotipadas.

- Finalmente, la investigación permite concluir que la formación inicial docente dota al futuro profesorado de herramientas para plantear alternativas desde una perspectiva metodológica o, incluso, psicopedagógica; sin embargo, sin una base disciplinar sólida, difícilmente erosiona determinados consensos en torno a la concepción de las materias, sus usos públicos o sus prácticas educativas.

Referencias

- Adler, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. En Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-350). Nueva York: Routledge
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Cartaya, S. (2014). ¿Las geografías o la geografía? *Tiempo y Espacio*, 62, 203-219.
- Cuban, L. (2016). *Teaching History Then and Now: A story of stability and change in schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Domingos, M. (2010). Representações Sociais como Obstáculos Simbólicos à Incorporação do Habitus Científico. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, 16(1/2), 31-48.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Harris, R. y Burn, K. (2016). English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 518-546. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122091>
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Kahn, P. y Michel, Y. (dirs.) (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires: histoires croisées des disciplines, XIXe-XXe siècles*. Caen: Presses Université de Caen.
- Lara, J.M. y Moraga, J. (2018). Percepción del alumnado del IES "El Tablero" (Córdoba) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, 19, 149-167.
- López-Facal, R. y Cabo, M. (2012). Enseñanza primaria y

- nacionalización de la población española (1850-1931). En López Facal, R. y Cabo, M. (eds.). *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización* (pp. 111-127). Granada: Editorial Comares.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos: conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Maestro, P. (2005). La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX. En Morales Moya, A. y Esteban de Vega, M. (eds.). *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español* (pp. 179-181). Madrid: Marcial Pons.
- Markuszevska, I., Tanskanen, M. y Vila, J. (2018). New ways to learn geography – challenges of the 21st century. *Quaestiones Geographicae*, 37(1), 37-45.
- Martínez, N, Souto, X. M. Y Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Miguel-Revilla, D., Carril, M. T. y Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Miguel-Revilla, D. y Fernández, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>
- Morote, A.F. (2019). La enseñanza del cambio climático en la Educación Primaria. Exploración a partir de las representaciones sociales del futuro profesorado y los manuales escolares de Ciencias Sociales. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (2), 213-228. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.2129>
- Morote, A.F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En R. Roig-Vila, R. (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 334-343). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Nogué, J. y Romero, J. (eds.). (2012). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pagès, J. y Pacievitch, C. (2011). Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de

- ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria. En Miralles, P., Molina, S. y Santisteban, A. (coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 379-389). Murcia: AUPDCS.
- Parra, D. y Fuertes, C. (coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga y F. Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Granada: Comares.
- Pinson, G. (2007). *Enseigner l'Histoire: un métier, des enjeux*. Paris: Hachette Education.
- Popkewitz, T. (1987). *The Formation of School Subjects: the Struggle for Creating an American Institution*. Londres: Falmer Press.
- Rivas, S. y Benso, M.C. (2002). La geografía del libro de texto en la enseñanza secundaria. Uso y producción de manuales en el bachillerato gallego decimonónico. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 153-175.
- Romero, J. (2018). La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 103-118. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones de el estudiantado del Master de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 25-44.
- Souto, X. M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-129). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Souto, X. M. (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En De Miguel, R.; Lázaro, M^a L. y Marrón Gaité, M. J. (coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-147). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Straforini, R. (2018). O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avancados*, 32 (93), 175-195.

<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>

- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. En Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). Bruselas: De Boeck
- Viñao, A. (2006). La Historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.

Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação–ação pós Bolonha

Glória SOLÉ
Elsa PACHECO
Laura SOARES

Datos de contacto:

Glória Solé
Universidade do Minho
gsole@ie.uminho.pt

Elsa Pacheco
Universidade do Porto
elsap@letras.up.pt

Laura Soares
Universidade do Porto
lauras@letras.up.pt

Recibido: 08/07/2020
Aceptado: 16/11/2020

RESUMO

Trinta anos decorridos sobre a formação de professores no contexto dos Mestrados em Ensino de Geografia e/ou História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e uma década após a entrada em vigor do modelo educativo implementado no quadro do processo de Bolonha, propõe-se uma reflexão sobre os temas de investigação–ação que foram alvo dos Relatórios de Estágio apresentados nas Universidades Portuguesas onde existe este 2º Ciclo de Estudos. Consultando os respetivos Repositórios Científicos, procede-se inicialmente a uma avaliação das principais palavras utilizadas nos títulos dos relatórios das duas áreas disciplinares, pormenorizando depois a nossa análise sobre os trabalhos desenvolvidos nas Universidades do Minho e do Porto, a partir da sua categorização em temáticas devidamente especificadas através de descritores elaborados para o efeito. Concluimos que o enfoque temático se direciona mais para o desenvolvimento de competências centradas em valores ancorados na vida real dos alunos e menos na aposta em assuntos de base tecnológica, como seria de esperar.

PALABRAS CLAVE: Ensino e educação; Geografia e História; Estágio Supervisionado; Investigação–ação; Profissionalismo docente.

Geography and History teachers training in Portugal: a decade of action–research after Bologna Process

ABSTRACT

Thirty years after the beginning of teacher training in the context of Masters in Geography and/or History Teaching in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education and a decade upon the education model implemented by Bologna process, a reflection is proposed here on the action- research themes of the Internship Reports presented in Portuguese Universities where exists this 2nd Cycle of Studies. After consulting the respective Scientific Repositories, an initial assessment is made of the main words used in the report titles of the two subject areas, detailing after our analysis of the works developed at the Universities of Minho and Porto, based on their categorization into themes, duly specified through descriptors prepared for this purpose. We conclude that the themes of the reports are directed more towards the development of competencies centered on values anchored in the real life of students and less on technology-based subjects, as we expected.

KEYWORDS: Teacher training; Geography and History; Supervised internship; Action-research; Teacher professionalism; Portugal.

Introdução

A preocupação com a formação de professores que irão exercer a sua profissão junto de um público constituído, maioritariamente, por jovens, não é de hoje, nem cabe apenas no espaço disciplinar da Geografia ou da História. De facto, o encolhimento do tempo de transição geracional decorrente da velocidade com que se processam as mudanças socioculturais mediadas pela vertigem tecnológica, tem feito com que, em menos de uma década, meios e conteúdos de ensino e aprendizagem mudem rapidamente, traduzindo-se na evidente *décalage* formativa, de base tecnológica, entre professores – frequentemente designados ‘imigrantes digitais’ - e alunos - ‘nativos digitais’ (Faria, 2004; Prensky, 2001; Wang, Hsu, Campbell, Coster, & Longhurst, 2014). Dito de outra forma, os tempos longos de transição na evolução das economias industriais dos séculos XVIII, XIX e XX (indústrias 1.0, 2.0 e 3.0, respetivamente), com intervalos de adaptação de cerca de um século, dão lugar, agora, com meio século de distância face aos desenvolvimentos de meados do século passado, aos sistemas cibernéticos das redes e da inteligência artificial - a

indústria 4.0 - cujas componentes (*big data*, simulação, realidade aumentada, nuvem, segurança cibernética, entre muitas outras), para a maioria dos profissionais de educação, nada têm a ver com o que conhecem dos sistemas produtivos tradicionais (Akçayır & Akçayır, 2017; Darmaji, Kurniawan, Astalini, Lumbantoruan, & Samosir, 2019; Kirner & Zorzal, 2005; Lase, 2019; West, 2012). No entanto, é provável que as diferenças entre nativos e imigrantes digitais - frequentemente abordadas em estudos científicos - sejam exageradas, sugerindo vários autores que não devem ser descritas em termos extremos (Guo, Dobson, & Petrina, 2008; Kirschner & De Bruyckere, 2017; Salajan, Schönwetter, & Cleghorn, 2010). Na verdade, as transformações impostas ao sistema educativo pela pandemia do Covid-19 demonstram tal facto, sendo manifesta a capacidade de adaptação dos professores às tecnologias digitais, enquanto os jovens alunos, que sempre ‘viveram no digital’, nem sempre revelam as competências julgadas adquiridas neste domínio. Como salientam Zhou, Wu, Zhou, & Li (2020, p.516), refletindo sobre a educação *online* na China durante a pandemia, “(...) some students, due to lack of self-control and self-learning ability, lacked face-to-face teacher or even parental supervision, online learning became a form, and the autonomous learning effect was not satisfactory”.

Efetivamente, se a utilização das Tecnologias de Educação e Comunicação (TIC) são um dos temas preferenciais dos estudos científicos atuais, assim como atraem a preferência de grande parte dos estudantes, o seu impacto positivo não ocorre automaticamente e depende muito de como os professores usam as TIC nas suas aulas (Kozma, 2003). Assim, é importante que os professores adquiram mais conhecimentos e competências neste domínio, de forma a que possam avaliar de forma sustentada ‘porquê, quando e como’ devem introduzir as tecnologias digitais nas suas sessões letivas (Carver, 2016; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur 2012; Ottenbreit-Leftwich Glazewski, Newby, & Ertmer, 2010). Consequentemente, hoje mais do que nunca, os docentes devem perspetivar a sua carreira profissional numa lógica de formação contínua para que possam ir ao encontro dos seus principais interlocutores - os alunos (Caena, 2011; Leite, 2005; de Vries, Jansen, & van de Grift, 2013).

Mas independentemente das reflexões expostas, é importante não esquecer que a educação se deve centrar no cuidado e atenção sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, um imperativo pedagógico para a construção de procedimentos capazes de promover a comunicação entre docentes e discentes e entre estes e a sociedade que os rodeia (d’Oliveira Martins *et al.*, 2017).

Neste quadro, além da universalidade prevista no objetivo 4 da

Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016: 8-9) - sobre a necessidade de assegurar uma educação baseada em princípios de inclusão, qualidade e equidade, assim como garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida -, também em 2016 se destacaram outros diplomas internacionais como o *Projeto Educação 2030* (OECD, 2016) e *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016), confirmando, em conjunto, a emergência e afirmação de perspectivas de educação menos prescritivas e mais 'orientativas', fortemente humanistas, centradas na aprendizagem colaborativa e na autonomia e flexibilidade curricular.

Em Portugal as alterações preconizadas refletem-se em documentos legislativos e na produção de referenciais de apoio à implementação de uma 'nova educação'. Com efeito, desde *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº6478/2017), passando pela *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (DGE, 2017a), as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2017b) e culminando com a promulgação dos Decretos-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) – que define o regime jurídico da educação inclusiva - e n.º 55/2018, de 6 de julho - estabelecendo o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens –, observa-se um esforço conjugado de mudanças que implicam uma reflexão sobre os desafios que se colocam a todo o sistema e agentes educativos. Estes desafios, na nossa opinião, exigem uma mudança na postura das instituições de ensino e dos professores apelando sobretudo a um trabalho colaborativo interpares, de forma a que cada Escola - considerando o perfil das competências dos alunos no final da escolaridade obrigatória, o regime jurídico da educação inclusiva e a margem de 'liberdade' conferida pela autonomia e flexibilidade curricular - seja capaz de construir respostas adequadas e eficazes à aprendizagem de todos os alunos, através da definição das ações educativas a operacionalizar de acordo com as suas necessidades específicas (cognitivas e emocionais), as particularidades do seu contexto socioeconómico e cultural e os recursos disponíveis que podem mobilizar.

Face a todas estas alterações, cada vez mais frequentes no sistema educativo - porque assim o exige a velocidade da mudança individual e coletiva numa 'aldeia global' tecnologicamente mediada - e admitindo que de nada adiantam imperativos teóricos se não ocorrer aplicação, é pertinente observar se as práticas docentes estão (ou não) a acompanhar as alterações preconizadas, nomeadamente no contexto da formação inicial de professores, ponto de partida para a profissionalização e suscetível de promover nos futuros docentes atitudes e competências que permitam a sua adaptação a uma escola

que todos os dias coloca novos desafios (Perrenoud, 1999). Mesmo apesar de sabermos que nem sempre há concordância entre a formação inicial e o desempenho posterior, porque as rotinas escolares, não raras vezes, sobrepõem-se aos esforços de inovação normalmente fomentados nessa fase (Claudino, 2011).

Considerando que os professores estagiários constituem uma ponte estratégica de ligação entre a universidade e as escolas, ligação esta acompanhada de perto por docentes do ensino superior e do ensino básico e secundário, então a análise dos trabalhos e reflexões que se desenvolvem durante o estágio constituem uma excelente ferramenta que pode contribuir para a ponderação das práticas educativas. Dito de outra forma, os Relatórios de Estágio (RE) expressam as experiências pedagógicas dos jovens docentes (filtradas por um corpo teórico adequado, inerente ao ensino supervisionado), resultando do seu projeto de investigação-ação de iniciação à prática profissional. É, de facto, este o momento em que o estagiário confronta o conhecimento teórico com a sua experiência, através dos dados empíricos recolhidos em ambiente escolar.

Assim, consideramos que o estágio da Iniciação à Prática Profissional (IPP), ao pressupor o desenvolvimento de trabalhos que envolvem diferentes gerações (Orientadores – científicos e os cooperantes, Professores Estagiários e os Alunos), trabalhos estes vertidos em RE's realizados com base num processo de investigação-ação onde a teoria converge com a prática, resultante do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) que exige certo domínio de procedimentos afetos à construção e implementação de instrumentos de recolha de dados sobre os contextos de intervenção e as práticas pedagógicas desenvolvidas, e à análise e reflexão das evidências encontradas (Cachinho, 2002; Melo, 2015; Vieira et al., 2013), constitui um espaço fértil de informação, não só para identificar quais as preocupações recentes no âmbito do ensino e educação geográfica e histórica em Portugal – objetivo principal desta investigação - como também verificar a existência, ou não, de convergência temática com a estrutura curricular dos ciclos de estudo em questão e as linhas orientadoras atuais da educação.

Neste sentido, definimos um percurso metodológico que se inicia com a recolha de informação sobre os temas dos RE de Geografia e de História realizados no período pós-Bolonha, através da consulta dos respetivos títulos registados nos repositórios das universidades portuguesas que conferem o grau de mestre, com profissionalização docente, nestas duas áreas disciplinares. A partir deste levantamento, procede-se a um breve tratamento estatístico das palavras mais utilizadas - de forma a extrapolar algumas leituras sobre as questões

de ensino-aprendizagem privilegiadas durante esta década de formação de professores - que servirá de suporte a uma leitura mais fina sobre os relatórios de Geografia e História desenvolvidos nas Universidades do Minho e do Porto. Para este último exercício, utilizaremos uma grelha de categorização temática com os respetivos descritores para podermos validar a apreciação dos registos anteriores.

Para que se possa compreender melhor o contexto do sistema educativo em que se desenvolveram os relatórios de estágio que deram lugar a esta reflexão, previamente à análise e discussão dos resultados obtidos apresentamos um breve enquadramento da formação de professores de Geografia e História em Portugal, enfatizando o quadro da sua evolução no período pós-Bolonha.

Percursos e perspetivas atuais da formação de professores de Geografia e História em Portugal

Com uma matriz de base disciplinar, a formação de professores em Portugal marcou, durante muito tempo, a reprodução do conhecimento académico suportada em métodos de lecionação através da transmissão do saber. Embora se mantenha este modelo em alguns setores mais conservadores, certo é que a racionalidade prática tem vindo a consolidar a importância do aluno na construção do conhecimento, o que exige uma formação diferente, que valorize o conhecimento científico, mas agora numa perspetiva interpretativa, problematizadora e reflexiva.

A estrutura curricular de formação de professores de Geografia e de História surge na sequência do modelo de formação integrada de finais dos anos 80 do século XX no qual, desde o 3º ano da licenciatura, os estudantes que quisessem enveredar pela via ensino, deveriam frequentar unidades curriculares de formação educacional geral e específica da área disciplinar, regulamentadas por portarias específicas a cada uma das universidades (Portarias n.º 844/87 de 28 de outubro, 850/87 de 3 de novembro, 852/87 e 853/87 de 4 de novembro, relativas às universidades de Coimbra, Porto e Lisboa – ‘clássica’ e Nova) de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) e do capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83 de 2 de Julho. Nas Universidades de Aveiro, Évora e Minho as licenciaturas em ensino, tinham uma estrutura curricular que integrava desde os primeiros anos da formação unidades curriculares de formação educacional geral e específica da área disciplinar e estágio integrado (Decretos Regulamentares n.os 37/78, 38/78 e 39/78, de 25 de Outubro).

Nas universidades clássicas, como o grau de licenciado era obtido em quatro anos, o estágio monodisciplinar decorria no 5º ano, em escola do 3º ciclo do ensino básico e secundário, durante um ano letivo. A cada estagiário eram atribuídas duas turmas e, além destas atividades, os jovens professores frequentavam, também, uma outra unidade curricular na unidade orgânica de acolhimento (Mesquita & Machado, 2017; Santos & Martins, 2016; Silva, 1988).

Em vigor durante quase 20 anos (de 1987 a 2005), esta formação integrada conhece uma ligeira mudança de 2005 a 2008, sendo exigida aos licenciados a inscrição no Curso de Especialização em Ensino, no âmbito do qual se realizava o estágio, mas agora em turmas atribuídas aos docentes das escolas – seus orientadores (Martins, 2012).

Nas universidades de Aveiro, Évora e Minho, a formação académica em ensino era integrada nas licenciaturas de Geografia e História, nessa altura era já de cinco anos, e o último ano era de estágio.

O modelo de formação inicial de professores em Geografia e História sofreu alterações na sequência da entrada em vigor do processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro), que passa a reconhecer habilitação para a docência conferindo o grau académico de mestre. No âmbito deste decreto, constituiu-se o 2º ciclo de estudos em Ensino da História e Geografia, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEHG), ou seja, a formação de professores nestas áreas disciplinares, desde 2008/09 passa a fazer-se de forma conjunta com uma duração de dois anos letivos.

Embora o preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/2007 tenha deixado clara a importância do conhecimento disciplinar de base para a formação de professores, de facto o acesso ao MEHG passa a fazer-se com, apenas, 126ECTS numa das áreas e 54ECTS na outra, ou seja, é por demais evidente que há contradição entre o princípio e a sua aplicação em termos de critérios de acesso - em nenhuma das disciplinas a formação de base alcançaria os 180ECTS e uma delas ficava-se pelos 54ECTS.

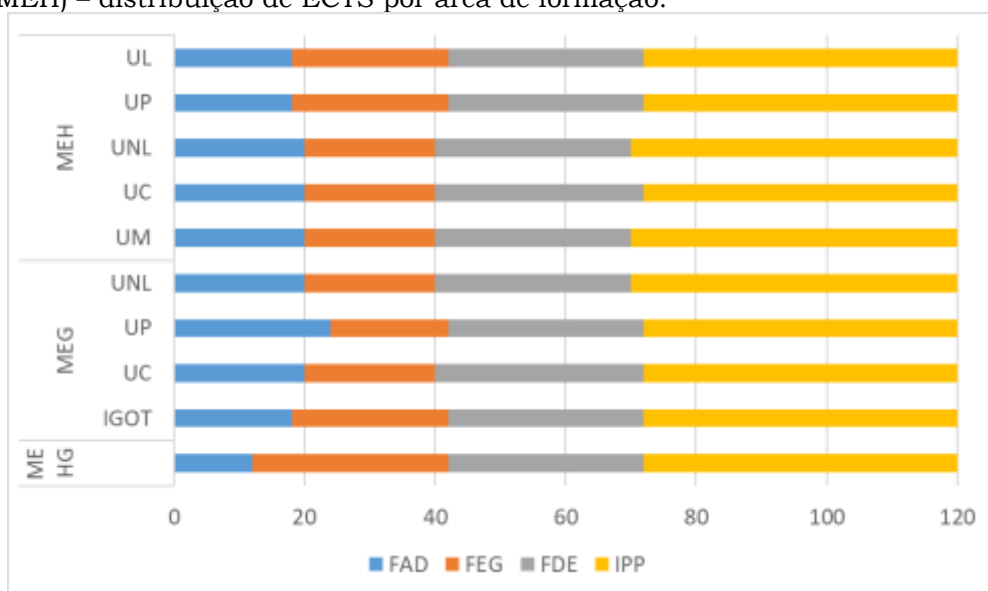
Em termos de organização do plano de estudos, o Decreto de Lei não deixava grande margem para as Universidades optarem pela distribuição das unidades curriculares pelas diferentes áreas, estabelecendo que 25% dos ECTS deviam corresponder à Formação Educacional Geral (FEG), cabendo igual percentagem às Didáticas Específicas (FDE). A Iniciação à Prática Profissional (IPP) ocupava 40% da carga total de créditos do ciclo de estudos, cabendo, apenas, 5% à Área de Docência (FAD) e a atribuição dos restantes 5% ficaram a cargo de cada instituição (Figura 1).

Decorridos seis anos durante os quais se mobilizaram diversas iniciativas no sentido de separar as duas áreas disciplinares, o

inevitável acaba por acontecer: a estrutura de formação imposta pelo processo de Bolonha corrige o Decreto-Lei n.º 43/2007 e, com o Decreto-Lei n.º 79/2014, é estabelecido o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, mas agora com a profissionalização em Geografia e em História em separado (Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário – MEG - e Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário - MEH). Desta mudança resultou um ganho evidente na formação específica de ambas as áreas científicas (quer nas didáticas, quer na área de docência) e, principalmente, na formação de base, uma vez que a grande maioria dos candidatos é licenciado em Geografia ou em História, ciclos de estudo cuja conclusão exige a obtenção de 180 ECTS.

A distribuição de créditos permanece idêntica à anterior, mas confere maior flexibilidade na atribuição de ECTS entre as formações na área da docência (FAD) e educacional geral (FEG), conseguindo, desta forma, a desejada concordância entre os princípios do diploma, nomeadamente quanto à promoção da formação em cada área disciplinar e à relativa margem de liberdade que as instituições de ensino superior passam a ter na atribuição de ECTS (Figura 1).

Figura 1 – Estrutura curricular dos ciclos de estudo que profissionalizam docentes em História e Geografia (MEHG), em Geografia (MEG) e em História (MEH) – distribuição de ECTS por área de formação.



Fonte: Diário da República, 2.ª série, N.ºs 52/2008, 97/2017, 140/2016, 184/2015, 206/2016, 172/2017, 140/2016, 206/2016, 184/2015, 224/2015.

Neste âmbito, registamos o aproveitamento máximo dos créditos da área da docência pelo MEG da UP em detrimento do espaço conferido à formação educacional geral. Esta, pelo contrário, manteve-se em níveis muito próximos do anterior modelo do MEHG para o caso dos MEG do IGOT e MEH da UL e UP. Ou seja, apesar do Decreto de Lei especificar que se confere a possibilidade de alargar os ECTS na formação da área de docência para que se aprofundassem os conhecimentos que farão parte dos currícula do Ensino Básico e Secundário, a maioria das Universidades não terá optado pelo aproveitamento integral dos ECTS permitidos para a formação nessa área, em favor de créditos na área educacional geral.

Investigação-ação na formação de professores de Geografia e História no pós Bolonha: apresentação e discussão de resultados

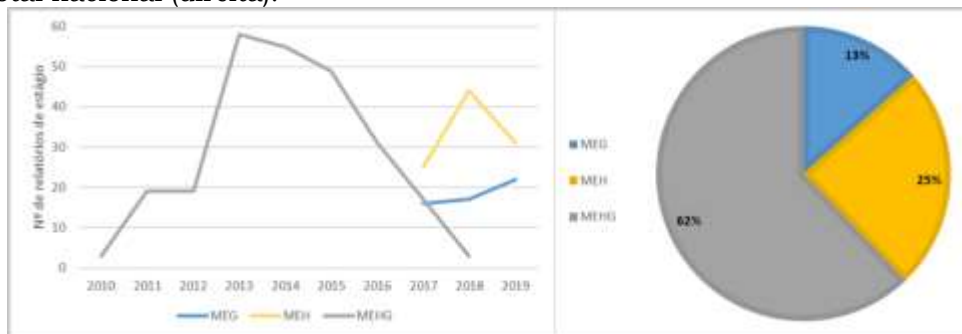
O desenvolvimento dos repositórios universitários portugueses permitiu aceder ao conjunto de relatórios de estágio em Ensino de Geografia e/ou História defendidos no quadro do Processo de Bolonha. A compilação desta informação resultou numa base com 409 títulos repartidos pela segunda década do século XXI e por cinco universidades públicas: Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.

Uma primeira leitura destes registos, permite identificar um aumento significativo de relatórios registados nos primeiros anos letivos da entrada em vigor do MEHG, com decréscimo a partir de 2013/14. Ao crescimento nesses primeiros anos, não terá sido alheio o facto de se tratar de uma profissionalização que confere grau académico de mestre – situação que não se verificava até então. Note-se que, por essa altura, o mercado de trabalho estava saturado com excesso de oferta docente, ficando muitos profissionalizados desempregados ou em situação precária durante vários anos. Em consequência, quando ocorre a separação da formação de professores em ensino de Geografia e em ensino de História a procura manteve-se escassa, verificando-se, inclusivamente, que algumas universidades que tiveram de encerrar temporariamente os seus ciclos de formação de professores por falta de alunos - como aconteceu na Universidade Nova de Lisboa - ou por não terem sido criados mestrados numa das áreas – caso do MEG na Universidade do Minho.

Como se pode verificar na figura 2, a conclusão de vários relatórios de estágio do MEHG prolongou-se até aos primeiros anos de funcionamento dos sucessores monodisciplinares, altura em que o

MEH, comparativamente com o MEG à escala nacional, consegue segurar valores superiores de publicação de relatórios defendidos, também devido ao facto da formação de professores em História nunca ter sido suspensa como aconteceu com o MEG.

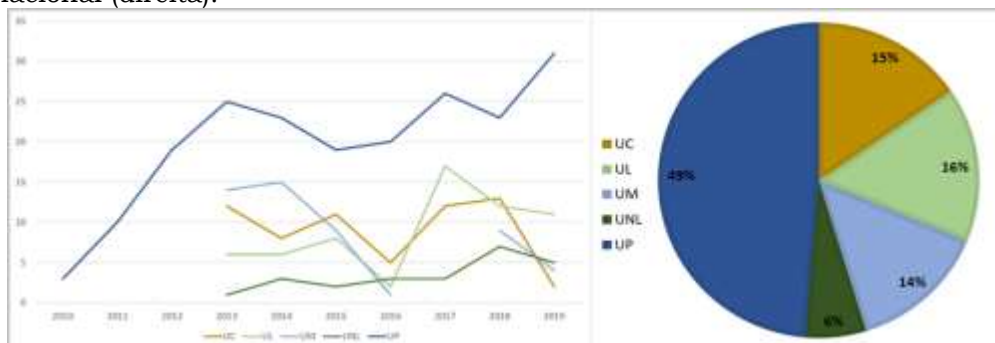
Figura 2 – Evolução do número de relatórios de estágio em ensino de Geografia e/ou História no pós-Bolonha (esquerda) e representatividade de cada um no total nacional (direita).



Fonte: Bases de dados dos repositórios online das universidades de Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.

Com apenas três anos de existência, os segundos ciclos monodisciplinares de formação de professores de Geografia e de História representam quase 40% das publicações registadas nos repositórios portugueses das cinco universidades em observação, o que indicia uma melhoria no ritmo de crescimento se comparado com o antecessor bidisciplinar que, nesta década e durante oito anos, reuniu 62% das publicações.

Figura 3 – Evolução do número de relatórios de estágio nas universidades públicas que conferem profissionalização em ensino de Geografia e/ou História no pós-Bolonha (esquerda) e representatividade de cada universidade no total nacional (direita).



Fonte: Bases de dados dos repositórios online das universidades de Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.

A leitura sobre a distribuição dos mestrados, bi e mono disciplinares de formação de professores de Geografia e/ou História no país ao longo desta última década, deixa perceber, por comparação com as congéneres e com alguma ressalva por eventual omissão de registo nos repositórios abertos (figura 3), valores mais elevados na Universidade do Porto ao longo de todo o período em observação. Acreditamos que este facto se deve, apenas, ao facto desta universidade oferecer um número de vagas superior – veja-se a título de exemplo, que o MEG da UP oferece 30 vagas anuais, o que corresponde ao dobro da UC ou de qualquer dos ciclos de estudo sediados em Lisboa. Apesar destas pequenas diferenças que devem ser sempre analisadas à luz da disponibilização dos relatórios defendidos por cada universidade, é interessante notar a quebra de produção, resultante de igual tendência da procura dos ciclos de estudos, verificada em 2016, claramente associada ao advento da separação da Geografia e História – situação genericamente melhor aceite pelos profissionais de ambas as áreas científicas.

A observação mais fina dos mais de quatrocentos títulos obtidos para os relatórios de estágio registados nos repositórios nacionais, processou-se através do tratamento das palavras mais utilizadas para cada um dos ciclos de estudo: MEHG, MEG e MEH.

A conjugação das imagens da figura 4, que representam as palavras mais referidas expressas graficamente em nuvens para cada mestrado em ensino em análise, com a representatividade que as quinze palavras mais referenciadas em cada ciclo de estudos têm no seu total de títulos (MEHG, MEG e MEH), expressa no gráfico da figura 5, permite perceber algumas diferenças entre o MEHG (formação bidisciplinar em História e Geografia) e os seus sucessores monodisciplinares:

- no MEHG sobressaem as palavras aprendizagem, estudo e aula;
- no MEG os destaques das palavras não são tão evidentes como nas restantes nuvens, mas podem selecionar-se algumas como ensino, experiência, aluno, didática, trabalho, aprendizagem, desenvolvimento, etc;
- no MEH a hierarquia das palavras já é mais notória, sobressaindo a didática, o aluno, a aprendizagem, entre outras.

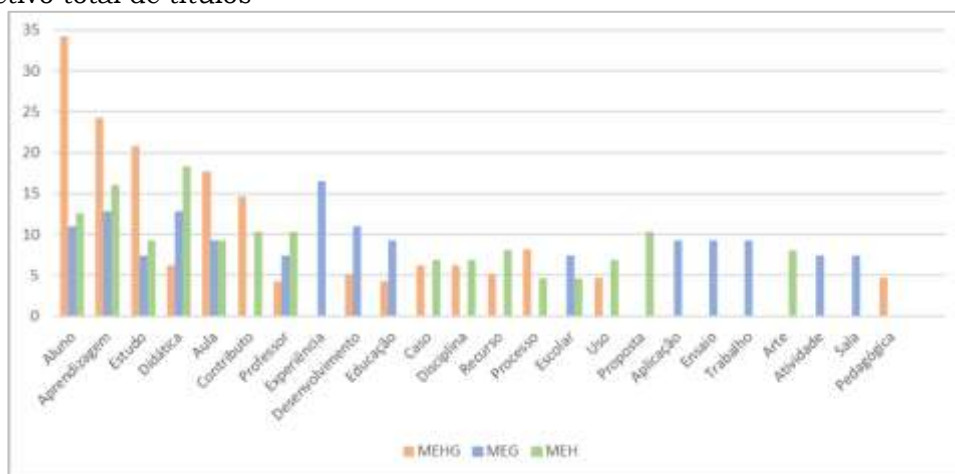
Figura 4 - Palavras mais referidas nos relatórios de estágio de ensino de Geografia e/ou História na última década



Fonte: Bases de dados dos repositórios online das universidades de Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.

Note-se que as palavras “estudo” e “aula”, com razoável expressão no MEHG, tem perdido importância com o MEG e o MEH, em favor da afirmação da “aprendizagem” e da “didática” com preocupações mais ligadas à construção do saber pelos alunos. Depois, é igualmente pertinente registar que, enquanto na formação de professores de Geografia os trabalhos experimentais, de aplicação e ensaio, constituem temáticas privilegiadas, já na formação de professores de História o foco parece orientar-se mais para temas de didática muito ligada ao uso e produção de recursos, ou ainda à utilização de fontes de que a arte e a cultura podem constituir-se como exemplos.

Figura 5 – 15 palavras mais referidas em cada ciclo de estudos – peso no respetivo total de títulos



Fonte: Bases de dados dos repositórios online das universidades de Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.

Passando agora à observação das principais palavras utilizadas nos relatórios de estágio em cada uma das universidades (figura 6), é possível observar algumas diferenças:

- os trabalhos experimentais assumem maior dimensão na UL, associando-se-lhe, como não podia deixar de ser, a aposta em temas mais ligados à didática. Este último domínio de investigação (a didática) situa-se, também, entre os mais focados na UC;

- a Universidade do Minho centra mais os temas dos seus relatórios nos “alunos”, figurando a palavra “estudo” em destaque mais ligada a formulações de título do tipo “estudo de caso” ou mesmo, para o caso da Geografia, “saída de estudo”, ou seja, não tanto na perspetiva de “estudo do aluno” na abordagem tradicional;

- a Universidade do Porto apresenta uma variedade significativa de palavras facilmente legíveis, mas sem destaques evidentes como as suas congêneres, juntando-se à de Lisboa para colocar o destaque os temas da “aprendizagem”, ou a todas as outras para formular trabalhos que pretendem contribuir para o desenvolvimento de metodologias de trabalho em sala de aula.

Em síntese, desta primeira abordagem às palavras mais usadas nas quatro centenas de trabalhos produzidos nas cinco universidades públicas portuguesas no âmbito da formação de professores de Geografia e/ou História durante a última década (pós-Bolonha), pode confirmar-se o desenvolvimento de um caminho muito mais centrado no aluno e na aprendizagem. Neste âmbito, o desenvolvimento de estratégias de experimentação que despertem a curiosidade e a criatividade, bem como o foco na aprendizagem construtivista centrada no aluno, têm constituído razão para se avançar com diversas propostas e contributos para o apuramento do trabalho dos professores junto das novas gerações de alunos.

Figura 6 – Palavras mais utilizadas nos relatórios de estágio do MEHG, MEG e MEH nas universidades portuguesas



Fonte: Bases de dados dos repositórios online das universidades de Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa e Porto.

Do mesmo modo, a utilização frequente de palavras como experiência, aplicação, prática, uso, processo, recurso, entre outras, remete para conteúdos cada vez mais centrados em “como ensinar” e menos em “o que ensinar”.

Para uma leitura mais fina sobre os relatórios de Geografia e de História desenvolvidos nas Universidades do Minho (UM) e do Porto (UP) e para se alcançar uma melhor explicitação do contributo destes relatórios de estágio em termos de investigação em Educação Histórica e Educação Geográfica, avançamos agora com a categorização por temáticas dos relatórios de estágio realizados desde 2009 a 2019. Ressalva-se que até 2014, o mestrado era bidisciplinar (MEHG), mas nem sempre os relatórios da UP integravam as duas áreas, enquanto que na UM era condição obrigatória. Com a separação dos Mestrados nas duas áreas (Decreto-Lei n.º 79/2014), a UM deixou de ter a área de formação em ensino de Geografia (MEG), pois só foi reestruturado o Mestrado com a área de História (MEH), como anteriormente se explicitou, por isso, o menor número de relatórios desta área em

relação aos de História, nesta instituição.

Para este exercício, utilizaremos uma grelha de categorização temática com os respetivos descritores para podermos validar a apreciação dos registos anteriores. Alguns dos projetos podem ser integrados em mais do que uma categoria, mas optou-se pela que era dominante em termos de temática (Quadros 1 e 2).

Quadro 1- Temáticas nos Relatórios de Estágio na área de História da UM e UP (2009-2019)

Temáticas	Descritores	UM Nº	UP Nº
Literacias - Textos visuais e multimodais	Todos os projetos cujo objeto é a interpretação de fontes históricas de natureza icónica e auditiva (cartoons e cartazes políticos, obras de arte, banda desenhada, filmes de ficção, fotografias, mapas, documentários, notícias televisivas, música...) pelos alunos. Incluem-se também projetos que versam a produção do conhecimento histórico pelos alunos através de textos visuais, como os desenhos, mapas mentais, banda-desenhada, etc.	25	27
Literacias - Textos verbais escritos e orais	Todos os projetos cujo objeto é a leitura e interpretação pelos alunos de fontes históricas de natureza verbal escrita, notícias da imprensa escrita, textos historiográficos, literários... Incluem-se também projetos que versam a expressão escrita dos alunos através de mapas de conceitos, e os que versam a produção de textos verbais escritos pelos alunos (narrativas, textos dramáticos...), e as interações verbais.	7	25
Ideias tácitas, conceitos estruturais/metahistóricos e ou substantivos	Todos os projetos cujos objetos são as ideias tácitas e ou prévias dos alunos sobre certas temáticas, ou conceitos estruturais/metahistóricos e ou substantivos.	14	13
Património e identidade	Todos os projetos que versam sobre o património cultural, o meio local, a exploração de sítios, monumentos e ou objetos, saídas de estudo, visitas in loco ou virtuais a monumentos, museus.... Integram-se também projetos que relacionam o património cultural com a identidade.	1	15
Manuais escolares	Todos os projetos que analisam os manuais escolares ou o seu papel na aprendizagem orientada ou autónoma dos alunos.	3	3
Web, softwares, blogs, jogos didáticos	Todos os projetos que estudam a aprendizagem dos alunos feita através destes recursos educativos.	7	22
Valor formativo da História	Todos os projetos que versam o papel da História na compreensão de problemas do mundo (economia, sustentabilidade...) e ou na promoção de uma cidadania participativa.	3	10
Estratégias de aprendizagem, paradigmas educativos, profissionalismo docente	Todos os projetos que incidem nos processos de aprendizagem através de estratégias como a aprendizagem cooperativa, a área projeto, o trabalho de pares, as interações professor-aluno e aluno-aluno, as inteligências múltiplas.	-	14
Curriculos, políticas educativas e avaliação	Todas os projetos cujo objeto é analisar os currículos, os programas, os referenciais normativos, as políticas educativas em História, a gestão na sala de aula, competências profissionais, bem como as que incidem sobre a avaliação (processos de regulação das aprendizagens, avaliação de competências e metacognição).	-	20
Total		60	149

Fonte: Elaboração própria, adaptada da versão de Melo, M. C. (2018). As partituras iniciáticas de estudantes em Investigação e em Ensino da História, no prelo e Solé (2020).

De acordo com a proposta de categorização, adaptada de Melo (2018) e Solé (2020), apesar do número de relatórios da área de História ser substancialmente maior na UP (149) do que na UM (60), reflexo do número de vagas bastante superior da primeira instituição e de nem sempre o mestrado de ensino de História ter funcionado na UM por falta do número mínimo de alunos, algumas reflexões podem ser tecidas.

A temática dominante dos relatórios em História, em ambas as instituições, centra-se nas literacias visuais e multimodais, privilegiando-se a interpretação de fontes históricas de natureza icónica (cartoons e cartazes políticos, obras de arte, banda desenhada, filmes

de ficção, fotografias, mapas, documentários, notícias televisivas...) e auditivas (música) pelos alunos, mas também a produção de conhecimento histórico pelos alunos através de textos visuais, como os desenhos, mapas mentais, banda-desenhada, etc.

Há também uma certa preferência pelas temáticas centradas nas literacias verbais, ou seja, na interpretação de fontes textuais, de natureza verbal escrita, notícias da imprensa escrita, textos historiográficos, literários, em que se integra nesta categoria a produção de narrativa, textos dramáticos, dramatizações e jogos de papéis, bem como as interações verbais.

Constata-se que a utilização ou produção de recursos didático-pedagógicos continua a ter uma forte expressividade no ensino da História, mas realça-se o papel do aluno na construção do conhecimento, a partir do uso de fontes diversas em suporte e linguagem, mas principalmente, a promoção de literacias visuais e textuais, focadas num ensino em que se privilegia o “como” em vez do “o que” ensinar.

Um número significativo de alunos opta por escolher temáticas relacionadas com ideias prévias/tácitas, conceitos estruturais/metahistóricos e substantivos, proporcionalmente maior na UM do que na UP, justificada em parte pela formação académica das professoras orientadoras da UM, de influência anglo-saxónica. De entre os conceitos estruturais ou metahistóricos mais frequentes, a opção recai para a empatia histórica, significância histórica e multiperspetiva, embora a evidência histórica e a explicação histórica estejam muito presentes, integradas nas literacias, na interpretação de fontes visuais, multimodais e textuais.

Em contrapartida, na UP sobressaem as temáticas que centram a aprendizagem nos recursos tecnológicos (Web, softwares, blogs, jogos didáticos) ou focadas no currículo, políticas educativas, referenciais normativos e avaliação. Com valores significativos, na UP destacam-se ainda os relatórios com temáticas subordinadas ao património e identidade, privilegiando-se o contacto direto com o património edificado, através de visitas de estudo e saídas de campo, assim como, temáticas relacionadas com estratégias pedagógicas centradas no aluno (aprendizagem cooperativa, áreas de projeto), bem como paradigmas educativos e profissionalismo docente.

Comparativamente, as temáticas em torno da análise ou uso do manual na aprendizagem orientada ou autónoma dos alunos, ou o enfoque no valor formativo da disciplina de História, é pouco expressiva em ambas as instituições.

Esta diversidade de temáticas e a predominância de umas em relação a outras nas duas instituições, de certa forma, expressa o

contributo e a influência, mais ou menos direta de cada orientador, que detém uma especialização diferenciada, pelo seu percurso investigativo na área do ensino de História, e direcionarem a orientação para certos enfoques e temáticas no âmbito da investigação em Educação Histórica, bem como as tendências formativas de cada instituição e os interesses dos formandos por certas temáticas.

Relativamente às temáticas dos relatórios de estágio na área de Geografia na UM e UP, procedeu-se de igual modo, adaptando-se a categorização e respetivos descritores à área de Geografia (Quadro n.º 2).

Na UM há uma predominância de temáticas ao nível das literacias visuais e multimodais, em que a opção a fontes visuais geográficas, como a cartografia, os gráficos, fotografia, cartoons, recursos audiovisuais é recorrente, seguindo-se os relatórios que incidem sobre as literacias textuais, nomeadamente a leitura e interpretação de fontes geográficas de natureza verbal escrita (notícias da imprensa escrita, textos de geógrafos, memórias descritivas...) e recursos educativos suportados em instrumentos mediados pela web (*webquest*, aplicativos móveis, *google maps* e *google earth*, jogos digitais, entre outras ferramentas digitais). Estas tendências na UM, em parte, podem ser explicadas pela orientação destes relatórios terem sido realizadas maioritariamente por docentes da área da Didática da História, pela inexistência na UM de docentes da Didática da Geografia, embora com algum apoio dos docentes do Departamento da Geografia.

Quadro 2- Temáticas nos Relatórios de Estágio na área de Geografia na UM e UP (2009-2019)

Temáticas	Descritores	UM N.º	UP N.º
Literacias - Textos visuais, multimodais	Todos os projetos cujo objeto é a interpretação de fontes geográficas de natureza icônica (cartoons e cartazes políticos, bandas desenhadas, fotografias, gráficos, mapas, documentários, notícias televisivas...) e auditiva (música) pelos alunos. Incluem-se também projetos que versam a produção do conhecimento geográfico pelos alunos através de textos visuais, como os desenhos e mapas mentais.	18	18
Literacias - Textos verbais escritos e orais	Todos os projetos cujo objeto é a leitura e interpretação pelos alunos de fontes geográficas de natureza verbal escrita, notícias da imprensa escrita, textos de geógrafos, memórias descritivas... e/ou a produção de textos narrativos, mapas de conceitos e as interações verbais.	8	14
Ideias tácitas e/ou prévias e conceitos substantivos e metageográficos.	Todos os projetos cujos objetos são as ideias tácitas e/ou prévias dos alunos sobre certas temáticas, conceitos substantivos, conhecimento geográfico sobre um conceito ou temática e conceitos estruturais/metageográficos.	2	7
Património, paisagem, território e identidade	Todos os projetos que versam sobre o património natural e cultural, o meio local, a exploração de sítios e leitura da paisagem, saídas de estudo...Integram-se também projetos que relacionam o património natural e cultural com a identidade.	-	15
Manuais escolares	Todos os projetos que analisam os manuais escolares ou o seu papel na aprendizagem orientada ou autónoma dos alunos.	1	2
Web, softwares, blogs, jogos didáticos, podcast, visitas de estudo virtuais	Todos os projetos que estudam a aprendizagem dos alunos feita através de recursos educativos suportados em instrumentos mediados pela web.	8	19
Valor formativo da Geografia	Todos os projetos que versam o papel da Geografia na compreensão de problemas do mundo, na valorização do ensino da disciplina para a formação e ou na promoção de uma cidadania participativa.	3	9
Estratégias de aprendizagem, paradigmas educativos, profissionalismo docente	Todos os projetos que incidem nos processos de aprendizagem através de estratégias como a aprendizagem cooperativa, a área projeto, o trabalho de pares, paradigmas educativos, as interações professor-aluno e aluno-aluno, competências profissionais e sobre as inteligências múltiplas.	-	26
Currículos, políticas educativas e avaliação	Todas os projetos cujo objeto é analisar os currículos, programas, referenciais normativos, as políticas educativas em Geografia, bem como as que incidem sobre a avaliação (processos de regulação das aprendizagens, avaliação de competências geográficas e metacognição).	-	25
Total		40	135

Fonte: Elaboração própria, adaptada da versão de Melo, M. C. (2018). As partituras iniciáticas de estudantes em Investigação e em Ensino da História, no prelo e Solé (2020).

Curiosamente na UP a maior tendência dos relatórios em Geografia focaliza-se mais nas questões em torno do profissionalismo docente, nas estratégias pedagógicas, bem como, ao nível do currículo, programas, políticas educativas e na avaliação. A segunda tendência, integra duas categorias, nomeadamente a literacia visual e multimodal e os recursos educativos tecnológicos (TIC). A terceira tendência recai sobre o património, paisagem, território e identidade, bem como as literacias textuais e orais.

Há uma dispersão maior nas temáticas dos relatórios da área de Geografia na UP do que na UM, a que não será alheia as especificidades de formação do corpo docente de cada instituição, aliada aos contextos educativos em que os estagiários realizaram a sua prática pedagógica.

Considerações finais

A análise das palavras utilizadas nos relatórios de estágio dos ciclos de estudo profissionalizantes em ensino de Geografia e/ou História, bem como nas temáticas escolhidas, deixa perceber a mudança que se vem operando com a ênfase colocada no aluno e nos processos de aprendizagem ativa baseadas nos princípios da procura do conhecimento e desenvolvimento holístico do ser humano que deve estar preparado para um mundo incerto.

Trata-se de um contexto de ensino e aprendizagem que pode parecer novo, mas, na verdade, prolifera em termos de reflexão há mais de, pelo menos, meio século. Inspirado em Dewey (1938), Dale (1969) defendeu a urgência de dar seguimento às atividades e experiências escolares para o mundo real, valorizando mais os resultados alcançados pelos alunos e não tanto os processos de aquisição de conhecimentos. Só partindo do concreto/real (base de uma pirâmide que Dale designou de “Pirâmide de Experiência”), é possível alcançar, ao longo da formação escolar, níveis de sofisticação e abstração capazes de colocar o indivíduo perante a solução de problemas complexos (este estágio de desenvolvimento posiciona-se no topo da pirâmide concebida pelo autor).

Embora vivamos tempos de transição entre modelos curriculares do ensino básico e secundário mais fragmentados disciplinarmente, mas que, progressivamente, vão convergindo, seja no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória ou no manejo da flexibilidade curricular onde a complexidade do mundo deve ser exercitada nos interstícios das diferentes áreas do saber tradicional, certo é que no encontro da Universidade com a Escola do ensino básico e secundário, está em primeira linha a formação de professores, neste caso de Geografia e História, e neste encontro cruzam-se gerações e saberes que atravessaram o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo, o conetivismo (Siemens, 2004). Desse cruzamento, têm resultado trabalhos de investigação-ação em contexto de estágio pedagógico que vão dando conta de uma mudança lenta, mas de enorme esforço de ajuste às condições atuais: menos centrada nos padrões sociais para os quais o ensino e educação tinham respostas de rotina, e mais focada no desenvolvimento de estratégias metacognitivas para a construção de

inteligências baseadas na vontade dos alunos. De igual modo, a experimentação parece constituir uma linha de trabalho que se impõe, cada vez mais, à transmissão do conhecimento, conhecimento este que deve ser construído pelo discente – centro de todo o processo escolar.

As universidades portuguesas preveem a formação do professor como prático, reflexivo e intelectualmente crítico, conferindo um lugar de relevo à investigação pedagógica no estágio através da construção e avaliação de um “projeto de intervenção pedagógica supervisionada” (PIPS) vertido no Relatório de Estágio (RE), que deve enquadrar-se numa visão democrática da educação. Nesta perspetiva Gago (2018a) sustenta que na formação de professores “...a universidade e a formação que esta promove, deve, por um lado, fomentar o espírito crítico e de investigação e, por outro, ampliar o seu papel como consultora de investigação e de desenvolvimento de professores...” (p. 509). Esta formação vai ao encontro do profissionalismo democrático que no quadro do desenvolvimento profissional do professor é holístico, com uma preocupação humanista - a “...articulação da ação pedagógica-educativa do professor com amplos valores e ideais da sociedade” e “a ação deste professor é orientada para a investigação e para salas de aula colaborativas que permitem vivência e experiências democráticas.” (Gago, 2018b, p. 111).

Em linha com as orientações mais humanistas da educação para o século XXI, a evolução da formação de professores de Geografia e/ou História em Portugal, avaliada a partir das palavras mais utilizadas nos títulos dos trabalhos de investigação-ação realizados pelos estudantes estagiários (RE), bem como numa análise mais fina dos RE da UM e da UP através das temáticas subjacentes integradas em categorias de acordo com os respetivos descritores, ao invés de traduzir o que eventualmente se poderia esperar, isto é, o enfoque em temas de vertente tecnológica, parece que a preocupação se direciona mais para o desenvolvimento de competências do indivíduo centradas em valores e na ligação das áreas científicas em questão ao contexto de vida real dos alunos.

Referências

- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Cachinho, H. (2002) - Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. *Inforgeo*, 15, 66-90.

- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission, 2-20.
- Carver, L. B. (2016). Teacher perception of barriers and benefits in K-12 technology usage. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 15(1), 110-116. doi: 10.21125/inted.2016.1845
- Claudino, S. (2011) – A formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa. *Revista Plures Humanidades*, 12(15),13-33.
- d'Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J. Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). New York: Dryden Press.
- Darmaji, D.; Kurniawan, D.A.; Astalini, A.; Lumbantoruan, A.; Samosir, S.C. (2019) - Mobile Learning in Higher Education for The Industrial Revolution 4.0: Perception and Response of Physics Practicum. *International Journal of Interactive Mobile Technologies* (iJIM), 13(9), 4-20. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i09.10948>
- De Vries, S., Jansen, E. & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London: Collier-Macmillan.
- Diário da República (2017). *Despacho n.º 6478/2017*. <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>
- Diário da República (2018). *Decretos-Lei n.º 54/2018*. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116108100/details/normal?q=Decretos-Lei+n.%C2%BA%2054%2F2018>
- Diário da República (2019). *Lei n.º 116/2019*. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/124680588/details/normal?q=Lei+n.%C2%BA%20116%2F2019>
- DGE (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao->

[para-cidadania](#)

- DGE (2017b). *Aprendizagens Essenciais*.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423-435. doi:10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Faria, E. (2004). O professor e as novas tecnologias. In Enricone, D. (Org.). *Ser Professor*. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 57-72.
- Gago, M. (2018a). Ser professor de História na paleta de cores de um profissionalismo complexo. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica (RIBEH)*, 1(1), 107-125. Disponível em: «<https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>». Acesso em: 22-06-20.
- Gago, M. (2018b). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22),507-519. Disponível em: DOI: 10.5433/1984-3356.2018v11n22p507. Acesso em: 22-06-20.
- Guo, R., Dobson, T. & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of educational computing research*, 38(3), 235-254. doi:10.2190/ec.38.3.a
- Kirner, C. & Zorzal, E. (2005). Aplicações educacionais em ambientes colaborativos com realidade aumentada. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*, 1(1), 114-124.
- Kirschner, P. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kozma, R. (2003) Technology and Classroom Practices, *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782399>
- Lase, D. (2019). Education and industrial revolution 4.0. *Handayani Journal PGSD FIP UNIMED*, 10(1), 48-62. doi: 10.24114/jh.v10i1
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 28(3), 371-389.
- Martins, M. (2012). Formar professores no ensino superior: o caso da formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. In Leite, C. & Zabalza, M. *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*, 7870-7882.

- Melo, M. C. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>
- Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In Neto, A. & Fortunato, I. *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais*. São Paulo: Edições Hipótese, 97-115.
- OECD (2016). *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/>.
- ONU (2016). *The Sustainable Development Goals Report*. http://www.agenda2030.org.br/saiba_mais/publicacoes.
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Newby, T. & Ertmer, P. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & education*, 55(3), 1321-1335. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.002>
- Perrenoud, P. (1999) - *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5).
- Salajan, F., Schönwetter, D. & Cleghorn, B. (2010). Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*, 55(3), 1393-1403. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.017>
- Santos, P. & Martins, M. (2016). A Universidade do Porto e a formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 181-199.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo - uma teoria da aprendizagem para a era digital*. <http://humana.social/conectivismo-una-teoria-da-aprendizagem-para-a-era-digital/>.
- Silva, R. (1988). Curso de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto – 1972/88. *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*. I Série, Vol.4, 5-13.
- Solé, G. (2020). Aprendizagem histórica e formação de professores dos anos iniciais na Universidade do Minho (Portugal): a articulação entre a prática e a investigação em educação histórica. *Roteiro*, 45, 1-26. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21997>
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

- Vieira, Flávia et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In. Bento Silva et al. (Orgs). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-1655). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Wang, S., Hsu, H., Campbell, T., Coster, D. & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 637-662.
- West, D. (2012). Big data for education: Data mining, data analytics, and web dashboards. *Governance studies at Brookings*, 4(1), 1-10.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example (March 15).

Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia

Raquel SÁNCHEZ IBÁÑEZ
José María CAMPILLO FERRER
Catalina GUERRERO ROMERA

Datos de contacto:

Raquel Sánchez Ibáñez
Universidad de Murcia
raqueledu@um.es

José María Campillo Ferrer
Universidad de Murcia
jmc2@um.es

Catalina Guerrero Romera
Universidad de Murcia
cgromera@um.es

Recibido: 17/09/2020
Aceptado: 13/11/2020

RESUMEN

Los estudios centrados en el diagnóstico de las formas de enseñanza de las ciencias sociales constituyen una línea de investigación relevante en el campo de las didácticas específicas. Su importancia radica en la necesidad de conocer cómo se enseñan disciplinas como la historia, la geografía y la historia del arte para detectar las carencias y mejorar la formación del profesorado. Por esta razón, el objetivo principal de este trabajo es conocer cómo perciben los profesores la forma en la que enseñan historia al alumnado. La metodología de investigación es de carácter cuantitativo con un diseño no experimental realizado a partir de un cuestionario con escala tipo Likert. Los análisis realizados son de tipo estadístico descriptivo e inferencial. La muestra no probabilística está formada por 332 docentes que enseñan Ciencias Sociales en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en España. Los resultados indican que los métodos y estrategias didácticas más centradas en el alumnado son mejor valoradas por el profesorado, así como una enseñanza que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Se concluye que, desde la óptica del profesorado, va dejándose atrás una metodología tradicional debido a una mejora en su formación académica inicial y continua.

PALABRAS CLAVE: Enfoques de enseñanza; Metodología; Historia, Profesorado; Educación Primaria; Educación Secundaria.

Primary and secondary school teachers' perceptions of the teaching of history

ABSTRACT

Studies focusing on the analysis of social science teaching methods constitute a relevant line of research in the field of social science teaching. Its importance lies in the need to understand how disciplines such as history, geography and art are taught, in order to identify shortcomings and improve teacher training. The main objective of this work is therefore to find out how teachers perceive the way they teach history to students. The research methodology is quantitative, with a non-experimental design based on a Likert scale questionnaire. The analyses carried out are of a descriptive and inferential statistical type. The non-probabilistic sample consists of 332 teachers who teach Social Sciences in the stages of Primary and Secondary Education in Spain. The results show that the most student-centred methods and strategies are those most highly valued by teachers, as well as teaching that encourages the development of critical thinking in students. It is concluded that, from the teachers' point of view, a traditional methodology is being left behind because of improved initial and in-service teacher training.

KEYWORDS: Teaching approaches; Methodology; History; Teachers; Primary education; Secondary education.

Introducción

Uno de los retos del profesorado es formar al alumnado para que sea capaz de desarrollar una forma de pensamiento crítico y una ciudadanía activa y democrática. Esto ha de llevarle a una enseñanza de las ciencias sociales a través de métodos centrados en el alumnado. En la actualidad, todavía es frecuente encontrar en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un modelo de enseñanza tradicional de las ciencias sociales que se sustenta, sobre todo, en el predominio del uso de la lección magistral y del libro de texto (López-Facal & Valls 2012; Prats & Valls, 2013). Sin embargo, de forma progresiva el profesorado va incorporando a las aulas propuestas de innovación educativa, que favorecen una participación más activa del alumnado mediante la aplicación de métodos como el trabajo por proyectos, la gamificación y la clase invertida. Las percepciones del profesorado sobre la implementación de estas innovaciones didácticas y, por extensión, de su práctica docente resultan básicas para obtener un mejor conocimiento acerca de sus intereses, demandas y

necesidades (Nikolopoulou, 2020; Zou, 2020). En la enseñanza de las ciencias sociales también se están incorporando estas prácticas educativas que favorecen un enfoque más centrado en el alumnado (Olmos, 2018; Vicent & Platas, 2018; Vichiato & García de la Vega, 2018). A ello ha contribuido el avance en el área de Didáctica de las ciencias sociales de líneas de investigación centradas en el fomento del pensamiento histórico y geográfico, que contribuyen a dejar atrás el modelo de enseñanza tradicional basado en la memorización de conocimientos teóricos.

La apuesta por una enseñanza por competencias en los años noventa del pasado siglo contribuyó al desarrollo de una serie de trabajos centrados en definir, cuáles eran las competencias relacionadas con la disciplina histórica. Así, desde los trabajos de Wineburg (1991) y Seixas (1993) han proliferado los estudios que abordan la explicitación de estas competencias históricas a nivel internacional (Lee, 2005; Lee, Dickinson & Ashby, 2004; Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013) y en el ámbito español (Carretero, 2019; Gómez & Miralles, 2016; Gómez & Sáiz, 2017; González, Pagès & Santiesteban, 2011; López-Facal, Velasco, Santidrián & Armas, 2011; Sáiz y López-Facal, 2015).

En relación con los enfoques de enseñanza, desde finales del siglo pasado, esta línea ha adquirido un gran impulso a partir de los trabajos de Trigwell y Prosser (2004) y su diseño del cuestionario *Approaches to Teaching Inventory* (Goh, Wong & Hamzah, 2014; Hernández-Pina, Maquilón & Monroy, 2012; Kember & Kwan, 2000; Monroy, González & Hernández, 2015; Yunga, Loaiza, Ramón & Puertas, 2016). En este sentido, el análisis contrastivo de los enfoques de enseñanza más tradicionales centrados en el docente y los más innovadores enfocados hacia el discente constituyen una pieza clave, para entender las distintas percepciones del profesorado en contextos diversos (Könings, Seidel, Brand-Gruwel & Merriënboer, 2014; Martín, Pozo, Mateos, Martín & Del Puy, 2014; McCurry & Martins, 2010; Ross, 2017) y formular mejoras de cara a su formación (Hernández-Pina & Maquilón, 2010).

La investigación en España sobre estos dos modelos en relación con la enseñanza de las ciencias sociales cuenta con una dilatada trayectoria (Gómez, Miralles, Rodríguez & Maquilón, 2020; Gómez, Rodríguez & Mirete, 2018; Gómez, Sainz & Gutiérrez, 2020; González, 2013; Pagès, 1994; Prats, 2002; Prats & Santacana, 1998; Sobejano & Torres, 2009). El modelo más tradicional se caracteriza por privilegiar estrategias orientadas a la transmisión de conocimientos de primer orden. Mientras que el modelo más innovador, en ocasiones denominado “crítico”, apuesta por una enseñanza cuyos métodos activos sirvan de apoyo a las propias construcciones de conocimiento

de los estudiantes. No obstante, los estudios centrados en la identificación de estos enfoques a partir de la percepción del profesorado son todavía escasos (Akçay, 2016; Miralles & López-García, 2019). En esta línea de diagnóstico se enmarca esta investigación orientada a conocer y analizar la percepción del profesorado de primaria y de secundaria, respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia. Para abordar esta cuestión se establecen dos objetivos específicos:

OE1. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en función a su edad.

OE2. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en relación con la etapa educativa en la que imparten la materia de Ciencias Sociales.

Método

Esta investigación es un estudio no experimental de enfoque cuantitativo realizado a partir de un cuestionario con escala tipo Likert. Los diseños mediante cuestionarios o encuestas son muy habituales en el ámbito de la educación, ya que son aplicables a múltiples problemas y permiten recoger información sobre un elevado número de variables (Sapsford & Jupp, 2006).

Muestra

Este estudio se basa en un muestreo por conveniencia formado por 332 profesores en activo. De ellos, 170 (51.2%) enseñan historia en la etapa de Educación Primaria, un total de 157 (47.3%) lo hacen en Educación Secundaria Obligatoria y un 1.5% no indica el nivel educativo. A pesar de que no es un estudio probabilístico, los participantes proceden de diez de las diecisiete Comunidades Autónomas que conforman el estado español (Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla y León, Comunidad Autónoma Vasca, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia). De los 332 participantes, 175 (52.7%) son mujeres y 156 (47%) son hombres y una persona (.3%) selecciona la casilla "Otra opción". Por último, los intervalos de edad de los participantes de la encuesta se pueden consultar en la Tabla 1.

Tabla 1
Intervalos de edad de los participantes

Edad	n	Porcentaje
20-29	26	7.83
30-39	83	25
40-49	104	31.32
50-59	94	28.31
60 o más	24	7.22
NA	1	.3
<i>Total</i>	<i>332</i>	<i>100</i>

Instrumento de recogida de la información

El instrumento de recogida de información se denomina “Cuestionario sobre formas de enfocar la enseñanza de la historia” y está formado por dos bloques. El primer bloque incluye diez campos para recoger la información de tipo sociodemográfico de los encuestados con tres preguntas abiertas, para saber la provincia donde imparte historia, la edad y los años de experiencia docente y siete preguntas cerradas de opción múltiple (para conocer el sexo, la formación académica, situación administrativa, la etapa educativa en la que trabaja y otras en las que ha trabajado, su participación en proyectos de innovación docente y el ámbito de estos). El segundo bloque se denomina «Sobre enfoques de enseñanza» y está formado por veinte ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco valores, que va desde “este ítem nunca es cierto para mí en esta asignatura” hasta “este ítem es cierto para mí siempre en esta asignatura”. Este bloque se corresponde con el cuestionario «*Approaches to Teaching Inventory (ATI)*» publicado por Trigwell y Prosser (2004). En concreto, para este trabajo se ha empleado la versión al español validada del cuestionario ATI propuesta por Monroy, González-Gerardo & Hernández-Pina (2015), que limita a veinte los ítems y los enunciados de estos se han adaptado para que estén referidos a la enseñanza de la historia (Anexo I).

Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de información del cuestionario se contactó en octubre de 2019 con los miembros de los tres grupos de investigación del área de Didáctica de las ciencias sociales (RODA en la Universidad de Santiago de Compostela, DICSO en la Universidad de Murcia y Social(s) en la Universidad de Valencia, que forman parte de los proyectos en los que se enmarca esta investigación. Estos investigadores distribuyeron al profesorado los cuestionarios en papel y de forma

online, entre noviembre de 2019 y enero de 2020, tras recibir los informes favorables de los comités de ética de la investigación de dichas universidades. Los análisis descriptivos e inferenciales se realizaron mediante el programa SPSS v.26 de IBM entre febrero y mayo de 2020. En concreto, en los análisis descriptivos se calcularon frecuencias (porcentajes válidos), medidas de tendencia central (media y mediana) y medidas de variabilidad (rango y desviación típica).

En segundo lugar, se realizaron análisis inferenciales para contrastar la hipótesis nula (no existen diferencias estadísticamente significativas) y la hipótesis alternativa (sí existen diferencias estadísticamente significativas p -valor $< .5$) en los dos objetivos de esta investigación. Estos análisis se efectuaron mediante la prueba U de Mann-Whitney, para buscar e identificar las diferencias entre dos grupos independientes y la prueba H de Kruskal Wallis para más de dos grupos. En este último caso, se llevaron a cabo pruebas *post hoc* para identificar entre qué parejas se producían esas diferencias. El empleo de pruebas no paramétricas se realizó porque es aconsejable cuando las variables son ordinales (Espinoza, 2018).

Resultados

El análisis de las frecuencias revela que los mayores porcentajes de respuesta del profesorado se sitúan en el valor 4 (“Este ítem es cierto frecuentemente para mí en esta asignatura”) y 5 (“Este ítem es cierto siempre para mí en esta asignatura”) a la hora de valorar los diversos métodos y estrategias didácticas, para enseñar historia indicadas en el cuestionario. En donde más ha habido acuerdo entre el profesorado encuestado es en considerar el ítem 3 (“Procuro dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando”), como una estrategia siempre empleada en el aula a la hora de enseñar historia (69.7%). Por el contrario, los ítems en donde los porcentajes de respuesta se sitúan en el valor 3 o por debajo de este son el ítem 18 (“Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos”, el ítem 2 (“Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir que describan todos los contenidos de historia que corresponden a los objetivos específicos”) y el ítem 1 (“Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia en aquello que yo les proporcione”) (Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de respuestas a partir de porcentajes válidos

Ítems	Escala de respuesta				
	1	2	3	4	5
Ítem 1	7.3	15.4	38.4	30.2	8.8
Ítem 2	10.5	20.8	28	30.1	10.5
Ítem 3	0	1.5	4.8	23.9	69.7
Ítem 4	3.6	13	32.6	32.6	18.1
Ítem 5	2.4	8.7	19.6	37.3	31.9
Ítem 6	3.6	16.6	27.5	39.3	13
Ítem 7	.6	4.2	10	39.9	45.3
Ítem 8	.9	5.2	17	43.3	33.6
Ítem 9	1.2	4.8	11.8	40.9	41.2
Ítem 10	5.2	12.7	30	34.8	17.3
Ítem 11	1.2	3.3	11.7	40.4	43.4
Ítem 12	.9	4.2	10.8	27.7	56.3
Ítem 13	.3	3	12.1	45.2	39.4
Ítem 14	3.9	13.9	31.5	36.7	13.9
Ítem 15	2.4	9.4	26.9	40.8	20.5
Ítem 16	.3	2.4	9.1	45.6	42.6
Ítem 17	.3	2.4	13.6	50	33.6
Ítem 18	9.7	25.4	36	22.4	6.6
Ítem 19	.6	2.1	6.9	41.4	48.9
Ítem 20	0	1.2	10.3	37	51.5

Los ítems con un mayor valor de la media en función a las respuestas del profesorado encuestado han sido el ítem 3 (“Procuro dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando”), el ítem 20 (“La enseñanza de la historia tendría que incluir la ayuda a los estudiantes para encontrar sus propios recursos de aprendizaje”) y el ítem 19 (“La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la historia”). Por el contrario, el ítem que ha obtenido un valor de media más bajo ha sido el ítem 18 (“Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos”), seguido del ítem 2 (“Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir que describan todos los contenidos de historia, que corresponden a los objetivos específicos”) y del ítem 1 (“Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia, en aquello que yo les proporcione”) (Tabla 3).

Tabla 3
 Medidas de tendencia central

Ítems	N	\bar{x}	Me	Rango	Sd
Ítem 1	331	3.18	3	4	1.03
Ítem 2	332	3.09	3	4	1.16
Ítem 3	330	4.62	5	3	.65
Ítem 4	331	3.49	4	4	1.05
Ítem 5	332	3.88	4	4	1.03
Ítem 6	331	3.41	4	4	1.03
Ítem 7	331	4.25	4	4	.85
Ítem 8	330	4.04	4	4	.89
Ítem 9	330	4.16	4	4	.90
Ítem 10	330	3.46	4	4	1.08
Ítem 11	332	4.21	4	4	.87
Ítem 12	332	4.34	5	4	.90
Ítem 13	330	4.20	4	4	.79
Ítem 14	330	3.43	4	4	1.02
Ítem 15	331	3.68	4	4	.98
Ítem 16	331	4.28	4	4	.75
Ítem 17	330	4.14	4	4	.76
Ítem 18	331	2.91	3	4	1.06
Ítem 19	331	4.36	4	4	.76
Ítem 20	330	4.39	5	3	.72

OE1. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en función a su edad.

Los resultados de la comparativa en relación con la edad de los encuestados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el ítem 8 (“En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión”), el ítem 10 (“Considero importante dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes, para que aprendan los contenidos históricos”) y el ítem 2 (“Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir que describan todos los contenidos de historia, que corresponden a los objetivos específicos), por lo que se concluye que en estos se rechaza la hipótesis nula (Tabla 6). En concreto, las pruebas *post hoc* precisan que en el ítem 2, el profesorado que se sitúa en un intervalo de edad de 40-49 años ofrece un valor de respuesta entre el 3 y el 4 de la escala Likert, mientras que el resto del profesorado sitúa sus respuestas entre los valores 2 y 4. En el ítem 8, el profesorado cuya edad está entre los 40-49 años y más de 60 años responde con un valor cercano al 3, mientras que el resto sitúa sus respuestas entre el valor 4

y 5. Por último, en el ítem 10, el profesorado de 50-59 y más de 60 años responde a este ítem entre los valores 3 y 4, mientras que el resto lo hace entre los valores 2 y 3.

Por otro lado, los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis también revelan, que las menores diferencias en relación a los intervalos de edad de los encuestados se producen en el ítem 9 “Estructuro mi enseñanza para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación” (Tabla 4).

Tabla 4
Resultados de la comparativa por edad

Ítems	Estadístico de contraste	Sig.
Ítem 1	4.781	.311
Ítem 2	9.855	.043
Ítem 3	4.407	.354
Ítem 4	1.451	.835
Ítem 5	5.248	.263
Ítem 6	4.147	.386
Ítem 7	6.108	.191
Ítem 8	11.219	.024
Ítem 9	.183	.996
Ítem 10	10.917	.028
Ítem 11	.460	.977
Ítem 12	3.019	.555
Ítem 13	.525	.971
Ítem 14	6.424	.170
Ítem 15	2.870	.580
Ítem 16	3.497	.478
Ítem 17	.842	.933
Ítem 18	3.591	.464
Ítem 19	2.066	.724
Ítem 20	4.272	.370

OE2. Analizar la percepción del profesorado respecto a la metodología docente que emplean en la enseñanza de la historia, en relación con la etapa educativa en la que imparte la materia de Ciencias Sociales.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el ítem 5 (“Reservo una parte del tiempo de clase, para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de historia), seguido

del ítem 4 (“En la enseñanza de la historia lo más importante es presentar a los estudiantes una información muy completa”), del ítem 14 (“Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de la historia tendría que ser utilizado, para cuestionar las ideas de los estudiantes”) y del ítem 8 (“En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión”). Por lo que se concluye que en estos cinco ítems se rechaza la hipótesis nula. Se produce además la circunstancia, de que en todos ellos el profesorado que enseña historia en la etapa de Educación Primaria obtiene unos valores de media superiores a los docentes encuestados de ESO (Tabla 5).

Por el contrario, en donde menores diferencias se producen es en relación al ítem 18 “Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos”, que los docentes de ambas etapas sitúan con un valor de la media por debajo del 3 y en el ítem 9 “Estructuro mi enseñanza, para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación” (Tabla 5).

Tabla 5

Resultados de la comparativa por nivel educativo

Ítems	Z	Sig. ^a	\bar{x}	
			Primaria	Secundaria
Ítem 1	-.502	.616	3.14	3.24
Ítem 2	-1.464	.143	3.18	3.00
Ítem 3	-.348	.728	4.65	4.58
Ítem 4	-3.062	.002	3.64	3.31
Ítem 5	-3.637	.000	4.06	3.65
Ítem 6	-.987	.324	3.36	3.46
Ítem 7	-.599	.549	4.28	4.21
Ítem 8	-2.124	.034	4.15	3.91
Ítem 9	-.174	.862	4.13	4.21
Ítem 10	-.624	.533	3.48	3.44
Ítem 11	-1.359	.174	4.13	4.31
Ítem 12	-.308	.758	4.35	4.33
Ítem 13	-.957	.339	4.24	4.17
Ítem 14	-2.214	.027	3.55	3.31
Ítem 15	-1.774	.076	3.78	3.57
Ítem 16	-1.039	.299	4.22	4.34
Ítem 17	-.536	.592	4.17	4.13
Ítem 18	-.158	.875	2.93	2.90
Ítem 19	-1.421	.155	4.29	4.45
Ítem 20	-.732	.464	4.42	4.36

Discusión

Este estudio examina la percepción del profesorado acerca de la metodología implementada para el desarrollo de un pensamiento histórico en el alumnado. Habida cuenta de que la participación activa de estos agentes educativos en una enseñanza de calidad es fundamental, para adecuar los programas y enfoques didácticos a sus necesidades específicas, los estudios que abordan tales cuestiones son esenciales para garantizar un mejor conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula.

En términos generales, las valoraciones de los participantes acerca de la frecuencia de uso de distintos métodos y estrategias didácticas para enseñar historia indican una regularidad en su planificación e implementación didáctica. Estos resultados coinciden con investigaciones similares en las que se aprecia una predisposición a incluir estrategias efectivas e innovadoras en la práctica docente (Ford, 2018; Kozaner, 2020). En particular, el hecho de que un porcentaje elevado de los encuestados coincidiera, en que de forma frecuente procura dialogar con los estudiantes sobre los temas que se están enseñando y que el profesorado debería ayudar al alumnado en la elaboración de los recursos evidencia, que se apuesta por estrategias que fomentan una participación activa del alumnado. Además, esta interpretación se sustenta por el hecho de que los docentes han puntuado con los valores más bajos los ítems del cuestionario, que caracterizan un modelo de enseñanza tradicional.

En la comparativa en función a la edad de los encuestados se han hallado diferencias entre el profesorado de más de 40 años y el resto, lo que puede deberse a la formación recibida por estos. Fundamentalmente, porque los ítems en los que se han obtenido estas diferencias están relacionados con unas prácticas más relacionadas con un enfoque de enseñanza de la historia tradicional, que son más frecuentes en el profesorado de mayor edad. Quizá, porque este se ha formado en unos años en los que, a nivel curricular, en los niveles de enseñanza obligatoria primaba este modelo de enseñanza, como también en los estudios universitarios de Magisterio, en donde además los planes de estudio conferían una destacada importancia a los conocimientos disciplinares y pedagógicos, pero una escasa atención a la formación didáctica relacionada con las disciplinas de enseñanza (Holgado, 2002; Maldonado, 2004). Sin embargo, a partir del desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales en España en el último tercio del siglo XX, los futuros maestros se han podido formar en unas titulaciones de grado y de postgrado en las que el peso de las didácticas específicas cada vez es mayor (Pagès, 2002).

No obstante, pese a que esta formación inicial de los estudios de Magisterio haya sido distinta, el hecho de que la formación continua del profesorado permita una actualización de los conocimientos puede estar en la base del cambio observado en este estudio, hacia una enseñanza de la historia más centrada en el alumnado (Gálvez, 2011).

Una finalidad que se refleja por igual en los encuestados de ambas etapas educativas, pues los resultados apuntan a que hay un distanciamiento respecto a prácticas que coinciden con un modelo de enseñanza de la historia tradicional, como lo es centrar la enseñanza en lo que transmite el profesor o estructurar la enseñanza en función a la evaluación final de contenidos. Las diferencias, cuando se producen, se deben a una mayor puntuación del profesorado de la etapa de Educación Primaria, respecto al de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en estrategias orientadas a la participación del estudiante mediante debates en el aula. Quizá, este hecho pueda deberse a que el currículo de Educación Primaria de la materia de Ciencias Sociales es más flexible y menos denso en lo que respecta a la programación de contenidos, lo que permite que el profesorado tenga más disponibilidad a la hora de poder aplicar estrategias que fomenten la participación en el aula. En cambio, las dificultades del profesorado de ESO son mayores, pues el temario extenso de contenidos de las asignaturas de historia y el volumen de estándares de aprendizaje plantean mayores obstáculos a la hora de aplicar con frecuencia estrategias activas de aprendizaje (Martín, 2013).

En resumen, los resultados muestran el avance producido en la percepción del profesorado sobre una metodología orientada a fomentar un pensamiento histórico y crítico en el alumnado. No obstante, conviene seguir reforzando la formación didáctica y metodológica al igual que el desarrollo de la investigación educativa en este ámbito. En primer lugar, es necesario centrar la atención en el tipo de formación didáctica diseñada en los planes de las titulaciones de Educación, pues supone el punto de partida para formar a los futuros docentes en esta y otras materias. Igualmente, es esencial reforzar las acciones de formación permanente del profesorado para que este pueda actualizar sus prácticas docentes, a través de los resultados de las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

Por último, en relación a las limitaciones de este estudio, la implementación de una metodología cuantitativa y cualitativa hubiera aportado una comunicación más cercana y horizontal entre investigadores y participantes de este estudio. La realización de un muestro probabilístico supondría la posibilidad de generalizar los resultados con una mayor precisión estadística. Igualmente, las reflexiones cualitativas aportadas por el profesorado podrían favorecer

futuras investigaciones sobre los modos preferentes de enseñar historia a partir de distintas fuentes, tipos de datos y contextos.

Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo gracias a la financiación de dos proyectos de investigación. El primero, denominado "Conceptos metodológicos y métodos de aprendizaje activo para la mejora de las competencias docentes de los profesores (PGC2018-094491-B-C33)" está financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. El segundo, titulado "Pensamiento geográfico e histórico de los alumnos de primaria de la Región de Murcia: una propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad (20874/PI/18)" está financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Referencias

- Akçay, S. (2016). An Analysis of Teachers' Perceptions through Metaphors: Prospective Turkish Teachers of Science, Math and Social Science in Secondary Education. *Educational Research and Reviews*, 11(24), 2167-2176. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3064>
- Carretero, M. (2019). Pensamiento histórico e historia global como nuevos desafíos para la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 495, 59-63.
- Espinoza, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(65), 36-46. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ford, C. (2018). Effective practice instructional strategies: Design of an instrument to assess teachers' perception of implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 154-163.
- Gálvez, I. E. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, 18, 33-50.
- Goh, P. S. C., Wong, K.T., and Hamzah, M. S. G. (2014). The Approaches to Teaching Inventory: A Preliminary Validation of the Malaysian Translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 16-26. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.6>
- Gómez, C. J., and Miralles, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Spagne. *Spirale*, 68, 55-66. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0053>.

- Gómez, C. J., Miralles, P., Rodríguez, J. and Maquilón, J. J. (2020). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. Teacher training in Spain and the United Kingdom. *Educational Studies, Preprint*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1707069>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C. J., y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in Teacher Training. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>.
- Gómez, C. J., Sainz, Á. C., y Gutiérrez, R. C. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta, 49*(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- González, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Unipluriversidad, 13*(2), 24-34.
- Hernández Pina, F., y Maquilón, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *REIFOP, 13*(3), 17-25.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., y Monroy Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesores de educación primaria. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 16*(1), 61-77.
- Holgado, J. (2002). Profesionalismo versus Culturalismo: dos paradigmas en la formación del maestro español. *Escuela Abierta, 5*, 141-180.
- Kember, D., and Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science, 28*, 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>

- Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., and Merriënboer, J. G. (2014). Differences between Students' and Teachers' perceptions of education: profiles to describe congruence and friction. *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences*. 42(1), 11-30. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9294-1>
- Kozaner, Ç. (2020). Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates on the Concept of Social Science and Its Teaching. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1), 120-139. doi:10.33403/rigeo.641587
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan and J. D. Bransford. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). Washington, DC: National Academies Press.
- Lee, P., Dickinson, A., and Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. F. Voss. (Coords.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- López Facal, R., y Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. de Alba, F. F. García y A. S. Fernández. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Sevilla: Díada Editora. Recuperado de <https://cutt.ly/2u5HA2R>
- López Facal, R., Velasco, L., Santidrián, V. M., y Armas Castro, X. A. (Coords.). (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Maldonado, A. (Coord.). (2004). *Libro Blanco: título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A., and Del Puy, M. (2014). Infant, primary and secondary teacher's conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70024-X.
- Martín Sánchez, J. (2013). El currículo de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria de España: reflexiones sobre la didáctica de las ciencias sociales actualmente. *Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 4(4), 189-198.
- McCurry, M. K., and Martins, D. C. (2010). Teaching undergraduate nursing research: A comparison of traditional and innovative

- approaches for success with millennial learners. *Journal of Nursing Education*, 49(5), 276-279. <https://doi.org/10.3928/01484834-20091217-02>
- Miralles, P., y López García, A. (2019). Una reflexión controversial sobre los enfoques didácticos en Ciencias Sociales. En M. João y A. Dias (Eds). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 195-203). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Monroy, F., González Geraldo, J. L., and Hernández Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31, 172-183. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monroy, F., Hernández Pina, F., y Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13860>
- Nikolopoulou, K. (2020). Secondary education teachers' perceptions of mobile phone and tablet use in classrooms: benefits, constraints and concerns. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 257-275. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00156-7>
- Olmos, R. (2018). Kahoot! Una aplicación para la gamificación en el aula. En A. Pina et al. (Coords.), *EDUNOVATIC 2017. Conference Proceedings. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 12-14 December 2017* (pp. 862-869). Eindhoven, The Netherlands: Adaya Press.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51. Recuperado de <https://cutt.ly/Tu5JHQi>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269.
- Prats, J. (2002). ¿Hay que reformar la reforma educativa? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, 11-21.
- Prats, J., y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En *Enciclopedia General de la Educación* (Vol. 3). Barcelona: Océano.
- Prats, J., y Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Ross, M. (2017). Conceptions of teaching: an illustrated review. *The clinical teacher*, 14(1), 8-14. <https://doi.org/10.1111/tct.12622>

- Sáiz, J., y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sapsford, R., and Jupp, V. (2006). *Data Collection and Analysis*, 2nd ed. London: Sage and The Open University.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324. <https://doi.org/10.3102/00028312030002305>
- Seixas, P., and Morton, T. (2013). *The Big six historical concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Sobejano, M. J., y Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en Secundaria: historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Trigwell, K., and Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Vicent, N., y Platas, M. (2018). ¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed: 41 Origins. *Clío: History and History Teaching*, 44. Recuperado de <https://cutt.ly/YfDCEIB>
- Vichiato, T., y García de la Vega, A. (2018). El desarrollo del razonamiento geográfico a través de una propuesta ludo-didáctica en la ciudad. *Didáctica geográfica*, 19, 197-220. <https://doi.org/10.21138/DG.422>
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87. doi: 10.1037/0022-0663.83.1.73.
- Yunga, D., Loaiza, M. I., Ramón, L. N., y Puertas, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 313-333. Recuperado de <https://cutt.ly/FfD2uS5>
- Zou, D. (2020). Gamified flipped EFL classroom for primary education: Student and teacher perceptions. *Journal of Computers in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w>

Anexo I

Cuestionario sobre formas de enfocar la enseñanza de la historia

Bloque II. Sobre enfoques de enseñanza

Por favor, responda a todas las preguntas. No pierda mucho tiempo en cada pregunta. Su primera reacción es probablemente la más cercana a la realidad. Sus respuestas se tratarán de forma confidencial. Elija su respuesta según la siguiente escala:

1. Este ítem nunca es cierto para mí en esta asignatura.
2. Este ítem es cierto alguna vez para mí en esta asignatura.
3. Este ítem es cierto varias veces para mí en esta asignatura.
4. Este ítem es cierto frecuentemente para mí en esta asignatura.
5. Este ítem es cierto siempre para mí en esta asignatura.

Ítems

- 1.-Es recomendable que el alumnado centre el estudio de la historia, en aquello que yo les proporcione.
 - 2.-Para evaluar a los estudiantes se les debe pedir, que describan todos los contenidos de historia que corresponden a los objetivos específicos.
 - 3.-Procuró dialogar con los estudiantes sobre los temas que estamos estudiando.
 - 4.-En la enseñanza de la historia lo más importante es presentar a los estudiantes una información muy completa.
 - 5.-Reservo una parte del tiempo de clase, para que los estudiantes puedan discutir entre ellos conceptos e ideas claves de historia.
 - 6.-En la enseñanza de la historia me centro en impartir información disponible en textos y lecturas claves.
 - 7.-Animo a los estudiantes a que reestructuren sus conocimientos previos, para que puedan desarrollar una nueva forma de pensar sobre la historia.
 - 8.-En las sesiones de clase planifico e impulso debates y discusión.
 - 9.-Estructuro mi enseñanza para ayudar a los estudiantes a superar la evaluación.
 - 10.-Considero importante dar a los estudiantes un buen conjunto de apuntes, para que aprendan los contenidos históricos.
 - 11.-Proporciono a los estudiantes la información que van a necesitar para superar la asignatura de Historia.
-

- 12.-Es importante responder a cualquier pregunta sobre los contenidos históricos que los estudiantes puedan formular.
 - 13.-Procuro que los estudiantes discutan sus cambios de opinión y de comprensión de la historia.
 - 14.-Gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de la historia tendría que ser utilizado para cuestionar las ideas de los estudiantes.
 - 15.-El modelo de enseñanza de la historia se centra en una buena presentación de la información a los estudiantes.
 - 16.-Entiendo la enseñanza de la historia como forma de ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensar sobre los temas trabajados.
 - 17.-Al enseñar historia es importante para mí supervisar los cambios de comprensión, que experimentan los estudiantes en relación con los temas trabajados.
 - 18.-Mi manera de enseñar historia se centra en transmitir a los estudiantes mis conocimientos.
 - 19.-La enseñanza de esta asignatura tendría que ayudar a los estudiantes a cuestionar su propia comprensión de la historia.
 - 20.-La enseñanza de la historia tendría que incluir la ayuda a los estudiantes, para encontrar sus propios recursos de aprendizaje.
-

Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio

Belén CASTRO-FERNÁNDEZ
Leticia CASTRO-CALVIÑO
Jorge CONDE-MIGUÉLEZ
Ramón LÓPEZ-FACAL

Datos de contacto:

Belén Castro-Fernández
Universidad de Santiago de Compostela
belen.castro@usc.es

Leticia Castro-Calviño
Universidad de Santiago de Compostela
leticiaastro.calvino@usc.es

Jorge Conde Miguélez
Universidad de Santiago de Compostela
j.conde@usc.es

Ramón López-Facal
Universidad de Santiago de Compostela
ramon.facal@usc.es

Recibido: 30/06/2020
Aceptado: 10/11/2020

Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (PGC2018-094491-B-C31) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

RESUMEN

Los docentes son piezas fundamentales en la educación patrimonial. Si queremos desarrollar una educación patrimonial de calidad es necesario conocer las concepciones que poseen estos profesionales sobre el uso y valoración del patrimonio cultural pues estos factores suelen condicionar sus acciones. Teniendo en cuenta este problema de investigación se presenta un estudio exploratorio en el que se identifican las concepciones del profesorado gallego sobre el patrimonio y la forma en que se trabaja en el aula. Participan en el estudio 76 docentes en activo de las etapas de infantil, primaria y secundaria, pertenecientes a 20 centros educativos de la provincia de A Coruña (Galicia). Para la recogida de información se diseña un cuestionario con nueve preguntas abiertas. Los datos se analizan a través de ocho categorías que se subdividen en variables, creadas a partir de las respuestas obtenidas y teniendo en cuenta estudios similares. Los resultados más relevantes muestran: a) falta de correspondencia entre investigación y enseñanza, b) cierta aleatoriedad en el diseño y la implementación de actividades de educación patrimonial. El estudio apunta hacia varias direcciones en las que parece deseable avanzar para la mejora en ámbito de la educación patrimonial: institucionalización, formación continua, investigación e innovación y comunidades de aprendizaje en torno a la educación patrimonial.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial; Identidad; concepto de patrimonio; concepciones profesorado

Conceptions of teachers about the educational use of heritage

ABSTRACT

Teachers are fundamental pieces in quality heritage education. It is necessary to know the conceptions that these professionals have about the use and valuation of cultural heritage since these factors tend to condition their actions. With this research problem in mind, an exploratory study is presented which identifies Galician teacher's conceptions about heritage and the way in which one works in the classroom. 76 teachers participated in the study of the stages of infant, primary and secondary, belonging to 20 educational schools of the province of A Coruña (Galicia). For the collection of information, a questionnaire was designed with nine open questions. The data were analysed through eight categories that were subdivided into variables, created from the answers obtained and taking into account similar studies. The most relevant results show a) lack of correspondence between research and teaching, b) certain randomness in the design and implementation of heritage education activities. In conclusion, the study points to several directions in which it seems desirable to move forward for the improvement in the heritage education field: institutionalization, continuous training, research and innovation and learning communities around heritage education.

KEYWORDS: Heritage education; Identity; Heritage concept; Teacher's conceptions

Introducción

Las concepciones del patrimonio, ligadas a un concepto tradicional y monumentalista, parecen ser las que más se reproducen en las aulas (Cuenca, 2003; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Marín y Fontal, 2020; Molina, 2015). A pesar de la consideración positiva sobre la utilidad educativa del patrimonio, su uso en la enseñanza sigue teniendo limitaciones. Molina y Escribano (2017) y González (2008) han destacado la desconexión entre investigación y enseñanza del patrimonio. Esta podría ser una de las razones que condiciona las prácticas educativas y que incide en la desafección y falta de sensibilización del alumnado hacia el patrimonio.

Se hace necesario conocer y modificar estas concepciones para optimizar el uso educativo del patrimonio y conseguir que el alumnado transite hacia la apropiación simbólica de su entorno y los procesos de construcción de identidad (Fontal, 2003 y 2016 y Gómez-Redondo, 2012). Domínguez y López (2015; 2017; 2018) han investigado sobre acciones que pretenden que el alumnado resignifique lo que le rodea mediante actividades que incorporan la dimensión emocional y que entienden la educación patrimonial como un proceso continuo de construcción (Van Botxel, Grever, & Klein, 2016).

Teniendo en cuenta estas investigaciones previas, se ha focalizado la

atención en indagar sobre las concepciones del profesorado sobre el uso y valoración del patrimonio. La amplitud del problema aconseja su delimitación. Los docentes son esenciales para el desarrollo de la educación patrimonial, sin embargo, son escasas las investigaciones sobre sus concepciones acerca del patrimonio que los tienen como protagonistas (Molina & Ortuño, 2017; Yeşilbursa & Barton, 2011). El número de investigaciones se reduce aún más sobre el profesorado de las etapas de educación infantil y primaria.

Para esta investigación se realiza una búsqueda de trabajos, siguiendo las técnicas de las revisiones sistematizadas de literatura, en los motores de búsqueda Web of Science (WOS) y Scopus. Se utiliza la ecuación de búsqueda: “heritage education” and “teachers” en la que se encuentran 35 resultados iniciales en Scopus y 41 en WOS. Después de descartar los trabajos repetidos y los que no eran pertinentes para el estudio (denominados falsos positivos) se han identificado 25. Teniendo en cuenta la extensión del presente trabajo se ofrece una muestra representativa del estado de la cuestión que permite mostrar de qué manera se ha investigado la percepción del valor del patrimonio en la enseñanza.

En Portugal el trabajo de Alves y Pinto (2019) presenta una investigación con 26 docentes de historia para saber cómo emplean las fuentes patrimoniales en actividades de enseñanza y aprendizaje. Obtienen una valoración positiva del patrimonio, por razones como la proximidad de los vestigios o su potencial de materialización del pasado, si bien un 30% de las respuestas no indican específicamente el modo en que lo usan.

En Finlandia, Berg (2018) realiza un estudio mediante un cuestionario a 105 profesores de educación primaria y secundaria para conocer cómo perciben el concepto de educación del patrimonio mundial. Concluye que la formación del profesorado es un factor clave para mejorar sus prácticas, ya que la mayor parte manifiesta que el patrimonio proporciona conocimiento de los elementos relevantes de la humanidad y esa comprensión es necesaria para preservar y gestionar el patrimonio para las generaciones futuras.

Molina y Ortuño (2017) analizan las respuestas de 290 profesores de Geografía e Historia de 7 países iberoamericanos que coinciden en que el patrimonio es valioso para la formación del pensamiento histórico, que va más allá del conocimiento de conceptos o del estudio basado en la memorización.

En España, el trabajo de Gómez, Miralles, Fontal e Ibáñez (2020) en el que se estudia el valor que le conceden 506 profesores de lengua española e inglés al patrimonio. Lo consideran un recurso valioso para trabajar con metodologías activas, desarrollar habilidades para la enseñanza y aprendizaje de la historia desde una perspectiva crítica. Estepa, Ávila y Ferreras (2008) con los datos de una muestra invitada de 108 docentes (77 docentes finalmente) llegan a conclusiones como: a) predomina una visión algo reduccionista en algunos profesores, en menor medida en los de Historia que tienen una concepción más global sobre el patrimonio; b) el patrimonio

tiene una escasa presencia en las aulas, con la excepción de los docentes de historia, y c) que una mayor capacitación, como la de los profesores de Historia, no garantiza un mayor desarrollo profesional. Molina y Muñoz (2016) realizan un estudio sobre 8 docentes de educación secundaria en el que dos de ellos valoran muy positivamente emplear el patrimonio en la docencia y cinco le conceden un valor bajo o nulo justificando esta posición mayoritaria por la densidad del temario que deben cumplir.

Teniendo en cuenta los resultados aportados por los estudios disponibles se diseña una investigación para conocer e identificar cuáles son las concepciones que manifiestan los docentes gallegos sobre educación patrimonial.

El presente estudio pretende cubrir un vacío existente en Galicia, donde todavía no se ha llevado a cabo ninguna indagación bajo este enfoque. Por otra parte, los niveles de infantil y primaria, incorporados en este trabajo, son los menos explorados por la investigación didáctica y la reflexión teórica sobre el patrimonio (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Se parte de la hipótesis de que el profesorado muestra interés por el uso del patrimonio en las aulas, pero en realidad su uso es limitado y no sistemático.

El objetivo principal es el de identificar las concepciones del profesorado sobre el patrimonio cultural y el uso educativo que le asignan en las aulas. De manera específica:

1. Conocer el concepto de patrimonio que asume el profesorado.
2. Explorar la utilización que se realiza de los recursos patrimoniales en los centros escolares.
3. Identificar las necesidades y dificultades del profesorado y de los centros en relación con la utilización del patrimonio en la enseñanza formal.

Los resultados pretenden facilitar el desarrollo de proyectos orientados a reforzar los vínculos entre las personas y su entorno próximo.

Método

Se trata de un estudio preliminar exploratorio. Se emplea un cuestionario elaborado ad hoc. Se recoge la información en el contexto natural, tratando de entender los puntos de vista de los protagonistas, trazos característicos de las investigaciones cualitativas (Flick, 2014). Se cuantifican algunos aspectos para la mejor interpretación de los datos¹.

Participantes

¹ Las citas que constituyen las evidencias empíricas se pueden consultar bajo petición en la siguiente página web: <http://www.rodasc.gal/novas/percepciones-del-profesorado-sobre-educacion-patrimonial/>.

Participantes

Para la recogida de datos se utiliza un muestreo no probabilístico deliberado de 20 centros educativos que cumplen los siguientes criterios: a) localizados en zona urbana y rural; b) con oferta de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria y c) de titularidad pública, concertada y privada. La mayor parte de los centros (17) son de titularidad pública, siendo más reducido el número de centros concertados (2) y privados (1), si bien estas dos últimas categorías incluyen los centros de este tipo con mayor número de estudiantes de la ciudad de Santiago y zonas limítrofes. En cuanto a la distribución espacial, 12 centros se localizan en la ciudad de Santiago y su entorno próximo, tres en villas cercanas, y otros tres en núcleos rurales. Recogen las tipologías de centro existentes en la comarca compostelana: 12 CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria), 2 CPI (Centro Público Integrado), 3 IES (Instituto de Educación Secundaria), 2 CPC (Colegio Privado Concertado) y 1 CP (Colegio Privado).

Participan en el estudio 76 profesores, de los cuales 54 son docentes de diferentes niveles educativos de los que 22 desarrollan también funciones de dirección. Con las manifestaciones del profesorado y de miembros de los equipos directivos se pretende identificar actividades de educación patrimonial y otras cuya organización y desarrollo implican a todo el centro o a una parte importante del mismo.

La distribución del profesorado por niveles educativos mantiene una cierta proporcionalidad con la distribución del profesorado de estos niveles: 43 imparten docencia en educación primaria, 19 en infantil y 19 en secundaria. La suma de estas cifras es superior a $n=76$ debido a que varios de ellos ejercen su labor docente en dos etapas educativas. Se cuenta con el consentimiento informado de todos los participantes. La investigación se acoge a los postulados éticos de la Convención de Helsinki de 1976 (Asociación Médica Mundial, 2008).

Tabla 1

Datos de identificación de los participantes

Sexo	Experiencia profesional	Formación académica
53 mujeres	>20 años: 48	Maestro/a (diplomatura o grado): 50
23 hombres	10-20 años: 21	Licenciado/a: 40
	<10 años: 7	Dos o más titulaciones: 22
		Doctor/a: 4

Instrumento de recogida de información y procedimiento

Para la recogida de información se emplea una encuesta personal de preguntas abiertas (Tabla 2). Se pretende obtener datos cualitativos, descripciones y argumentos sobre sus concepciones y prácticas sobre la educación patrimonial.

Tabla 2.

Instrumento para la recogida de datos

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro:	
Informante:	
<input type="checkbox"/> Equipo directivo <input type="checkbox"/> Profesor/a de educación _____	
Nivel educativo en el que trabaja:	
<input type="checkbox"/> Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ed. Primaria <input type="checkbox"/> Ed. Secundaria <input type="checkbox"/> Ciclos formativos	
Tiempo ejercicio profesional:	
<input type="checkbox"/> < 10 años <input type="checkbox"/> 10 a 20 años <input type="checkbox"/> > 20 años	
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	
Titulación:	
ÍTEMS	
Ítem 1	Indique las actividades que realiza en relación con la educación patrimonial de los estudiantes. Puede citarlas, poner ejemplos o explicarlas como estime oportuno
Ítem 2	¿Con que frecuencia realiza actividades de enseñanza relacionadas con el patrimonio? <input type="checkbox"/> < 1 por curso <input type="checkbox"/> 1-3 por curso <input type="checkbox"/> > 3 por curso
Ítem 3	¿Cuáles considera que son las actividades más eficaces, que producen mejores resultados, para educar a los estudiantes en relación con el patrimonio?
Ítem 4	¿Considera que en la práctica de enseñanza se presta atención suficiente a la educación patrimonial de los estudiantes? ¿Cree que los estudiantes reciben una educación adecuada en relación con el patrimonio?
Ítem 5	¿Cuáles son las principales aportaciones que puede proporcionar el patrimonio a la educación de los estudiantes?
Ítem 6	¿Qué aspectos del patrimonio local y autonómico considera fundamentales y, en consecuencia, deben formar parte de la educación de los estudiantes?
Ítem 7	¿Conoce en su centro o en otros alguna experiencia innovadora, o buena práctica, de educación patrimonial?
Ítem 8	¿Cuáles son las principales dificultades u obstáculos con los que se encuentra para incorporar el patrimonio en la educación?
Ítem 9	¿Qué ayudas necesitaría para mejorar la educación patrimonial de los estudiantes en su centro?

Se realizan las encuestas a los 76 informantes y se obtiene la información en los contextos naturales. En 39 casos la información se recoge a partir de una conversación presencial con los participantes en la que, a través del *feedback*, se obtiene información detallada; en otros 37 casos, por problemas de disponibilidad, los informantes prefirieron realizar la encuesta por escrito.

Análisis de datos

Para sistematizar el análisis se organizó el material en unidades temáticas a partir de los datos obtenidos y se construyeron categorías de análisis (Tabla 3). El tratamiento de la información se llevó a cabo con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, v. 8.2.1. Se ha optado por su utilización porque este software está fundamentado teóricamente en el método de la “Grounded Theory” (Glaser, & Strauss, 1967) y contribuye al rigor y a la coherencia del análisis de la información, además de facilitar la realización de procesos mecánicos como la recuperación, la codificación de la información, o la creación de redes semánticas (San Martín, 2014).

Se sigue el procedimiento de triple codificación prescrito por Strauss y Corbin (2002): fase inicial de codificación abierta en la que se analiza el texto resultante de las transcripciones y se identifican conceptos, pensamientos e ideas, descompuestos en partes más pequeñas; 2) fase secundaria de codificación axial en la cual se crean categorías enlazadas a partir de la conceptualización inicial; 3) fase final de codificación selectiva en la que se integran las variables para generar teoría que permita dar una explicación al problema de estudio. A estas variables se vinculan extractos textuales de los participantes que constituyen las pruebas empíricas del análisis.

Tabla 3.

Sistema de categorización (C=Categoría, V= Variable, D=Descriptor)

	C	V	D
Perspectivas sobre el patrimonio		Monumentalista-Turística	Hitos históricos, uso social destacado, valor arquitectónico. Grandiosidad y reconocido prestigio
		Excepcionalista-Fetichista	Admiración irracional, objeto de culto por su singularidad y valor turístico
		Etnográfica-Folclórica	Elementos significativos y tradicionales de una sociedad (festividades, costumbres...)
		Histórico-Artística	Referentes arqueológicos y documentales y manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos
		Simbólico-Identitaria	Comunicación de elementos patrimoniales como símbolos sociales

Tipos de patrimonio		que aportan una visión significativa de la cultura (proceso de identificación)	
	Holística	Identificación indiferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales (acogida de todas las tipologías patrimoniales existentes)	
	Natural	Elementos de carácter medioambiental	
	Histórico-Artístico	Referentes arqueológicos, documentales y manifestaciones artísticas	
	Inmaterial	Oralidad y memoria	
	Etnográfico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social	
	Científico-Tecnológico	Objetos e instrumentos que contribuyen a la construcción del conocimiento científico (componentes tecnológicos e industriales)	
	Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores	
Actividades de enseñanza	Tipo de actividades	Salida de campo	Excursiones, rutas, visitas guiadas (espacios naturales, elementos histórico-artísticos)
		Visita a instituciones	Museos, centros de interpretación, auditorios...
		Aula	Visualización de diapositivas, audiovisuales, trabajos de búsqueda, investigación...
	Contexto social	Institucional	Relaciones con administraciones, instituciones (museos, centros de interpretación...)
		Familiar	Relación con la comunidad (aprendizaje en servicio)
		Sin relación con la comunidad local	No se establece conexión entre patrimonio y entorno
	Contexto	Entorno próximo	Lazos de conexión entre patrimonio y entorno próximo (local y comunitario)
		Galicia	Lazos de conexión comunitarios.

	Otros territorios	Lazos de conexión con territorios fuera de Galicia
Frecuencia	< 1 por curso	Menos de una actividad patrimonial por curso
	1-3 por curso	Entre una y tres actividades patrimoniales por curso
	> 3 por curso	Más de tres actividades patrimoniales por curso
Integración curricular	Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con la programación didáctica
	Recurso didáctico	Documento para el trabajo e interpretación del contexto socio-ambiental
	Complemento de las actividades de aula	Recurso adictivo a los contenidos didácticos (hechos, datos e informaciones socioculturales, procesos sistemáticos de análisis histórico a partir del patrimonio, valores sociales y culturales de índole patrimonial)
	Integración curricular	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico
Función educativa del patrimonio	Conocer/comprender el entorno	Interpretar el contexto sociocultural y ambiental del entorno
	Construir identidad	Propiciar un sentimiento de apego a lo propio
	Desarrollar capacidades	Formar ciudadanos comprometidos y críticos con el desarrollo sostenible
	Valorar el patrimonio	Valorar y respetar los elementos patrimoniales por su alto valor simbólico, funcional, turístico o integrador de contenidos
	Intervenir en el patrimonio	Cuidar, disfrutar y transmitir
Dificultades del profesorado	Currículo excesivo/falta de tiempo	Pocas referencias patrimoniales, aglomeración de contenidos y escaso tiempo para el trabajo con el patrimonio
	Masificación del aula	Excesivo número de alumnos, número reducido de admitidos en actividades fuera del centro

Necesidades del profesorado	Coste económico	Precio de las actividades, coste total de organización, salidas del centro
	Déficit de formación	Escasa formación inicial y continua
	Poca valoración y desafección por el patrimonio	Desvinculación con lo propio
	Escasa oferta local de recursos y materiales	Número reducido de ofertas, actividades estandarizadas
	Formación	Inicial y continua
	Oferta local (ayuntamientos, museos, organismos)	Aumento del número de actividades, mayor adecuación
	Materiales didácticos y buenas prácticas	Recursos materiales específicos de educación patrimonial
	Apoyo institucional	Visitas por parte de especialistas, relaciones entre diferentes entidades (instituciones, asociaciones, universidades...)
	Ayudas económicas	Apoyo económico para la realización de actividades patrimoniales

El sistema de categorías (Tabla 3) se construye teniendo en cuenta, además, estudios previos referidos a concepciones y prácticas del profesorado sobre educación patrimonial (Cuenca, 2013; Estepa, 2013; Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2016).

Resultados

Se exponen los resultados agrupando las categorías que corresponden a un mismo objetivo. En cada uno de los apartados se muestra el enraizamiento de códigos que permiten el análisis de datos en base al número de citas codificadas en cada variable.

Identificación del concepto de patrimonio por parte del profesorado

Para dar respuesta al primer objetivo, que pretende conocer la definición que maneja el profesorado sobre el patrimonio, se seleccionan las categorías: perspectivas sobre el patrimonio; tipos de patrimonio e integración curricular, vinculadas con los ítems 1, 2, 3 y 6 del cuestionario. Respecto a

las concepciones sobre el patrimonio (Tabla 4), se puede constatar que la concepción dominante es la monumentalista-turística, seguida de las visiones etnográfico-folclórica y simbólico-identitaria. Las siguen las perspectivas histórico-artística y excepcionalista-fetichista, siendo la concepción holística la menos asumida.

Tabla 4.

Identificación del concepto de patrimonio (Gr. enraizamiento de códigos en el objetivo 1: n° de citas codificadas en cada variable en Atlas.ti)

	C	V	Gr
Objetivo 1	Concepciones sobre el patrimonio	● PP-Etnográfico-folclórica	Gr=43
		● PP-Excepcionalista-fetichista	Gr=19
		● PP-Histórico-artística	Gr=18
		● PP-Holística	Gr=15
		● PP-Monumentalista-turística	Gr=49
		● PP-Simbólico-identitaria	Gr=42
	Tipo de patrimonio	● TP-Científico-tecnológico	Gr=4
		● TP-Etnográfico	Gr=24
		● TP-Histórico-artístico	Gr=44
		● TP-Holístico	Gr=16
		● TP-Inmaterial	Gr=29
	Integración curricular	● TP-Natural	Gr=25
		● IC-Complemento de actividades de aula	Gr=14
		● IC-Integración curricular en alto grado	Gr=19
● IC-Recurso didáctico		Gr=9	
		● IC-Utilización anecdótica	Gr=57

La identificación del patrimonio que manifiesta el profesorado está relacionada con las concepciones indicadas. En una escala descendente, los docentes manifiestan que trabajan con: a) el patrimonio histórico artístico vinculado a una perspectiva tradicional de tipo monumentalista-turística; b) el patrimonio inmaterial y etnográfico, que responde a la perspectiva simbólico-identitaria; c) el patrimonio natural; d) trabajo con el patrimonio en su visión holística, que es la perspectiva minoritaria y e) el patrimonio científico-tecnológico, que se trabaja de forma anecdótica.

Se analiza, en tercer lugar, la integración curricular, para conocer en qué medida se incluye el patrimonio dentro de las programaciones y el grado de identificación con el patrimonio de los docentes. La cuarta parte integra el patrimonio en el currículo en un alto grado. Son minoría los que realizan actividades como complemento de las habituales de aula y, todavía menos, quienes consideran el patrimonio como recurso didáctico en sí mismo, a través del cual se pueden concretar, ampliar o contrastar contenidos que se trabajan en las aulas. La mayoría incluyen actividades sobre patrimonio de forma puntual o anecdótica.

Utilización de los recursos patrimoniales en los centros escolares

Para responder a este objetivo se seleccionan las categorías: frecuencia de uso del patrimonio; actividades de enseñanza y función educativa del patrimonio (Tabla 5), relacionadas con los ítems 1, 2, 3, 5 y 7 del cuestionario.

En cuanto a la frecuencia de uso del patrimonio, 48 de los participantes declaran que realizan más de tres actividades por curso, 20 de dos a tres y 7 de ellos una o ninguna.

Tabla 5.

Uso de recursos patrimoniales (Gr. enraizamiento de códigos en el objetivo 2: n° de citas codificadas en cada variable en Atlas.ti).

	C	V	Gr	
Objetivo 2	Frecuencia de uso del patrimonio	● FUP-1 vez por curso	Gr=7	
		● FUP-1 a 3 veces por curso	Gr=20	
		● FUP-más de 3 veces por curso	Gr=48	
	Actividades de enseñanza	Tipo de actividad		
		● AE-Salida de campo		Gr=54
		● AE- Visita a instituciones		Gr=23
		● AE-Actividades de aula		Gr=52
		Contexto social		
		● AE-Familiar		Gr=47
		● AE-Institucional		Gr=17
		● AE-Sin conexión con su comunidad		Gr=8
		Contexto espacial		
		● AE-Entorno próximo		Gr=26
		● AE-Galicia		Gr=48
		● AE- Otros territorios		Gr=10
	Función educativa del patrimonio	● FEP-Conocer y comprender el entorno		Gr=25
		● FEP-Constuir identidad		Gr=40
		● FEP-Desarrollar capacidades		Gr=47
● FEP-Valorar el patrimonio			Gr=32	
● FEP-Intervenir en el patrimonio			Gr=21	

En la segunda categoría analizada, las actividades de enseñanza, los datos aparecen estructurados en 3 subvariables: tipo de actividad, contexto social y contexto espacial.

El tipo de actividad más frecuente son las salidas de campo. La mayor parte de los centros las realizan durante el año académico pudiendo mantener, en algunos casos, relación directa con la programación y servir de herramienta de trabajo y análisis y, en otros, son salidas culturales de observación de elementos patrimoniales o espacios naturales. La segunda práctica más realizada son las actividades de aula. La mayoría consisten en trabajos de búsqueda o referencias al patrimonio (visualización de

diapositivas, imágenes, vídeos o música) incluidas en los temas que se tratan en clase. El tipo de actividades menos frecuente son las visitas a instituciones (museos, centros de interpretación). En ellas destaca la realización de talleres, sobre todo en la etapa de educación infantil.

La mayoría de las actividades se vinculan con el contexto familiar. En menor medida se mantienen relaciones institucionales, aprovechando la oferta de los ayuntamientos. Son pocas las actividades en las que no se presenta ningún tipo de relación con la comunidad.

Tienden a centrarse en el contexto espacial autonómico, tratando temas y objetos vinculados a Galicia. Las que se limitan al ámbito local o intentan acercarse al entorno próximo son escasas y, todavía menos, las que tratan otros territorios fuera de la comunidad autónoma.

En la tercera categoría, función educativa del patrimonio, el profesorado considera que a través del trabajo con el patrimonio los estudiantes pueden desarrollar mejores capacidades que les ayuden a formarse como ciudadanos responsables y cívicos (47/76). Reconocen también el valor afectivo-emocional al facilitar la vinculación de los estudiantes con los objetos patrimoniales (47/76). Otorgan al patrimonio el valor de integrar el conocimiento de diferentes áreas y materias (41/76). En menor medida, consideran que el patrimonio ayuda a comprender, interpretar y conocer su entorno próximo (25/76) y menos son aquellos que declaran que el patrimonio necesita que se intervenga en él (21/76).

Necesidades y dificultades del profesorado en relación con la utilización del patrimonio

Las dos últimas categorías, muy relacionadas entre sí, se ocupan de las dificultades y necesidades del profesorado (Tabla 6) integradas por los ítems 8 y 9 del cuestionario.

Los resultados de la categoría “dificultades del profesorado” muestran en primer lugar la falta de tiempo para diseñar y desarrollar actividades, debido a la excesiva amplitud de los programas oficiales. El profesorado percibe el trabajo con el patrimonio como un elemento extracurricular, que no se incluye en el temario diario del aula.

Un segundo problema percibido deriva de la falta de formación específica sobre enfoques y estrategias de trabajo en educación patrimonial. Las dificultades declaradas en un tercer nivel de frecuencia son las causas económicas y la escasa oferta local de recursos y actividades. Por último, otras dificultades tendrían que ver con la escasa valoración de lo propio, la masificación de las aulas o la gestión del alumnado.

Las necesidades del profesorado tienen que ver en su mayor parte con dos variables: el apoyo institucional y la demanda de materiales didácticos y buenas prácticas. Con respecto a lo que se le exige a la administración aparecen múltiples demandas: aumento de visitas de especialistas a los centros, apoyo técnico, económico o formativo o mejor comunicación.

Reclaman un aumento de los recursos materiales específicos (programas), y un organismo o portal que sirva para localizar los materiales ya existentes.

Tabla 6.

Dificultades y demandas del profesorado (Gr. enraizamiento de códigos en el objetivo 3: nº de citas codificadas en cada variable en Atlas.ti).

	C	V	Gr
Objetivo 3	Dificultades del profesorado	● DP- Currículo excesivo/falta de tiempo	Gr=59
		● DP-Coste económico	Gr=21
		● DP-Déficit de formación	Gr=27
		● DP-Escasa oferta local de recursos y materiales	Gr=22
		● DP-Masificación del aula	Gr=5
		● DP-Poca valoración y desafección por lo propio	Gr=17
	Necesidades del profesorado	● NP-Apoyo institucional	Gr=45
		● NP-Ayudas económicas	Gr=25
		● NP-Formación	Gr=29
		● NP-Materiales didácticos y buenas prácticas	Gr=48
		● NP-Oferta local (ayuntamientos, museos, organismos)	Gr=19

En un nivel inferior pero relevante aparecen necesidades que están relacionadas con la formación, las ayudas económicas y la oferta local. Con respecto a la formación, el profesorado declara que los conocimientos que tienen fueron obtenidos con la puesta en práctica de actividades, por lo que reclaman formación específica, tanto inicial como continua. Las ayudas económicas son fundamentales para un gran número de profesionales en aproximadamente 1/3 de la muestra. Las demandas que tienen que ver con la oferta local se concretan en varios elementos: a) adecuación de las actividades a la edad del alumnado; b) capacitación pedagógica del personal responsable de las actividades (guías, monitores) y c) gratuidad y aumento de las actividades.

Discusión

La hipótesis de este estudio considera que existe un interés por parte del profesorado en utilizar el patrimonio en las aulas, pero que su uso es limitado y no sistemático por un déficit de formación en educación patrimonial, que se traduce en la dificultad de diseñar actividades formativas relacionadas con el patrimonio (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).

Para promover la educación patrimonial en clave simbólico-identitaria es necesario conocer qué entiende el profesorado por patrimonio y como lo trabaja en el aula. Los datos expuestos permiten comprobar los resultados alcanzados sobre cada uno de los objetivos y poder elaborar las conclusiones.

La mayoría de los docentes utiliza el patrimonio en sus aulas de forma

anecdótica y las actividades que realizan son puntuales y descontextualizadas de la programación docente. El patrimonio ocupa un lugar marginal en las programaciones escolares, siempre subordinado a los contenidos académicos del currículo oficial. Las principales razones que se aducen para el uso limitado del patrimonio son: a) la falta de tiempo debido a la gran cantidad de contenidos que figuran en los programas oficiales; b) el déficit de formación inicial y continua de los docentes y, por ende, el desconocimiento de las tendencias más actuales en educación patrimonial; y c) la escasez de recursos, materiales y buenas prácticas de educación patrimonial.

En relación con el interés y la disposición entre el profesorado por emplear el patrimonio como recurso educativo, la mayoría de los participantes declara su intención positiva para trabajar con él. Algunos de los argumentos en los que fundamenta el profesorado para el uso educativo del patrimonio son: a) la cercanía, ya que se puede disponer de elementos patrimoniales en cualquier lugar en donde se desarrolle la docencia; b) la abundancia, ya que son múltiples y variados los elementos patrimoniales susceptibles de usos educativos; c) la capacidad que tiene el patrimonio para despertar las emociones y el interés del alumnado; y d) la importancia que le confieren para la formación de ciudadanos activos y participativos.

Del resultado obtenido sobre la frecuencia de uso del patrimonio en el aula, se puede deducir que los docentes tienen la percepción de realizar muchas actividades relacionadas con el patrimonio. No obstante, aparece cierta disonancia entre los datos correspondientes a este ítem y a los del ítem 1, que indaga sobre qué actividades de tipo patrimonial realizan. Posiblemente estas contradicciones se deban a la carencia de formación específica y a la falta de conocimientos actualizados.

Los docentes valoran en gran medida el patrimonio como recurso educativo que permite la adquisición y el desarrollo de competencias sociales para el aprendizaje en la vida y la toma de decisiones sobre problemas relevantes de la sociedad en la que se vive. Sin embargo, valoran de manera limitada que trabajar con el patrimonio sirva al alumnado para tomar conciencia de su cuidado, disfrute y transmisión. Se pone de manifiesto que la secuencia de sensibilización: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para gozar, gozar para transmitir (Fontal, 2003) no está presente en los centros educativos.

Ante la falta de comunicación entre los centros educativos y los gestores de bienes patrimoniales (museos, lugares históricos, centros de interpretación, instituciones) se generan culturas y modos de trabajar dispares entre los centros educativos e instituciones culturales. Parece necesario potenciar el diálogo y la colaboración para establecer metas comunes y explorar formas de cooperación en educación patrimonial (Pérez, 2013). El profesorado debe familiarizarse con el uso de los espacios patrimoniales, y los gestores tienen que mejorar de instituciones culturales

con los enfoques educativos sobre el patrimonio.

Algunos problemas que dificultan esta colaboración son: a) los trámites burocráticos que implica la gestión de las visitas a las instituciones patrimoniales; b) la escasa agilidad para mantener contactos entre unos y otros actores, determinados por las urgencias y que son poco frecuentes y; c) el desconocimiento de canales de comunicación y de las condiciones para llevar a cabo las actividades, y d) la falta de tiempo que los docentes atribuyen a la presión con la que se desarrolla el currículo y al exceso de tareas burocráticas, que hace que perciban que el tiempo dedicado a la educación patrimonial vayan en detrimento del trabajo académico de las disciplinas.

La falta de formación específica podría dificultar los procesos de reflexión y comprensión necesarios para el desarrollo de este tipo de educación, al mismo tiempo que aumentaría la dificultad en la organización de actividades patrimoniales.

El profesorado percibe que la administración local no proporciona suficientes ayudas, ni oferta de actividades específicas basadas en la interdisciplinariedad, que han sido las mejor valoradas en algunos otros estudios (Cambil & Fernández, 2016). Manifiestan que no reciben apoyo para desplazarse fuera del centro escolar. Estas limitaciones condicionan las posibles actividades que pueden desarrollar ya que las decisiones no se toman únicamente por criterios pedagógicos. A ello se añade la cantidad elevada de tareas administrativas o de índole curricular que tienen que realizar, y otros obstáculos relacionados con la organización y la gestión de este tipo de actividades: autorizaciones, colaboración con instituciones externas, relación con la comunidad educativa o trámites relativos a la responsabilidad civil.

Conclusiones

Esta investigación es de carácter exploratorio, pero el análisis permite apuntar algunas orientaciones para avanzar en base a un mejor conocimiento de la realidad y promover estrategias de intervención que mejoren la educación patrimonial:

1. Institucionalización de la educación patrimonial. El profesorado percibe poca ayuda y estímulos, y los recursos e iniciativas parecen escasos y desconectados entre sí. Convendría paliar las limitaciones de recursos humanos y materiales, mediante estrategias de colaboración entre las administraciones con competencias en Patrimonio, Educación e Investigación por una parte y las instituciones gestoras del patrimonio (ayuntamientos, museos, centros de interpretación) para facilitar el acceso a los recursos y promover iniciativas de innovación e investigación en la educación patrimonial. Sería deseable para ello que se constituyese un Observatorio de Educación Patrimonial de Galicia, al estilo del Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE).

2. Formación inicial y continua sobre educación patrimonial. El profesorado reconoce limitaciones de formación en este ámbito y demanda acciones formativas. Deberían promoverse iniciativas destinadas a la formación del profesorado coordinadas entre distintos organismos e instituciones: Consejería de Educación, Dirección General de Patrimonio, administraciones locales, Universidades y otros centros de investigación, como el Instituto de Ciencias del Patrimonio del CSIC. En esta coordinación habría que contar con otras iniciativas, como la Asociación para la defensa del patrimonio cultural gallego (APATRIGAL) y la posible y deseable constitución de una Red de Museos de Galicia. La recopilación y difusión de buenas prácticas, la creación de grupos de trabajo interdisciplinarios, convocatorias de investigación e innovación educativa permitiría ofrecer recursos y formación de manera más eficiente. Se debe incidir prioritariamente en la formación inicial, puesto que muchos profesores nunca han recibido formación específica en este ámbito (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).
3. Investigación e innovación sobre educación patrimonial. El profesorado percibe una distancia y un desconocimiento entre la investigación científica y el patrimonio como recurso educativo. Por su parte, la comunidad universitaria precisa el contacto habitual con los centros educativos para conocer las dificultades y los éxitos de propuestas de enseñanza relacionadas con el patrimonio. A través de programas e iniciativas entre la universidad, las escuelas y la administración se podrá garantizar la relación entre investigación e innovación en educación patrimonial.
4. Creación de comunidades de aprendizaje en educación patrimonial. Las actividades con mejores resultados de aprendizaje son aquellas en las que el alumnado se implica de forma activa en el conocimiento, valoración y defensa del patrimonio, al mismo tiempo que se produce alguna forma de implicación de las familias y la comunidad local, creándose así un aprendizaje en servicio. Esto permite que los estudiantes y la comunidad configuren una conciencia patrimonial y un conocimiento histórico sobre los recursos locales (Pinto y Zarbato, 2017).

La identificación de las concepciones del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria sobre patrimonio permite contar con datos que no estaban disponibles anteriormente, que facilitan el diseño de propuestas para mejorar la educación patrimonial. Este estudio es el primero de tipo exploratorio que se realiza en Galicia. Se trata de un primer paso, necesario, para abordar la recogida sistemática de buenas prácticas de educación patrimonial que se están implementando en Galicia. Los resultados permiten establecer nuevos objetivos poder fortalecer el uso educativo del patrimonio desde una perspectiva holística y consolidar una línea de formación permanente del profesorado en activo.

El estudio presenta algunas limitaciones. La muestra con la que se ha trabajado no permite generalizar el diagnóstico a toda la comunidad autónoma. Será necesario ampliarla en futuras investigaciones.

Referencias

- Alves, L.A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. En *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24(2), 209-212. doi: <https://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Berg, I. (2018). Compulsory school teachers conceptions of World Heritage Education and the Kvarken Archipelago World Heritage site as a learning environment. *Nordic Studies in Science Education*, 14(4), 395-410. Recuperado de <https://journals.uio.no/nordina/article/view/4077/5531>
- Cambil, M^a. E., y Fernández, R. (2016). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En, M. Puche, L. Molina y G. Martínez. *Identidad, ciudadanía y patrimonio Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ediciones Trea, 27-46.
- Cuenca, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-45. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis de concepciones.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7669/Analisis_de_concepciones.pdf?sequence=2)
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (19), 76-96. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7927/El papel del patrimonio.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7927/El_papel_del_patrimonio.pdf?sequence=2)
- Domínguez, A., y López, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clío: History and History Teaching*, (41), 1-20. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf>
- Domínguez, A., y López, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336
- Domínguez, A., y López, R. (2018). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 49-68. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>

- Estepa, J. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R., y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.017
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Glaser, B. G., y Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: Aldine Transactions.
- Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O., e Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12(3), 933. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/su12030933>
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 23-36. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126350>
- Marín, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34 (4), 917-933.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miralles, P., Gómez, C., y Rodríguez, P. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>.
- Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio: Revista De La Didáctica De La Historia*, 1(2), 67-80.

- Molina, S., y Escribano, A. (2017). Perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador. Un cuestionario al profesorado. *Runae: Revista científica de investigación educativa*, 1(2), 95-122. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/231/1/runae%20017-12-97-123ed.2-%20diciembre%202017.pdf>
- Molina, S., y Muñoz, R. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense De Educación*, 27(2), 863-880. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Ortuño, J., Molina, S., Sánchez, R., y Gómez, C. J. (2016). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (2012). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España; Observatorio de Educación Patrimonial, 94-103.
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>.
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, 57-72. Gijón: Trea.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Botxel, C., Grever, M., y Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. Van Botxel, M. Grever y S. Klein, *Sensitive Pasts. Questioning heritage in education*, 1-19, Londres: Berghahn Books.
- Yeşilbursa, C., y Barton, K. (2011). Preservice teachers' attitudes toward the inclusion of heritage education in elementary social studies. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(2), 1-21.

La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia

José Ignacio MADALENA CALVO
Maria Francineila PINHEIRO DOS SANTOS
Liliana Angélica RODRÍGUEZ PIZZINATO
Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ

Datos de contacto:

José Ignacio Madalena Calvo.
Profesor de Secundaria y co-director del curso de tutores del Máster de la UV. España.
jmada@telefonica.net

Maria Francineila Pinheiro dos Santos
Universidade Federal de Alagoas.
Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica – GPEG. Maceió, Brasil.
francineilap@gmail.com

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Geopaideia. Bogotá, Colombia
larodriguez@udistrital.edu.co

Xosé Manuel Souto González
Universitat de València. Proyecto Gea-Clio.Socials. València. España
xose.manuel.souto@uv.es

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE

Recibido: 09/06/2020
Aceptado: 15/11/2020

RESUMEN

El acceso a la función docente es asunto regulado por las instituciones administrativas, pero depende en gran medida de las competencias, actitudes y expectativas personales. Los estudios comparativos que mostramos revelan que las representaciones sociales que determinan un sentido práctico del saber escolar inciden en las opiniones de los actuales profesores de Secundaria y en los que aspiran a serlo. Este fenómeno subjetivo, que incide en las competencias profesionales, se interpreta cualitativamente con una metodología de casos, con la comparación de estos a partir de las encuestas y memorias del Practicum en tres universidades de Brasil, Colombia y España. El análisis sobre objetivos y competencias contrasta los deseos institucionales con las aplicaciones docentes, determinados por los discursos dominantes sobre la enseñanza escolar. Los resultados y conclusiones se relacionan con obstáculos y problemas identificados, cuando el alumnado en formación docente se acerca a los centros escolares. Más allá de un juicio de valor sobre la bondad/perversidad de las prácticas, se aboga por un estudio riguroso de las expectativas personales que condicionan la praxis profesional.

PALABRAS CLAVE: Practicum, representaciones sociales, estudios de caso, profesor de secundaria, praxis, investigación -Acción.

The assessment of the Practicum in the initial training: an international case study in the area of Geography and History

ABSTRACT

Access to teaching function is a matter regulated by administrative institutions, but depends to a large extent on competences, attitudes personal expectations. The comparative studies we show reveal that social representations that determine a practical sense of school knowledge affect the opinions of current and aspire to be high school teachers. This subjective phenomenon that affects professional competences is interpreted qualitatively with a methodology of cases in which the comparison of these from the surveys and reports of the Practicum in three universities in Brazil, Colombia and Spain. Analysis of objectives and competencies contrasts institutional desires with teaching applications, as determined by key discourses on school education. The results and conclusions relate to obstacles and problems identified when students in teacher training approach schools. The results and conclusions relate to obstacles and problems identified when students in teacher training approach schools. Beyond a value judgment on the goodness/perversity of internships, a rigorous study of personal expectations that condition professional practice is advocated.

KEYWORDS: Practicum, social representations, case studies, high school teacher, practice, action- research.

Introducción

La formación del profesorado de Secundaria en España ha adoptado la forma del criterio secuencial en la organización del Practicum. Primero se estudian los contenidos básicos de la disciplina, origen de los contenidos factuales, procedimentales y conceptuales. Después se estudian los contenidos propios del Master, que incluyen áreas genéricas (Psicología, Pedagogía, Sociología) y específicas, propias, que desarrollará el futuro docente en Secundaria. Esta situación es diferente de la registrada en otros países, como Brasil y Colombia, ya que la formación como docentes se realiza en el Grado interrelacionando el saber disciplinar específico y el pedagógico. Por otra parte, los estudios sobre la futura formación inicial en España han incidido en potenciar esta parte de las prácticas profesionales (Fernández, 2001, Fernández & Gurevich, 2018; Escudero, 2009; González-Sanmamed, 2015; Prats, Marín, & Álvarez, 2019).

El diagnóstico institucional¹ manifiesta la insatisfacción del alumnado con el escaso tiempo del Practicum del Máster de Profesorado

¹ Ver <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>

en Secundaria en España, además de señalar la escasa coordinación entre el profesorado, la poca conexión que ven entre el marco teórico y la percepción muy positiva del tiempo del Practicum (Souto, 2018; Solbes, Fernández, Domínguez, Cantó, & Guisasola, 2018). Unas representaciones del Practicum, como opuesto a la teoría, que se refleja también en los casos de Brasil y Colombia (Santos, 2019; Rodríguez & Souto, 2019), por lo que podemos conjeturar una representación social de las prácticas escolares como opuestas a la reflexión teórica. La construcción de este *sentido práctico*, que obedece a un *sentido común*, procedente del discurso del conocimiento vulgar, se puede cuestionar a la luz de los informes que realiza el alumnado de grado y postgrado y que son poco conocidos para otras personas que condicionan el funcionamiento del sistema escolar².

Así comprobaremos que destacan la posibilidad de analizar las diferentes metodologías docentes, pues comparan sus objetivos teóricos estudiados en las licenciaturas y Máster con la observación de las aulas de Secundaria en sus visitas a los centros escolares. Las memorias apuntan a la necesidad de prolongar el tiempo del Practicum, tanto en el caso español (Universidad de Valencia) como en los casos analizados en los países de Brasil (Universidade Federal Alagoas) y Colombia (Universidad Distrital F.J. de Caldas), siguiendo una línea de trabajo que venimos desarrollando desde hace años (Rodríguez & Souto, 2019; Santos & Souto, 2018, Bertazzo, 2019).

En Brasil, a partir de la década del 2000, existe una nueva normativa legal (Parecer CNE/CP 009/2001 y la Resolución CNE/CP 001/2002), que explicitan los principios que guían la organización y estructuración de los cursos de Licenciatura, que indican las competencias y el conocimiento necesario para el desarrollo profesional, la organización institucional de la formación docente y las pautas para estructurar el currículo.

La relación entre universidades y escuelas en el Practicum es un camino que todavía se está construyendo, resultado de una relación compleja. Persisten dificultades en las responsabilidades y el compromiso que cada institución debe tener en la formación inicial del profesorado, pese a las mejoras introducidas en relación con investigaciones anteriores (Santos, 2012).

Las normativas legales se interpretan con el sentido práctico de cada persona para adoptar sus decisiones en el ámbito de la cotidianidad. Esto se refleja en la valoración del alumnado, que manifiesta explícitamente su agrado/desagrado con la estancia en los centros escolares durante el grado o el Máster. En especial, señalan la necesidad de consolidar los vínculos emocionales comunicativos con el

² Seguimos las pautas metodológicas recogidas en los estudios de Domingos (2019), así como Domingos y Diniz (2019) que desarrollan las teorías de Moscovici (2011) y Jodelet (2005).

alumnado y profesorado, tanto de la Universidad como de los centros escolares de enseñanza media o secundaria, según los países. Sobre todo, destaca el elemento emocional de su estancia, “los recuerdos que poseen como alumnos y la percepción superficial del ambiente educativo, condicionan la formación docente en los centros analizados” (Rodríguez & Souto, 2019; 2), como lo corroboran estos tres ejemplos:

Desde mi punto de vista, las prácticas han sido absolutamente enriquecedoras ya que he entrado en contacto con el mundo de la docencia de pleno, he sufrido los contratiempos y retos que la práctica impone, así como he disfrutado de aquellos momentos de plenitud (A.D., V-2020³)

Las relaciones no son cercanas, pues muchas investigaciones que se desarrollan en la Universidad en relación con la enseñanza no llegan a la escuela. Pero, cuando la Universidad necesita la escuela, como en el caso del Practicum, la escuela siempre está lista para ayudar (J.V.S., A.-2012).

La importancia del maestro hoy es ser un mediador entre el conocimiento y los estudiantes, siempre pensando y re-pensado cada una de sus prácticas, para estar en el camino adecuado donde está la sociedad necesitada de transformaciones sociales y ciudadanos críticos. Sin embargo, el tiempo de la práctica es muy limitado... (A.D., B.-2019).

Marco teórico para interpretar

En la bibliografía existente sobre la formación del profesorado encontramos suficientes referencias sobre la preocupación desde posiciones teóricas (Coiduras, Gervais, & Correa, 2009; Escudero, 2009; Perrenoud, 2004; Sánchez, 1996; Schön, 1992), en las que se ha sistematizado el registro de observación de la práctica escolar para entender la complejidad de la labor del profesorado de Secundaria, así como la problemática metodológica para entender los comportamientos de los sujetos docentes.

Las líneas de trabajo del grupo de enseñanza de la Geografía en Buenos Aires, nos parecen acertadas pues relacionan el estudio del sistema escolar, centrado en el análisis de la práctica escolar desde la acción de los alumnos universitarios en prácticas, con una temática de Ecología Regional y del Paisaje. El marco teórico elegido es el de la Investigación & Acción, en la que colaboran docentes en ejercicio con el alumnado universitario, tomando como referencia los aportes disciplinares de la geografía (Fernández & Gurevich, 2018).

³ Las referencias a los documentos originales serán citadas de la siguiente manera: iniciales de la persona, Universidad Origen (V=Valencia, B=Bogotá, A=Alagoas) y año de recogida de la información. Los textos estaban escritos originalmente en portugués (Brasil), en castellano (Colombia) y en catalán y castellano en el caso español.

Las tesis doctorales de Santos (2012) y Rodríguez (2019) inciden en la problemática del Practicum, como lugar de encuentro entre la reflexión teórica y el ejercicio de la práctica escolar. En este mismo sentido podemos citar el trabajo de Santos (2019) y Bertazzo (2019) que analizan comparativamente las experiencias de formación inicial en España y Brasil, utilizando como referencia la legislación de ambos países y las declaraciones del alumnado respecto a su valoración del período de estancia en los centros de secundaria.

Así pues, podemos concluir que el marco teórico referencial para las prácticas del Máster de Secundaria se encuentra en dos ámbitos de conocimiento. Por una parte, el normativo institucional y, por otra, el individual emocional; en un caso las decisiones de las autoridades administrativas son las que imponen unas reglas de juego y, en el otro, son las expectativas y deseos del alumnado quienes ofrecen una interpretación de los hechos sociales que se recogen en la comunicación educativa. Una síntesis que delimita un territorio epistémico (Rodríguez, 2019) donde confluyen las expectativas personales, los intereses gremiales, las decisiones institucionales y la conceptualización disciplinar.

Las reflexiones compartidas entre alumnos de práctica y docentes tutores y mentores, son importantes para comprender en sus teorías implícitas como asumen las experiencias educativas que están viviendo y desde las cuales actúan racionalmente (Clark & Peterson, 1990). Estas teorías son apropiadas para dar regularidad y servir de estructura intelectual en los procesos de enseñanza y aprendizaje a los cuales se enfrenta (Rando & Menges, 1991). Así, este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito, ya que se desarrolla en y con la práctica y rara vez se pide que se explique. Por ello, identificar percepciones sobre el proceso de práctica, permitiría avanzar en la reflexión sobre acciones y valoraciones que hacen los sujetos en formación y ejercicio de la práctica pedagógica.

La legislación española respecto a la formación inicial en Secundaria se ha modificado en los años del siglo XXI. El Real Decreto de 8 de noviembre (1834/2008) define 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 especial⁴. Como se puede apreciar, las competencias administrativas complementan la regulación académica, no exenta de conflictos, para entender el funcionamiento del Master. El Practicum se valora con 10 créditos y un total máximo de 200 horas presenciales en los centros

⁴ Las competencias educativas en España están descentralizadas en las Comunidades Autónomas, que regulan los requisitos administrativos de las Prácticas. En el caso de Valencia la Orden de 30 de septiembre de 2009, de la Conselleria de Educación, regula la convocatoria y el procedimiento para la selección de centros de prácticas.

escolares.

En Colombia las normativas educativas proponen para las licenciaturas dar gran importancia a la pedagogía, como disciplina fundante con el Decreto 272 de 1998, lo que se acata en la acreditación previa de estos programas. El registro calificado para asegurar las condiciones de calidad de toda la oferta educativa del país es el Decreto 1295 de 2010⁵ y sus aplicaciones normativas que establecen mínimo 50 créditos presenciales (150 horas) dedicados a esta actividad en el plan de estudios. Esta normativa enfatiza que al docente en formación se le deben desarrollar habilidades para comprender las dinámicas escolares y del aula; además de asociarla con las situaciones educativas propias de la disciplina enseñada, la cual es pertinente para el problema tratado en el estudio de caso.

Por su parte, en Brasil, existe el Practicum, que es una actividad obligatoria y debe llevarse a cabo en las escuelas de Educación Básica, preferiblemente en las escuelas públicas. De acuerdo con la Resolución CNE/CP 002/2002, este debe sumar un total de 400 horas dedicadas en el área de formación y desempeño en educación básica, que debe ocurrir desde el comienzo de la segunda mitad del curso. Observamos así las diferencias en el número de horas de estancia en los centros escolares: Brasil 400 horas, España 200 y Colombia 150. Los debates sobre la organización del Practicum en los tres países, y en cada Universidad revela la necesidad de articular la teoría y la práctica, como manifiesta en el caso brasileño escogido⁶, que busca coordinar tutores universitarios y mentores de centros escolares en cuatro etapas⁷. Dichas normativas llegan a las universidades (en este caso Alagoas, Distrital F.J. Caldas y Valencia) y desde éstas se elaboran procedimientos de gestión, que busca la colaboración del profesorado de Secundaria en la formación del alumnado.

Metodología del trabajo

La metodología de trabajo tiene en cuenta las expectativas del alumnado que se quiere transformar en profesor/a de Secundaria. Así, se define el *problema de trabajo* en relación con los objetivos y competencias señaladas en las guías institucionales del Practicum, que se aplican con criterios de *sentido práctico*, determinados por el discurso dominante sobre la enseñanza escolar. Sólo en pocos casos se ha detectado a personas que son capaces de reflexionar sobre este proceso de

⁵ Con sus regulaciones administrativas para las licenciaturas (Decreto 2450 de 2015) y la reglamentación de la práctica pedagógica con la Resolución 2041 de 2016.

⁶ Las normativas reguladoras son dos (Parecer CNE/CP 009/2001 y Parecer CNE/CP 009/2001)

⁷ En el Practicum 1 y 2 se valoran las actividades de organización y estructura de la escuela, en el 3 y 4 se asumen los roles docentes.

transformación de perspectiva de trabajo:

Si hago un trabajo de retrospectiva, reconozco que valoro mucho más el trabajo que esta persona realiza, como profesor en prácticas, más que como alumno suyo que había sido en su día (P.G., V.-2020)⁸

Como se ve, este alumno es consciente de su análisis sobre la tarea docente, en el momento que es capaz de contrastar su observación del período en prácticas con el recuerdo que tenía del momento en que acudía al mismo centro escolar como alumno de Secundaria. Algo más evidente en este segundo caso, que analiza los prejuicios de la observación de las clases de su mentor:

Cuando iba a empezar las prácticas y conozco al mentor, me surgió todo un conjunto de prejuicios. No entendía por qué continuaba dando clases magistrales con esquemas en la pizarra...⁹ (T.G., V.-2020)

Esta dificultad de valorar y categorizar las respuestas del alumnado en prácticas que oscilan entre la idealización de alumnos y la proyección de sus tareas docentes, o que proceden de una serie de prejuicios sobre lo que significa enseñar geografía e historia, se observa con detalle cuando valoran el trabajo del mentor/mentora y de sus metodologías docentes. Por eso mismo, los métodos que se van utilizar están determinados por el carácter cualitativo de las expresiones.

En un principio se aborda el estudio con diferentes encuestas para evaluar la observación de los docentes desde la posición del observador/a que son los alumnos del Postgrado y Licenciaturas en sus estancias o prácticas escolares. Con el caso de Valencia se realiza un muestreo de encuestas en cinco cursos sucesivos (entre 2015/2020), para valorar sus prácticas. Más tarde, se hizo el seguimiento de tres cursos escolares con 105 alumnos (2017 a 2020), con escala de Likert para valorar las actuaciones suyas en contraste con las de los mentores/as¹⁰. El estudio de los datos cuantitativos se sometió al análisis de pequeños grupos de trabajo y una posterior puesta en común por parte de los participantes en la misma encuesta. Los comentarios del alumnado del MAES del año 2020¹¹ señalan, en efecto, que las concepciones sobre la enseñanza, producto del aprendizaje realizado en el Máster es determinante en la observación de la práctica escolar de sus mentores. Al contrastar tres preguntas sobre la metodología docente ha permitido verificar que el alumnado valora

⁸ El texto original estaba redactado en catalán.

⁹ El texto original también estaba redactado en catalán

¹⁰ Las puntuaciones máximas que se podrían alcanzar eran 108, 102 y 105. De esta manera se podían ordenar las respuestas para facilitar el trabajo de pequeño grupo, con las personas que habían estado de estancia en los centros de Secundaria.

¹¹ Se organizaron ocho grupos de trabajo que analizaban las respuestas de sus encuestas (días 9 y 10 de marzo de 2020). Posteriormente, de forma individual (36 alumnos/as) interpretaron los resultados, que han quedado registrados en la plataforma virtual del curso.

mejor la planificación que la puesta en práctica de la enseñanza de contenidos que son bloques de problemas sociales y ambientales. Es decir, existe una diferencia entre lo que se proyecta como contenido didáctico y lo que realmente se ejecutaba. Se verifica pues la incidencia del sentido práctico en la actuación docente, un obstáculo emocional que se debe combatir para tener algún tipo de éxito en la formación inicial.

Ello, obligó a revisar los criterios de acceso a las fuentes de conocimiento, siguiendo las pautas establecidas en otros estudios de metodología (Bisquerra, 2004; Coe, 2002; Moner & Oller, 2014), así como las precisiones que se efectuaron en las Tesis doctorales mencionadas sobre los casos brasileiro y colombiano.

Los estudios de caso se refieren a la Universidad Federal de Alagoas (Brasil), la Distrital F.J. de Caldas (Colombia) y Valencia (España). Las observaciones del alumnado están condicionadas por su valoración del postgrado como un curso que se ha establecido como requisito administrativo para poder acceder a la función docente; una actitud que ya se ha comentado en otras ocasiones (Rivero & Souto, 2019) y que se manifiesta en una radical separación entre la teoría y la práctica; categorizamos situaciones emocionales que se tratan de racionalizar desde el contexto de los casos estudiados.

Dado el carácter comparativo del estudio se ha buscado sólo mostrar los rasgos principales, que generan el sentido práctico avalado por un sentido común. Hemos comprobado que éste se ancla en los modelos tradicionales de enseñanza, que se objetiva como canon escolar.

Fuentes

Los casos estudiados corresponden a tres Universidades que tienen planes de estudios diferentes y con personas ejerciendo sus roles de alumnos y profesores, también distintas. En Valencia se analizan las memorias del Practicum de varios cursos escolares¹². Una muestra intencional, pues se ha querido recoger afirmaciones de personas a las que se había acompañado en sus estancias en los centros escolares¹³ y así poder entender mejor sus palabras. Además, se registra la intervención de un total de 44 profesores en tres cursos sucesivos.

Los informes anteriores al año 2017 se conservan en papel en los archivos del Máster, mientras que a partir de ese curso existe una selección de los mismos en la web del aula virtual¹⁴. Hemos traducido

¹² La tabla 1 indica el número de memorias analizadas. Los años aparecen reflejados junto a los acrónimos de las personas y universidad, como se ha señalado en nota 3.

¹³ Un antecedente de este modelo de trabajo lo podemos ver en Císcar *et al.* (2011)

¹⁴ Practicum 2017-18: <https://aulavirtual.uv.es/mod/folder/view.php?id=52272>; Practicum 2018-19: <https://aulavirtual.uv.es/mod/folder/view.php?id=52249> y Practicum de 2019-20:

los textos en catalán al castellano para facilitar la lectura¹⁵, tal como hemos hecho con las memorias y entrevistas de Brasil, que están escritas originalmente en portugués¹⁶. Las memorias de Colombia hacen parte de la información recolectada en la tesis doctoral de Rodríguez (2019¹⁷).

En el caso de la Universidad Federal de Alagoas se analiza el grado de Geografía Licenciatura compuesto por grupos de 40 estudiantes cada semestre, con un total de 80 alumnos al año; si bien sólo la mitad concluye este tipo de estudios. La formación se corresponde a la profesión que se puede realizar en educación básica¹⁸. Se seleccionaron un total de nueve Memorias entre las sesenta y cuatro que se han analizado¹⁹. Se tiene evidencia de entrevistas y opiniones de los profesores mentores del Practicum 1, 2, 3 y 4 de los centros escolares presentes en la tesis de Santos (2012), así como otras entrevistas con cuatro profesores mentores del Practicum de cuatro centros escolares y tres profesores tutores del Practicum, todas en 2019.

En el caso de la Universidad Distrital F.J. Caldas los alumnos del estudio cursan la última parte de la carrera en un número aproximado 120 por año, con actividades referidas a la caracterización del contexto escolar o comunitario donde realizarán la práctica en VIII semestre. Se cuenta con un total de 66 observaciones de alumnos/as.

Tabla 1.

Memorias analizadas

Universidades	F.J. Caldas Bogotá	Federal de Alagoas	València
Alumnos Informes	62	64	66
Profesores opiniones	4	7	54

<https://aulavirtual.uv.es/mod/assign/view.php?id=195543>

¹⁵ Sólo hemos conservado alguna frase en su idioma original cuando hemos considerado que el giro utilizado era difícil de transcribir sin perder el sentido original

¹⁶ Las Memorias de Prácticas del alumnado del curso de Geografía Licenciatura se encuentran depositadas en el Departamento de Geografía, Desarrollo e Meio Ambiente. Universidade Federal de Alagoas/Brasil.

¹⁷ La información fue procesada en el software Qualitative Data Analysis ATLAS-Ti.8, con licencia de funcionamiento Versión 8.2.1 (550) Mac/Windows. Estudiante Licencia de usuario individual. (2018-2020). Alemania.

¹⁸ Hemos analizado las memorias del Practicum 1, 2, 3 y 4 presentes en la tesis de Santos (2012) y las memorias de cuatro clases, siendo dos del primer semestre y dos del segundo semestre, todas del año de 2019

¹⁹ Para el primer semestre hemos analizado ocho memorias para cada Practicum, un total de treinta y dos memorias del Practicum 1, 2, 3 y 4. Para el segundo semestre hemos analizado la misma cantidad.

La consideración de las creencias docentes sobre sus supuestos pedagógicos, psicológicos, habilidades de planificación, actuación y evaluación o esquemas de procesamiento de información, utilizados para adecuarlos con las estrategias de acción es un proceso de toma de decisiones constante. En los momentos de la actividad profesional, el de programación o preactivo del proceso de enseñanza y el activo que afecta la actuación y acción en el aula (Hernández y Sancho (1996), pueden contribuir a una mejor concepción del enseñante como profesional. Además, el profesorado realiza una percepción selectiva del medio escolar, lo que significa que su actuación no es totalmente objetiva ni neutral, sino que se apoya en sus propias ideas, creencias y expectativas (Pérez, 1987). Esto puede servir como referente para plantear una formación inicial, para ser conscientes de las concepciones que fundamentan la práctica.

Para buscar un diálogo entre el pensamiento del profesorado en activo y el futuro docente (en su momento alumnado en formación) se tienen en cuenta las opiniones manifestadas por los profesores/as que han participado en los Seminarios de Formación organizados por el Máster de Profesor en Secundaria de la Universidad de Valencia²⁰.

El formato de este seminario ha combinado sesiones presenciales y actividades desarrolladas a distancia por medio de la plataforma Moodle; las sesiones presenciales tenían como objetivo conectar la práctica de tutorización con la reflexión sobre la formación de los docentes. En cuanto a las sesiones no presenciales, se han centrado en la lectura reflexiva de artículos sobre diversas preguntas: ¿cómo se accede a la profesión docente?, ¿cuáles son las competencias profesionales de los docentes?, ¿cómo se enseña y cómo se evalúa la formación de los tutorados del Practicum del Máster?, que permitían profundizar en la formación de los propios docentes mentores.

Recolección e interpretación de datos

Para recolectar los datos se seleccionaron dos categorías conceptuales principales: la valoración del alumnado de sus mentores o profesoras que les acompañan en su estancia en los centros de Secundaria y su propia autoevaluación respecto al trabajo como futura docente. Estas categorías conceptuales remiten a una investigación cualitativa, determinada por el comportamiento y emociones que despiertan en el alumnado el trabajo docente de otras personas y del suyo en el futuro. Un fenómeno que es muy difícil de objetivar, pero que determina claramente las rutinas, tradiciones y guiones profesionales del profesorado.

²⁰ Los seminarios se realizaron en los cursos 2017/18, 2018/19 y 2019/20, con un total de 18, 21 y 15 participantes respectivamente.

Tabla 2.

Declaraciones alumnado

a) La opinión del alumnado del Practicum sobre la relación con los profesores mentores.		
<p>YC., B.-2017: El docente siempre debe estar dispuesto a escuchar las dudas e inquietudes de sus alumnos, reconociendo que como persona no puede conocerlo todo, y de la misma forma no todo lo que sabe es lo más correcto, pero que mientras intente cultivar, la reflexión, el cuestionamiento y la investigación en el corazón de sus alumnos estará cumpliendo su labor.</p>	<p>L.D.R.N., A.-2019: La mayoría de los profesores mentores que me acompañaron en las escuelas me dieron la oportunidad de conciliar la teoría y la práctica. Estuvieron muy atentos, me hablaron sobre las clases antes y después de salir, me aconsejaron sobre cómo hablar con los estudiantes de la clase. Sin embargo, creo que (...) algunos no están preparados para recibir estudiantes del Practicum y terminan limitando nuestra oportunidad de aprender en la práctica. Estaba muy angustiada cuando un profesor mentor no me permitía usar juegos educativos en clase y exigía que la clase fuera teórica, de acuerdo con su planificación. Este profesor mentor no me permitió usar la dinámica en la clase.</p>	<p>A.D., V.-2020: Mi experiencia con la mentora ha sido muy enriquecedora, puesto que desde el primer momento depositó en mi plena confianza y me dio total libertad para intervenir en las clases y prepararme para impartirlas...la tarea de observación que he ejercitado con ella no se ha limitado a aspectos exclusivamente del aula, sino que el proceso de formación (...) me ha ayudado a comprender todas las dinámicas que se desarrollan dentro de un centro de enseñanza, desde la gestión del aula, a la atención de padres, las normativas.</p>
<p>KA., B.-2012: Lo que verdaderamente ayudó en mi formación para mi labor docente fue la planeación para la unidad didáctica, ese primer acercamiento a lo que sería organizar mis clases, como las desarrollaría, de que hablaría, para mí fue algo muy bueno, el trabajar en equipo durante el semestre fue algo duro y complicado para mí.</p>	<p>R.A.S., A.-2019: Los profesores mentores que me acompañaron en las escuelas fueron buenos y serviciales. (...). Noté que los maestros se enfrentan a muchas dificultades en las escuelas, no tienen recursos ni materiales, por lo que terminan optando por una enseñanza muy tradicional, con poca o casi ninguna innovación. El problema es que manejan la forma en que imparten clases en el interés de los alumnos y mucho menos en la criticidad de ellos. En cierto modo, me sentí frustrado por la falta de incentivos de los maestros para que los alumnos aprendan.</p>	<p>I.G., V.-2020: En cuanto a la relación con mi mentora me satisface decir que ha sido excelente. Siendo una convivencia intensa durante tres meses no he le visto un mal gesto; ella y el claustro al completo nos han acogido a los alumnos/as de prácticas con los brazos abiertos; nos han facilitado toda la documentación que pedíamos y nos ofrecían documentos adicionales, etc.</p>

Las memorias analizadas nos ponen de relieve el sentido emocional de las observaciones realizadas por el alumnado: “estuvieron muy atentos”, “depositó en mí plena confianza”, “el corazón de los alumnos” respecto a la figura de la mentora/mentor. Pero al mismo tiempo indican las dificultades de coordinación entre tutores de Universidad y mentores de escuelas: “Es difícil organizarse para trabajar con unas directrices que te dan en la universidad y otras las que dan los profesores en las escuelas” (D.C., B.-2019).

La síntesis de estos registros resalta un obstáculo en la observación de los docentes: “algunos profesores no eran comunicativos, estaban cansados, desmotivados...” Ello ocasiona problemas como: prohibiciones de juegos educativos y dinámicas en clase y exigencias para las clases teóricas de acuerdo con su planificación.

Como contraste podemos observar la opinión del profesorado en sus roles de tutores y mentores respecto a las competencias para acceder a la función docente. En el caso de Valencia se realizaron al menos 4 intervenciones de cada profesor, si bien varios de ellos intervinieron más, replicando a otras entradas en el foro. Por tanto, el número de entradas superaría las 200, a las que habría que sumar las de los profesores tutores de la Universidad²¹.

Las opiniones recogidas, así como los debates presenciales en los seminarios citados, han puesto de relieve opiniones coincidentes con las registradas en los casos de Colombia y Brasil. Así se hace hincapié en las actitudes del alumnado respecto a la praxis (en especial, la metodología), a la observación de las clases y a la capacidad de los/las mentores para dirigir el trabajo del futuro docente desde su experiencia. Al mismo tiempo, hay coincidencias con lo expresado por el alumnado respecto al tiempo de permanencia en los centros escolares. Tal como sucedía con la interpretación de la labor de la mentora o tutor, lo que se aprecia es un conjunto de emociones, expectativas e intereses que se alejan de una cuantificación de indicadores y se acercan al mundo de las representaciones sociales del profesorado.

²¹ Las referencias a las URL de estos cursos son las siguientes: Curso 2019-20 "Tutorització de l'alumnat del màster en professorat d'educació secundària". <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=20596> Curso 2018-19: " Tutorització de l'alumnat del màster en professorat d'educació secundària" <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=18565> y Curso 2017-18. "Tutorització de l'alumnat procedent del màster en professorat d'educació secundària" <http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=15967>

Tabla 3.

Declaraciones profesorado

b) La opinión de los profesores tutores sobre las competencias de los alumnos para impartir las clases.		
S.V., B.-2019: Se recomienda incorporar una estrategia inicial de exploración de ideas previas, seguida de la experimentación, la cual se puede complementar con la lectura del libro que aporta elementos de comprensión del tema.	R.L.A., A.-2019: Me doy cuenta de que los estudiantes necesitan mejorar la articulación entre el conocimiento teórico y la práctica en el Practicum. A algunos estudiantes les resulta muy difícil llevar a cabo el Practicum, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, así como las emociones para lidiar con el aula.	M.C.R., V.-2020: Yo pienso que es necesario que los alumnos del Master pasen más tiempo en aulas reales con alumnos reales siendo uno de los objetivos esenciales... (para pensar) si esa profesión es la que elige ejercer.
H.A., B.-2019: Se espera Licenciados sumamente objetivos que fundamenten su quehacer desde la calidad formativa recibida que los hace idóneos para un desempeño calificado que les permita hacer de su quehacer un proceso investigativo.	G.R.S., A.-2019: - Creo que algunos estudiantes del Practicum no tienen interés, no preparan las clases como deberían y cuando participan en clases, experimentan algunas dificultades tanto en el conocimiento geográfico como en la relación con los estudiantes de la escuela. Por lo tanto, hay clases insignificantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	M.A.S., V.-2019: Ahora bien, creo que los centros tendrían que cumplir unas características ejemplares (adalides en proyectos, calidad en los protocolos de enseñanzas, equipos colaboradores e integradores, etc.) así como los tutores que tendrían (...) que transmitir entusiasmo y compromiso (docentes evaluados objetivamente por la Administración y por el alumnado). ²² .

Por su parte, el alumnado registraba en sus memorias más descripciones de emociones y sensaciones en el desarrollo de su actividad docente, pero también indican sus decisiones para transformar las dinámicas de las clases. Ello permitía observar las coincidencias de los tres casos.

²² Texto original en catalán.

Tabla 4.
Prospectiva alumnado

C) Descripción de su propio yo en el futuro		
<p>K.A., B.-2019: A veces me da un poco de miedo no saber cómo manejar situaciones y levantarme un día y ver que soy esa profesora que va lee un libro, o se para frente al tablero y habla y habla pero que en realidad no está haciendo nada con su vida ni la de sus estudiantes, por esto es imprescindible en lo que a mí respecta estar cambiando y reinventándome, ver que existen más posibilidades que andar quejándose, que en realidad si se puede ser feliz con lo que se hace (Y.T. B-17, 2017).</p>	<p>L.D.R.N., A.-2019: El Practicum tuve contacto con los alumnos de la escuela, con la preparación de las clases y de las pruebas. Aprendí mucho en la escuela y espero que cuando sea maestra ayude a mis alumnos a ser sujetos creativos y dinámicos.</p>	<p>J.R., V.-2017: La experiencia como docente en prácticas en las aulas me ha resultado muy gratificante. Al igual que la mayoría de compañeros en el Máster de Secundaria, considero que ha sido el período más enriquecedor de este curso en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, pero también respecto a los problemas personales, sociales y profesionales que alumnos y profesores sufren en la escuela y en el entorno de ésta.</p>
<p>J.B., B.-2019-Es de vital importancia como maestros en formación plantearnos estas inquietudes para así proyectar nuestra futura labor como educadores y transformadores de realidades, ya que como maestros tenemos la capacidad de hacer que las realidades cambien en los sujetos con nuestra actuación, claro está que esto sucede si no lo proponemos con toda la seriedad y responsabilidad del caso.</p>	<p>R.A.S., A.-2019: En el Practicum, observo muchos problemas en la escuela, tanto en términos de infraestructura y falta de materiales, como de los mentores muy tradicionales y a quienes no les importa mucho el aprendizaje de los alumnos. Tengo la intención de ser un maestro que traiga material nuevo a las clases, con tecnología para ayudar a mis alumnos a comprender la importancia de la geografía.</p>	<p>LG., V.-2020: Asimismo, en estos grupos de 1º pude observar cómo trabajaron a partir del aprendizaje cooperativo. (...) los alumnos estudiaron la prehistoria cambiando la organización del aula. Así pues, si con anterioridad se sentaban en parejas, ahora formarían grupos de entre 4 y 5 personas elegidos y distribuidos previamente por el profesor en función de las necesidades</p>

Hechos y conclusiones para continuar

La comparación de situaciones analizadas nos ha permitido avanzar en algunas coincidencias que faciliten la interpretación de los obstáculos y problemas que surgen en el momento de acercarse un alumnado en formación docente a los centros escolares. Se han establecido categorías conceptuales para avanzar en la interpretación desde diferentes marcos conceptuales.

- Las relaciones de comunicación alumnado/tutor/mentor
- Las referencias teóricas a la profesión docente para orientar la observación de aula, de centro y del contexto social y profesional

En primer lugar, analizamos las observaciones realizadas desde un juicio emocional, claramente influido por sus recuerdos, expectativas y conocimientos adquiridos en las clases teóricas del postgrado o de licenciatura, según sea el lugar de origen de las opiniones recogidas.

El juicio del alumnado desde las representaciones sociales del profesorado

Se comprueba que las expresiones muestran una prioridad en la comunicación personal más que lo que pueda generar de conocimiento profesional. Al igual que ha sucedido en los estudios de la enseñanza de la Historia (Martínez, 2014) la figura del profesor se analiza desde su comportamiento personal en una clase, los denominados guiones de actividad, que marcan las rutinas, en las que las emociones son clave.

Tres de las cuatro expresiones recogidas muestran la satisfacción con sus mentores (buenos, atentos, comprometidos) y uno cuarta desacredita su trabajo por oponerse al criterio de la innovación, ya que existe la sospecha de que no sirve para incorporar un conocimiento alternativo (según la observación realizada). Ello supone la elaboración de juicios de valor centrados en cuestiones emocionales, que después repercutirán en la manera de concebir la enseñanza, pues estas opiniones se acaban transformando en hábitos y rutinas.

Los profesores mentores que me acompañaron en las escuelas fueron buenos y serviciales...(R.A.S., A.-2019)

En cuanto a la relación con mi mentora me satisface decir que ha sido excelente....(I.G., V-2020)

En el Practicum 3 y 4 los profesores mentores fueron comprometidos y atentos...(A.E.O.S., A.-2019).

Tiene una visión negativa de las actividades de clase innovadoras... como pérdida de tiempo o recompensa de comportamiento, pero no como forma de incorporar conocimiento (C.B., V.-2020²³)

²³ Texto original en catalán.

Relaciones con mentores: acogimiento al alumnado en Prácticas

La sensación que el alumnado tiene sobre sus mentores es otra categoría conceptual que se puede analizar desde las emociones y comportamientos. Los ejemplos seleccionados son contrastados y se centran en el control o en la libertad que les conceden para realizar sus tareas. Es decir, cifran el éxito de su entrada en el ejercicio docente en la capacidad de libre albedrío para llevar a cabo un programa de enseñanza, pues el alumnado suele llegar a los centros con prejuicios sobre cuál es el significado de enseñar bien. El calificativo moral es coherente con el planteamiento del alumnado.

Creo que algunos profesores mentores están entrenados para realizar el ejercicio en las clases, pero algunos no están preparados para recibir estudiantes del Practicum y terminan limitando nuestra oportunidad de aprender en la práctica (L.D.R.N., A.- 2019)

Me dio total libertad para intervenir en las clases y prepararme para impartirlas. Diría que la tarea de observación que he ejercitado con ella no se ha limitado a aspectos exclusivamente del aula, sino que el proceso de formación se ha consolidado a lo largo de todo el periodo de prácticas y me ha ayudado a comprender todas las dinámicas que se desarrollan dentro de un centro de enseñanza (A.D., V.-2020)

Hay una fuerte desarticulación entre lo que nos enseña el tutor en la práctica en la universidad y lo que nos pide el mentor en el colegio. Parecen dos realidades diferentes e irreconciliables (D.G., B.-2020).

Las referencias teóricas a la profesión docente

Para ello hemos buscado las frases de los informes y de las entrevistas en las cuales se manifestaba la valoración del trabajo docente. Se puede comprobar que existe un juicio de valor respecto a algún paradigma o marco teórico de referencia (tradicional/innovador), que seguramente procede de las clases teóricas de sus cursos universitarios. (Esteve, 2006; Escudero, 2009). La representación social se justifica desde los modelos o paradigmas del profesorado (tradicional, técnico, espontaneísta, crítico). Es decir, se juzga el trabajo del docente/mentora desde planteamientos globales, como se puede verificar en los conceptos utilizados o en el valor absoluto que se le concede al libro de texto, lo que supone un avance sobre las categorías anteriores.

Valentí es un profesor que se esfuerza en ser innovador... (P.G., V.-2020)

Me doy cuenta de que un punto débil es que algunos profesores mentores están demasiado apegados al libro de texto y no usan otros recursos. (J.E.B.S., A.-2019)

El libro se gastaba como una guía sobre los contenidos que iban dando y el alumnado lo utilizaba durante las clases...(E.S., V.-2020²⁴)

Ser un docente investigador es lo que dice nuestro perfil profesional, pero en la escuela tradicional esto es difícil de hacer y el equipo de área de ciencias sociales piensa que es una idea romántica y que se ve desde la universidad alejada de la realidad. (K.A., B.-2019)

Es de suma importancia tener un conocimiento amplio acerca de lo que se va a enseñar pero esto va acompañado de la actitud y de las ganas del profesor por querer hacer las cosas de la mejor manera (D.C., B.-2017).

Las conclusiones sobre el propio trabajo en Prácticas

Los datos muestran que el alumnado del Postgrado y Licenciatura analiza las acciones docentes desde el marco teórico genérico y no se observa una observación detallada de las tareas que se ejecutaban en clase, aunque pudiera parecer tal la frase del uso del libro de texto por el alumnado. Falta saber cómo lo utilizaba, cuáles eran los términos que no entendían, o cuáles las instrucciones desconocidas, o la falta de integración de las imágenes en la explicación discursiva.

Cuando se trataba de sintetizar su actuación en el Practicum hemos visto que se utilizaban parámetros diferentes a los del profesorado mentor/a, centrándose más en el comportamiento y en la relación humana emocional que en el análisis de los contenidos específicos para plantear y resolver problemas conceptuales, pese a que hay algunos ejemplos que nos manifiestan una impugnación de este *sentido práctico* de las actuaciones del profesorado, que a veces, como es el caso, está sostenido en una visión estereotipada del conocimiento del alumnado, como reconoce en sus anotaciones; así se identifican las concepciones espontáneas de los/las adolescentes para resolver sus problemas cotidianos. Sin embargo, la mayoría de las referencias aluden al control del comportamiento del alumnado y a la búsqueda de la satisfacción en la relación interpersonal.

He de decir que antes de las prácticas menospreciaba en cierta medida la capacidad que tenía el alumnado de secundaria, pero después de mi experiencia he visto que puedes introducir en ellos y ellas una visión crítica, tratar muchos temas y pedir cosas más complejas de lo que parece (E.S., V.-2020)

A su vez, he podido ir poniendo en práctica estrategias de control y de resolución de problemas, gestionando también habilidades de improvisación, algo que considero fundamental dentro de la docencia. (L.G., V.-2020)

Mi gran satisfacción en el Practicum fue cuando enseñé las clases y

²⁴ Original en catalán.

escuché a los estudiantes que la clase era buena y que aprendieron el tema. (R.A.S., A.-2019)

Mis primeras clases fueron de observación de cómo se desarrollaba la clase, en esas primeras clases al ver lo productivo de la clase determiné que me cambiaría mi pensamiento... esto se discute en la universidad, pero con el profesor titular no se toca directamente, porque lo que interesa es cumplir con los programas establecidos (Y.C., B.-2017).

Los ejemplos recogidos muestran las dificultades de aplicar las competencias institucionales (en el caso de UV son más de 20 competencias) en el momento de iniciar la carrera profesional, cuando existen implicaciones emocionales. Por eso queremos destacar frases como las siguientes:

J.B., B.-2019: Verdaderamente el rol del profesor más allá de enseñar, es aprender todos los días y utilizar eso que aprende para su vida y para su profesión, no para transformar el mundo, pero sí para transformarse a sí mismo (...) La relación entre teoría y práctica está justamente en la reflexividad docente, en que hay que poner su energía e intención en todas las actividades. Esto es desgastante y a veces frustrante porque las preparaciones de clase no siempre dan sus frutos. Te das cuenta de las diferentes presiones a las que está sometido el profesorado, como la falta de tiempo, exámenes de la PAU, presiones del AMPA o del resto del profesorado, necesidad de hacer cursos para obtener sexenios, etc. (E.S., V.-2020)²⁵.

Son frases que nos invitan a continuar investigando en la praxis escolar, pues nos muestran una gradación de categorías conceptuales para programar el desarrollo del Practicum.

Referencias

- Bertazzo, C.J. (2019). Formação de professores de geografia e ciências sociais para o nível secundário em Espanha e Brasil, *Praxis, Educación y Pedagogía*, 3, 68-101. 10.25100/praxis_educacion.v0i3.8321
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, M. (Comp). *La investigación de la enseñanza*. III. Barcelona: Paidós.
- Coe, R. (2002). It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important, *Paper presented at the British Educational Research Association annual conference*, Exeter, 1214.

²⁵ El texto original estaba en catalán. Las siglas PAU significan las Pruebas de Acceso a la Universidad y AMPA, las asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

- <http://www.cem.org/attachments/ebe/ESguide.pdf>
- Coiduras, J.L., Gervais, C. y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El Practicum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educación* 44, 11-29.
- Domingos, M. (2019). Habitus docente, sens pratique e representações sociais. En Barbosa, M. F. (org.), *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações* (pp. 19-46). Editora Universitária Leopoldianum.
- Domingos, M. y Diniz, A. A. (2019). Representações Sociais, Sens Pratique, Poder Simbólico e o Processo de Construção do Ser Docente. *Arxius de Sociologia*, 41, 43-64.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J.M (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, p. 19-86.
- Fernández, M. y Gurevich, R. (2018). Educación geográfica e investigación educativa en la formación de profesores. En García de la Vega, (ed). *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación educativa* (pp. 27-44). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Edições Lagim.
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 43-64.
- González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, nº 261, p. 301-319.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (1985): “La representación social, fenómenos, concepto, teorías”, en S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social*. Barcelona: Grupo Paidós; pp. 469-494.
- Martínez, N. (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, Valencia. Nau Llibres.
- Moner, C. y Oller, M. (2014). Las expectativas de los estudiantes ante el practicum del máster de formación del profesorado de la especialidad de Geografía e Historia. En Pages, J. y Santisteban, I. (eds). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro y aprendizaje de las ciencias sociales* (2) (pp.601-608). Barcelona: UAB-AUPDCS, 2014, 583-591.
- Moscovici, S. (2011). *A invenção da sociedade. Sociologia e Psicologia*, Petropolis, Rio Janeiro: Editora Vozes Ltda

- Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*. 284, 199-222.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prats, E., Marín-Blanco, A., y Álvarez-López, G. (2019). Elementos para el debate en la iniciación profesional docente en España. *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. En Valle, J.M. (coord) *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 204-220). Barcelona: Dykinson S.L.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/688712/elementos_prats_2019.pdf?sequence=1
- Rando, W. y R. Menges (1991). How practice is shaped by personal theories. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 7-14.
- Rivero, P. y Souto, X.M. (2019), El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia, *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 97, 41-50.
- Rodríguez, L.A. (2019). *Territorios epistémicos y práctica pedagógica en las licenciaturas de biología y ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Rodríguez, L.A. y Souto, X.M. (2019). El Practicum de Ciencias Sociales en dos Universidades Iberoamericanas. *Educação & Realidade*, 24(44)4, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688073>
- Sánchez, I. (1996). Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente (Referencia a la educación secundaria). *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 107-133.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696220107A>
- Santos, M. F. P (2012). *O Estágio enquanto espaço de Pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, M. F. P. y Souto, X.M. (2018). A Educação Geográfica em Construção. *Revista Terra Livre*, 31(1), 46, 79-113.
- Santos, M.F. P. (2019). El Practicum en Geografía: un locus para problematizar la formación inicial docente. En Parra, D. y Fuertes, C. (eds). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp.358.372). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- Solbes, J., Fernández, J., Domínguez, M.C; Cantó, J., y Guisasola, J. (2018). Influencia de la Formación y la Investigación Didáctica del

- Profesorado de Ciencias sobre su Práctica Docente. *Enseñanza de las Ciencias*. 36(1), 25-44.
- Souto, X. M. (2018). ¿Es posible innovar la praxis escolar desde el Practicum? Un estudio de caso en la Universitat de València. En López, E., García, C. y Sánchez, M. (eds). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 275-286). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid y AUPDCS.

Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes¹

Nilson Javier IBAGÓN-MARTÍN

Datos de contacto:

Nilson Javier Ibagón-Martín
Docente del Departamento de Historia
de la Universidad del Valle, Colombia.
nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

Recibido: 17/06/2020
Aceptado: 26/11/2020

RESUMEN

El presente texto socializa los resultados de un estudio comparativo orientado a identificar las concepciones de un grupo de docentes de ciencias sociales colombianos (n=61) y sus estudiantes (n=764), alrededor de las prácticas de enseñanza de la historia, los objetivos formativos de estas y el interés de aprendizaje sobre determinados contenidos históricos del alumnado. La investigación se basó en el paradigma cuantitativo. El diseño ha sido no experimental de carácter descriptivo e inferencial. Se empleó un cuestionario cerrado cuyos ítems de respuestas debían ser valorados por medio de una escala Likert. Luego, la información obtenida a través de este instrumento se trianguló con el análisis de las planeaciones institucionales de los centros educativos en los que laboran los profesores participantes. Los resultados en los tres núcleos de indagación evidencian diferencias significativas entre las concepciones de los docentes y sus estudiantes, así como entre lo manifestado por los profesores y lo registrado en las planeaciones. Estas diferencias dejan de manifiesto una serie de problemáticas que afectan negativamente los alcances formativos de la historia entendida como saber escolar. Las incongruencias y vacíos identificados entre las concepciones de los docentes y sus estudiantes, ratifican la necesidad de pensar procesos de formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias sociales en el campo específico de la didáctica de la historia.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia; práctica docente; aprendizaje histórico; Didáctica de la Historia; Colombia

¹ Artículo vinculado al Proyecto (PGC2018-094491-B-C33) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España.

The Teachers of social sciences and the teaching of history. A comparative look between their conceptions and those of their students

ABSTRACT

This text socializes the results of a comparative study aimed at identifying the conceptions of a group of Colombian social science teachers (n = 61) and their students (n = 764), around the teaching practices of history, the formative objectives of these and the interest of learning about certain historical contents of the students. The research was based on the quantitative paradigm. The design has been non-experimental, descriptive and inferential. A closed questionnaire was used whose response items had to be assessed by means of a Likert scale. The information obtained through this instrument was triangulated with the analysis of the institutional plans of the educational centers in which the participating teachers work. The results in the three nuclei of inquiry show significant differences between the conceptions of the teachers and their students, as well as between what the teachers stated and what was recorded in the planning. These differences reveal a series of problems that negatively affect the educational scope of history understood as school knowledge. The inconsistencies and gaps identified between the conceptions of teachers and their students confirm the need to think about processes of initial and permanent training for teachers of social sciences in the specific field of didactics of history.

KEYWORDS: History teaching; Teaching practice; historical learning; Didactics of history; Colombia.

Introducción

A partir de la crítica de la idea de “integración” curricular que durante las últimas cuatro décadas ha sustentado las normativas oficiales de enseñanza de las Ciencias Sociales expedidas en Colombia, algunos investigadores han sostenido que la Historia fue invisibilizada y diluida como saber escolar en este país, dejando de ser, por lo tanto, enseñada en la básica primaria y secundaria (Acevedo & Samacá, 2012; Guerrero, 2011; Vargas, Acosta & Sánchez, 2013). Sin embargo, este tipo de postulados han comenzado a ser rebatidos a través de evidencia empírica que demostraría la influencia que aún mantiene la Historia en: las evocaciones en torno a las clases de Ciencias Sociales de los estudiantes recién graduados del bachillerato (Arias, 2015, 2017); la estructura y tipo de contenidos de los textos escolares de esta área (Ibagón, 2019; Padilla & Bermúdez, 2016); la marcada presencia de

contenidos históricos organizados cronológicamente en los planes de estudio de futuros profesores de Ciencias Sociales, (Aguilera, 2017; Ibagón, 2016; Rodríguez, 2013); las representaciones sociales de estos últimos en torno a su enseñanza (González, Santisteban & Pagès, 2020), y; los proyectos de intervención educativa que adelantan algunos profesores en ejercicio (Gómez, 2015).

No obstante, salvo contadas excepciones, esta influencia ha sido asociada con discursos educativos y resultados de aprendizaje que poco o nada tienen que ver con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, y que, por el contrario, profundizan procesos de transmisión de narrativas históricas lineales acríticas y desconectadas de las experiencias vitales de los educandos. En este sentido, las limitantes para pensar la enseñanza de la historia en Colombia no estarían definidas exclusivamente “(...) a partir de la presencia o no de la historia como asignatura independiente y autónoma en los planes de estudio, tal y como ingenuamente han creído algunos legisladores y académicos, sino en el tipo de prácticas que han y siguen fundamentando directamente su conocimiento y presencia en las instituciones educativas” (Ibagón & Minte, 2019, p. 110).

En el marco de la caracterización y comprensión de esta problemática es clave, por lo tanto, no solo el análisis de las normativas curriculares, sino, a la vez, entender las lógicas particulares que orientan la práctica docente y su recepción por parte del estudiantado. De ahí que, en el presente estudio, reconociendo la importancia que tiene para la didáctica de la Historia comprender las ideas sobre la disciplina y su enseñanza por parte de docentes en ejercicio y en formación (Borries, 2011; Cerri, 2018; Gago, 2016, 2018; González, 2018; McCully, 2012; Monteagudo, Molina & Miralles, 2015; Voet & De Wever, 2016; Yilmaz, 2008), y alumnos (Angvik & Borries, 1997; Barca, 2019; Gago, 2016; Kitson, Steward, & Husbands, 2015; Miralles, Prats & Tatjer, 2012; Schmidt, 2019), se haya definido como objetivo, identificar las diferencias y similitudes entre las concepciones de un grupo de profesores de ciencias sociales y sus estudiantes, alrededor de las prácticas de enseñanza de la historia, los objetivos formativos que orientan dichas clases y, el reconocimiento de los intereses de aprendizaje en torno a determinados contenidos históricos.

A través de esta comparación, se realiza una reflexión sobre las dificultades que se presentan en la enseñanza de la historia al interior de las aulas de clase y, los retos que existen en la formación inicial y permanente de docentes de Ciencias Sociales en Colombia, respecto al campo específico de la didáctica de la historia.

Método

La investigación se basó en el paradigma cuantitativo. El diseño ha sido no experimental de carácter descriptivo e inferencial. En el estudio participaron docentes de educación básica secundaria y media que, en el año 2019, impartían el área de Ciencias Sociales en trece instituciones educativas de carácter público (n=8) y privado (n=5) ubicadas en la ciudad de Bogotá, Colombia. En estas instituciones, previamente, se había realizado un proceso investigativo en torno al aprendizaje de la historia y el desarrollo de la conciencia histórica, dirigido a estudiantes del último grado de educación obligatoria (n=764)²; en dicho estudio, se empleó un instrumento de recolección de información similar al utilizado posteriormente con los docentes.

El número de participantes se calculó tomando como referencia, el total de docentes que en cada institución educativa impartían en secundaria clases de Ciencias Sociales -Incluyendo Ciencia Política y Economía- (n=67). Al aplicar criterios de medición que aseguraran la representatividad de la muestra -99% de confianza y 5% de error-, esta, quedó conformada por 61 docentes, de los cuales, el 59% eran hombres (n=36) y el 41% mujeres (n=25). Un porcentaje importante de estos docentes estaban en rangos de edad entre los 31 a 35 años (32,8%), 36 a 40 años (27,9%), y 41 a 45 años (13,1%), mientras que los rangos comprendidos entre los 25 a 30 años (9,8%), 46-50 años (4,9%), 51-55 años (8,2%), 56 a 60 años (1,6%) y 61-65 años (1,6%) registraron los menores porcentajes. La media de edad de los participantes fue de 37, 5 años.

En cuanto a su formación de base, el 85,2% (n=52) contaba con títulos asociados a licenciaturas de Ciencias Sociales, y, el 14,8% restante tenía títulos profesionales de Historia (n=4, -6,6%-), Sociología (n=3, -4,9%-) y Geografía (n=2, -3,3%-). A nivel de estudios de posgrado, 25 docentes tenían título de Maestría (41%) -en su mayoría de educación, pedagogía y docencia (n=19)-, y 12 eran especialistas (19,8%).

El instrumento de recolección de información principal se basó en un cuestionario cerrado empleado en investigaciones llevadas a cabo en el Mercosur sobre los jóvenes y su relación con la historia, en las cuales, participaron estudiantes y profesores de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay (Amézola & Cerri, 2018; Cerri 2018). El cuestionario fue adaptado y validado -juicio de expertos y estudio piloto- para efectos

² Los datos obtenidos en este estudio hacen parte de la investigación doctoral del autor titulada “Aprendizaje histórico en estudiantes colombianos y españoles. Análisis comparativo a partir de sus concepciones sobre la Historia”, la cual se lleva a cabo en la Universidad de Murcia-España.

del desarrollo de una investigación doctoral centrada en el análisis de las concepciones de estudiantes colombianos y españoles en torno a la historia. Finalizado el proceso de recolección de información con los estudiantes colombianos, se consideró pertinente en el mismo año, realizar un segundo estudio que indagara las posiciones de sus profesores frente a cuestiones que hacían parte de uno de los cinco núcleos de indagación del instrumento base que les fue aplicado: Cultura escolar -enseñanza y aprendizaje de la historia-. En este sentido, se retomaron tres preguntas acompañadas de una serie de ítems -respuestas cerradas-que debían ser valorados por los docentes de acuerdo a una escala Likert de cinco puntos (Tabla 1). En las dos primeras preguntas - ¿Qué ocurre normalmente en sus clases de Historia? Y ¿En qué se concentran más sus clases de Historia? - la escala iba de “nunca” -valor uno- a “siempre” -valor cinco-. En la tercera pregunta - ¿Cuál de estos temas les interesan más a los estudiantes? La escala iba de “muy poco” -valor uno- a “interesa mucho” -valor cinco-.

Tabla 1.

Preguntas e ítems analizados

Preguntas	Ítems
¿Qué ocurre normalmente en sus clases de Historia?	<ol style="list-style-type: none"> 1.Los estudiantes oyen mis explicaciones sobre el pasado. 2.Informo a los estudiantes sobre lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la historia. 3.Discutimos diferentes explicaciones sobre lo que aconteció en el pasado. 4.Los estudiantes analizan diversas fuentes históricas: documentos, fotografías, figuras, mapas. 5.Los estudiantes recuerdan y reinterpretan la Historia. 6.Los estudiantes escuchan o ven films y videos sobre historia. 7.Uso textos escolares y algún otro material (fotocopias). 8.Participan en actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad.
¿En qué se concentran más sus clases de Historia?	<ol style="list-style-type: none"> 1.Procuro que conozcan los principales hechos de la historia. 2.Quiero que juzguen los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos. 3.Quiero que piensen el pasado tomando en consideración todos los puntos de vista. 4.Quiero que comprendan el comportamiento de las personas del

	<p>pasado, reconstruyendo las formas de vida y de pensamiento del periodo en que esas personas vivieron.</p> <p>5. Quiero que usen la historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio.</p> <p>6. Quiero que estudien historia de una forma divertida y fascinante.</p> <p>7. Quiero que aprendan las tradiciones, características, valores y misión de nuestra nación y de nuestra sociedad.</p> <p>8. Quiero que aprendan a valorar los vestigios históricos y las construcciones antiguas</p>
<p>¿Cuál de estos temas les interesan más a los estudiantes?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La vida cotidiana y las personas comunes. 2. Reyes, presidentes y personajes políticos importantes. 3. Aventureros y grandes descubridores. 4. Guerras, dictaduras y genocidios. 5. Culturas de otros países lejanos. 6. La formación de las naciones. 7. El desarrollo de la democracia. 8. La interferencia del hombre en el medio ambiente. 9. La historia de las relaciones de género. 10. La historia de temas específicos (por ejemplo, la historia de los automóviles, de la iglesia, de la música, etc.) 11. La historia de la familia del estudiante

Los datos obtenidos en las respuestas de los docentes, se analizaron a través del programa SPSS versión 22 para Mac. Se realizaron análisis de estadísticos descriptivos para cada ítem (media (X), mediana (Me), moda (M), mínimo y máximo), resultados que se compararon con la información de la investigación previa con los estudiantes. Para hallar diferencias significativas entre las respuestas de profesores y alumnos a los ítems del cuestionario, se empleó el test no-paramétrico de la *U de Mann-Whitney*.

De forma complementaria y con el fin de matizar la comparación, se estableció el análisis de contenido de la planeación anual institucional del área de Ciencias Sociales para secundaria de los centros educativos en los que trabajaban los docentes que respondieron el cuestionario - *unidades de muestreo*-. Se tuvo acceso a la información de diez de los trece colegios. Los ítems contemplados para cada una de las tres preguntas temáticas del cuestionario (Tabla 1), fueron utilizadas como las *unidades de registro* que guiaron el análisis de los objetivos educacionales propuestos, las temáticas formales, actividades y las mediaciones pedagógicas declaradas en las planeaciones.

Resultados

¿Qué ocurre normalmente en las clases de Historia?

En relación a la primera pregunta, la cual estaba dirigida a identificar las concepciones de los docentes en torno a sus prácticas de enseñanza de la historia, la centralidad de la figura del profesor es evidente. Los ítems focalizados en la acción docente directa, tales como, oír sus explicaciones y obtener de ellos información sobre lo verdadero y falso en la historia, registran una frecuencia importante de repuestas asociadas a “frecuentemente” y “siempre”. En el primer ítem, el consolidado de este tipo de respuestas se ubica en el 77,1% (n=47), mientras que en el segundo es del 65,6% (n=40). Asimismo, acciones direccionadas por el profesor que suponen la participación del estudiante, registran indicadores de respuesta similares. Por ejemplo, según los docentes, las discusiones conjuntas sobre diferentes explicaciones del pasado se realizan “frecuentemente” en un 60,7% y, “siempre” en un 24,6% para un consolidado del 85,3% (n=52). En el caso del trabajo con fuentes históricas, dicha sumatoria alcanza el 60,7% (n=37), mientras la participación de los estudiantes en diferentes actividades grupales registra un 54,1% (n=33). Estos resultados se diferencian de los datos obtenidos alrededor de la agencia directa de los estudiantes. De acuerdo al 50,8% (n=31) de los docentes que participaron en la investigación, los estudiantes en sus clases solo “a veces” recuerdan y reinterpretan la Historia, una cifra que supera ampliamente a la del profesorado que considera que esta acción se lleva a cabo frecuentemente -27,9%- y siempre -8,2%-.

Al hacer un balance general de las respuestas de los docentes, se evidencia la presencia simultánea de métodos tradicionales y activos de enseñanza, por medio de los cuales, estos, caracterizan su práctica. Las explicaciones magistrales, el uso de fuentes históricas y la presencia de mediaciones pedagógicas como videos y films, se destacan. Sin embargo, al comparar esta información con las concepciones de sus estudiantes y las declaraciones de trabajo pedagógico contenidas en las planeaciones institucionales, se generan matices y diferencias considerables. Tales diferencias sugieren que la presencia de métodos activos y participativos de enseñanza-aprendizaje asociadas al desarrollo del pensamiento histórico no es tan fuerte como la mayoría de docentes creen.

Un primer indicador de esta situación se encuentra en la valoración que se hace sobre el principio de *multiperspectividad* y su desarrollo en las clases de Historia. Al comparar los resultados de las respuestas de docentes y estudiantes en torno al ítem número tres (Figura 1), el cual plantea la posibilidad de discutir diferentes explicaciones sobre lo que aconteció en el pasado, se identifica una diferencia significativa con

$U=15.461,5$ ($p= 0.00 < \alpha=0.05$). Las respuestas de los estudiantes, a diferencia de las manifestadas por sus docentes, presentan valores asociados a “nunca” con un 2,1% ($n=16$) y “casi nunca” con un 12,4% ($n=95$). Asimismo, el porcentaje de la respuesta “a veces” es muy superior en la muestra de los estudiantes con un registro del 30,6% ($n=234$), en comparación con el 14,8% registrado por los docentes ($n=9$).

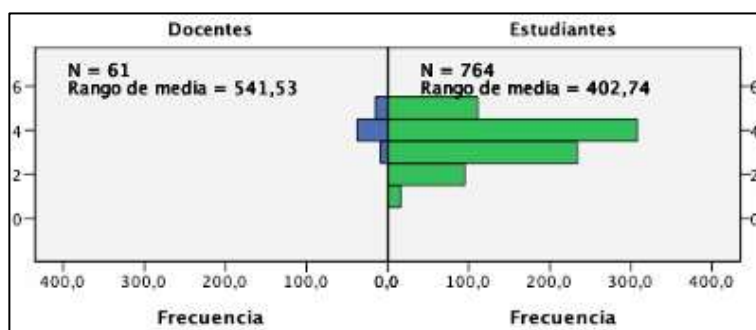


Figura 1. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes ítem 3, pregunta ¿Qué ocurre normalmente en las clases de Historia

Por su parte, la contradicción entre lo manifestado por los docentes y las actividades propuestas en las planeaciones institucionales, es aún más aguda respecto a este ítem específico. Los datos obtenidos con el análisis de contenido de las planeaciones institucionales, indican una ausencia generalizada de tareas que implican, el reconocimiento de diversos posicionamientos y explicaciones sobre los fenómenos históricos que definen las temáticas desde las cuales se organizan los planes de estudio. De las 682 actividades de formación relacionadas con temáticas históricas, que fueron identificadas en los diez planes de estudio analizados, tan solo el 2,2% ($n=15$) de ellas contemplaban de alguna forma ejercicios de multiperspectividad.

En segundo lugar, aparece el ítem sobre el análisis de diversas fuentes históricas -ítem 4-, principio fundamental en el desarrollo de apuestas formativas que van más allá de la memorización de información. Aunque no existe una diferencia estadística significativa registrada en las respuestas de estudiantes y docentes en este ítem ($U= 20.403$, $p=0,91 > \alpha=0.05$) (Figura 2), la presencia de fuentes en las planeaciones anuales de Ciencias Sociales, es muy débil y, no guarda una relación estrecha con el dato de la frecuencia de su empleo obtenida en la muestra de docentes ($M=4$, $X=3,69$). Solo el 5,7% ($n=27$) de los objetivos formativos asociados a la enseñanza y el aprendizaje de la historia identificados en las planeaciones ($n=475$) hacen referencia al uso, análisis o interpretación de fuentes históricas por parte de los estudiantes.

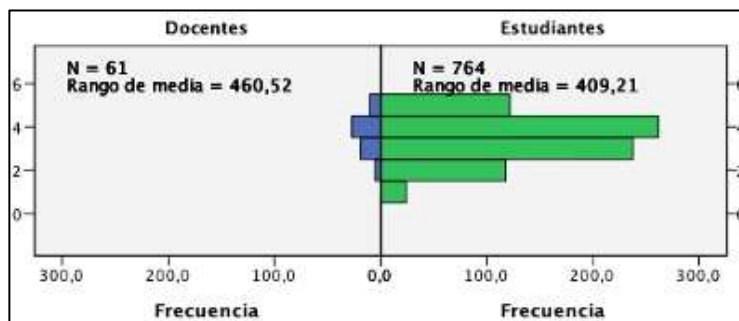


Figura 2. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes ítem 4, pregunta ¿Qué ocurre normalmente en las clases de Historia

Además, de acuerdo a la información recolectada a través de las respuestas a los ítems de la pregunta uno, se presentan algunas diferencias entre las concepciones de docentes y alumnado alrededor de la implementación de otras mediaciones y estrategias pedagógicas en las clases de Historia. Según el 30,4% de los estudiantes “nunca” (n=54) y “casi nunca” (n=178) se tiene acceso a films y videos, mientras que solo el 8,2% (n=5) de los profesores reconocen esta ausencia. En este caso específico, la moda (M) de las respuestas por parte de estos últimos (M=4) es superior a la de sus alumnos (M=3) -se podría inferir entonces que existe una sobrevaloración en las concepciones de los maestros, de la presencia de estos medios en las aulas-. Una situación similar a la anterior se presenta en la valoración dada a la participación en actividades grupales, ítem que registra una $U = 7.581$ ($p = 0.00 < \alpha = 0.05$). Es importante tener en cuenta que, a pesar que las actividades grupales consignadas en las diez planeaciones analizadas representan el 22,4% (n=187) del total registrado (n=682), el desarrollo de la mayoría, está concebido al interior del aula de clase; información que le daría más fuerza a los datos obtenidos en las respuestas del alumnado. Por otro lado, la valoración de los docentes y sus estudiantes alrededor de la presencia en las clases de historia de dispositivos pedagógicos como los textos escolares, cuyo uso tiende a ser negado o relativizado en el caso colombiano (Ibagón, 2019), presenta diferencias significativas ($U = 31.441,5$, $p < 0.05$), hecho que permite pensar que el uso y circulación de este material es mayor a la reconocida por los maestros.

Finalmente, un dato significativo, resultado de la comparación entre las posturas de los docentes y sus estudiantes, está concentrado en los problemas identificados en torno a el papel del alumnado en la reinterpretación de la Historia. Los estudiantes son más críticos que los profesores frente a este tema. Un 39,9% consideran que “nunca” (n=82) y “casi nunca” (n=232) se presenta esta acción en las clases, cifra que contrasta con el 13,1% de los docentes que respondieron a través de esta última opción (n=8) -una diferencia de 26,8 puntos porcentuales-.

¿En qué se concentran más las clases de Historia?

Frente a los objetivos formativos que orientan las clases de Historia, las respuestas de los docentes presentan en la mayoría de ítems de la pregunta, medias superiores o cercanas a cuatro, con excepción de un solo ítem, el cual plantea la relación entre la enseñanza de la historia y los derechos humanos ($X=3,1$) (Figura 3). Así pues, objetivos de aprendizaje relacionados con el conocimiento de hechos históricos -ítem 1- ($X=4,15$), la multiperspectividad histórica -ítem 3- ($X=4,1$), la empatía histórica -ítem 4- ($X=4,31$), el cambio y la continuidad -ítem 5- ($X=4,52$), el gusto por el aprendizaje -ítem 6- ($X=4,23$), la identidad nacional -ítem 7- ($X=3,95$) y, la valoración del patrimonio -ítem 8- ($X=3,92$), según los docentes, se desarrollan “frecuentemente” y “siempre” con escasas frecuencias registradas en nunca y “casi nunca”. En este sentido, desde su perspectiva, las clases de historia están pensadas desde una integración de objetivos tradicionales y renovadores de aprendizaje histórico, que son valorados positivamente en una escala de importancia similar (Figura 3).

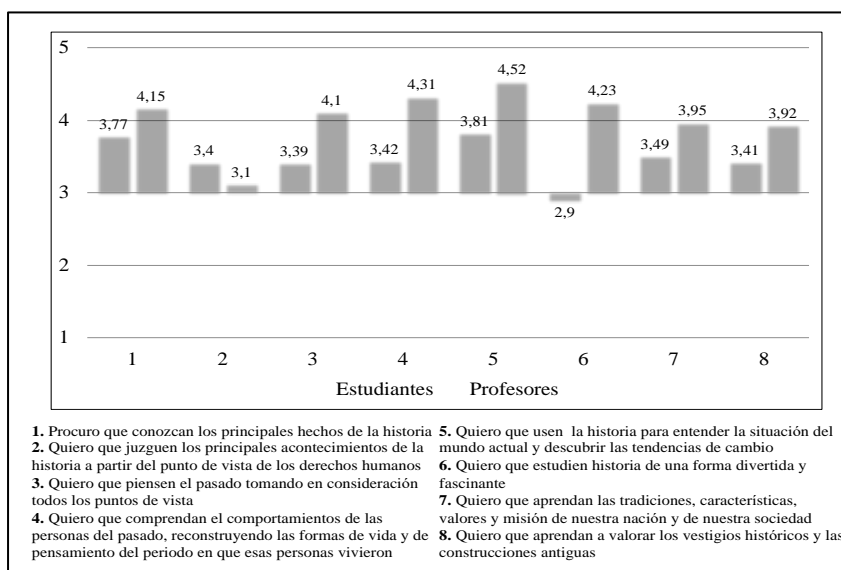


Figura 3. Medias en las respuestas de estudiantes y docentes a los ítems de la pregunta ¿En qué se concentran más las clases de Historia?

No obstante, el ejercicio comparativo entre esta información y las concepciones de los estudiantes frente a los mismos temas, nuevamente marca diferencias estadísticas significativas que, se amplían respecto a las identificadas en la pregunta sobre las prácticas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje de la historia -pregunta 1-. Aunque al aplicar

la prueba de la U de Mann-Whitney en todos los ítems de la pregunta dos se rechaza la hipótesis nula (H_0) ($p < 0.05$), las diferencias significativas son más marcadas en los ítems que contemplan racionalidades vinculadas al desarrollo del pensamiento histórico. Por ejemplo, en el caso del objetivo formativo de la multiperspectividad histórica -ítem3- las disimilitudes en las frecuencias registradas para “frecuentemente” y “siempre” son más bajas en los estudiantes (49,3%, $n=376$) en comparación a los docentes (80,3%, $n=49$)- Una situación que se repite en los ítems sobre la empatía histórica y el cambio histórico con una diferencia de 37,6 y 31,2 puntos porcentuales respectivamente. Asimismo, mediante el análisis de las declaraciones contenidas en las planeaciones anuales quedan de manifiesto una serie de vacíos entre la valoración que hacen los docentes sobre los objetivos formativos enfocados en el desarrollo del pensamiento histórico y, lo que oficialmente queda consignado en sus propias rutas institucionales de trabajo pedagógico. De los 475 objetivos identificados relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el 1,9% ($n=9$) está relacionado con la multiperspectividad, el 3,3% ($n=16$) con la empatía histórica, y el 18,3% ($n=87$) con el cambio histórico; cifras muy bajas si se tiene en cuenta lo manifestado por los docentes en sus respuestas al cuestionario -el mayor porcentaje se concentra en la caracterización de contenidos sustantivos de la historia (55,5%, $n=264$)-.

Otro de los temas en los que se identifican diferencias significativas entre las concepciones de docentes y estudiantes sobre los objetivos de las clases de historia, es en el hecho de que estas últimas sean interesantes y divertidas -ítem 6- ($U=7.226,5$, $p < 0.05$). Mientras el 88,6% de los docentes consideran que “frecuentemente” (52,5%, $n=32$) y “siempre” (36,1%, $n=22$) sus clases tienen dicho fin, solo el 27% de sus estudiantes ($n=206$) lo perciben de esta forma (Figura 4). En contraste el 33,5% de los alumnos consideran que “nunca” (9,3%, $n=71$) y “casi nunca” (24,2%, $n=185$) se cumple con este ítem; opciones de respuesta que en el caso de los docentes se ubica en el 1,6% ($n=1$).

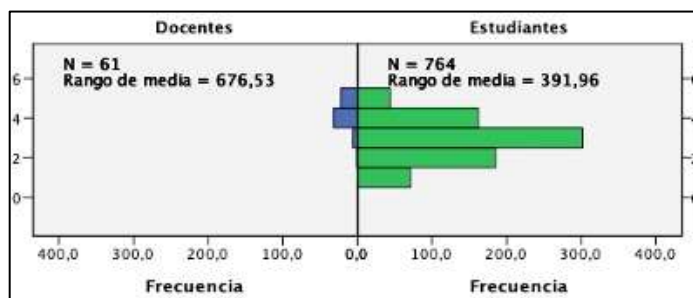


Figura 4. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes ítem 6, pregunta ¿En qué se concentran más las clases de Historia?

¿Cuáles de estos temas les interesan más a sus estudiantes?

Respecto al interés de los estudiantes por determinados contenidos sustantivos de enseñanza de la historia, las respuestas de los docentes a los ítems de esta pregunta, presentan medias inferiores a las registradas en los ítems de las preguntas 1 y 2 -salvo algunas excepciones-. En este sentido, sus posicionamientos son más cautos y en algunos casos se asocian con valores negativos (Figura 5).

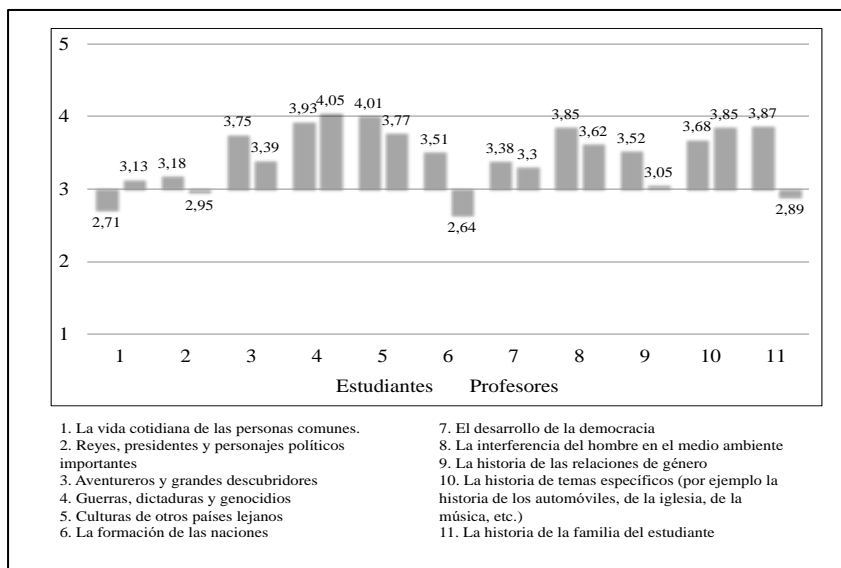


Figura 5. Medias en las respuestas de estudiantes y docentes a los ítems de la pregunta ¿Cuáles de estos temas les interesan más a sus estudiantes?

De los once ítems vinculados a esta pregunta, tres presentan medias de respuesta por debajo de tres (3): ítem 3, “Reyes, presidentes y personajes políticos importantes” ($X=2,95$); ítem 6, “La formación de las naciones” ($X=2,64$) e; ítem 11, “La historia de la familia de los estudiantes” ($X=2,89$). La única media que se encuentra por encima de cuatro (4) es la del ítem 4, el cual está asociado a las temáticas de “Guerras, dictaduras y genocidios” ($X=4,05$). Los demás ítems registran valores que oscilan entre 3 y 4 (Figura 5).

Lo interesante al contrastar estos datos con el análisis de la frecuencia de la mención de dichos contenidos sustantivos en las planeaciones institucionales anuales del área de Ciencias Sociales, es que el ítem de “La formación de las naciones” cuya media es la más baja de la totalidad de ítems de todo el cuestionario de docentes, de las once temáticas generales, es la que está más presente en estos documentos

curriculares³. Así pues, de 549 contenidos sustantivos identificados, 168 (30,6%) tienen relación directa con este ítem. Le siguen, “Culturas de otros países lejanos” (19,6%, n=108) y “Guerras, dictaduras y genocidios” (19,1%, n=105). El menor porcentaje registrado es el de “La historia de la familia del estudiante” con un 0,9% (n=5).

En contraste con las diferencias significativas analizadas entre las concepciones de estudiantes y docentes frente a los ítems de las dos primeras preguntas, la mayoría de desigualdades identificadas alrededor de los intereses temáticos del alumnado, se da por una mayor valoración de los estudiantes de algunos de estos ítems en comparación a la otorgada por los docentes -salvo el ítem 1, “La vida cotidiana de las personas comunes” (Figura 5)-. De este grupo, resaltan especialmente las diferencias significativas halladas en los ítems número once (U=34.952,5, $p < 0.05$) y seis (U=34.300,5, $p < 0.05$) -los temas con menor y mayor porcentaje de presencia en las planeaciones anuales-. En el primer caso, el 67,7% de los estudiantes manifestó tener “mucho interés” (34,2%, n= 261) e “interés total” (33,5%, n=256) en la historia de su familia, una cifra mayor a la consolidada en las respuestas de los docentes, la cual se ubica en el 27,9% (n=17) (Figura 6). En el segundo caso, tan solo el 13,1% (n=8) de los docentes estableció que sus estudiantes tienen “mucho interés” (8,2%, n=5) e “interés total” (4,9%, n=3) en la formación de las naciones, cifra que se distancia 40,4 puntos porcentuales del total de la frecuencia de respuestas que indican “mucho interés” (37%, n=283) e “interés total” (16,5%, n=126) de parte de los alumnos por esta temática.

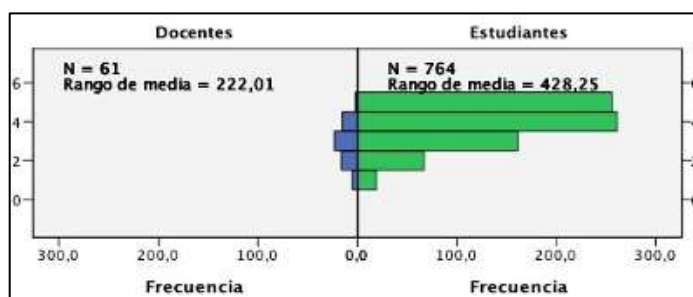


Figura 6. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes ítem 6, pregunta ¿En qué se concentran más las clases de Historia?

Por último, es importante destacar que no se encontraron diferencias significativas en tres de los once ítems de esta pregunta: ítem 4, “Guerras, dictaduras y genocidios” (U=22.224, $p=0,535 > \alpha=0.05$); ítem

³ Es importante tener en cuenta que, debido a su naturaleza, en un contenido se pueden encontrar varios ítems relacionados. Por esta razón el porcentaje final de frecuencia de los ítems excede el 100%.

7, “El desarrollo de la democracia” ($U= 25.147, p=0,276 > \alpha=0.05$) e; ítem 10, “La historia de temas específicos” ($U= 21.663,5, p=0,342 > \alpha=0.05$). De estos resultados se puede inferir que los docentes en general logran identificar con relativa claridad el interés real de sus estudiantes frente a estas temáticas, algo que no sucede alrededor de los demás temas propuestos, lo cual supone un problema pedagógico importante.

Discusión y conclusiones

El análisis de las respuestas de los docentes en torno a los ítems referidos a los núcleos de indagación sobre tipo de prácticas y objetivos formativos de las clases de historia, deja de manifiesto la convergencia que existe entre intereses y nociones de trabajo pedagógico de carácter crítico - vinculadas al desarrollo del pensamiento histórico- y tradicional -vinculadas a discursos románticos y procedimientos técnicos de enseñanza-. Aunque los primeros son por lo general mejor valorados no existen mayores disparidades estadísticas con los segundos. Este resultado en principio, establece una diferencia con hallazgos de investigaciones que ubican las concepciones o representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia de profesores en ejercicio y en formación, en alguno de los dos extremos, ya sea, el definido por las perspectivas críticas (Gago, 2018; González et al, 2020; Voet & De Wever, 2016) o, por las tradicionales (Yilmaz, 2008).

Sin embargo, la comparación realizada entre las concepciones de los docentes y sus estudiantes, matiza dichos resultados, en la medida que, para estos últimos, la experiencia formativa al interior de las aulas de clase está definida principalmente a partir de perspectivas de corte tradicional. Por consiguiente, tanto, las formas de trabajo pedagógico mediante las cuales los docentes caracterizan sus prácticas de enseñanza de la historia, como, los vínculos que establecen entre estas y la búsqueda del cumplimiento de objetivos de formación sustentados en el desarrollo del pensamiento histórico, no están conectadas del todo con lo que finalmente perciben y entienden sus estudiantes. Dicha situación, se vuelve aún más problemática, si se tiene en cuenta que las concepciones de los docentes no se ven reflejadas en lo que ellos mismos registran al interior de sus planeaciones; documentos en los que es difícil encontrar sustento explícito de actividades y metas de formación basadas en contenidos meta-históricos.

En este sentido, los resultados evidencian que, a pesar que existe un reconocimiento por parte de los profesores de Ciencias Sociales de la importancia de desarrollar las clases de historia a partir de procesos formativos que van más allá de la reproducción

y memorización de información, existen problemas significativos en los mecanismos de concreción de este ideal en la práctica. Sus mensajes e intencionalidades educacionales, no están logrando ser reconocidos integralmente por sus estudiantes, condición que es central para impactar positivamente los aprendizajes de estos.

Así pues, la distancia entre lo que aspira a realizar el docente en torno a la formación histórica de sus estudiantes y lo que finalmente se materializa en las clases -conforme la perspectiva del estudiantado-, ratificaría los vacíos que han señalado algunos autores alrededor de la fundamentación específica en didáctica de la historia del profesorado de ciencias sociales e historia (Andelique, 2011; Ibagón, 2016; Miralles, Sánchez, & Arias, 2014). Debido a su naturaleza, el desconocimiento de los docentes de ciencias sociales en torno a la didáctica de la historia, entendida como ciencia del aprendizaje histórico (Rüsen, 2007; Schmidt, 2019), explicaría gran parte de las dificultades que se presentan al interior de las aulas de clase al momento de desarrollar ejercicios basados en la *cognición histórica situada* -que sean reconocidos, valorados e interiorizados por los alumnos-, así como, los problemas detectados alrededor del proceso de identificación, por parte de los docentes, de los intereses de aprendizaje de sus alumnos.

En esta medida, es fundamental reconocer que ante el peso considerable que tiene la enseñanza de la historia en el currículo de ciencias sociales colombiano -a pesar de su enfoque integracionista-, seguir negando la importancia de pensar teóricamente y metodológicamente la didáctica de la historia en tanto campo específico de formación inicial y permanente de los docentes del área, facilita la reproducción de discursos y prácticas educativas limitadas, que terminan por reducir a su mínima expresión las potencialidades educacionales del aprendizaje histórico en la escuela. Por lo tanto, en los procesos de transformación de los sentidos y alcances de la enseñanza de la historia respecto a sus pautas tradicionales, no es suficiente para su concreción, la introducción de “innovaciones” educativas, si en el fondo se desconoce la fundamentación epistémica de estas. Por ejemplo, emplear en el aula fuentes sin que estas se configuren y entiendan como evidencia histórica, solo encubre la predominancia de métodos y horizontes educativos tradicionales de corte memorístico (Cowgill & Waring, 2017); permanencias que son percibidas por el alumnado.

Asimismo, desarrollar procesos formativos en historia, desconociendo los posicionamientos de los estudiantes en torno a estos, afecta la toma de decisiones frente a la práctica docente. De

ahí que, es importante que los profesores analicen y evalúen continuamente, si los objetivos de formación con sus estudiantes se están cumpliendo y, en esta medida, si las lógicas de las actividades que han dispuesto para ello, están siendo comprendidas e interiorizadas por los alumnos.

Aunque siempre existirá un margen de error entre lo que proyecta el docente y lo que finalmente termina apropiando el estudiante, la diferencia se puede acortar a través del reconocimiento sistemático de las ideas, concepciones e intereses del alumnado, no solo, en torno a contenidos específicos, sino a la vez, alrededor de las mediaciones pedagógicas por medio de las cuales se abordan estos; tarea en la que la didáctica de la historia es base fundamental e imprescindible.

Referencias

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la Historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244. doi: 10.17227/01203916.1637
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Amézola, G. & Cerri, L. (Coord.) (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata.
- Andelique, C. (2011). La didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, 15, 256-269.
- Angvik, M. & Borries, B. (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Arias, D. (2017). *Relatos de Nación y Escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- Barca, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332. doi: 10.25100/hye.v15i53.8741.
- Borries, B. (2011). Historical Consciousness and historical learning:

- some results of my own empirical research. In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.). *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 283-319). Cyprus: AHDR/UNDP_ACT.
- Cerri, L. (Org.) (2018). *Os jovens e a história: Brasil e América do sul*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Cowgill, D., & Waring, S. (2017). Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145.
- Gago, M. (2016). Consciência histórica e narrativa no ensino da História: lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76-93.
- Gago, M. (2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), 505-515. doi: 10.5433/1984-3356.2018v11n22p507.
- Gómez, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 101-113.
- González, M. (2018). La historia escolar y los profesores. Una mirada desde el Mercosur. En Amézola, G., & Cerri, L. (Coord.). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 153-182). La Plata: Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la Plata.
- González, G., Santisteban, A., & Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m13.fehf
- Guerrero, C. (2011). La enseñanza de la Historia en el contexto de las Ciencias Sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples (1970-2008). En J. Guerrero & L. Weisner (Comp.). *¿Para qué enseñar Historia?* (pp. 189-208). Medellín: UPTC/La Carreta Editores.
- Ibagón, N. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. doi:10.18175/vys7.1.2016.06
- Ibagón, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de La Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ibagón, N., & Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131. doi: 10.14482/zp.31.370.7
- Kitson, A., Steward, S. & Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid: Morata.
- McCully, A. (2012). *History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past*.

- Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-59.
- Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de educación secundaria obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16 (418), 1-12.
- Miralles, P., Sánchez, R., Arias, L. (2014). La formación profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesoral. *Perspectiva*, 32(2), 497-519.
- Monteagudo, J., Molina, S., & Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 20(66), 737-761.
- Padilla, A. & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.
- Rodríguez, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, (10), 29-56.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Unb.
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. doi: 10.25100/hye.v15i53.8734.
- Vargas, S., Acosta, M., & Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Voet, M., & De Wever, B. (2016) History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and their Relation to the Classroom Context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.008
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101 (3), 158-176. doi: 10.3200/JOER.101.3.158-176

Evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en Educación desde el punto de vista del profesorado

Francisco Javier IBÁÑEZ-LÓPEZ
Fuensanta HERNÁNDEZ-PINA
Fuensanta MONROY

Datos de contacto:

Francisco Javier Ibáñez-López
Universidad de Murcia.
fjil@um.es

Fuensanta Hernández-Pina
Universidad de Murcia
fhpina@um.es

Fuensanta Monroy
Universidad de Murcia
fuensanta.monroy@um.es

Recibido: 20/02/2020
Aceptado: 25/07/2020

RESUMEN

Las titulaciones de Educación Superior deben ser sometidas a procesos de evaluación de la acreditación para asegurar su correcto funcionamiento y cumplimiento de objetivos. Esta investigación tuvo por objetivo analizar las facilidades y dificultades encontradas a la hora de realizar los procesos de evaluación y acreditación por parte del profesorado y comprobar el liderazgo que los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones ejercen sobre los mismos. Fue desarrollada en un centro universitario estatal que consiguió finalizar en 2018 la acreditación por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de todas sus titulaciones oficiales. El estudio fue descriptivo y se abordó con un enfoque de investigación mixto mediante la recogida de información cuantitativa y cualitativa, a través de una encuesta tipo escala Likert y entrevistas semiestructuradas. Los resultados señalaron tres dificultades principales: la complejidad de los procedimientos en sí, la falta de personal especializado para llevar a cabo estos procedimientos y en general, la poca participación de los grupos de interés. Se destacaron las facilidades que ofrece el servicio de gestión de la Calidad de la universidad, y el liderazgo que abanderan el equipo directivo y los coordinadores de las titulaciones. Las conclusiones certificaron una necesidad de simplificar y modificar los procesos, de apostar por su eficiencia con más medios materiales y humanos, y de fomentar la participación activa de todos los grupos de interés.

PALABRAS CLAVE: Acreditación (educación); evaluación; Educación Superior; Calidad de la educación.

Teachers' viewpoint about evaluation and accreditation of Education degrees

ABSTRACT

University degrees must be evaluated in order to ensure they function properly and reach their objectives. This study aimed at finding out about lecturers' opinion about various aspects of the evaluation process implemented at their university, and about the leadership of the management and coordination teams. The focus of study was the faculty of education of a state university whose degrees had been positively evaluated by National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) in 2018. A mixed method approach was used as opinions were collected from a large number of teachers via a Likert scale, as well as from a small sample of teachers in face-to-face interviews. The results revealed that lecturers identified three main difficulties in evaluation: procedures are complex, a lack of specialized staff to evaluate, and low participation of all stakeholders. Participants enhanced the role played by the university Quality Service and the leadership of the management and coordination teams of the faculty. The results showed there is a need for simpler evaluation, additional material and human resources, and greater involvement and active participation of all stakeholders.

KEYWORDS: Accreditation (education); evaluation; Higher Education; Quality of education.

Introducción

Los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones de Educación Superior son un complejo e intenso procedimiento que conlleva la recogida de información (evidencias) y su procesado e interpretación para la elaboración de memorias, autoinformes y preparación de visitas de paneles externos. Estos son llevados a cabo por todo el personal relacionado con las titulaciones, alumnado, profesorado, egresados, empleadores y personal de administración y servicios (grupos de interés). Una vez finalizados, se debe aplicar las modificaciones y propuestas de mejora necesarias con el objetivo de mejorar la calidad de los estudios y las prestaciones que son propias de las instituciones universitarias, lo cual permite perseguir alcanzar la excelencia (Rodríguez Espinar, 2013).

Estos procesos tienen su origen en la década de los 90 del siglo pasado con el desarrollo de programas piloto para evaluar la Calidad de la Enseñanza Superior. Fueron consolidados con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, que además

trajo la consiguiente revisión de los enfoques educativos, lo que dio lugar a un importante cambio en la estrategia docente y situó al estudiante como protagonista de la enseñanza y el aprendizaje “a lo largo de la vida” (Hernández-Pina, 2014).

Inicialmente, la fuerte e imperante idea sobre la autonomía universitaria planteó dudas y escepticismo sobre la implantación de los procedimientos de evaluación, aunque poco a poco esta tensión se fue diluyendo y se posibilitó la impregnación de la cultura de la calidad en todos los niveles (Fernández Lamarra, 2012). La evaluación externa comenzó siendo testimonial mediante la incorporación de evaluadores que eran externos al sistema universitario y que llegaron a asumir el papel de ser cómplices de los autoinformes realizados por las instituciones, ya que no tenían suficientes directrices para aplicar la evaluación de los estándares de referencia (Muñoz-Cantero y Pozo, 2014). La Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) fue creada el 19 de julio de 2002 por acuerdo de Consejo de Ministros con el objetivo de promocionar y asegurar la Calidad del Sistema de Educación Superior en España para contribuir al desarrollo del EEES. Dicha promoción y aseguramiento de la calidad se realizaría mediante la aplicación de procesos de evaluación, certificación y acreditación (Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre).

Con el desarrollo de la LOU 6/2001, la LOMLOU 4/2007 y el Real Decreto 1393/2007 se establecieron las bases para las nuevas titulaciones y se definieron los términos para llevar a cabo las acreditaciones de las mismas conforme a “la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad” (Real Decreto 1393/2007, Preámbulo). Todo ello llevó a implantar los Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) en las instituciones universitarias, actualmente denominados como SAIC (Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad), y a la creación de unidades con personal técnico para la realización de los procedimientos entorno a la Calidad. Estos sistemas están dentro del proceso de transparencia exigida por el EEES para garantizar que las actuaciones emprendidas en torno a la Educación Superior van en la dirección apropiada a la consecución de los objetivos establecidos (Ríos de Deus, 2014). Los SAIC están constituidos en base al cumplimiento de la normativa estatal y conforme a los *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ENQA, 2015) creados en la reunión de Ministros de Educación de la Unión Europea de Bergen en 2005 y modificados y aprobados por la conferencia celebrada en Ereván en 2015.

Actualmente, la práctica totalidad de las universidades y, por lo

tanto, sus titulaciones, está implicada en procesos de evaluación y acreditación. Por lo tanto, el objetivo de crear el EEES se ha alcanzado (Michavila Pitarch, 2011) y se avanza lentamente en la implantación de una cultura de calidad y de evaluación en el sistema universitario español y en la puesta en marcha de instrumentos y sistemas para poder llevarla a cabo (Sánchez Pérez, 2007). A través del programa ACREDITA de la ANECA se realiza la evaluación de la renovación de la acreditación de las titulaciones conforme a la legislación española y según los ciclos establecidos para cada titulación (6, 7 y 8 años para grados de 240, 300 y 360 créditos respectivamente, 4 años para másteres y 6 años para doctorados) con dos objetivos claros (ANECA, 2020):

1) Constatar que la impartición de la titulación se está llevando a cabo en los términos que se establecieron en su proyecto inicial, y gracias a los cuales la titulación obtuvo la condición de oficial.

2) Confirmar que la titulación contribuye a la formación de los estudiantes y a la consecución de los objetivos definidos.

En la aplicación de estas evaluaciones se han detectado, sin embargo, diferentes dificultades y obstáculos que están relacionados con varios aspectos (Vázquez García, 2015). En primer lugar, existe poca cultura de la evaluación, que genera un clima de desconfianza hacia la eficacia de estos procesos y da lugar a que sean vistos con recelo por una parte de los grupos de interés que intervienen en ellos. Esto, sumado a la falta del reconocimiento del empeño de la labor académica que conlleva la realización de los procesos, hace que las personas que participan desarrollen la evaluación como una opción de compromiso hacia la institución. En segundo lugar, no se ha generado un sistema de información y formación que dé acceso a los datos esenciales de los procesos de evaluación y acreditación. La comunidad universitaria desconoce los diferentes procesos de evaluación y las metodologías empleadas. Estos motivos han provocado que exista una escasa participación de los diferentes grupos de interés en los procesos de evaluación y acreditación (De Miguel y Apodaca, 2009). Sin duda, estas dificultades tienen su origen en la falta de financiación necesaria para generar una estructura de personal y recursos enfocados a la planificación, realización, puesta en común e información sobre los procedimientos de evaluación realizados y a la evaluación de fortalezas y debilidades, y ejecución de modificaciones y propuestas de mejora.

Según el informe de cifras de evaluación de ANECA para la verificación, seguimiento y la renovación de la acreditación de las titulaciones universitarias, en el periodo 2008-2016 se realizaron 2.413 evaluaciones de verificación en títulos de Grado, 3.742 en

títulos de Máster y 624 en Programas de Doctorado, de los cuales 171 Grados y 281 Másteres obtuvieron la evaluación de renovación de la acreditación favorable del 2013 al 2016. Por lo tanto, desde el 2017 hasta la actualidad, se están evaluando y acreditando a un gran número de titulaciones.

Todas las universidades españolas han de someter sus titulaciones a procesos de evaluación y acreditación, si bien cabe plantearse cómo afronta el profesorado estos procedimientos y si tiene en su mano las herramientas necesarias y toda la información y formación requeridas para su aplicación. Hay escasa documentación sobre la opinión de los actores implicados en los diferentes aspectos de estos procesos, especialmente del profesorado, y se hace necesario conocer su percepción con el fin de saber si la aplicación de estos procedimientos de evaluación y acreditación realmente incide en la mejora de la calidad de las propias titulaciones y de la institución.

Método

Objetivos

Los objetivos de este trabajo fueron:

1. Analizar la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, en cuanto a las facilidades y dificultades detectadas en su aplicación.
2. Comprobar el grado de liderazgo ejercido por los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones en dichos procesos.

Diseño

Se implementó un enfoque descriptivo de corte mixto pues se emplearon técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo y cualitativo. En concreto, se empleó un diseño explicativo secuencial, DEXPLIS (Creswell, 2012), en el que inicialmente se recabaron y analizaron los datos cuantitativos, y los resultados obtenidos se refrendaron mediante los obtenidos con los datos cualitativos.

Participantes y contexto

Esta investigación contó con dos muestras pues se recogió información con técnicas cuantitativas y cualitativas. Por un lado, participaron 203 profesores de la Facultad de Educación de una

universidad estatal que impartieron clase durante el curso académico 2017-2018. Esta fue una muestra representativa de la población objeto conformada por 334 profesores con un error del 5% ($\alpha = .05$, $z = 1.96$, $p = q = .5$). Del total de profesorado participante, 83 eran profesores asociados (40.88%), 8 Ayudantes Doctor (3.94%), 51 Contratados Doctor (25.12%), 52 Profesores Titulares (25.62%) y 9 Catedráticos (4.43%). Además, 104 individuos (51.23%) habían ocupado un cargo de gestión en alguna ocasión y/o habían participado en la Comisión de Calidad o de alguna titulación del centro, frente a 99 (48.77%) que no lo había hecho en ninguna ocasión.

Para la recogida de datos cualitativos se hizo una selección deliberada e intencional con el fin de tener la máxima representatividad por categoría profesional y en cuanto al hecho de haber ocupado un cargo de gestión o haber participado en la Comisión de Calidad o de las titulaciones del centro. Cinco profesores accedieron a ser entrevistados voluntariamente, cuyos perfiles fueron codificados de la siguiente manera:

- Código TUED: profesora Titular de Universidad, mujer con 30 años de experiencia docente, que había ocupado cargos de gestión y había participado en la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación.

- Código TUCA: profesor Titular de Universidad, varón con 26 años de experiencia docente, que ocupó un cargo de gestión en el área de Calidad.

- Código CDCG: profesor Contratado Doctor, varón con 8 años de experiencia docente, que había ocupado un cargo en una titulación de la Facultad de Educación.

- Código TUCO: profesor Titular de Universidad, varón con 37 años de experiencia docente, que había sido miembro de la Comisión de Calidad del Centro.

- Código ASOC: profesor Asociado, varón con 6 años de experiencia docente, que nunca había ocupado cargos de gestión, ni había formado parte de la Comisión de Calidad o de las titulaciones.

Con la implantación de la nueva normativa y la creación del EEES, la Facultad de Educación de este estudio dio el paso de las antiguas diplomaturas y licenciaturas a los actuales grados y másteres. Los nuevos planes de estudios fueron verificados por ANECA en 2009 (en el caso de los grados en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Social, y en Pedagogía), y en 2010, 2013 y 2014 (en el caso de sus 8 másteres oficiales). Tras varias evaluaciones de monitorización de las titulaciones, y tramitadas las solicitudes y aprobaciones de modificaciones de las memorias de algunas titulaciones, el centro superó con éxito la evaluación de la renovación de la acreditación de toda su oferta de estudios de 2015 a 2018. Esta acreditación es una

garantía de cumplimiento de criterios y estándares, a la vez que asegura la adquisición de competencias por parte del estudiante para una mejor incorporación al mercado laboral y para satisfacer las necesidades de la sociedad en su conjunto (Fueyo Gutiérrez, 2004).

Instrumentos

En esta investigación se recogieron datos mediante una escala Likert y entrevista individual. Por un lado, se administró una escala Likert ad hoc de cinco valores (totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). Inicialmente, los ítems de la escala fueron sometidos a juicio de expertos, lo que llevó a una reducción del número inicial de 41 a 35 ítems. Se calculó la fiabilidad y consistencia interna mediante el *Alfa de Cronbach* y se obtuvo un resultado de $\alpha = .85$. Según George y Mallery (2003) este resultado es “bueno”, considerándose excelente a partir de $\alpha = .9$. Seguidamente, se realizó una validez de constructo mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación *varimax*. Se obtuvo un *p-valor* significativo de .000 para la prueba de esfericidad de Bartlett y un coeficiente de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas de .853, coeficiente cercano a la unidad (se considera una buena adecuación muestral a partir de .5). Considerando únicamente los *eigenvalues* por encima de 1, el análisis factorial mostró una clasificación de los ítems en 9 dimensiones, explicando un 63.51% de la varianza total.

Además, se diseñó un guion de entrevista ad hoc para llevar a cabo entrevistas en profundidad semiestructuradas a nivel individual tras la obtención del consentimiento informado de los participantes. Se formularon preguntas sobre el conocimiento de los procesos de evaluación y acreditación, la participación en ellos, el procedimiento seguido en estos, etc. Con preguntas abiertas de este tipo se consiguió recabar datos de corte cualitativo que permitieron obtener información individualizada y personal sobre sus experiencias, opiniones, valoración y actitud frente a las situaciones (Massot, Dorio, y Sabariego, 2014).

Procedimiento

Se concertó una reunión con el Decano y el Secretario de la facultad para presentar el objetivo de la investigación y solicitar permiso para realizar una encuesta general a todo el profesorado de esa facultad sobre los procesos de evaluación y acreditación. Se tuvo en cuenta los criterios éticos en la elaboración del instrumento de recogida de datos y

en su aplicación al profesorado. Seguidamente, se procedió al envío de la escala a través de la plataforma habilitada por la universidad para estos efectos.

Con respecto a las entrevistas, se contactó con los cinco informantes vía correo electrónico, y tras su aceptación a participar, se concertaron las citas para su realización. Tras el proceso de transcripción, se les remitió esta para que tuvieran opción de confirmar o modificar algún aspecto. Realizada la revisión correspondiente, y recibido su consentimiento, se procedió a su análisis mediante la generación de códigos a partir de las temáticas más repetidas durante las entrevistas, así como al registro de frecuencias y porcentajes de ocurrencia de los códigos.

Análisis de la información

Los datos cuantitativos recogidos mediante la escala Likert se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de *software libre R*. Para la búsqueda de diferencias significativas en los ítems según variables sociodemográficas, se aplicaron tests no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales. En concreto, se empleó la *U de Mann-Whitney* para variables independientes con dos niveles de respuesta y el test de *Kruskal-Wallis (ANOVA no paramétrica)* para variables con más de dos niveles (se tomó *p-valor* inferior a .05 y nivel de significación $\alpha = .05$). Para el post-hoc, se realizó el *Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test* con corrección de *Bonferroni*. Los datos se analizaron en función de la categoría profesional del profesorado y del hecho de haber ocupado un cargo de gestión.

En cuanto a los datos textuales recogidos mediante la entrevista se analizó el contenido de las cinco entrevistas con el programa Atlas.ti v.8.1.28.0 para Windows (Scientific Software Development GmbH, 2017) y se identificaron códigos.

Resultados y discusión

Percepción sobre los procesos de evaluación y acreditación

El análisis de la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación puso de manifiesto las dificultades y facilidades a las que se enfrenta el profesorado a la hora de participar en dichos procesos (*Figura 1*). Se observó un alto grado de acuerdo entre los encuestados sobre el hecho de que estos procesos deben implicar a todo el profesorado de la facultad (67.5% en ítem 5), y que es muy complicado recopilar todas las evidencias que se solicitan en el

proceso (66.5% en ítem 2). Además, un 61.6% opinó que es muy difícil contar con alumnado egresado y los empleadores (ítem 4), y que aunque es un proceso complejo y laborioso, merece la pena porque ayuda a mejorar las titulaciones (ítem 8). Por el contrario, el 39.4% de los participantes consideró que no tienen la suficiente formación e información para colaborar en estos procesos (ítem 10) y el 27.1% de los participantes estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la idoneidad de los evaluadores externos que intervienen en la evaluación (ítem 3). Asimismo, un 60.1% de los encuestados indicó que se debería aumentar el personal dedicado exclusivamente al apoyo en la implementación de estos procesos (ítem 7).

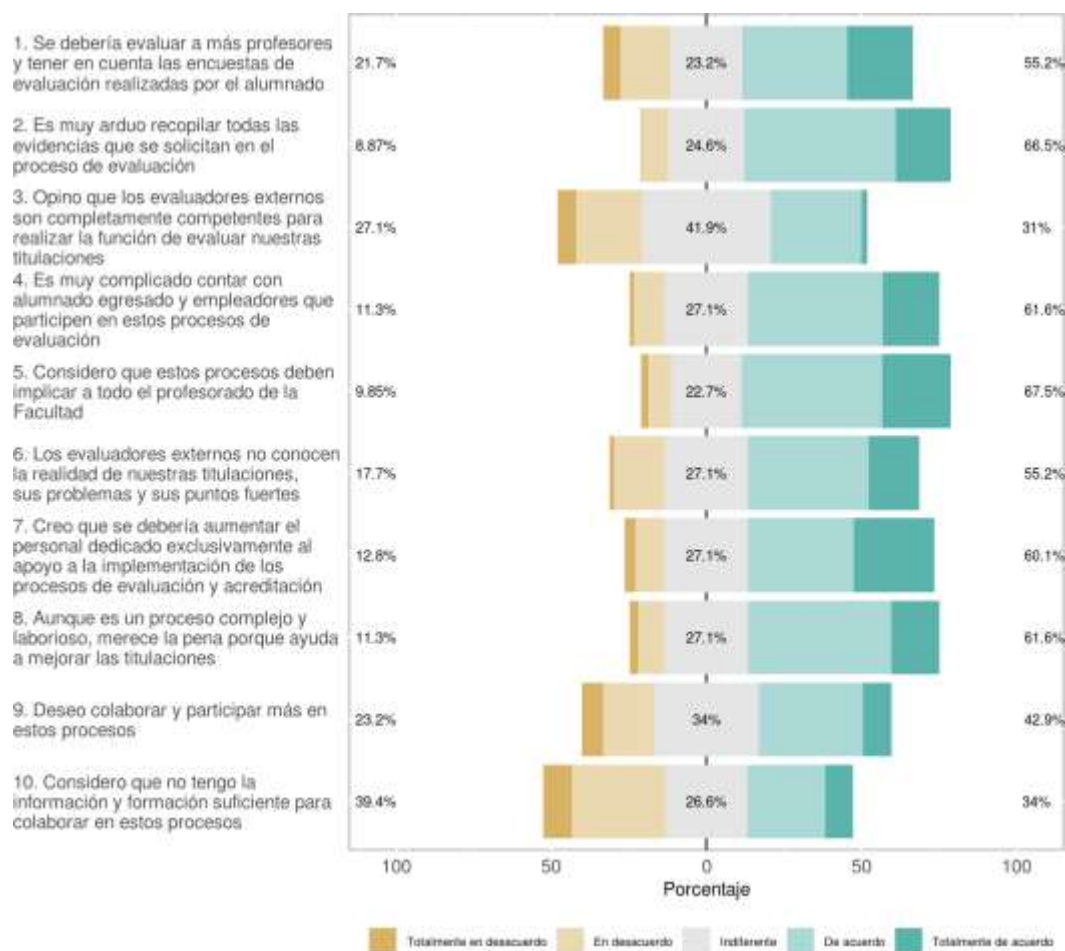


Figura 1. Percepción del profesorado sobre facilidades y dificultades identificadas en los procesos de evaluación y acreditación

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los ítems que medían la percepción del profesorado entre los docentes participantes en función de la categoría profesional y de haber ocupado un cargo de gestión, las mayores diferencias se observaron entre profesorado asociado y el resto de categorías profesionales (Tabla 1).

Tabla 1

Diferencias de percepción entre profesorado en función de la categoría profesional y de haber ocupado un cargo de gestión

Cuestión	p-valor según categoría	Diferencias según profesional	según categoría	p-valor según cargo
Ítem 1	.007*	Asociado	(\bar{x} = 3.843) con Contratado Doctor (\bar{x} = 3.196)	.960
Ítem 2	.019*	Asociado	(\bar{x} = 3.554) con Contratado Doctor (\bar{x} = 3.961)	.086
Ítem 3	.600	-		.550
Ítem 4	.002*	Asociado	(\bar{x} = 3.386) con Contratado Doctor (\bar{x} = 3.863) y con Profesor Titular (\bar{x} = 3.942)	.001* (No \bar{x} = 3.513, Sí \bar{x} = 3.960)
Ítem 5	.340	-		.470
Ítem 6	.008*	Asociado	(\bar{x} = 3.578) con Catedrático (\bar{x} = 2.556) y Contratado Doctor (\bar{x} = 3.804) con Catedrático (\bar{x} = 2.556)	.190
Ítem 7	.033*	Asociado	(\bar{x} = 3.554) con Contratado Doctor (\bar{x} = 4.039)	.0420* (No \bar{x} = 3.598, Sí \bar{x} = 3.824)
Ítem 8	.100	-		.640
Ítem 9	.043*	Asociado	(\bar{x} = 3.470) con Contratado Doctor (\bar{x} = 3.000)	.680
Ítem 10	.000*	Asociado	(\bar{x} = 3.434) con Contratado Doctor (\bar{x} = 2.804), con Profesor Titular (\bar{x} = 2.385) y con Catedrático (\bar{x} = 1.889)	.000* (No \bar{x} = 3.359, Sí \bar{x} = 2.365)

Nota. Véase el enunciado de los ítems en la *Figura 1*.

Los valores con asterisco indican un nivel de significación inferior a .050.

De las entrevistas realizadas para ahondar en la identificación de facilidades y dificultades, se generaron códigos y se calculó la frecuencia y porcentaje de ocurrencia. Destacan los códigos de *Pocos*

medios humanos (25%, $f = 15$), *Exigencias ANECA* (16.7%, $f = 10$), *Poca formación* (15%, $f = 9$) y *Pocos recursos materiales* (13.3%, $f = 8$), así como la referencia a los escasos recursos humanos y materiales con los que se cuenta para llevar a cabo la tramitación de los procesos de evaluación y acreditación y la poca formación del personal:

“El trabajo recae muchísimo en los centros, y los centros no tienen ni los recursos humanos ni materiales para hacer frente a la ingente cantidad de documentación que se está haciendo” (TUED).

“Hay una dificultad que es la de la capacitación o la formación del profesorado en este tipo de procesos. No todo el profesorado está preparado, o requeriría de un cierto aprendizaje para abordar estos procesos” (TUCA).

“Habría que tener más medios humanos, no digo ya presupuestarios sino más personal tanto en cargos de gestión como personal de administración y servicios, y más figuras docentes que tuviéramos una dedicación no digo exclusiva, pero que pudiéramos atender mejor esto, con más tiempo” (CDCG).

Cuando los encuestados fueron preguntados sobre posibles facilidades en la participación en los procesos de evaluación y acreditación, sobresale el apoyo de la Unidad para la Calidad de la universidad por su asesoramiento y ayuda en la recopilación de todas las evidencias para la generación de los documentos solicitados por ANECA, como ilustran las siguientes citas:

“Las facilidades han partido de personas concretas de la Unidad para la Calidad. Y muchas veces estas personas también han estado sometidas a los vaivenes de la falta de formación y de información que ha habido en el proceso” (TUED).

“La facilidad es que está todo establecido, los mecanismos, te dicen lo que tienes que hacer, y tú haces lo que te dicen. Entonces, si hay que hacer una memoria, ves los apartados que debe tener y los haces. Es decir, tú no te planteas realmente el problema” (TUCO).

Este estudio identificó tres grandes dificultades a la hora de la realización de los procesos de evaluación y acreditación: complejidad del modelo, escasez de recursos y ausencia de participación fluida. En primer lugar, la complejidad del modelo seguido para la evaluación y acreditación de las titulaciones. El modelo actual requiere conocimiento y dominio, es decir, un aprendizaje intencionado. Se podría pensar que al tratarse de profesorado universitario, todo lo que tenga que ver con la evaluación ya está dominado, al menos de manera intuitiva. Sin

embargo, la estructuración de los procesos de evaluación y acreditación es exigente y abarca múltiples y diversas variables que afectan a las titulaciones (De Miguel y Apodaca, 2009). Habría que partir del principio de que el profesorado no tiene por qué conocer la naturaleza de cómo se crean, cómo se procesan todos los datos que hay que recoger y analizar. Efectivamente, la recogida y generación de los datos son tareas de unidades y de personal técnico asignados a los servicios de Calidad de las universidades. Se trata de un grupo de técnicos reducido que facilita y asesora a todas las facultades de la universidad. Asimismo, el propio centro ha de generar parte de esos datos, y esta es una tarea técnicamente especializada que requiere un cierto conocimiento. Por lo tanto, la capacitación o formación del profesorado en este tipo de procesos es en sí una dificultad (Fernández Lamarra y Aiello, 2014).

Por otro lado, existe escasez de recursos. Los procesos de evaluación de la calidad externa e interna son muy costosos en cuanto a tiempo y esfuerzo. Asimismo, los recursos humanos son muy limitados en cuanto al personal técnico que procesa la información y al profesorado que participa de una manera u otra en distintos niveles (departamento, comisiones de calidad, centro). Los resultados revelaron que se debería aumentar el volumen del personal técnico y repensar el perfil de las personas que participan en los procesos de evaluación y acreditación (Rodríguez Espinar, 2013). El alto porcentaje de profesorado asociado está contratado a tiempo parcial y eso significa que ese profesorado no puede ni tiene por qué dedicarse a tiempo completo a estas labores. Su implicación en tareas de investigación y de gestión de los procesos de calidad se ve, no solo dificultada, sino anulada. “No hay reforma sin recursos y la de Bolonia los requería indudablemente” (Vázquez García, 2011, p. 36).

Por último, la ausencia de participación fluida se detectó como otra dificultad. Existen comisiones de calidad del centro, de titulaciones, consejos de departamentos, Junta de Facultad, etc., que están interconectadas e interrelacionadas. Sin embargo, la realidad en el día a día en los procesos de calidad es que la implicación del personal que forma parte de las comisiones y que, por tanto, asume más específicamente la responsabilidad de realizar o participar en las tareas de calidad, está limitada en términos de compromiso y continuidad en la dedicación (Sánchez Pérez, 2007). Los inexistentes estímulos proporcionados al profesorado para el desarrollo de unas tareas que requieren mayores dosis de esfuerzo y que demandan mayores niveles de implicación, junto con unos precarios recursos, comprometen el éxito de estos procesos de evaluación (Vázquez García, 2011), así que no es de extrañar el resultado hallado.

Percepción sobre el papel desempeñado por los cargos de gestión y las coordinaciones de titulación en los procesos de evaluación y acreditación

El análisis descriptivo de los ítems que medían la percepción de los participantes sobre el papel de los cargos de gestión y miembros de comisiones de calidad (Figura 2) reveló que el 62.6% de los participantes opinaron que el Equipo Decanal y los coordinadores de las titulaciones son los que lideran y controlan los procesos de evaluación y acreditación (ítem 14). Además, un 52.2% opinó que los cargos de gestión y las coordinaciones de titulación están implicados en la realización de la evaluación pues motivan al resto del profesorado (ítem 11), si bien hay división de opiniones sobre la información que estos cargos proporcionan al profesorado (ítem 12). Finalmente, un 52.2% de los encuestados remarcó que habría que implicar a más profesorado en los procesos de evaluación (ítem 13).

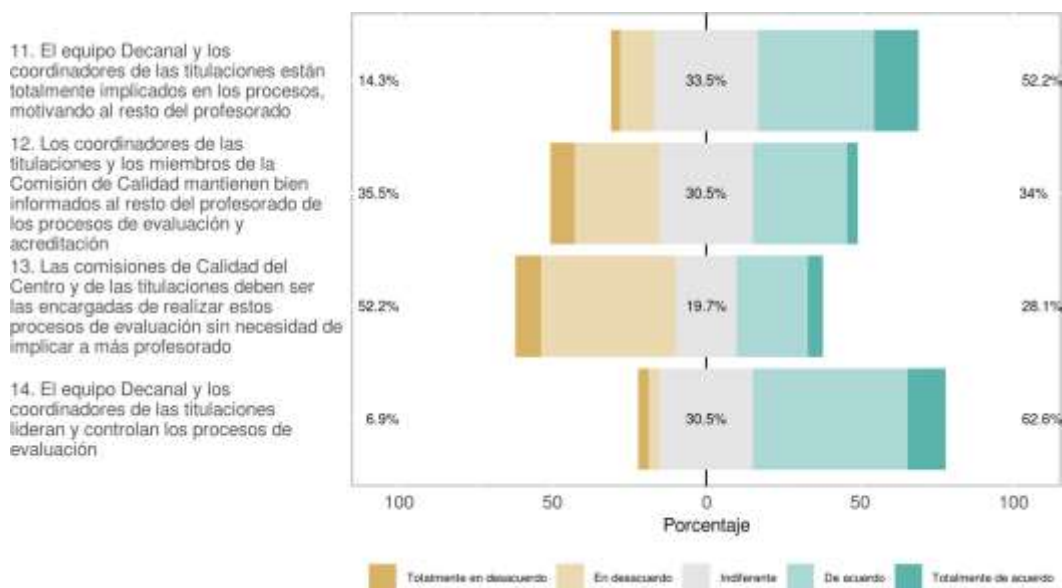


Figura 2. Ítems que miden la percepción del profesorado sobre la actuación de los cargos de gestión y los coordinadores de titulaciones

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estos ítems según categoría profesional y haber ocupado un cargo de gestión solo se detectaron diferencias según esta última variable en el ítem 12, teniendo mayor media aquellos

participantes que nunca habían ocupado un cargo de gestión ($\bar{x} = 2.94$) frente a aquellos que sí lo han hecho ($\bar{x} = 2.59$).

De las entrevistas realizadas para ahondar en este sentido, se generaron códigos junto con sus frecuencias y porcentajes entre los que destacaron los códigos de *Trabajo en equipo* (28.1%, $f = 9$), *Cargo de gestión* (25%, $f = 8$), y *Miembro de comisión* (21.9%, $f = 7$). Además, los participantes resaltaron el compromiso de los cargos y los miembros de comisiones de calidad con la correcta realización de estos procesos:

“Conocí los procesos a raíz de mi cargo como coordinador de titulación. No es un conocimiento tampoco en profundidad, sino que viene siempre dictado por el Vicedecanato de Ordenación y Calidad, y la propia Unidad de Calidad” (CDCG).

“He participado en otros procesos como miembro de una comisión, como uno más, implicándome para conseguir una evaluación positiva” (TUCO).

“Son los miembros de las comisiones de Calidad de las titulaciones los que se ocupan de la realización de estos procesos de evaluación y acreditación” (ASOC).

Tal y como era de esperar, se percibe que el equipo Decanal del centro y los coordinadores de las diferentes titulaciones son los máximos responsables del control de los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones, y lideran estos procesos, aunque existe un sentimiento de desinformación. Estos cargos tienen un mejor conocimiento de todo el procedimiento y están implicados para que las titulaciones superen positivamente todas las evaluaciones a las que son sometidas. Además, son los responsables de aplicar las propuestas de mejora o las posibles modificaciones que resulten de la evaluación final, buscando siempre la mejora de la calidad de las titulaciones. Bajo su responsabilidad, el reto actualmente está en llegar a ser líder de líderes mediante la promoción de una estructura que facilite que los miembros del centro puedan desarrollar de una manera creativa sus competencias y permitiendo que todos trabajen en un proyecto común. El liderazgo distribuido en el colectivo docente reconoce que diferentes personas, y no necesariamente aquellas que ocupan puestos de gestión en la organización de los centros, pueden emerger como fuentes de influencia (Bolívar, 2011). Desde este punto de vista, deben intentar implicar, no solo al profesorado, sino también al resto de grupos de interés como son alumnado, egresados, empleadores y personal de administración y servicios en la participación en los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones.

Conclusiones

Esta investigación tuvo por objetivos analizar la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación de una universidad pública española, y comprobar el grado de liderazgo ejercido por los equipos de dirección de los centros y los coordinadores de titulaciones en dichos procesos. Los datos obtenidos invitan a reflexionar sobre las dificultades detectadas en la aplicación de los modelos de evaluación y acreditación en la universidad española. Aunque estos procesos son fundamentales en la mejora de la calidad de las titulaciones y las instituciones universitarias, y a pesar de que hay grandes avances en la interiorización de la cultura de la evaluación, es necesario hacer una revisión de los procedimientos implementados que simplifique y mejore su aplicación. Esto permitiría que los procesos fueran más cercanos a los diferentes grupos de interés. Así, de este estudio se concluye, en consonancia con otras investigaciones, que estos procesos son percibidos como procedimientos burocratizados que implican a personal con escasa formación en los mismos (Buendía Espinosa, 2011; Monarca, Thoilliez, Garrido, y Prieto, 2018; Zapata y Tejeda, 2009). Se necesitan, por tanto, personas formadas en las unidades de gestión de la Calidad, que cumplan la función de ejecución de estos procedimientos y de las numerosas acciones que es necesario desarrollar, aligerando la carga que soporta el profesorado dedicado a estas tareas, que a menudo está sobrepasado ante los compromisos académicos de gestión y con la institución, y que desemboca en la desatención de las tareas docentes e investigadoras propias de su figura académica (De Miguel y Apodaca, 2009). Todo ello requiere de la correspondiente financiación para hacer frente a la falta de recursos humanos y materiales que evidentemente son necesarios para el correcto funcionamiento en la aplicación de los procesos.

Tal y como revela este estudio la escasa participación activa, el limitado deseo de colaborar y la poca intención de formarse para ser un experto en Calidad son algunas de las grandes dificultades a la hora de llevar a cabo los procesos de evaluación y acreditación. La participación sostenida, activa y comprometida en las tareas de análisis al más alto nivel del centro es reducida. La persona que coordina, gestiona, dirige todas estas tareas, las cuales implican recoger y sistematizar datos, elaborar informes, comunicar resultados, ordenarlos, analizarlos, interpretarlos y tomar decisiones, es la que suele tener que asumir ese trabajo casi aisladamente. Son estas tareas técnicamente muy complejas que requieren un fuerte compromiso. La mayoría del profesorado huye de implicarse en dichas tareas, aun cuando es

miembro de una comisión de Calidad, y reconoce que son los responsables del equipo directivo del centro y de las titulaciones los que soportan esta carga de trabajo.

Finalmente, esta investigación pone de manifiesto la necesaria realización de acciones de formación e información sobre estos procesos con el fin de que el profesorado comprenda la importancia y los beneficios de la evaluación y acreditación de las titulaciones para su facultad. Esto permitiría conseguir una mayor implicación y coordinación de todos los implicados en los mismos, y fomentaría la participación de un mayor número de docentes, que redundaría en el reparto de tareas y responsabilidades, y en una mejor ejecución de las mismas.

Con respecto a las limitaciones detectadas de este estudio, se contó con una muestra limitada tanto en la recogida de datos mediante la escala como en la participación en las entrevistas, donde solo se consiguió la realización de cinco entrevistas. Es por ello que de ninguna manera debe generalizarse los resultados obtenidos en este estudio al resto de profesorado del centro u otras facultades.

Se debe remarcar la importancia que los procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones universitarias tienen en el avance hacia una gestión transparente y como deber de rendición de cuentas a la sociedad, a pesar de los defectos y complejidades que entrañan. Por ello, es primordial implicar a todos los grupos de interés para conseguir una mejora real y genuina, y que la calidad total llegue a todos los ámbitos.

Referencias

- ANECA (2020). ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación* 2011, 47(2), 253-275.
- Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf
- Comunicado de Everán (2015). Recuperado de http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCom_muniqueFinal_613707.pdf
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.^a ed.).

- Massachusetts: Pearson.
- De Miguel, M., & Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995075>
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium. Recuperado de <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>
- Fernández Lamarra, N. (2012). La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1(1), 1-29. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859695>
- Fernández Lamarra, N., & Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 21-48). Madrid: GIPES-UAM.
- Fueyo Gutiérrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 207-209. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113392>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra *et al.*, *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.) (pp. 329–365). Madrid: La Muralla.
- Michavila Pitarch, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 15–27. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Muñoz-Cantero, J. M., & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1–16. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204011>
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Viena: R Foundation for Statistical Computing.
- Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Boletín Oficial del Estado, 18 de diciembre de 2015, núm. 302.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260.
- Ríos de Deus, M.P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 17–34. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Pérez, J. I. (2007). Evaluación de centros y calidad. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 5, 1–5. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/28144555_Evaluacion de centros y calidad](https://www.researchgate.net/publication/28144555_Evaluacion_de centros_y_calidad)
- Scientific Software Development GmbH (2017). Atlas.ti for Windows, Versión 8.1.28.0. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13–26. <http://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Zapata, G. & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. *Calidad en la educación*, 31, 192–209. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214471>

La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas

José Luis APARICIO HERGUEDAS
Antonio FRAILE ARANDA
María Rosario ROMERO MARTÍN
Sonia ASÚN DIESTE

Datos de contacto:

José Luis Aparicio Herguedas
Universidad de Valladolid
joseluis.aparicio.herguedas@uva.es

Antonio Fraile Aranda
Universidad de Valladolid
antonio.fraile@uva.es

María Rosario Romero Martín
Universidad de Zaragoza
rromero@unizar.es

Sonia Asún Dieste
Universidad de Zaragoza
sunasun@unizar.es

Recibido: 15/03/2020
Aceptado: 25/09/2020

RESUMEN

Se presenta un estudio sobre la formación para la comunicación no verbal realizado con estudiantes universitarios de Educación Física. Se pretende conocer cómo se desenvuelven desde la comunicación no verbal cuando intervienen impartiendo clases de expresión corporal, así como definir cuáles son las principales dificultades que experimentan en la práctica. Se busca que los estudiantes tomen conciencia sobre su comportamiento no verbal docente para desde ahí poder mejorar la manera de enseñar, procurando que intervengan de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Se realizó un análisis documental y un proceso de codificación de la información para descubrir las limitaciones comunicativas experimentadas, haciendo uso del software ATLAS.ti. Las principales dificultades observadas se relacionan con varios componentes del comportamiento kinésico, paralingüístico y proxémico, sin perder de vista la influencia emocional que les ocasionaba enfrentarse al grupo clase desde la gestión de la disciplina. Es necesario que los estudiantes sean conscientes y reconozcan el valor pedagógico de la capacidad comunicadora que posee todo su cuerpo en la acción docente, como la expresividad gestual, la mirada y la sonrisa, la actitud corporal en el propio espacio, a fin de afrontar las situaciones de aprendizaje y generar mejores escenarios de interacción y participación con su alumnado.

PALABRAS CLAVE: Comunicación no verbal; Lenguaje corporal; Formación del profesorado; Evaluación formativa, Competencias emocionales.

Non-verbal communication in the initial training of the physical education teacher: difficulties and experimental limitations

ABSTRACT

A study on training for non-verbal communication with university physical education students is presented. The aim is to know how they operate from non-verbal communication when they intervene by giving classes in body expression, as well as to define what are the main difficulties they experience in practice. The aim is for students to become aware of their non-verbal teaching behavior so that from there they can improve the way of teaching, seeking to actively intervene in their own learning process. A documentary analysis and a process of coding the information was carried out to discover the communicative limitations experienced, using the ATLAS.ti software. The main difficulties observed are related to various components of kinesic, paralinguistic and proxemic behavior, without losing sight of the emotional influence caused by confronting the class group from the discipline management. It is necessary for students to be aware of and recognize the pedagogical value of the communicative capacity that their whole body possesses in teaching, such as gestural expressiveness, gaze and smile, body attitude in their own space, in order to face the learning situations and generate better scenarios for interaction and participation with their students.

KEYWORDS: Non-verbal communication; Body language; Teacher training; Formative assessment; Emotional competencies.

Introducción

Desde la convergencia de Bolonia, en el Espacio Europeo de Educación Superior se indaga sobre el papel formativo de la universidad y de su profesorado. Se definieron nuevos planes de estudio para responder a las nuevas demandas locales y globales (Palomero & Torrego, 2004) y surgieron iniciativas como el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003), que instaba al diseño de nuevos programas formativos desde un enfoque competencial.

Desde este escenario se aborda, para el presente estudio, la comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física, como competencia docente que requiere del manejo de conocimientos y habilidades fundamentadas en el lenguaje no verbal a niveles kinésico, paralingüístico y proxémico y sus posibilidades de aplicación para facilitar los aprendizajes. Se busca concienciar sobre el intercambio comunicativo y su aprendizaje, aplicando un dispositivo formativo que permita la obtención de mejoras en la interacción

comunicativa entre los estudiantes (Cosnier, 1996; Poyatos, 1986; Reyzábal, 2012).

No es habitual que el docente en ejercicio utilice intencionalmente los recursos comunicativos no verbales para transmitir e interactuar con su alumnado, lo que impide en ocasiones se reduzca la distancia interpersonal y afectiva entre ellos (Arellano, 2006). La *nonverbal immediacy* revela la cercanía que trasciende lo físico entre las personas; una proximidad que ayuda a reducir la distancia psicofísica entre el profesorado y su alumnado (Hamann & Mao, 2002). El uso de una gestualidad compartida y reconocida por todos, facilitaría el desarrollo de las interacciones en un clima de aula más favorecedor de la motivación y del aprendizaje (Álvarez de Arcaya, 2004).

Para facilitar la toma de conciencia competencial, se desarrolla un sistema de evaluación formativa, centrado en los estudiantes, en su participación activa en los aprendizajes y en el uso del *feedback*, a partir de su implicación en clases prácticas. Se crea así un ambiente de aula de participación, implicación y reflexión compartida sobre las experiencias desarrolladas, ayudando a encadenar sus conocimientos y habilidades específicas en la práctica (Asún, Romero, Aparicio & Fraile, 2017; Estevan, Molina-García, García-Masso & Martos, 2018; Fraile, Aparicio, Asún & Romero, 2018; Gallardo-Fuentes, López-Pastor & Carter-Tuhillier, 2018).

Un cuerpo que comunica: kinésica, paralenguaje y proxémica

El acto comunicativo en la interacción personal, implica lenguaje, corporalidad, emocionalidad, intercambio, escucha, y acción (Martínez Rueda, 2015). Así, cuando se comunica verbalmente, también se gesticula y se entona, lo que aporta al mensaje mayor significatividad. El comportamiento kinésico parte del movimiento corporal y de su capacidad comunicativa expresando información, intencionalidad y sentimientos (Ekman & Friesen, 1969; Knapp, 1992; Poyatos, 1986). Del comportamiento kinésico forman parte movimientos gestuales como los emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores, movimientos adaptadores y la propia disposición postural corporal (Preston, 2005).

Los gestos emblemáticos son movimientos muy precisos que tienen significado por sí mismos; sustituyen la descripción verbal y son comprendidos y aceptados por todo un contexto cultural (Castañer, 1993; Cosnier, 1996). Los movimientos ilustradores son actos no verbales que acompañan a la palabra y que muestran gestualmente lo que se explica verbalmente, enfatizando su significado (Ekman & Friesen, 1969). Las muestras de afecto, por su parte, expresan ciertos

estados emocionales a través de la postura corporal, contacto táctil o expresión facial (Albaladejo Mur, 2008; Cosnier, 1996).

Los movimientos reguladores en cuanto microexpresiones ayudan a moderar la naturaleza de la conversación, facilitando el hablar y el escuchar entre interlocutores (Roldán Jiménez et al., 2013). Se ha comprobado suficientemente que algunos movimientos de cabeza o de conexión-desconexión con la mirada, ayudan a establecer un orden de intervención en la interacción entre personas facilitando la comunicación (Cestero, 2014; Shablico, 2012). Finalmente los movimientos adaptadores son conductas no verbales que se desarrollaron como esfuerzos adaptativos al contexto para afrontar el contacto social o regular el impacto de la vivencia emocional (Knapp, 1992). Los autoadaptadores y heteroadaptadores aparecen de forma involuntaria ante situaciones angustiosas, pudiendo aumentar cuando crece la incomodidad emocional de la persona ante situaciones inciertas (Castañer & Guillén, 1996; Ekman, Levenson & Friesen, 1983).

En la comunicación oral se reconocen también, los componentes paralingüísticos, en relación a cómo se transmite el mensaje (Castañer, 1993; Knapp, 1992). Entre los elementos que conforman la paralingüística están las cualidades de la voz, las vocalizaciones, las segregaciones vocales y la dicción (Blanco, 2007). Una de las cualidades de la voz es el control del tono, definido como la elevación de la voz que resulta de la frecuencia de las vibraciones de las cuerdas vocales (Fernández, 2015). Las vocalizaciones incluyen caracterizaciones vocales como la risa o el suspiro y entre las segregaciones vocales se encuentran sonidos de escaso contenido léxico, que representan el uso repetido de un sonido de forma inconsciente (Poyatos, 1994).

La dicción en cuanto a la inteligibilidad del habla, supone la necesaria claridad en la percepción de los mensajes; la comprensión de las emisiones articuladas se fundamenta también en los gestos faciales que se observan y su enseñanza requiere de estrategias didácticas para prevenir los errores de pronunciación, atendiendo a la inteligibilidad, la comprensibilidad, la fluidez y el acento (Santamaría, 2010).

Además del comportamiento kinésico y el paralenguaje, la comunicación no verbal también es proxémica, en cuanto apropiación que se hace del espacio y las estrategias corporales que utiliza la persona (Barbado *et. al.*, 2005; Hall *et. al.*, 1968). Algunos aspectos considerados en la proxémica son la distancia física y la posición corporal, en cuanto orientación espacial de la persona y movilidad que realiza en la ocupación del espacio, conformando cierta expresión de la

territorialidad (Gaya, Cerdán & Lloreda, 2000). El manejo de los aspectos proxémicos supone para el profesorado reconocer el valor del espacio generador de relaciones socioemocionales indispensables para el desarrollo integral de su alumnado (Pease, 2011; Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2010). El docente además de organizar el espacio físico considerando los recursos y materiales dispuestos en el aula (Murcia, 2010), ha de posibilitar un espacio emocional que deje paso al crecimiento, autonomía y creatividad del alumno; un espacio de expresión libre para que sienta que puede simbolizar, proyectarse y crear (Berlioz, 1988).

Son diversas las dificultades que frenan el acto comunicativo en el aula de EF, impidiendo que se produzca el intercambio. Los *hándicaps* relacionados con la incorporación de la gestualidad corporal en la conversación, la interacción táctil (Canales & Rey-Cao, 2014) influyen en la reciprocidad comunicativa y, por efecto espejo, no permiten al alumnado (inducción emocional) ofrecer efectos similares con los que alimentar y hacer prosperar la conversación (Ekman, Levenson & Friesen, 1983). También el nivel de escucha y atención se ven afectados por la modulación del tono de voz (Sancho San Segundo, 2015), que, emitido sin variación y de forma plana, impide dotar al mensaje de un significado distinto, a partir de la variedad de tonos adoptados (Yorkston & Menon, 2004). En ocasiones no prestar atención al manejo del espacio de acción (Almeida & Ortiz, 2016), no favorece el desarrollo de la *nonverbal immediacy* con su alumnado, con lo que resulta importante aprender intencional y educativamente a ocuparlo, a fin de reducir la distancia socioemocional entre ambos y favorecer el surgimiento de mejores interacciones, permitiendo el fluir de las relaciones entre las personas (Rodríguez Gallego, 2012).

Método

El presente estudio trata de conocer cuáles son las dificultades expresadas por los estudiantes sobre la gestión de sus recursos comunicativos no verbales, durante su intervención como docentes, en prácticas de aula en los niveles de su comportamiento kinésico, paralingüístico y proxémico.

La experiencia se llevó a cabo con estudiantes (N=104) que cursan estudios de los grados universitarios de Maestro de Educación Primaria, mención Educación Física (MEF) (54) en la Universidad de Valladolid y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD) (Universidad de Zaragoza) (50), teniendo en común como escenario formativo de la experiencia, la asignatura de Expresión y

Comunicación Corporal.

El modelo de evaluación previsto, permite reflexionar desde una perspectiva competencial, de forma compartida estudiantes y profesorado, a partir de la puesta en marcha de prácticas pedagógicas participadas asumiendo los estudiantes el rol de docentes, gestionando los contenidos, dirigiendo la clase y responsabilizándose de la gestión del aprendizaje (simulacros docentes).

Metodología

Se pone en marcha así un modelo de evaluación formativa, buscando la implicación de los estudiantes a través de las estrategias de autoevaluación y de coevaluación (Fraile et. al., 2013). Durante los simulacros, los estudiantes que asumen el rol de docentes, desarrollan sesiones prácticas de expresión corporal (quince minutos) activando su competencia comunicativa para dinamizarlas. Por su parte el resto del alumnado asume, durante la dinámica de las sesiones, los roles de participantes y de observadores de los compañeros docentes.

La autoevaluación y coevaluación se desarrollan a partir de la grabación en video de las sesiones realizadas por los estudiantes que actúan como docentes (Molbaek & Müller, 2019) y de la disposición, tras su intervención, de un tiempo de audiencia y discusión con algunos otros que asumen el rol de observadores (feedback), obteniendo grabaciones de audio consecuencia de tal discusión. En ellas los observadores revelan sus valoraciones al compañero docente, en relación a diversos indicadores competenciales comunicativos no verbales observados en sus actuaciones, apoyándose para ello en rúbrica de observación, diseñada por los autores del artículo, para observar la competencia comunicativa no verbal. Se permite con ella la orientación de la observación, el registro de información y la anotación de valoraciones, como referencias de base para compartir durante el debate posterior con sus compañeros docentes (coevaluación).

Los videos y audio-registros resultantes les ayuda a prestar atención no solo a las acciones en situación, sino también a los significados de dichas acciones. De esta forma, a partir de su consulta es más fácil reflexionar reconociendo, recomponiendo, comprendiendo e interiorizando las debilidades y las fortalezas (autoevaluación), para compartir a posteriori y debatir sobre las posibles orientaciones didácticas que podrían optimizar sus capacidades comunicativas.

Instrumentos de recogida de la información, entrenamiento de los codificadores y análisis de los datos

Tanto las transcripciones de los audio-registros como los vídeos de las sesiones fueron los documentos primarios sobre los que realizar el análisis de la información.

Los datos visuales enriquecieron la investigación al incorporarse como fuente de registro de las interacciones humanas, a partir de la relevancia sensorial que tienen las imágenes, que facilitan la comprensión del fenómeno, completando de manera más amplia su observación, no limitando el análisis a una única fuente de datos (documento textual), sino recurriendo a varias vías de acceso a la información, audiovisual, como es el caso (Banks, 2010; Molbaek & Müller, 2019).

La codificación fue realizada por tres analistas que desarrollaron previamente un proceso formativo mediante varias sesiones de familiarización y entrenamiento en distintas fases siguiendo las indicaciones de Moreno et al. (2002): 1) determinación del grupo de codificadores y conocimientos comunes de partida sobre investigación cualitativa; 2) realización de reuniones informando a los analistas sobre la tarea a desarrollar, nociones básicas sobre instrumentos de investigación a utilizar, técnicas de análisis de datos a emplear (análisis de contenidos textuales y audio-visuales), iniciación en el manejo del software ATLAS.ti para el análisis de datos cualitativos, y entrenamiento del protocolo de análisis de datos; 3) acuerdo sobre el material específico a poseer cada analista (documentos primarios objeto de análisis, relación de dimensiones y categorías, definiciones operacionales y ejemplos), información contextual facilitadora de la codificación, y desarrollo del protocolo de análisis entrenado previamente.

Sobre el procedimiento de análisis de los datos recabados se hace uso del software ATLAS.ti, realizando un procedimiento de análisis textual de las transcripciones de los audio-registros. Paralelamente se realiza un análisis de las grabaciones de video, a fin de verificar y completar una estrategia de codificación fidedigna a partir de los datos y establecer una red de códigos y grupos de códigos que condensen la significación de las evidencias encontradas (Gibbs, 2012).

Se desarrolla un protocolo de codificación en un primer ciclo, aplicando diversos códigos, para en un segundo ciclo, crear grupos de códigos y categorías a partir de las características que encierran los significados de dichos códigos (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Se establece así durante los dos ciclos, una relación circular constante entre los códigos obtenidos y los nuevos creados, refinando los

conceptos, identificando sus características y relaciones, agrupándolos en categorías, para inferenciar en constructos de mayor nivel a modo de teorías (Taylor & Bodgan, 2000).

El propio entrenamiento de los analistas supuso una forma de dotar de fiabilidad al proceso de análisis de los datos descubiertos, tal y como indican Mayntz, Holm & Hüner (1993), cuando se refieren a la posibilidad de conferir al proceso investigador de oportunidades para que varios analistas en sus respectivas codificaciones puedan llegar a los mismos resultados. Medina (1996) considera que el entrenamiento de codificadores y la consiguiente codificación de los mismos documentos por parte de ellos, dota a la investigación de credibilidad y objetividad al incorporar para la observación de los datos, diferentes capacidades perceptivas y descriptivas (Anguera 1988), minimizando los errores gracias a la planificación del proceso codificador.

Los códigos obtenidos durante el primer ciclo de codificación fueron analizados de forma crítica e independiente por los tres investigadores participantes en el estudio; después se estableció al respecto un debate reflexivo. El *feedback* continuo entre los investigadores y su participación constante en la regeneración y perfeccionamiento de los códigos, grupos de códigos y categorías emergentes, apoyó la credibilidad, y transferencia de la investigación (Watling Neal et. al., 2015). Se consideró alcanzada la saturación, en el momento en el que las comparaciones entre los datos dejaron de evidenciar nuevas relaciones y propiedades entre ellos; así se dio por agotada, de forma consensuada, su riqueza representativa en un proceso analítico de carácter circular (Flick, 2007).

Resultados

A finde responder al objetivo del estudio, conocer cuáles son las dificultades expresadas por los estudiantes sobre la gestión de sus recursos comunicativos no verbales, durante su intervención como docentes, en las prácticas de aula, se identificaron tres grupos de dificultades: *en la regulación de su comportamiento kinésico* (gesto y movimiento corporal como complementos expresivos del mensaje oral); *descontrol en la gestión de sus recursos paralingüísticos* y *dificultades en la gestión del espacio como herramienta para optimizar el discurso*. También una *viaribilidad emocional* experimentada durante sus intervenciones docentes, frecuentemente generando sensaciones emocionales desagradables en el momento gestionar la clase, ciertamente vinculadas a las barreras encontradas en los tres grupos de dificultades descritos. Los obstáculos emocionales, difíciles de superar por los estudiantes participantes en el estudio, parece

problematizaron la predisposición a la acción docente y al uso de sus recursos comunicativos en plenitud para dinamizar las sesiones (figura 1).

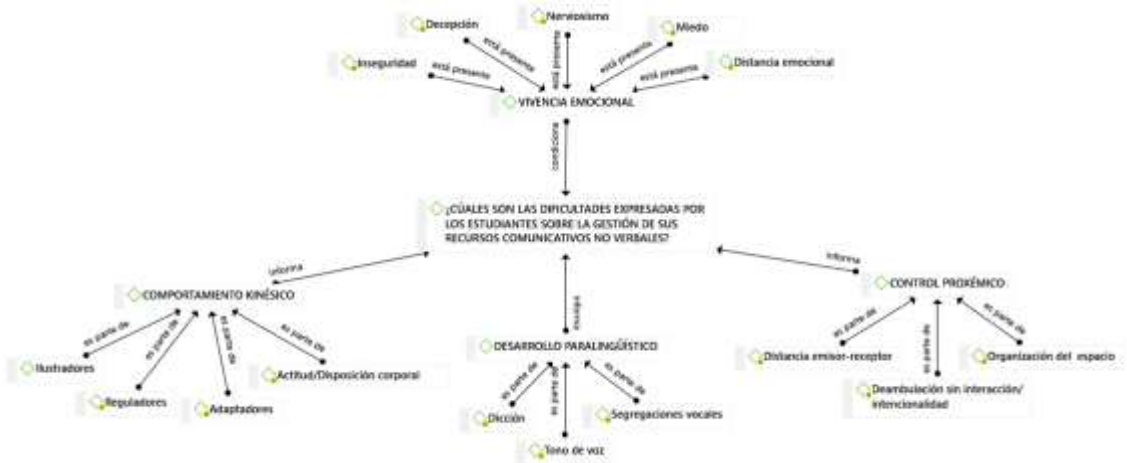


Figura 1. Red semántica sobre las dificultades en la gestión comunicativa no verbal expresadas por los estudiantes.

De partida, emocionalmente, la *inseguridad* mostrada parece relacionarse con aspectos como la urgencia por un control exhaustivo de las situaciones de aprendizaje generadas espontáneamente durante el transcurso de las experiencias. También con el uso del tacto para acompañar u orientar la movilidad corporal de los participantes, mostrando cierta pasividad de partida

Respecto a mis emociones, comencé muy acelerado e *inseguro* también me dijeron que lo tenía todo muy controlado. Pienso que el control es un aspecto vital para dinamizar la clase y por ello debo corregir permitiendo una acción más libre y sentida sin juzgar (Estudiante MEF. 1:141)

No hay comunicación táctil: hago el amago pero me cuesta mucho tener conducta táctil, quizá relacionado con la inseguridad. Siempre he sido tímido y reservado, no de tocar a la gente y siempre manteniendo un espacio con la persona con la que hablo; esto no me ayuda a relacionarme con el alumnado y general situaciones de aprendizaje efectiva en el momento (Estudiante MEF. 1:140)

La *decepción* parece estar presente también en diversos momentos de gestión de la sesión en el aula, fundamentalmente por el propio reconocimiento de su falta de dominio en la disciplina, errores cometidos, olvidos, descontrol de los tiempos. Igualmente cuando se reconoce el carácter simple de las actividades de aprendizaje previstas, parece decepcionar la actitud consecuente de los participantes, pasiva

y desmotivada.

Yo internamente me sentía decepcionado porque me había dejado muchas cosas por hacer para terminar antes la explicación que se estaba alargando demasiado, y veía que el desarrollo de las actividades expresivo-corporales no dispondrían de tiempo suficiente de experimentación (Estudiante MEF. 1:27).

Desde mi percepción de lo que estaba observando en el grupo, la actividad de expresión corporal prevista era demasiado sencilla para las posibilidades de realización del grupo. Dado que no he practicado asiduamente este tipo de actividades me decepcionó ver cómo se realizaban con desgana y sin demasiado sentido (Estudiante CAFyD. 1.80)

El *nerviosismo* supuso uno de los aspectos emocionales más influyentes en la gestión y puesta en marcha de actividades de carácter artístico-expresivo gestionadas. La habitual necesidad de control de los participantes durante el desarrollo de las actividades, su agrupación, disposición en el espacio, gestión de su participación, así como el control y dosificación de la información durante el proceso de aprendizaje, en ocasiones generan cierto estrés emocional que condiciona la propia gestión de las sesiones.

Ha habido un momento en donde una distribución de los grupos no salió como esperaba y sentí algo de temor y de inquietud al ver que no iba a salir como lo tenía planeado (Estudiante MEF, 1:23)

En relación a la gestión de emociones tengo que señalar que siento ansiedad a la hora de explicar la actividad por querer contar todo lo que sé para que la actividad salga completa como yo quiero (Estudiante MEF.1:60).

También se expresa cierto *miedo* relacionado con la aplicación en las sesiones de nuevas variables de movimiento que se reconocen como enriquecedoras para el desarrollo de los aprendizajes, pero se teme hagan perder el dinamismo y la fluidez del desarrollo de las sesiones. El temor aparece desde el mismo momento de explicación de las variables para su gestión práctica, condicionando desde ese momento, la seguridad desde la que abordan la gestión de las sesiones.

En cuanto a los aspectos a mejorar, cada vez que introducía una variable que dificulta la acción expresivomotriz, se me veía intranquila, como con miedo a que la actividad dejase de fluir tan bien como hasta entonces. Este aspecto que me han recalcado mis compañeros, lo he comprobado tras la filmación de mi sesión pudiendo observar efectivamente cómo me muevo por el espacio más rápidamente, inquieta, entre los grupos de participantes mientras explicaba la variante de la actividad y pedía que la aplicaran (Estudiante MEF. 1:82).

Finalmente la *disposición corporal distante*, gesto grave y riguroso, supone un hándicap si se pretende dinamizar un tipo de sesión que requiere de libertad en la expresión, el desenfadado, el vencimiento de la

timidez, romper barreras corporales dando cauce a la espontaneidad y la creación. En este caso la actitud corporal y facial seria, rigurosa, aumentan la distancia psicofísica de quien dinamiza con respecto a quien ha de ser dinamizado.

En algunos momentos era demasiado serio, debido a que estaba más pendiente de realizar yo la propia coreografía que de empatizar con ellos (Estudiante CAFyD. 6:84).

Estoy de acuerdo con que tengo que mostrar más cercanía a la hora de hablar con los alumnos y que es posible que haya creado un clima de tensión al comienzo de la actividad, debido a la excesiva seriedad al principio (Estudiante CAFyD. 6:133).

Pero respondiendo al objetivo de conocer cuáles son las dificultades expresadas por los estudiantes sobre la gestión de sus recursos comunicativos no verbales, durante su intervención como docentes en las prácticas expresivos corporales dinamizadas, a nivel *kinésico*, se aprecian fundamentalmente problemas relacionados con el uso pedagógico de los movimientos ilustradores. Se detalla la incapacidad para regular y aprovechar intencionalmente la movilidad de brazos y manos para apoyar la transmisión verbal del mensaje, impidiendo la sincronía con este.

La posición de los brazos, si no estoy hablando, me he dado cuenta que gesticulo mucho con ellos o en otras ocasiones, haciendo alguna actividad no sé qué hacer con ellos (Estudiante MEF.1:21).

También es observable la presencia de movimientos adaptadores dirigidos al propio cuerpo sin poder de control sobre ellos, pudiéndose relacionar con la emocionalidad experimentada, bien por causa de la dificultad de la tarea a gestionar y la incertidumbre que genera o bien por el esfuerzo adaptativo a las interacciones sociales que surgen durante el proceso comunicativo iniciado y mantenido con los participantes.

[...] nada más empezar, me toco la cara varias veces, tengo voz temblorosa, estoy nervioso por empezar; estoy pensando cómo voy a comenzar a explicar todo aquello y me llevo la mano a la cara, incluso me he dado cuenta de que tengo algunos tics como tocarme el pelo o ladear la cabeza, que he de intentar mejorar poco a poco (Estudiante MEF. 1:100).

También se observan problemas para la gestión de la función reguladora de la comunicación en el ritual de presentación, descuidando la sonrisa y la mirada; la primera para establecer un tono positivo en la interacción y la segunda, hacia todos los participantes, para llamar su atención y mostrar con ella el mantenimiento constante de la apertura del canal de comunicación.

Los problemas que se vieron fueron los nervios que hicieron que me bloquease en alguna ocasión, la ausencia de presentación y la falta de sonrisa al principio, así como una mirada fija en el centro en vez de

mirar a todo el mundo (Estudiante CAFyD. 6:61).

Igualmente, se reconocen dificultades para establecer una postura corporal abierta al intercambio comunicativo. Contrariamente, se reconoce cerrada, poco expresiva, mostrando corporalmente incomodidad ante la situación que se experimenta.

A la hora de dinamizar la sesión, mientras paseaba por cada pareja, mi actitud postural era cerrada, o llevaba las manos detrás, o estaba con los brazos cruzados; pensándolo, esta postura quizá la haya adquirido cuando actúo como entrenador de fútbol en un partido mientras observo la situación de campo (Estudiante CAFyD. 6:111).

Finalmente se encuentran en menor medida dificultades para la expresión gestual de la propia emocionalidad (muestras emocionales) para expresar con el cuerpo desde el conocimiento y control del propio estado emocional lo que en un momento se necesita transmitir.

[...] necesito partir de una postura y gesto más alegre y de mayor complicidad, interactuar de una mejor manera con todo el grupo mostrándome algo más cercano, más empático, más cordial, más accesible (Estudiante CAFyD. 6:21).

Sobre los *aspectos paralingüísticos de la comunicación*, los problemas descritos se relacionan esencialmente con el tono voz en cuanto su intensidad, o bien plano, sin modular o bien excesivamente alto.

[...] el tono fue elevado y constante, sin emplear modulaciones; cuando les estaba explicando la actividad empleé una intensidad de volumen alta para que todos me escuchasen correctamente, pero no cambié el tono a lo largo de toda la explicación. Realmente no sabía en que momento podía hacer un cambio de tono por lo que opté porque fuese todo igual (Estudiante MEF.1:75).

También se destacan la constante presencia de segregaciones vocales que interrumpen la fluidez del mensaje didáctico a transmitir en forma de repeticiones de sonidos, uso de muletillas, tics lingüísticos que se reconoce no hace efectiva ni estética la capacidad de comunicación con el alumnado, incluso afectando a la en su opinión a la atención.

[...] respecto a la competencia comunicativa pienso que lo más destacado es evitar la repetición de la palabra “vale” ya que, al visualizar el vídeo, se convierte en un tic lingüístico, lo que puede en gran medida perjudicar a los alumnos impidiendo su atención y concentración (Estudiante CAFyD. 6:4).

Las dificultades relacionadas con la dicción también están presentes entre los aspectos paralingüísticos problemáticos descritos. Se relacionan con el trabado durante la producción verbal, el descontrol de la velocidad de elocución o con la presencia de caracterizaciones vocales no controladas como la risa nerviosa que impiden el control de lo que se dice y cómo se dice.

“[...] en la explicación inicial me sentía muy nervioso y me trababa en algunas palabras; incluso mis observadores comentan que se me notaba algo nervioso en mi forma de expresarme, sobre todo por la velocidad de comunicación verbal que era excesivamente rápida, en ocasiones mostrando una risa nerviosa” (Estudiante MEF. 1:95).

Sobre los *aspectos proxémicos*, se evidencian dificultades en relación a la organización del espacio por parte del docente con respecto al alumnado; se aprecian situaciones en las que la ubicación espacial establecida impide en ocasiones el contacto visual, la fluidez en la transmisión del mensaje didáctico y la propia interacción, no garantizando suficientemente la transmisión del mensaje.

[...] la organización del espacio de aula para dar la explicación no ha sido la correcta, pues como se aprecia en el video, se ha organizado al alumnado de forma adecuada para empezar la actividad, pero no para dar la explicación, pues había algunos que no me veían y difícilmente me escuchaban por la distancia; esto fue un error porque luego me di cuenta de que no conocían bien las instrucciones para el desarrollo de las actividades (Estudiante CAFyD. 6:143).

En relación a las dificultades reconocidas para regular la distancia emisor-receptor, se observa excesiva distancia, incluso física y sin contacto, reconociéndose en ello una barrera para la interacción personal.

No hay comunicación táctil, hago el amago pero me cuesta mucho tener conducta táctil, quizá relacionado con la inseguridad. Siempre he sido tímido y reservado, no de tocar a la gente y siempre manteniendo un espacio con la persona con la que hablo (Alumno MEF. 1:114).

Menormente se observan dificultades para ocupar el espacio manifestando excesiva quietud o deambulación sin intencionalidad interactiva y pedagógica, así como dificultades para manejar la orientación hacia el grupo, dirigiéndose de forma parcial hacia un sector concreto del grupo.

[...] un aspecto negativo fue que estuve mucho tiempo en el mismo sitio, cuando estaban formados los dos grupos, incluso como autocrítica puedo decir que mi atención iba dirigida en gran medida hacia el lado izquierdo de la clase; hacia ese grupo de participantes” (Estudiante MEF.1:79).

Discusión y conclusiones

Se aprecia que la comunicación no verbal de los estudiantes que actuaron como docentes en las prácticas de aula, condiciona la forma de relacionarse y aprender de los participantes en las actividades de aprendizaje; la *nonverbal immediacy* que hace alusión al acortamiento de la distancia que se genera entre docentes y alumnado, parece inexistente siendo los estudiantes aún no tan conscientes de la

importancia del lenguaje no verbal en la interacción comunicativa, no favoreciendo la creación de escenarios de seguridad y confianza para las relaciones interpersonales docente-estudiantes (Hamann & Mao, 2002).

En este sentido, en relación a las dificultades sobre el propio comportamiento kinésico, se observa que el mensaje didáctico verbal no es ilustrado con el gesto expresivo corporal; el escenario comunicativo de encuentro entre ambos, se torna lineal, siendo el intercambio comunicativo resultante reduccionista (Castañer, 1993). La producción expresivo-corporal ilustradora de la palabra permite que la movilidad y la gestualidad, en la tridimensionalidad del espacio, faciliten una traslación más gráfica y completa del mensaje didáctico; se aprende por el discurso verbal pero también por la expresividad no verbal del docente, de forma que la pobreza de los gestos expresivos de este no es estimulador del aprendizaje de su alumnado, provocando un escenario emocional poco estimulante y con ello más pobre en la generación de aprendizajes (Albaladejo Mur, 2008; Arellano, 2006).

La presencia de numerosos gestos adaptadores evidencian una conducta adaptativa a situaciones de incomodidad y tensión; las respuestas motrices a esta emocionalidad se disponen en forma de gestos autoadaptadores, aumentando su presencia en la medida que dicha incomodidad emocional persiste (Fridlund, Ekman y Oster, 1987); estos movimientos están más presentes frente a los heteroadaptadores observados en experiencias similares con estudiantes de EF (Castañer & Guillén, 1996).

Los movimientos reguladores registrados se refieren esencialmente a la ausencia de una mirada integral y de la sonrisa asociados ambos a los momentos de acogida y despedida conversacional. Se observa una falta de costumbre durante el desarrollo de las sesiones de un protocolo de acogida y despedida del docente para con su alumnado desestructurando el momento y no cerrando el ciclo de aprendizaje que se inicia con ellas. Por ello es necesario conocer, ensayar y aplicar ciertos convencionalismos comunicativos facilitadores de escenarios educativos más positivos, motivadores, cercanos y más interactivos, prestando atención a la gestualidad reguladora de los flujos conversacionales y a la sonrisa y la mirada que se dirige individualmente a cada alumno y no a la generalidad del grupo (Roldán *et al.*, 2013). Blázquez (2016) establece la necesidad de no descuidar estos protocolos comunicativos pues el alumnado reconoce lo que comunica el docente con todo su cuerpo y no solo con la palabra.

El beneficio de la sonrisa radica en ofrecer una disposición hacia la interacción inmediata, positiva y amistosa; facilita la despedida

comunicativa ofreciendo la última imagen de interacción, expresando la voluntad de cerrar el proceso comunicativo pero no la relación (Knapp, 1992). La mirada sincera o serena hacia cada alumno cuando se establece conexión con él, muestra igualmente la apertura del canal de comunicación y la disposición amigable para el intercambio, activando el sistema cortical de gratificación, lo que supone un aumento de la motivación e implicación en las actividades a realizar (Cestero, 2014; Preston, 2005).

Por su parte, la actitud corporal cerrada evidencia incomodidad, se transforma en frialdad relacional y configura una imagen de docente más observador pasivo del proceso de aprendizaje de sus alumnos que actor dinámico participativo de este. La adopción de una postura corporal orientada e inclinada hacia el interlocutor se reconoce como mucho más empática, abierta y favorecedora de la interacción (Pease, 2011).

En relación a las dificultades paralingüísticas de la comunicación, parece que el tono de voz y el control de su intensidad y altura, es el elemento más problemático. Se insta al entrenamiento de los aspectos paralingüísticos de la comunicación a fin de sensibilizar en las posibilidades de modulación de la voz para apropiarse de diferentes registros para transmitir el mensaje (Blázquez, 2016; Poyatos, 2012). La intensidad que no se maneja mediante la modulación, afecta a la percepción del oyente, de forma que es posible, inconscientemente, transmitir distancia y producir monotonía y desinterés (Davis, 2002).

Los problemas con las segregaciones vocales, como la repetición de palabras y expresiones, el descontrol de la velocidad de la elocución y descontrol de la risa nerviosa, evidencian ciertas dificultades para controlar la situación de interacción durante la dinamización de la clase; las orientaciones didácticas para su formación, pasan por desarrollar experiencias prácticas para aprender a ralentizar los tempos de las exposiciones del discurso enfatizando una idea o, acelerarlo para alcanzar la parte del mensaje que se considera importante, sin caer en el tedio y el aburrimiento (Blanco, 2007; De la Torre, 1984).

Finalmente, los hándicaps sobre la organización del espacio se relacionan con la disposición de la distancia social que dificulta la transmisión del mensaje didáctico, aspecto que no favorece la gestión del aula como escenario de comunicación (Murcia, 2010; Segovia *et al.*, 2010). Asimismo el reconocimiento de problemas para regular la distancia emisor-receptor revela un modelo relacional con el alumnado de acostumbrada lejanía, estableciéndose un preventivo invisible que advierte sobre la no invasión del espacio personal mediante la ausencia de contacto táctil (Knapp, 1992). El mismo autor considera

posiblemente que la edad similar cercana entre los participantes, el género y el contexto de interacción, son tres factores que inciden en la distancia preventiva entre los interlocutores. También siguiendo a Almeida y Ortiz (2016) la observación de comportamientos docentes de excesiva quietud o deambulación sin intencionalidad interactiva, evidencian cierta inseguridad en el manejo de la situación, mostrando un tipo de territorialidad autoprotectora.

Referencias

- Albaladejo Mur, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y Maestros*, 314, 9-13.
- Almeida M., & Ortiz, E. (2016). Desarrollo de habilidades para la comunicación no verbal en la formación inicial del comunicador social. *Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa*, 4(2), 137-146.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente y alumno. *Orbis*, 4, 3-38. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920402>
- Asún, S., Romero, M. R., Aparicio, J. L., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa en la expresión corporal. *Tándem*, 55, 38-43.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barbado, J.A., Azpiri, J., Cañones, P., Fernández, A., Gonçalves, F., Rodríguez, J.J., De la Serna, I., & Solla, J.M. (2005). Lógica relacional humana y conceptos de comunicación. *Revista Habilidades en salud mental*, 71, 35-43.
- Berliaz, R (1988). *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Paris: EPS.
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. *Hesperia*, 10, 83-97.
- Blázquez, D. (2016). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física*. Barcelona: Inde.
- Canales, I., & Rey-Cao, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimento*, 20(1), 169-192. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39271>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>

- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. *Apunts D'educació Física i Esports*, 33, 40-48.
- Castañer, M., & Guillén, R. (1996). Cómo optimizar el discurso no verbal del educador físico. Identificación y análisis de conductas significativas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 46, 29-35. Retrieved from <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFE/article/view/316580>
- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA_28_05.pdf
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Davis, F. (2002). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- De la Torre, S. (1984). La comunicación no verbal altera los mensajes recibidos en el aula. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 53-66.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: category, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., Levenson, R., & Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Masso, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la intervención docente en la percepción de competencia y motivación de futuros maestros de primaria en educación física utilizando la Evaluación formativa y compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Fernández, M. (2015). La percepción de la cualidad de voz y los estereotipos vocales. *Revista española de lingüística*, 45, 45-72.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. London: Sage.
- Fraile, A., López, V., Castejón, F.J., & Romero, M.R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 22-34.
- Fridlund, A., Ekman, P., & Oster, H. (1987). Facial expression of emotion. In A. Siegman y S. Feldsetein (Ed.). *Nonverbal behavior and communication* (pp. 143-225). New York: Jersey: Lawrence Erlbaum Association. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en la formación

- inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimento*, 20(2), 425-444. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.42802>
- Gaya, J., Cerdán, L., & Llobera, M. (2000). Comunicación no verbal y literatura. *ESLA Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 113-143.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Gil, J., & San Segundo, E. (2015). Nuevas aportaciones al estudio de la percepción del habla. *Revista Española de Lingüística*, 45(1), 7-21 doi: <https://doi.org/10.31810/RSEL.45.1>.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- Hall, E., Birdwhistell, R., Bock, B., Bohannon, P., Diebold, R., Durbin, M., & Vayda, A. (1968). Proxemics and Comments and Replies. *Current Anthropology*, 9(2), 83-108.
- Hamann, S., & Mao, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13(1), 15-19. Retrieved from https://journals.lww.com/neuroreport/Abstract/2002/01210/Positive_and_negative_emotional_verbal_stimuli.8.aspx
- Knapp, M. L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Rueda, N. (2015). La competencia comunicación interpersonal. In L. Villardón-Gallego (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 141-158). Madrid: Narcea.
- Mayntz, R., Holm, K., & Hübner, P. (1993). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza editorial.
- Medina, J. (1996). Proceso de entrenamiento de codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de Educación Física. *Motricidad*, 2, 113-127.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Molbaek, M., & Müller, R. (2019). Triangulation with video observation when studying teachers' practice. *Qualitative Research Journal*, 20(1), 152-162. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0053>
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., &

- Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad*, 9, 119-140.
- Murcia, M. (2010). Proxémica y estilos de aprendizaje en el aula de básica primaria del colegio Moralba Sur oriental. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 165-174. Retrieved from <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>
- Palomero, J.E., & Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 22-40. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418302>
- Pease, A. (2011). *El arte de negociar y persuadir*. Barcelona: Amat.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología*, 34, 125-154.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.
- Poyatos, F. (2012). La integración curricular de la comunicación no verbal en la enseñanza primaria y en la secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumnado. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 291-316. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39928.
- Preston, P. (2005). Nonverbal Communication: Do you really say what you mean? *Journal of Healthcare Management*, 50(2), 83-86.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/876>
- Rodríguez Gallego, M. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *DIDAC*, 60, 27-31.
- Roldán Jiménez, C., Fuentes Hervias, M. T., Catalán Matamoros, D. J., Muñoz-Cruzado y Barba, M., González González, R., Jerez Salgado, N., & Fernández Martín, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891005>
- Santamaría, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *Redele*,

20, 1-6.

- Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., Aróstegui, I., & Rodríguez Fuentes, A. (2010). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4, 2, 303-323. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142COL7.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Watling, J., Nel, Z., Vandyke, E., & Kornbluh, M. (2015). Expediting the analysis of qualitative data in evaluation: A procedure for the rapid identification of themes from audio recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118-132. <https://doi.org/10.1177/1098214014536601>
- Yorkstone, E., & Menon, G.A (2004). A sound idea: Phonetic effects of brand names on consumer. *Journal of Consumer Research*, 31(1), 43-51. <https://doi.org/10.1086/383422>.

Percepción Docente del Aprendizaje Mediado Tecnológicamente en Aulas Italianas

Melchiorre SALADINO
Diana MARIN SUELVES
Ángel SAN MARTÍN ALONSO

Datos de contacto:

Melchiorre Saladino
Universitat de València
melsa@alumni.uv.es

Diana Marin Suelves
Universitat de València
diana.marin@uv.es

Ángel San Martín Alonso
Universitat de València
angel.sanmartin@uv.es

Recibido: 27/05/2020
Aceptado: 09/11/2020

RESUMEN

Con la difusión de las tecnologías, la vida cotidiana de todas las personas se ha revolucionado totalmente. En el contexto escolar, ha cambiado tanto el proceso de enseñanza como la forma en que el alumnado aprende. La tecnología ha ayudado a hacer partícipe a toda la clase, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a desarrollar la competencia digital de todos, lo que será muy útil para aprender a lo largo de la vida y esencial para conseguir la inclusión. Este trabajo presenta los primeros resultados de un estudio comparativo de casos centrado en tres escuelas Primarias en Consorcio Municipal Libre de Trapani (Italia). El objetivo del estudio es conocer qué percepción tienen los docentes sobre el uso de las tecnologías y cómo se implementan en las escuelas. Para la recogida de la información se utilizaron entrevistas individuales con los docentes. Los resultados muestran el reconocimiento de los beneficios del uso pedagógico de las tecnologías, tanto en relación con el aprendizaje como con la inclusión escolar y social del alumnado con necesidades educativas especiales.

PALABRAS CLAVE: tecnología; competencia digital; escuela primaria; aprendizaje; inclusión.

Teaching perception of technologically mediated learning in Italian classrooms

ABSTRACT

With the diffusion of technologies, the daily life of all people has been totally revolutionized. In the school context, both the teaching process and the way in which students learn have changed. Technology has helped engage the entire class, including students with special educational needs, as well as developing everyone's digital literacy, which will be very useful for lifelong learning and essential for inclusion. This work presents the first results of a comparative case study focused on three primary schools in the Free Municipal Consortium of Trapani (Italy). The objective of the study is to know what teachers have about the use of technologies and how they are implemented in schools. To collect the information, individual interviews with the teachers were used. The results show the recognition of the benefits of the pedagogical use of technologies, both in relation to learning and to the school and social inclusion of students with special educational needs.

KEYWORDS: technology; digital competence; Primary School; learning; inclusion.

Introducción

En los últimos años, la facilidad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como los diversos softwares de aplicación gratuitos y en abierto (Raffaghelli, 2018), ha permitido una difusión más amplia y heterogénea de las herramientas tecnológicas en contextos diversos, lo que ha dado lugar al aumento de las oportunidades de aprendizaje.

En este sentido, las tecnologías se han convertido en un valioso apoyo para implementar nuevas formas de enseñanza y hacer que el proceso de aprendizaje del alumnado sea más estimulante (Calvani, 2013). Pero también para involucrar a todos los alumnos en la clase, incluyendo a quienes tienen necesidades educativas especiales (NEE) (Gómez, Jaccheri, Torrado, & Montoro, 2018).

Los docentes, por lo tanto, ahora tienen más oportunidades de seleccionar la solución de enseñanza más adecuada para la edad y nivel de competencia de su alumnado. Pueden interactuar con una comunidad virtual de docentes o utilizar las TIC para implementar otras modalidades de enseñanza, como e-learning (Cabero, 2006), b-learning

(Osorio & Castiblanco, 2019) o m-learning (Lai, 2019). Todas ellas, para Lombardi (2016), se convierten en un medio nuevo y fundamental para que los docentes diseñen la enseñanza en el siglo XXI. En definitiva, las TIC permiten la construcción de lo que Galliani (2019) define como entorno de aprendizaje tecnológico inclusivo, caracterizado por la redefinición de los métodos de enseñanza, sea presencial u online.

En este sentido, Galati (2017) define las TIC como un tercer docente, es decir, como un recurso adicional en el aula, capaz de apoyar a cada alumno en el proceso de aprendizaje o de inclusión social. Por ejemplo, una computadora o tableta puede ser muy útil para un niño con trastorno específico del aprendizaje (TEAP) o para un niño con trastorno del espectro autista (TEA) (Saladino, Marín, & San Martín, 2019), ya que el software puede transformar la lectura de un texto largo en una escucha agradable a través de la síntesis de voz, o puede ayudar a convertir el contenido de un texto en un mapa conceptual o en una imagen para compartir con compañeros de clase, que también pueden usarlo en casa para estudiar.

Diferentes estudios (De Feo & Pitzalis, 2014), concluyen que los docentes que utilizan tecnologías en el aula y metodologías activas pueden ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de implementar simulaciones; viajar y orientarse; encontrar información de diferentes fuentes y compararlas entre sí; escribir textos cooperativamente; ver tutoriales y realizar ejercicios interactivos; experimentar tareas y vivir experiencias auténticas que involucren la participación de sus iguales.

Según Di Blas, Fabbri y Ferrari (2018), se le pide al docente que implemente actividades innovadoras con TIC, consideradas esenciales para un uso efectivo en el aprendizaje, conectadas al conocimiento pedagógico, metodológico y social. En este sentido, gracias a la Pedagogía, los docentes deben comprender las oportunidades e implicaciones del uso de las tecnologías en el aprendizaje, seleccionando los recursos necesarios, usar metodologías de enseñanza apropiadas y proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje colaborativo. Además, se invita a reflexionar sobre cuestiones de acceso a la información y el impacto de las tecnologías en la difusión de datos y noticias científicas, a fin de fomentar el desarrollo del sentido crítico en los estudiantes. Para Morsanuto, Impara y Di Palma (2018), sigue siendo esencial que los docentes, utilizando herramientas tecnológicas, continúen interactuando con los estudiantes, en particular para solicitar y estimular la inteligencia y hacer que su relación sea interactiva.

En cuanto al desarrollo de competencias, según Castro, Marín y Saiz (2019), con el advenimiento de las TIC y con las nuevas perspectivas pedagógicas sobre el uso de estas herramientas en el aula, la promoción

de la competencia digital se ha convertido en un objetivo esencial de la escuela obligatoria. Según estos autores, ser digitalmente competente implica la capacidad de saber cómo identificar las herramientas más adecuadas para responder a sus necesidades, cómo transferir y cómo aplicar el conocimiento también en otros contextos.

El uso de las TIC puede favorecer la igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que Giusti, Gui, Micheli y Parma (2015), afirman que gracias a la adhesión a diversos proyectos operativos italianos, financiados con la contribución de la Comunidad Europea, es frecuente encontrar en los centros escolares tarjetas multimedia interactivas, ordenadores portátiles, tabletas, iPads, impresoras a color, etc., que se han extendido ampliamente en escuelas de todo tipo y nivel educativo. El propósito de estos proyectos nacionales o internacionales, por lo tanto, es precisamente permitir que cada estudiante use diariamente un dispositivo digital, no solo en la escuela. A menudo, de hecho, especialmente las tabletas o iPads, se otorgan en préstamo para su uso, incluso fuera de las escuelas, facilitando así la inclusión educativa y social de aquellos estudiantes que no tienen otra posibilidad.

En conclusión, el uso de las TIC desde un punto de vista pedagógico es imprescindible para promover la interacción social, por ejemplo, entre docentes y estudiantes o entre un mismo grupo de alumnos (Gómez, Jaccheri, Torrado, & Montoro, 2018), pero también para crear situaciones de aprendizaje colaborativo, en entornos virtuales o presenciales, para facilitar el proceso de aprendizaje, por ejemplo, ofreciendo mayores oportunidades para el intercambio y la socialización a través de los proyectos creados (Ligorio & Spadaro, 2010), y, en definitiva, la inclusión.

Uso de tecnologías por docentes en la escuela Primaria italiana

A partir de varias encuestas realizadas en los últimos cinco años (Ferri, 2017; Galliani, 2019), se ha encontrado que, especialmente en la Primaria italiana, a pesar de la disponibilidad masiva de TIC, algunos docentes no emplean habitualmente estas herramientas. Actualmente, los materiales didácticos más utilizados siguen siendo el libro de texto, en asociación con otras formas tradicionales de enseñanza como la clase magistral, que según algunos expertos está limitada al uso del lenguaje verbal como el principal canal de aprendizaje (Roncaglia, 2018). Pieri y Laici (2018), por otro lado, añaden que los dispositivos continúan utilizándose exclusivamente fuera de línea (programas de procesamiento de texto como Word y programas de presentación como PowerPoint), mientras que el modo en línea parece usarse exclusivamente para buscar

contenido y materiales en Internet o enviar correos electrónicos.

Como informó Fabiano (2019), en Italia algunos docentes aún muestran una gran resistencia a la integración de las TIC en la enseñanza por falta de capacitación, sentimiento de inferioridad respecto a las capacidades de sus estudiantes o por falta de disponibilidad de herramientas o de conexión a Internet. De ahí que durante los últimos años en Italia se haya llevado a cabo un plan nacional para la formación de docentes (PNFD) y un plan nacional para la escuela digital (PNSD), pretendiendo así reducir la brecha digital. Para Calvani (2017), el objetivo principal del PNSD era precisamente intensificar la capacitación del personal docente en el campo de la competencia digital, en los temas de innovación didáctica y en los de la ejecución de la cultura digital en la enseñanza (Vayola, 2016), pero también para promover decisivamente la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como en la innovación educativa y organizacional.

En cuanto a la sensación de falta de capacidad de los propios estudiantes nativos digitales (Ferri, 2017), los docentes a menudo se ven obligados a reflexionar sobre su propia capacidad para utilizar las TIC, a fin de identificar métodos y estrategias de enseñanza que pueden mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Scolari, 2017). Junto con todo esto, por supuesto, la preocupación también ha aumentado entre los docentes dada la rápida evolución de la tecnología (Bruni, 2017).

La razón encontrada por Di Blas, Fabbri y Ferrari (2018) es que en Italia algunos docentes de Primaria continúan oponiéndose a la integración de las tecnologías en las actividades de enseñanza, ya que no reconocen su potencial para la innovación metodológica. En este mismo sentido, Alario, Ramaci y Magnano (2016) especificaron que esta resistencia al cambio, o esta preferencia por la enseñanza tradicional, se debe esencialmente a factores exclusivamente intrínsecos, es decir, a las características personales de los docentes y su motivación.

Actualmente, según los datos del Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 2019, en promedio, solo el 20% de los docentes no tienen las competencias digitales adecuadas para usar estas herramientas desde un punto de vista pedagógico (Corlazzoli, 2019). Según este autor, gracias a la capacitación recibida intensivamente en los últimos cinco años en competencia digital y metodologías innovadoras, la mayoría de los docentes tuvieron que adaptarse, incluso muy rápidamente, al nuevo entorno de aprendizaje innovador y, escépticamente, tuvieron que profundizar su conocimiento sobre las herramientas digitales.

Según Carruba (2015), las TIC pueden convertirse en excelentes

facilitadores de la inclusión y representan una herramienta válida para permitir compensar las desigualdades y ofrecer a cada alumno con dificultades una respuesta ajustada, que de otro modo podrían no encontrar. En otras palabras, permiten superar, no solo las barreras arquitectónicas, sino también las culturales y digitales. Cuando la tecnología se pone al servicio de las personas con discapacidades o trastornos específicos, favorece el logro del gran objetivo de la Pedagogía: la inclusión (Montanari, 2019). Con el uso de estas herramientas, desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (Ghedini & Mazzocut, 2017) en el entorno escolar, los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) tienen más oportunidades de estar, participar y aprender.

Para concluir, según Pérez, Castillo y Robles (2018), los docentes solo recientemente han reconocido la oportunidad de usar las TIC y métodos de enseñanza activos e innovadores, para hacer que las clases sean más estimulantes, atractivas, divertidas e incluso que permitan la atención a todos los estudiantes. En definitiva, el docente debe guiar, apoyar, proporcionar las principales líneas de trabajo y contenido educativo, pero de la misma manera debe permitir que los estudiantes los desarrollen libremente (Pattaro, Riva, & Tosolini, 2018), con autonomía y sentido crítico.

El objetivo de este trabajo fue precisamente analizar las percepciones de los docentes que participaron en la investigación sobre el uso de las TIC con respecto al aprendizaje y la inclusión escolar. Diseñamos el estudio de campo para profundizar sobre el uso de las TIC en la escuela y cómo los docentes eligen las herramientas digitales y diseñan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Método

Estudio de campo

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, descriptivo-explicativo, caracterizado por permitir el reconocimiento y el análisis de las diferentes perspectivas de los participantes (Semeraro, 2014), en este caso sobre el uso de las TIC en la inclusión pedagógica. A tal propósito diseñamos un estudio comparativo de caso (Guerini, 2018; Stake, 1998) para investigar la particularidad y singularidad de una realidad e identificar aspectos en los que lo general se refleja en los individuos. En otras palabras, permite comprender mejor los procesos y fenómenos que ocurren en el contexto específico de los tres centros educativos seleccionados.

Contexto y participantes

En la Tabla 1, se resumen los datos más relevantes de los tres contextos, tanto en relación con su identidad como con el número de clases, alumnos y docentes en servicio. Dentro de la tabla, en particular, el símbolo “T” representa los docentes tutores y la “S” a los docentes de apoyo.

Los participantes fueron un total de seis docentes, dos de cada escuela, siendo uno de ellos el referente en habilidades digitales y el otro en inclusión escolar. En la Tabla 2, se muestran las características de los docentes participantes, quedando el referente en tecnologías marcado en rojo y el referente de inclusión en verde.

Tabla 1
Características de las escuelas participantes

	Caso "A"	Caso "B"	Caso "C"	
Tipo de centro	Público	Público	Público	
Grupo de edad	6-11 años	6-11 años	6-11 años	
Municipios	Medio	Pequeño	Medio grande	
Características	Caso "A"	Caso "B"	Caso "C"	Centro completo
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
Clases	24	20	19	63
Alumnado	440	322	347	1109
Docentes	35 T y 14 S	37 T y 14 S	28 T y 14 S	100 T y 42 S

Tabla 2
Información de los estudios de caso

Características de los participantes y aula	Caso "A"	Caso "B"	Caso "C"	
	Tercer curso	Quinto curso	Cuarto curso	Muestra completa
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
Docentes tutores				
Hombres	-	1 *	-	1
Mujeres	1	-	1	2
Docentes de apoyo				
Hombres	-	-	1	1
Mujeres	1 *	1	-	2
Tecnología en el aula				
Pizarra interactiva multimedia	1	1	1	3
PC	1	1	1	3
Notebook	2	3	2	7
Tablet o iPad	-	-	12	12

Instrumentos

El instrumento de recogida de información fue la entrevista semiestructurada (Semeraro, 2014). Para Anguera (1998), no es más que una reunión individual cara a cara entre el investigador y los actores de la investigación, realizada en un ambiente pacífico, utilizada por los investigadores para tratar de comprender, más profundamente, cómo son y actúan las personas en su contexto. Según Corrao (2005), esta herramienta permite al investigador describir las diferentes experiencias y situaciones, simplemente usando las mismas palabras que los actores de la investigación. Para Fontana y Frey (1998), además, por sus características, es una de las herramientas más utilizadas por los investigadores cualitativos.

El objetivo general de esta entrevista fue evaluar qué habilidades digitales tienen los docentes y qué papel juegan las tecnologías en su proceso de implementación de enseñanza. Mientras, los objetivos específicos fueron los siguientes: a) conocer las percepciones de los participantes sobre el uso de tecnologías en la escuela para comprender mejor cómo eligen las metodologías y los recursos digitales más

adecuados para apoyar la enseñanza; y b) analizar cómo los docentes valoran el uso de las TIC en el entorno de aprendizaje, tanto para asegurar la participación e inclusión de todos, como para promover el desarrollo de competencias clave en los estudiantes.

Procedimiento

Para el desarrollo de este estudio, se diferenciaron seis fases. La primera supuso la selección de centros y participantes, y la información sobre los objetivos del proyecto y su papel en la investigación. La segunda consistió en la elección de las técnicas de recolección y la herramienta de procesamiento, la definición de tiempos y la construcción de matrices de análisis. La tercera fase implicó la validación de los instrumentos por parte de un grupo de once docentes no participantes en el estudio. La cuarta fase se refirió a la recopilación de información cualitativa, mientras que la quinta incluye el análisis de la información sobre la base de las categorías identificadas contando con el programa N-Vivo 12, para la preparación del informe del estudio de caso. Finalmente, en la sexta fase, los participantes fueron informados de los resultados obtenidos con la intervención y el informe relacionado fue autorizado en su conjunto. Para la codificación de la información recopilada con las seis entrevistas individuales, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Friberg & Öhlen, 2007; Losito, 1996), ya que se adapta a las necesidades de la investigación.

Resultados

Percepción del uso de tecnologías en la escuela

A través de la técnica de análisis de contenido fue sencillo identificar las partes más significativas de los comentarios de los docentes. Así, para los participantes en este estudio, los recursos digitales disponibles en sus escuelas son suficientes y tienen un valor muy notable, especialmente para los estudiantes, ya que, además de promover la adquisición de habilidades en el uso de tecnologías y lenguajes multimedia, “[...] también pueden ayudar a mejorar sus competencias de comunicación” (EDTCB, p. 3, 102-104). Para el docente tutor del caso “C”, son absolutamente indispensables para “aprender [...] cualquier disciplina de estudio” (EDTCC, p. 3, 90-91).

Las tecnologías en el entorno de aprendizaje implican, inevitablemente, para los docentes que la institución adopta un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje basado, sobre todo, en la adquisición de habilidades importantes y competencias para la vida, como la digital, comunicativa, social o el aprender a aprender. Todas estas competencias

son absolutamente necesarias para afrontar los problemas de la vida diaria y garantizar la posibilidad de adaptación a los cambios. Para los docentes, por lo tanto, hoy en día las tecnologías, además de tener “[...] un papel significativo” (EDTCB, p.1, 15-16) en la enseñanza, son fundamentales, ya que permiten la adquisición de importantes “[...] competencias digitales y competencia en el campo de la conciencia [...] muy útil para hacer frente a la vida futura” (EDTCA, p. 2, 74-80).

Además, todos ellos han declarado que ya no pueden renunciar al valioso apoyo que las TIC también pueden ofrecer a nivel pedagógico. En otras palabras, gracias a su potencial, las tecnologías pueden mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como motivar e involucrar más al alumnado. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones de los docentes tutores del caso “A” y del caso “B” cuando dicen: “Incluso en la escuela [...] ya no puedes prescindir de la computadora, la pizarra interactiva multimedia, Internet o el registro electrónico” (EDTCA, p. 1, 21-22); o “[...] gracias a ellos... puedo implementar con calma enseñanzas innovadoras, altamente motivadoras” (EDTCB, p.1, 16-17).

Todos los docentes reiteraron que usan a diario las tecnologías para captar la atención de los estudiantes, implementar el aprendizaje personalizado utilizando plataformas educativas, ofrecer mayores oportunidades de participación e interacción con sus compañeros. En este sentido, el tutor del caso “B”, referente en tecnología, dijo que sus alumnos regularmente “[...] tienen la posibilidad de usar los tres ordenadores personales para realizar investigaciones, realizar ejercicios [...], experimentar el aprendizaje en plataformas de enseñanza [...] para interactuar con un quinto curso de una escuela Primaria en Verona” (EDTCB, p.1, 22-27). Por tanto, los límites del aula y del centro escolar se difuminan y permiten la interacción del alumnado con iguales de otros contextos.

En cuanto a las herramientas, casi todos han aclarado que están utilizando tanto la pizarra digital interactiva como los cuadernos presentes en el aula. Según ellos, las tecnologías hacen que la lección sea más efectiva y ofrecen la oportunidad de implementar el aprendizaje cooperativo. En particular, desde un punto de vista pedagógico, hacen: “[...] la lección más atractiva e interesante” (EDTCA, p. 1, 29-30) y alientan “[...] la realización de actividades colectivas” (EDACB, p. 1, 36-38). Por otro lado, los ordenadores portátiles para el docente referente de inclusión también son muy buenos porque permiten “[...] crear mapas simplificados de los temas de estudio, realizar actividades apropiadas a su nivel de aprendizaje, mejorar el lenguaje [...] escrito y oral, buscar imágenes para asociarlas con los nuevos términos encontrados, realizar actividades en grupos pequeños, [...] como una herramienta gratificante después de un día de trabajo” (EDACA, p. 1, 23-28).

Los dos docentes del caso “C”, por otro lado, utilizaron principalmente el iPad en el proceso de enseñanza. Según el tutor, en particular, esta herramienta es muy útil: “[...] en lugar del libro de texto [...] para realizar actividades en profundidad sobre el tema [...] para realizar los ejercicios en la plataforma Scratch. En este último caso, después de la explicación colectiva en la pizarra interactiva multimedia, cada pareja de niños puede experimentar libremente la actividad directamente en su iPad” (EDTCC, p. 1, 38-42).

Según los entrevistados, gracias a los recursos digitales disponibles y a las nuevas técnicas y metodologías activas de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, aula invertida, realidad aumentada o gamificación), los docentes pueden involucrar activamente a todo el grupo de clase en actividades “[...] cooperativas” (EDTCA, p. 2, 53-54); alentar a un mayor número de alumnos a participar activamente en las diversas actividades propuestas, incluida la “[...] recuperación o mejora” (EDACB, p. 2, 49-50); conseguir con todos los alumnos desde la perspectiva del diseño universal de aprendizaje, el “[...] aprendizaje significativo” (EDACA, p. 2, 42). Según el docente de apoyo del caso “A”, “[...] con tutoría entre compañeros... incluso alumnos con dificultades... gracias al apoyo de sus compañeros de clase, pueden participar [...] positivamente en la actividad realizada” (EDACA, p. 2, 42-46).

En relación con los comportamientos que se manifiestan durante la implementación de la actividad docente, la mayoría de los tutores dicen que, en general, su papel es el de observador y guía. Afirman “[...] intervenir lo menos posible... para permitir que cada alumno practique de forma independiente” (EDTCA, p. 2, 64-65), pero también “[...] no influir en sus acciones y sus pensamientos” (EDTCC, p. 2, 59). Incluso los docentes de apoyo confirmaron que solo intervienen en caso de necesidad. Específicamente, el docente del caso “B” declaró que este es su comportamiento “[...] tanto para dar más oportunidades para aprender el uso de herramientas como para hacer que los alumnos sean más autónomos” (EDACB, p. 2, 61-62). Por otro lado, solo el tutor del caso “B” especificó que para hacer posible que sus alumnos adquirieran habilidades digitales adecuadas, asumen frecuentemente un papel “[...] muy participativo” (EDTCB, p.2, 65).

Valoración del uso de tecnologías

Los docentes participantes confirmaron la idea de que el uso correcto y consciente de las tecnologías puede apoyar significativamente el desarrollo de competencias clave para permitir a los estudiantes enfrentar los desafíos del mañana. En este sentido, el docente de apoyo

del caso “B” reiteró que, gracias a las actividades que propuso, todos los alumnos de la clase, incluidos aquellos con ACNEE conocen “[...] los principales programas del paquete de Microsoft Office, [...] los elementos principales que caracterizan las herramientas tecnológicas que están utilizando” (EDACB, p. 2, 68-70). Entre otras habilidades, los docentes tutores de los casos “A” y “B” también indicaron el desarrollo de “[...] la conciencia” (EDTCA, p. 2, 71-72) y “[...] el espíritu emprendedor” (EDTCB, p.2, 70).

Según los docentes, la competencia digital representa un elemento muy importante para explorar nuevas formas de aprendizaje y nuevos entornos educativos más flexibles y adecuados para las necesidades educativas de todos los estudiantes, denominados nativos digitales. Como dijo el docente de apoyo del caso “C”, gracias a la competencia digital, la escuela tiene más posibilidades de “[...] implementar un aprendizaje innovador más inclusivo” (EDACC, p. 1. 15-17) para todos los alumnos en el aula. Pero para ello, tal y como afirman los tutores del caso “A” y “B”, es necesario el desarrollo de la competencia digital docente, porque permite que cada estudiante tenga la oportunidad de “[...] alcanzar los diferentes objetivos educativos y de enseñanza planeados para ellos” (EDTCB, p. 2, 47-49), mientras que ellos mismos tienen la posibilidad “[...] de integrar una serie de recursos y materiales digitales disponibles en la red a los contenidos del libro de texto, tales como: videos en YouTube o PDF con mapas conceptuales de las lecciones” (EDTCA, p. 2, 46-49), que serán muy útiles para apoyar la enseñanza.

Los responsables de la inclusión escolar, además de referirse a la importancia del uso de tecnologías en la escuela, confirmaron el papel que estas herramientas pueden tener en el proceso de inclusión escolar, sobre todo “[...] para promover lecciones significativas y también dar a los alumnos con dificultades la oportunidad de participar” (EDACA, p.1, 17-18). El docente de apoyo del caso “B” también añadió que el uso constante de tecnologías es fundamental “[...] para... permitir que los niños con dificultades participen activamente [...] en la vida de clase” (EDACB, p.1, 15-19). En este sentido, por ejemplo, el mismo docente declaró que el uso de la aplicación *Niki Talk*, un software particularmente diseñado para ofrecer paneles de comunicación personalizables basados en la comunicación aumentativa y alternativa, permite a sus estudiantes con TEA expresar mejor las necesidades básicas, como la necesidad de ir al baño o comer, pero también de interactuar y comunicarse con los compañeros. Además, según el docente de apoyo del caso “C”, a través de los ordenadores portátiles y del Ipad, es posible proponer actividades de enseñanza individuales, de recuperación o mejora, ciertamente

mucho más “[...] adecuadas a las dificultades que presenta el niño” (EDACC, p. 1, 33-34).

Los docentes del estudio confirman haber participado en las diversas actividades de capacitación propuestas por sus escuelas y por otras redes escolares o entidades privadas, sobre todo para mejorar el uso de estos recursos en la enseñanza y el aprendizaje. En particular, anunciaron que habían seguido: “[...] cursos específicos, dirigidos a docentes que adquieren... habilidades digitales” (EDACC, p. 2, 75-76), “[...] cursos para el registro escolar electrónico, pizarra multimedia interactiva en la enseñanza” (EDACA, p. 2, 76-78), pero también cursos “[...] para el desarrollo del pensamiento computacional y para el uso de la robótica en el campo educativo” (EDTCA, p. 3, 83-85). Por lo tanto, el conocimiento y el uso de metodologías activas por parte de los docentes puede influir significativamente en la elección y el uso de las herramientas y recursos digitales.

Respecto a la selección del material, los recursos digitales y la metodología de trabajo más adecuada, mantiene el tutor del caso “B”, “[...] no se trata solo de elegir las tecnologías y materiales más adecuados, sino de saber qué recursos son necesarios para cada tipo de actividad” (EDTCB, p.1, 38-40) propuesto a los estudiantes. En este sentido, el docente tutor del caso “A” especificó que, gracias a las nuevas habilidades adquiridas, se las arregla para implementar “[...] actividades cooperativas” (EDTCA, p. 2, 53-55) que son muy interesantes para el conjunto grupo de clase, haciendo su proceso de enseñanza más dinámico e inclusivo para todos los estudiantes. Desde un punto de vista inclusivo, las tecnologías pueden permitir a los docentes compensar las desigualdades y favorecer la participación del alumnado, por ejemplo, al posibilitar “[...] el aprendizaje a distancia [...], (de los alumnos y las alumnas que) debido a situaciones críticas, no pueden asistir físicamente a la escuela” (EDTCB, p. 3, 117-119).

El tutor responsable en tecnologías del caso B ha especificado que “[...] a pesar de los beneficios ahora reconocidos por muchos con respecto a su uso desde un punto de vista pedagógico, algunos docentes, especialmente aquellos con más años de experiencia laboral y ahora cerca de la jubilación, lamentablemente todavía no las usan durante la actividad docente. ¡Declaran que todavía tienen dificultades! Sinceramente, no creo en su dificultad... No te niego cuánta pena me da esta situación” (EDTCB, p. 3, 106-110). Aun así, está convencido de que, si todos los docentes las usaran diariamente, su forma de enseñar podría mejorar desde todos los puntos de vista. El proceso de enseñanza, desafortunadamente, permanece demasiado ligado a la enseñanza tradicional, donde el docente es el único dispensador de conocimiento. De ahí que con su uso “[...] tendrían más oportunidades para enriquecer

la competencia digital, lo cual ya no podemos ocultar que ahora es indispensable para enfrentar cualquier tipo de problema” (EDTCB, p. 3, 114-116).

Por último, el referente de inclusión del caso A recordó que es absolutamente apropiado proponer a todos los docentes el uso de tecnología, no solo como un medio para apoyar su proceso de enseñanza. El reto es que los docentes utilicen las tecnologías para permitir que sus estudiantes realicen actividades participativas, mediante la explotación de las oportunidades y beneficios de las metodologías activas, además de permitir que sea el propio alumno agente activo para “[...] crear mapas simplificados de los temas de estudio, [...] para mejorar su lenguaje escrito y oral, [...] para llevar a cabo actividades creativas, [...] pero también como una herramienta gratificante, después de un día de trabajo” (EDACA, p. 1, 24-28).

Conclusiones

La realización de este estudio ha permitido conocer la percepción docente sobre el uso de las tecnologías y su implementación en las escuelas.

Los participantes en nuestro estudio, al igual que en el de Cannella y Mangione (2020), valoran positivamente el uso pedagógico de las TIC en la escuela y, sin duda, reconocen que este importante logro se debe principalmente a las diferentes actividades de capacitación en las que los docentes han participado en los últimos años para tratar de reducir la brecha en competencia digital. En particular, gracias a la adquisición de esta competencia, el uso de las TIC en la enseñanza se ha convertido en una realidad, lo que garantiza beneficios en la evaluación, en la organización de la actividad docente y en la elección de las herramientas metodológicas que mejor se adaptan a las necesidades del grupo y de cada estudiante. Para Fabbri (2018), es esencial que el docente elija la herramienta más adecuada para permitir la participación y el aprendizaje de todos, pues forma parte del crecimiento personal y profesional de cada docente.

Con la adquisición de la competencia digital por parte del profesorado, que muchos consideran esencial para que el proceso de enseñanza y aprendizaje, se pueden realizar ajustes a las necesidades educativas de la sociedad actual fluida y omnipresente (De Pietro, 2015), o a la sociedad de la información y el conocimiento, los participantes coinciden en que todos los docentes tienen más oportunidades para elegir los dispositivos más adecuados para las necesidades del grupo clase; aprovechar los beneficios pedagógicos que estos nuevos medios pueden aportar en el contexto escolar; llevar a cabo una evaluación cualitativa de las

herramientas disponibles en la escuela; sugerir acciones de mejora, tanto en términos de adopción de nuevos dispositivos como en la selección de las propuestas metodológicas más inclusivas para permitir que todos los alumnos participen en la vida de la clase, el centro y la sociedad, y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades digitales básicas, muy útiles para poder afrontar su vida futura.

En concordancia con Ferri (2017), los participantes aprecian que el uso de materiales didácticos digitales, además de la gran variedad de contenido disponible gratuitamente en Internet (los tutoriales de YouTube y otros repositorios), fomentan las metodologías activas. Al igual que con otros dispositivos (computadoras, tabletas y móviles), es posible aprender nuevos conocimientos o aprender de una forma diferente.

Con nuevas metodologías de aprendizaje activo, los estudiantes tienen también la oportunidad de practicar la cooperación para alcanzar el éxito en la actividad propuesta, pero también experimentar con nuevas metodologías, como el aula invertida (Román, Marín, & Peirats, 2017) o gamificación (Turan, Avinc, Kara, & Goktas, 2016), que son más flexibles y permiten un aprendizaje personalizado, basado en las necesidades y habilidades de cada estudiante y dirigido a promover una mayor interacción social (Castro, Marín, & Sáiz, 2019). Cuando se trata de cooperación, según Cottini (2019), esta no solo es una herramienta para el trabajo en equipo entre los estudiantes, sino que también la escuela puede explotar la interactividad para compartir conocimientos, experiencias y permitir una mayor colaboración al alumnado. En este sentido, para lograr esto, todos los participantes creen que con metodologías activas es esencial intervenir lo menos posible durante la fase de ejercicio. El papel del docente, en esta última fase, debe ser exclusivamente de observador y guía.

Desde un punto de vista inclusivo, el uso de las TIC puede ser un elemento muy importante para permitir que cada estudiante con ACNEE aprenda nuevos conocimientos (por ejemplo, mediante el uso de aplicaciones específicas para comunicación aumentativa o alternativa), experimente con diferentes formas de comunicación e interacción social y participe activamente en diversas actividades propuestas, en la escuela o fuera del entorno de aprendizaje. Una vez más, a partir de los resultados, queda claro que las tecnologías, debido a su naturaleza motivadora y las posibilidades que ofrecen a nivel de adaptación de acuerdo con las características individuales y los ritmos de aprendizaje de cada una, favorecen los procesos de inclusión de todos los estudiantes, especialmente los estudiantes con TEA (Mandy & Lai, 2016), con TEAP (Hulme & Snowling, 2016) o con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Cassone, 2015). El proceso de

inclusión es un requisito esencial para la creación de una comunidad educativa capaz de proporcionar educación de calidad a todos, sin cualquier forma de exclusión.

En definitiva, la nueva perspectiva innovadora, caracterizada por la presencia conjunta de nuevos dispositivos tecnológicos, cada vez más competitivos y vanguardistas, y junto a metodologías activas, mucho más participativas e inclusivas, puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en particular, como sugieren Marín, Morote y Aguasanta (2019), también el proceso de inclusión de todos los estudiantes con ACNEE, incluidos los estudiantes con alto potencial (Pinnelli, 2019).

Aunque las limitaciones derivadas del tamaño de la muestra seleccionada para este estudio no permiten generalizar los resultados, estas tres escuelas Primarias participantes reflejan con claridad las diferentes situaciones y características del sistema escolar en el sur de Italia, en cuanto al uso e integración de la tecnología educativa. Constatación que nos permite abrir nuevas líneas de investigación para indagar más profundamente sobre los comportamientos de los docentes reacios a incluir las TIC en la enseñanza, así como avanzar en la comprensión de los beneficios generados por las tecnologías en los procesos de aprendizaje.

Reconocimientos

El trabajo presentado es parte del proyecto de tesis doctoral inscrita en el Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València. Cuenta con el apoyo económico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del Estado italiano (Circular No. 15 de 22 de febrero de 2011; Protocolo No. AOODGPER 1507).

Referencias

- Alario, M., Ramaci, T., & Magnano, P. (2016). Social network e culture partecipative. La mediazione delle tecnologie sociali nella costruzione della conoscenza. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 15, 135-150. doi:10.4420/unict-asdf.15.2016.8.
- Anguera, M. T. (1998). Metodología de la investigación en programas comunitarios. En E. Reboloso (Ed.), *Evaluación de programas. Ámbitos de intervención*, (pp. 77-103). Barcelona: Textos Universitarios "Sant Jordi".
- Bruni, F. (2017). Recensione. Rossi Pier Giuseppe, Guerra Luigi (a cura di), Come le tecnologie cambiano la scuola, come la scuola cambia le tecnologie. Numero monografico di "Pedagogia Oggi. Semestrare Siped", n. 2 (2016). *Form@re-Open Journal per la Formazione in*

- Rete*, 17(1), 239-240. doi:10.13128/formare-20478
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), 1-10.
- Calvani, A. (2013). Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(4), 30-46. doi:10.13128/formare-14227
- Calvani, A. (2017). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci Editore.
- Cannella, G., & Mangione, G. R. J. (2020). I processi di internazionalizzazione delle piccole scuole come strumenti per l'innovazione didattica e organizzativa. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 18(1), 128-144. doi:10.7346/-feis-XVIII-01-20_11
- Carruba, M. C. (2015). Tecnologie per l'inclusione e la promozione del benessere a scuola. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(3), 190-192.
- Cassone, A. R. (2015). Mindfulness training as an adjunct to evidence-based treatment for ADHD within families. *Journal of Attention Disorders*, 19(2), 147-157. doi:10.1177/1087054713488438
- Castro, M., Marín, D., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de docentes, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia*, 19(61), 1-37. doi:10.6018/red/61/06
- Corrao, S. (2005). L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di Sociologia*, 38, 147-171. doi:10.4000/qds.1058
- Corlazzoli, A. (2019, Giugno 20). Scuola, per l'Ocse in Italia è vecchia: "In media docenti 50enni e poca tecnologia". *Il Fatto Quotidiano*. Consultato el 25 de enero, 2020 da <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/06/20/scuola-in-italia-e-vecchia-insegnanti-in-media-50enni-e-poca-tecnologia/5268862/>
- Cottini, L. (2019). XIV. La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, (137-147). Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2014). Arrivano le LIM! Rappresentazioni e pratiche degli insegnanti all'avvio della scuola digitale. *Scuola Democratica*, 1(1/2014), 97-116. doi:10.12828/76520
- De Pietro, O. (2015). Competenze digitali e professionalità docente. *Topologik*, 18, 111-124.
- Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). I docenti italiani e la formazione alle competenze tecnologiche. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(2), 33-47. doi:10.13128/formare-23256

- Fabiano, A. (2019). Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 17(1), 145-152.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re- Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 61-69.
- Ferri, P. (2017). L'apprendimento aumentato dalle tecnologie nella scuola dei maestri. Le trasformazioni e gli effetti della rivoluzione digitale nella scuola primaria. In S. Kanizsa (a cura di), *Oltre il dare*, (pp. 81-91). Parma: Junior.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*, (pp. 47- 78). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friberg, F., & Öhlen, J. (2007). Searching for knowledge and understanding while living with impending death-a phenomenological case study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 217-226. doi:10.1080/17482620701523777
- Galati, R. (2017, dicembre 27). Le tecnologie cambiano l'ambiente di apprendimento. *Pearson*. Consultado el 20 de enero de 2020, da <https://it.pearson.com/tecnologie-cambiano-ambiente-apprendimento.html>
- Galliani, L. (2019). Tecnologie e valutazione: bio-bibliografia di un intreccio. *Italian Journal of Educational Research*, 1, 101-114. doi:10.7346/SIRD-1S2019-P101
- Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal design for learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 145-162.
- Giusti, S., Gui, M., Micheli, M., & Parma, A. (2015). Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno. Nucleo di valutazione e analisi per la programmazione (NUVAP-DPC) della Presidenza del Consiglio dei ministri. *Materiali UVAL*, 33, 7-233.
- Gómez, J., Jaccheri, L., Torrado, J. C., & Montoro, G. (2018, June). Leo con Lula, introducing global reading methods to children with ASD. In *Proceedings of the 17th ACM Conference on Interaction Design and Children*, (pp. 420-426). ACM. doi:10.1145/3202185.3202765
- Guerini, I. (2018). Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettuale in Italia Verso un modello sociale inclusivo? In La Marca, Moretti, & Vannini (Eds.), *La ricerca*

- educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, (pp. 13-28). Lecce: Pensa Multimedia Editore s.r.l.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731-735. doi:10.1097/MOP.00000000000000411
- Lai, C. L. (2019). Trends of mobile learning: A review of the top 100 highly cited papers. *British Journal of Educational Technology*, 0, 1-22. doi:10.1111/bjet.12884
- Ligorio, M. B., & Spadaro, P. (2010). Identità e intersoggettività a scuola. In M.B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, (pp. 101-114). Roma: Carocci.
- Lombardi, G. (2016). L'utilizzo della realtà aumentata nella didattica dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 103-123. doi:10.13130/2037-3597/7566
- Losito, G. (1996). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale* (Vol. 1). Milano: Franco Angeli.
- Mandy, W., & Lai, M. C. (2016). Annual research review: The role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 217-292. doi:10.1111/jcpp.12501
- Marín, D., Morote, D., & Aguasanta, M. (2019). Diversidad y tecnología: el blog de centro como herramienta para la inclusión En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*, (pp. 1-10). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Montanari, M. (2019). L'inclusione degli alunni con 'bisogni educativi speciali'«BES» nella scuola primaria: un percorso di ricerca nel contesto nazionale (Doctoral dissertation). Urbino: Università degli studi di Urbino "Carlo Bo".
- Morsanuto, S., Impara, L., & Di Palma, D. (2018). Contaminazione pedagogica: un esempio educativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(2), 15-21 doi:1032043/gsd.v0i2.37
- Osorio, J.A., & Castiblanco, S.L. (2019). Efectividad del b-learning sobre rendimiento académico y retención en estudiantes en educación a distancia. *Entramado*, 15(1), 212-223. doi:10.18041/1900-3803/entramado.1.5406
- Pattaro, C., Riva, C., & Tosolini, C. (2018). *Sguardi digitali: Studenti, docenti e nuovi media*. Milano: Franco Angeli.
- Pérez, S. M., Castillo, J. J. G., & Robles, B. F. (2018). Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: Un estudio de caso. *EDMETIC*, 7(1), 87-106. doi:10.21071/edmetic.v7i1.10132

- Pieri, M., & Laici, C. (2018). L'approccio Flipped Classroom nel Movimento Avanguardie Educative. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 55-67. doi:10.17471/2499-4324/948
- Pinnelli, S. (2019). Gifted Education e Inclusione: miti, mode e misconcezioni. *Il Bollettino*, 9(1-2), 15-17.
- Raffaghelli, J. E. (2018). [Review of the book A. Calvani, G. Bonaiuti, L. Menichetti, & G. Vivinet (2017). *Le tecnologie educative*. Roma, IT: Carocci]. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 85-88. doi:10.17471/2499-4324/1018
- Román, F., Marín, D., & Peirats, J. (2017). Experiencias con aula invertida. En D. Marín, M. I. Pardo, I. Vidal & M. J. Waliño (Coords.), *Libre d'Actes II Jornades: Tecnologies de la desregulació dels continguts curriculars*, (pp. 264-269). València: Editorial Brúfol.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*. Roma: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Saladino, M., Marín, D., & San Martín, A. (2019). Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con tea. Una revisión bibliográfica. *Etic@net*, 1, 1-25.
- Scolari, F. (2017, Agosto 27). Tecnologie per la didattica e l'insegnante tecnologico. Recuperado el 10 de marzo de 2020, de <https://www.fabioscolari.it/tecnologie-per-la-didattica-e-linsegnante-tecnologico/>
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 97-106.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K., & Goktas, Y. (2016). Gamification ed educazione: risultati, carichi cognitivi e opinioni degli studenti. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11 (07), 64-69. doi:10.3991/ijet.v11i07.5455
- Vayola, P. (2016). I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 180-193. doi:10.13128/formare-18196

Listado de siglas

EDAC: Entrevista Docentes de Apoyo Caso

EDTC: Entrevista Docentes Tutor Caso

La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces

Gonzalo MALDONADO-RUIZ
Isabel María FERNÁNDEZ GARCÍA
Encarnación SOTO GÓMEZ

Datos de contacto:

Gonzalo Maldonado-Ruiz
Universidad de Málaga
gonzamaldo@uma.es

Isabel María Fernández García
Universidad de Málaga
ifergar@uma.es

Encarnación Soto Gómez
Universidad de Málaga
esoto@uma.es

Recibido: 26/03/2020
Aceptado: 22/07/2020

RESUMEN

Este es el relato de una experiencia de formación donde comparten espacio las voces de dos estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga y la de su tutora de prácticas. Desde este lugar, se conjugan para narrar en primera persona, la experiencia vivida a raíz y en relación con la documentación pedagógica. Una estrategia didáctica que no pretende “atrapar” la infancia, sino que estimula y sitúa al docente, en este caso al docente en formación, frente a la singularidad de los niños y niñas como sujetos de experiencia, y que, al mismo tiempo, nos ayuda a pensar en las posibilidades que puede tener no solo como espacio de interpretación, significación y encuentro, sino como estrategia transformadora del conocimiento práctico, singular y biográfico, del docente en la formación inicial. Así, además de entender epistemológicamente el sentido que la documentación pedagógica puede tener para la reconstrucción de la identidad profesional, en este viaje formativo nos hemos encontrado cómo fragmentos de diarios de aprendizaje, historias de niñas y niños documentadas y revisitadas por nuestra experiencia alumbran un nuevo escenario educativo que requiere nuevos modos de habitarlo como docente. Un habitar incierto y no predictivo que impacta de forma sensible, por el desconcierto al que invita “dejarse decir” por las infancias.

PALABRAS CLAVE: Documentación Pedagógica; Conocimiento práctico; Formación Inicial; Practicum Educación Infantil; Infancias.

Pedagogical documentation as a possibility of re-encounter with children in pre-service teachers training: Three-voice polyphony

ABSTRACT

This is the story of an educational experience where the voices of two students from the Degree in Early Childhood Education at the University of Málaga and that of their apprenticeship tutor share space. From this place, they come together to narrate in first person, the experience lived as a result and in relation to pedagogical documentation. A didactic strategy that does not intend to "catch" childhood, but rather stimulates and positions the teacher, in this case the pre-service teacher, facing the uniqueness of children as subjects of experience, and which, at the same time, helps us to think about the possibilities that it can have not only as a space for interpretation, meaning and encounter, but as a transforming strategy of teacher's in initial training practical, singular and biographical knowledge. Thus, in addition to epistemologically understanding the meaning that pedagogical documentation can have for the reconstruction of professional identity, in this formative journey we have found how fragments of learning journals, children stories documented and revisited by our experience illuminate a new educational setting that requires new ways of living as a teacher. An uncertain and non-predictive way of inhabiting that impacts in a sensitive way due to the confusion caused by "letting oneself be told" by childhoods.

KEYWORDS: Pedagogical Documentation; Practical knowledge; Initial Training; Practicum; Early Childhood Education; Childhoods.

Primeros acordes... a modo de introducción

Una canción es algo más que una composición que decodificamos desde nuestro sentido del oído; es una experiencia que nos remueve y no nos deja impasibles. De la misma manera, una propuesta pedagógica es (o debería ser) una experiencia que se enclava en las biografías de las y los estudiantes para abrir la oportunidad a la metamorfosis (Pérez Gómez, 2017). Es desde este símil del que partimos para narrar una propuesta educativa en la formación inicial del profesorado de educación infantil como una experiencia sonora en la que confluyen tres voces diferenciadas: dos estudiantes que la vivieron y la profesora universitaria que la diseña y desarrolla en un contexto escolar privilegiado: el Ceip Nuestra Señora de Gracia (Málaga), un espacio amable y acogedor de las múltiples propuestas de relación que mutuamente nos ofrecemos. Así es, como en el tercer curso del Grado en Educación

Infantil, a punto de comenzar el segundo periodo de prácticas e impacientes por “de-mostrar” las cualidades profesionales, la tutora académica desdibuja esta inercia con el reto de documentar pedagógicamente lo que ocurra en las aulas.

El eco generado por los relatos de estas voces y vivencias singulares, nos animan a compartir, y quizás sugerir, las posibilidades educativas que la documentación pedagógica ha representado para nuestra formación inicial en educación infantil. Una oportunidad para analizar nuestra manera de vivir y entender la profesión docente y sobre todo nuestra imagen de las infancias.

El seísmo de la sutileza. Repensando la formación inicial de las maestras y los maestros

En el contexto actual, el docente ha de convivir con un alto nivel de ambigüedad e incertidumbre para responder a los incesantes demandas y retos sociales e institucionales. Estos problemas prácticos plantean dilemas para los que, en la mayor parte de las ocasiones, no existen soluciones claras. Sin embargo, en la formación inicial del profesorado sigue existiendo un fuerte sesgo academicista que consolida la separación endémica de la teoría y la práctica y por tanto, no favorece la formación del pensamiento práctico. Estimula, sobre todo, procesos estériles de asimilación teórica que afectan superficialmente las teorías proclamadas y no tanto a sus teorías en uso, es decir, el conocimiento y las estrategias que ponen en acción (conocimiento práctico) en el escenario del aula (Zeichner, 2010; Pérez Gómez, 2010; Darling-Hammond & Oakes, 2019; Soto Gómez, Serván Núñez, Trapero & Pérez Gómez, 2019).

Cualquier acción que el estudiante desarrolla parte de un conocimiento cuajado de patrones, hábitos y creencias pedagógicas empíricas y acríicas acumuladas a lo largo de su dilatada experiencia escolar (Pérez Gómez, 2010). Un carácter complejo, emergente y holístico que abre la puerta al mundo de las emociones y las intuiciones de forma implícita y automática (Tardif, 2004; Van Manen, 1995; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Korthagen, 2010; Lampert, 2010; Immordino-Yang, 2011). ¿Cómo ayudar a conocer el microcosmos implícito de conocimiento, a veces contradictorio, de sus teorías declaradas (Argyris, 1993) para explicar la orientación de su conducta?

Como tutora académica, intento transcender el marco habitual de concebir la formación como un proceso que solo incorpora de forma cómoda, nuevas ideas conscientes e informadas en el conocimiento más declarativo que práctico de mis estudiantes (Pérez Gómez, Soto Gómez & Serván Núñez, 2015). Un principio pedagógico básico que vertebraba mi enseñanza es proponer estrategias de reflexión y de acción que les ayuden a reconstruir no solo los

conocimientos, sino también las actitudes, las emociones, los hábitos y las creencias más subterráneas (Lucas & Claxton, 2013). Un proceso que lejos de ser confortable, provoca problemas de convivencia con sus creencias y disposiciones más arraigadas. Aquellas que derivan de una biografía poco lúdica, repleta de fichas, libros de texto, órdenes, filas, obediencia y con la imagen de un profesional protagonista de la escena y poseedor de todo el saber frente a un niño o niña que todo lo debe aprender en silencio y bajo coacción (Hoyuelos, 2013a). Desde este punto de vista, la documentación pedagógica puede ayudar no solo a descubrir una infancia singular y diversa, como sujetos de experiencia, sino a descubrir-nos en relación con ella. Una forma propia de ser docente que vive el documentar como un pilar fundamental de la escuela activa que valora, respeta y confía en una infancia con un potencial ilimitado.

¿Qué es la documentación pedagógica? Ladrillo a ladrillo... una manera de vivenciarla

Para algunas autoras y autores, la documentación pedagógica se define como el “proceso sistemático de mirar y escuchar a las niñas y niños y registrar su comportamiento” (Wylie & Fenning, 2012, p. 39). Sin embargo, además de “hacer visible su actividad nos permite reflexionar sobre ella, mejorar el trabajo de cada día y reflexionar sobre ello” (Bonàs, citada en Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2012, p. 16). Lejos de una interpretación instrumental, se puede afirmar que documentar tiene una posición ética y política que invita a “abrirse a otros pensamientos que abrazan la singularidad, multiplicidad, el conocimiento local, las construcciones sociales, la emoción, la ambivalencia y la complejidad” (Dahlberg & Moss, 2010, p. 112). Esta complejidad se ve reflejada en la oportunidad para poner en cuestión nuestra identidad docente y redescubrir la noción de “infancia” que, como argumenta Hoyuelos (2013b), es la primera piedra de todo nuestro trabajo. Esta imagen se va revelando gracias a la interpretación intersubjetiva de los procesos documentados. Interpretaciones que, como Curtis & Carter (2012) explican, nos permiten analizar y contrastar las influencias, incluso de experiencias pasadas, que entran en juego para favorecer el tránsito de lo observado a la construcción de una teoría propia y abierta (Rinaldi, 1998). Y es precisamente en este movimiento de búsqueda permanente en el que se pueden desarrollar las competencias profesionales, aquellas que “orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación” (Pérez Gómez, 2017, p. 95).

Sin perder de vista el controvertido debate sobre el término competencias, entendemos éstas como, cualidades humanas fundamentales, donde las emociones, valores, actitudes, conocimiento y habilidades han de concursar

como sistemas complejos y armónicos de reflexión y acción (Pérez Gómez, 2012).

En síntesis, documentar supone investigar cualitativamente con las potencialidades de la infancia haciendo emerger nuestra propia “teoría” (Korthagen, 2008). Una investigación que “va más allá de la tentación del embeleso hacia los niños, para así intentar comprenderles desde un acercamiento verdadero” (Cabanellas, 2005, p. 196). Porque, al fin y al cabo, la documentación supone una oportunidad para resquebrajarse al visibilizar también los pensamientos de las maestras y maestros que documentan (Wien, Guyevskey & Berdoussis, 2011), algo que en un primer momento suele provocar desconcierto e inquietud en las y los estudiantes de docente. En palabras de Davoli (2011):

Para documentar hay que observar y observar quiere decir, ante todo, conocer. Pero no se trata de un conocimiento abstracto; se trata de una emoción del conocimiento que contiene toda nuestra subjetividad, nuestras expectativas –lo que esperamos que pase–, nuestras hipótesis y nuestras teorías de referencia, en la cual nosotros también somos contenidos (p. 15).

Documentación pedagógica y pensamiento práctico, un encuentro... ¿inesperado?

Para comprender las posibilidades que la documentación pedagógica tiene en la formación inicial de docentes, se hace necesario definir y describir aquellos principios del proceso documentador que pueden, en nuestra opinión y desde nuestra experiencia, estimular momentos de encuentro y contraste con el conocimiento práctico de los estudiantes en formación. Momentos que a su vez ayudan a entender también, el sentido y el proceso metodológico de nuestra experiencia:

- *Una actitud de extrañamiento.* Esta disposición estética es, como denomina Hoyuelos (2011), una actitud de investigación clave para poder comenzar a recoger historias de aprendizaje. Consiste en hacer de lo familiar algo extraño (Mannay, 2017) para poder “dejarnos decir” por la cotidianidad estimulando la “suspensión” de aquellas teorías proclamadas (Argyris, 1982) que normalmente tienen peso en los análisis educativos de las maestras y maestros en formación y abriendo la puerta a la curiosidad y el deseo de aprender.

- *Una disposición corporal proxémica.* Que hace referencia a las relaciones, miradas y disposiciones corporales entre los participantes (Hoyuelos & Riera, 2015). La documentación pedagógica demanda del docente una postura, una manera de estar presente en lo que acontece, que contrasta generalmente, con la disposición habitual y automática de las y los

estudiantes. Agacharse y ponerse al nivel de las niñas y niños es un movimiento que incorpora una dimensión ética de reconocimiento y acogida del otro.

- *El asombro*. La disposición antes mencionada permite conectarse emocionalmente de otra manera con lo que ocurre en las aulas, ya que la sorpresa se convierte en un modo de encuentro con las historias singulares de las infancias y con nuestra propia experiencia. “La plataforma de acción de la sorpresa es la desconexión, [...] en unos segundos todo se para, y en esa parada sucede un punto de inflexión [...], un antes y un después en nuestra vida” (Aguado Romo, 2015, p. 329). Cuando algo nos asombra, es precisamente porque “no lo esperábamos” y esta “novedad” hace visible la imagen de infancia que tenemos, y que como sugiere Schön, (1992), “conduce a una reflexión dentro de una acción-presente” (p. 38).

- *La interpretación de las historias*. Incorpora la reflexión sobre la acción (Schön, 1998) o *teorización de la práctica* Hagger & Hazel (2006). Es decir, un proceso que implica tres momentos clave: el primero, al volver a visitar las evidencias recogidas pero sin el ritmo vertiginoso que caracteriza a la práctica. Una manera de estimular la reflexión pausada del docente sobre su propia forma de actuar y de iluminar las teorías implícitas no conscientes (Pozo, 2014). Un segundo momento, de contraste intersubjetivo donde ponemos a dialogar las evidencias seleccionadas con otros profesionales y otras prácticas, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes (Pérez Gómez et al., 2015). Y un tercer momento, al tener que comunicar las interpretaciones a una comunidad más amplia, desde un lenguaje orgánico que, a través de la metáfora, entre otros recursos, permite conectar elementos de la complejidad de la práctica (Morin, 2001) que de otro modo formarían “compartimentos estancos”.

- *La posibilidad de acción educativa*. La documentación pedagógica acompaña una manera de entender la enseñanza y el rol docente. Esto supone una oportunidad para “experimentar la teoría” y cerrar el “ciclo” de desarrollo del proceso de pensamiento práctico, un proceso que va más allá de la reflexión sobre la acción, ya que requiere “convertir las nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación” (Pérez Gómez et al., 2015).

Con este marco epistémico de comprensión, la documentación pedagógica se convertía en el eje estructural del diseño previsto para el practicum II denominado “construyendo historias de vida y aprendizaje”. Una propuesta donde la escritura reflexiva, las imágenes y el diálogo compartido entre el grupo de prácticos/as y la tutoría tanto universitaria como escolar, iban trenzando el diario de prácticas, los seminarios de encuentro y los portafolios narrativos y visuales. Un espacio de encuentro para re-escribir-se a sí mismo/a, en reflexión constante entorno a lo documentado tanto de modo

presencial como virtual, donde cada cual compartiese con mimo y cuidado, aquellas imágenes, narrativas, diálogos, etc. que habían captado la atención por alguna razón especial y que, como en pause, permanecía a la espera del encuentro con las voces e interpretaciones de los/as compañeras de grupo. Las historias cotidianas y espontáneas que las niñas y los niños de los centros de prácticas deslizan ante nuestra mirada, son historias que invitan a repensarnos y a reinventarnos como docentes.

Esta propuesta invitaba a entender la infancia como vivencia multi-interpretada en sus recorridos, no encerrada en una única verdad; lo cual complementaban las constantes retroalimentaciones que complejizaban la mirada de las/los estudiantes hacia nuevas preguntas e interpretaciones, “miradas calidoscópicas sobre una misma realidad que a cada movimiento nos recuerda que es incierta” (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2012, p.17). Este era, también, el sentido de los seminarios que tuvimos a lo largo del Practicum II: vivir un proceso intersubjetivo de construcción y deconstrucción de significados. Cuyos procesos y vivencias compartían públicamente en la Facultad a través de paneles de documentación donde narrasen estas escenas, centrando su atención en profundizar en aquello que las historias de aprendizaje seleccionadas les daban a pensar y a pensar-se como maestra y maestro. Un proceso que necesariamente incorpora una evaluación, autoevaluación y coevaluación continua, donde el docente en formación, a la luz de las evidencias y reflexiones de aprendizaje seleccionadas en su portafolios, dialoga y fundamenta con la tutora académica la reflexión final de sus aprendizajes.

Resonancias de una propuesta de-formativa: armonía de dos voces estudiantes

Reconocer “la mirada que mira”

Comprender la documentación pedagógica como “oportunidad para resquebrajarse”, desde un sentido educativo, nos lleva a pensar que todo quebrar-se encuentra su inicio en algo que nos impacta. Simbólicamente, la vivencia de documentar nos provoca el sentir la movilización de nuestro propio “ser pedagógico” (Van Manen, 1998). Durante nuestro periodo de formación inicial, con frecuencia entramos en contacto con verbos sonoros como “explicar, enseñar, contar...”; quedando anquilosados en “una educación basada en la palabrería de la palabra” (Hoyuelos, 2013b, p. 172).

En el practicum anterior, nuestra atención se centraba en la maestra o en “proponer actividades” repletas de discursos que habíamos ido incorporando a nuestro catálogo de teorías proclamadas (Argyris, 1982): “autonomía, creatividad, respeto...”. Sin embargo, resultaban ser palabras pervertidas en

una retórica que nos desviaba de la pregunta pedagógica en primera persona (Contreras, 2010): ¿Quién, como adulto, me dispongo a ser para las infancias?

Poco a poco, a través de documentar y de las intensas sesiones de tutorías compartidas en las que, a través de preguntas abiertas y de textos relacionados con nuestras inquietudes e incertidumbres, íbamos descubriendo que, en realidad, nuestra imagen de infancia había estado vinculada a “lo que no son o no saben en relación a la fabulosa sabiduría del adulto” (Malaguzzi, 1993, p. 18) como así refleja algunas evidencia de nuestro diario iniciales de práctica donde dudábamos, con perplejidad, sobre las capacidades de las niñas y niños:

Por otro lado, me sigue llamando la atención el nivel de deducción, reflexión y capacidad resolutoria que este grupo [de niñas y niños] presenta y no sé muy bien si es que, en la era de la información, los niños y niñas en general son así o es que esta metodología promueve que se desarrollen estas capacidades. [Diario Gonzalo | 10/02/2014]

La mirada quebrada

Al “contemplar con sosiego” a las infancias, pudimos ir transitando desde aquel saber institucionalizado (el conocimiento declarativo desligado de la cotidianidad”) a un saber de nuestra experiencia, un saber tejido de relaciones, reflexiones y contrastes. Tras la experiencia vivida, no podíamos seguir concibiendo la infancia como mera sucesión de etapas previsibles, sino que necesitábamos hacernos la pregunta viva “¿qué estamos dejando de mirar cuando sólo vemos lo que estandarizadamente ha de verse?”. Nuestra inquietud ya había dado un salto desde “qué se dice sobre la infancia” hacia “qué nos dice nuestra relación concreta con las infancias” y de éstas en relación con el mundo (Dahlberg, Moss & Pence, 2005).

Quizá es así como pudimos vivirlo y lo vivimos; como ese desprenderse de la necesidad de encontrar respuestas academicistas a las incertidumbres que la cultura infantil nos despierta: “Laberinto del oído. Lo que dices se desdice” (Paz, 1990). Esa detención de la mente de la que habla Zambrano (1989) que es una detención contemplante, receptiva de los murmullos de lo inaudito que brota a través de la existencia de la infancia. Una detención que supone un “esfuerzo consciente” de pensar-nos.

Precisamente son esos murmullos antes mencionados los que queremos rescatar aquí en forma de historias que, si bien no son ni mucho menos las únicas que tuvieron relevancia en esa experiencia pedagógica, sí nos sirven para reflejar el impacto que esta experiencia tuvo en nuestro conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2012, 2017)

El desafíe que da sentido a la melodía. Una historia que tiene ecos en la identidad docente de Autor/a

En mi caso, llegué al Grado de Educación Infantil después de haber vivido una trayectoria como “estudiante de sobresaliente” que había aprendido a no mostrarse mucho. Además, mi experiencia como animador sociocultural, dio luz a un personaje atravesado por la necesidad de contagiar alegría, que fácilmente transferí a la identidad que como docente empecé a construir en el Grado. Una identidad ajena a la idea de documentación pedagógica como un pensar-se y un mostrar-se más allá de “ser espectador” (Sparrman & Lindgren, 2010). Se constituía así una posibilidad para un salto que me resultaba, a priori, demasiado arriesgado.

Era un riesgo porque este proceso implicaba dejarme cuestionar. Y claro, cuestionar-se es una acción que para un estudiante con éxito académico pasaba por asumir la vulnerabilidad de mi “propio rol, junto con las dudas, errores y curiosidades” (Altimir, 2010, p. 19). Este giro, que al inicio de la propuesta pedagógica de la tutora era sólo un pretexto, tomó fuerza de la mano de Ángel (3 años), quién me llevó a ver qué era lo que me frenaba para evolucionar como maestro.

Una mañana, mientras él jugaba en un espacio del aula con disfraces, pude ver cómo tomaba un vestido de color rosa. Se puso frente al espejo y con muchísima destreza, pero también gran delicadeza, se lo puso y comenzó a caminar por la clase. Dos compañeras se acercaron a preguntarle entre risas:

- Rosario: *¿Qué haces con un traje de princesa? Las princesas son para niñas.*
- Ángel: *No es un traje de princesa, a mí me gusta.*
- Daniela: *Pero es rosa.* [Ambas se marchan]

Ángel siguió bastante tiempo vestido de rosa caminando hasta que, cuando él lo decidió, volvió al espacio con los disfraces y se desvistió.

Este momento me resultó muy impactante porque, con pocas acciones y sin grandes alardes, Ángel me puso en jaque. No sabría describir la emoción que documentar esta pequeña historia me produjo en ese momento, pero lo que sí recuerdo es que no era cómoda. No sabía cómo interpretar el sentido que la vivencia de ponerse un vestido rosa estaba teniendo para mí.

¿Quería ser princesa? ¿Quería ser mamá? ¿Jugaba con su sexualidad? Estas eran algunas de las preguntas que aparecían en un análisis incipiente de la escena. Sin embargo, gracias a largas conversaciones con mi tutora académica, me di cuenta de que no podía (ni debía) transformar las narrativas en proposiciones comprobables (Bruner, 1997). Dicho de otra forma, descubrí que documentar no buscaba ofrecer diagnósticos o resolver incógnitas sobre los porqués de una determinada conducta, ni siguiera busca interpretaciones generalizables, sino que esos momentos concretos abrían la oportunidad a

una auto-indagación. Un viaje en primera persona donde “lo nuevo está en lo que nos pasa, por eso lo asombroso es que pase algo inimaginable o contradictorio” (Vilanova Buendía, 2014, p. 321). De esta manera dejó de importarme la razón que había detrás de la selección de ese traje:

Probablemente, en otro tipo de entorno, este niño no hubiese llegado ni a coger ese vestido porque se le habría explicado que no era para él, o si lo hubiese podido hacer, se hubiese resaltado ese momento como “una posible muestra de orientación sexual” u otras cuarenta estupideces más. Esta imagen representa el derecho de cada uno a desenvolverse como lo quiera hacer, sin que eso tenga que significar una definición de la propia personalidad. [Diario Gonzalo | 13/03/2015]

Así, gracias a Ángel puedo decir que la infancia que conocemos es transgresora porque rompe con lo que, como figuras adultas, creemos que es “lo normal”. El encuentro con momentos de esta naturaleza revolucionaria nos permite recoger narrativas que suponen “contradiscursos” (Dahlberg et al., 2005) sociales.

Cuando tuvimos que seleccionar una historia documentada para la elaboración de los pósters finales, yo tenía muy claro que la imagen del traje debería estar presente para el debate en la comunidad universitaria. Aun sabiendo que para mí esa fotografía era crucial, a la hora de escribir sobre lo que ella me despertaba, no fui capaz de evidenciar lo que hoy sí tiene ya palabras para mí.

Ángel, con su vestido rosa, no sólo se me hacía importante porque abriera la posibilidad a plantearnos las infancias como una cultura subversiva. Yo me encontré con el niño que un día fui gracias a él. Cuando yo era pequeño, también me disfrazaba en casa con los trajes de mi padre y con los de mi madre. Esa acción cotidiana era un reflejo más de una manera diferente de vivir mi masculinidad que, a raíz de mi experiencia, no era acogida con facilidad en la sociedad. Desde ese lugar, el relato de Ángel cobraba aún más sentido en mi experiencia docente porque, en primer lugar hacía “visible” una vivencia lúdica que, desde mi biografía, sabía que requería ser reconocida y pensada. Y, además, ese vestido rosa me reconciliaba con mi propia identidad y me empujaba a llevarla conmigo dentro de la escuela, asumiendo que “ser docente es siempre una historia personal” (Contreras, 2010, p. 257). Ya no era necesario “construir un personaje” que guiara mi acción profesional; estar presente desde lo que soy se volvía una asunción política crucial en mi manera de habitar la escuela. Esta transformación me hace pensar ahora también en la posibilidad que nos ofrece la documentación pedagógica para pensar radicalmente nuestro lugar como maestras y maestros desarrollando nuestro pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2012, 2017).

Así, una acción que en un inicio, desafinaba con los acuerdos tácitos que la sociedad traslada a la escuela, ahora daba sentido, relevancia y armonía a la melodía.

Entre-voces. Disponerse a la resonancia. Una historia que tiene ecos en la identidad docente de Autor/a.

- *“¡Mira Teo, sale mi voz!”*, exclama Dalía a través de un tubo de cartón.
- *Teo tapa el hueco. “Ya no te escucho”*.
- *Dalía, responde: “¡Porque si pones la mano, mi voz se queda dentro!”*.

A propósito de voces... ¿En qué momento una deja de escuchar aquellas que la habitan?

Comencé el grado de Educación Infantil portando voces desatendidas en el plano del inconsciente, las cuales expresaban qué conocimiento práctico docente (Pérez Gómez, 2012) había ido gestando en el transcurso de mi experiencia escolar: un orden pre-decible para cada acontecer del mundo.

Voces que se trasladaban al presente y hablaban automáticamente por mí, cancelando la posibilidad de un pensar pedagógico en presencia y conectado a cada situación irrepitable en el aula.

En mi caso, puedo ir haciéndome consciente del ruido de estas voces cuando, a partir de observar mis paneles de documentación pedagógica en la exposición pública en la Facultad, me invade una sensación progresiva que en su momento no supe apalabrar, pero que ahora llamaría “grito ahogado”. Sin ser consciente, había ido clasificando las historias de aprendizaje de las niñas y los niños en asignaturas escolares (plástica, música...) y, en lugar de pensar(me) junto con los relatos, imponía sobre sus tramas un único recorrido de pensamiento, lanzándoles una soga interpretativa que asfixiaba cualquier interlocución sensible de la cual salir trans-formada. ¿Necesitaba darle una especie de “entidad academicista” a una “historia mínima” que revelaba mi dificultad para relacionarme con la complejidad de los sucesos sutiles?

Es entonces cuando, en diálogo con la tutora, pudimos ir viviendo en piel propia cómo la documentación pedagógica nos desvelaba qué imágenes de infancia, docente y aprendizaje nos anidan, volviéndolas pensables (Dahlberg et al., 2005) y disponiéndonos hacia un estar-investigativo en el oficio. De este modo, pude advertir cómo “a-signaturizaba” automáticamente las escenas de aprendizaje, d(n)ominándolas, y perdiendo de vista cualquier signo de vida. En lugar de adentrarme en sus tramas, me las tramaba inconscientemente para salir ilesa de la extrañeza que le provocaba a mi adultez el modo de existencia de las infancias. Se trataba de historias que yo exponía, pero en las que no me exponía como maestra... no ponía en juego el pensar. Es esto lo que me sucedió con Dalía y Teo, de cuatro años, a quienes capturé su relato de pensamiento en la categoría de “ciencias naturales”.

¿Qué escucho cuando escucho lo que escucho? Creía pasarme el día a la escucha de las narrativas de aprendizaje de las niñas y los niños, pero... ¿Era realmente capaz de escuchar algo que no fuese mi construcción academicista del mundo? Todo ello fertilizaba en mí una incomodidad traducida en una

“agitación formativa” (Caparrós & Sierra, 2019) allí donde siempre había estado cómodamente asentada, en inercias que dictaban a mi escucha aquello que podía ser escuchado.

Así las cosas, esta inquietud que se instaló en mi ser docente en formación inicial, me exigía un desplazamiento existencial hacia no sabía dónde. De repente, todo está por escuchar... en un re-visitar que visita zonas inesperadas de una escena que, aun siendo la misma, permanece cambiante. Porque lo que muta es la relación de pensamiento que cada quien tiende con las historias (Contreras, 2010).

Y es precisamente la escena co-creada por esta niña y este niño la que me invita a “poner imagen” a lo que también sucede formativamente en mí misma como un tránsito desde la codificación de las historias, hacia la sensación de inacabamiento y expectación que surge cuando nos disponemos a la escucha de los murmullos dispersos del relato, a sus cien lenguajes (Malaguzzi, 1993). Porque Dalía y Teo se exponen al fenómeno de la voz como un acontecimiento con el que entrar en relación... como quien dialoga con lo intangible, con lo que escapa a la categoría.

Dalía y Teo conversando al filo del lenguaje, allí donde la palabra se convierte en un misterio vibrante. Este gesto “deformante” de la palabra pone ante mí el sentido encarnado de la “deconstrucción”, donde ambos llevan el lenguaje a su esencia sonora. Un lenguaje construido como “símbolo”, pero que nace de un retorcimiento originario: lo sonoro, lo anterior a toda forma. Este gesto “deconstructivo” de la infancia nos retorna a lo sustancial. ¿Acaso las historias de aprendizaje documentadas nos invitan a pensar con “eso” que nunca acaba de tener una forma exacta?

Asimismo, Dalía y Teo se vinculan con sus voces “ritualmente”. Proyectan su sonoridad y esperan a que la voz estalle en el aire para volver a hilarla desde sus gargantas. Sin embargo, su persistencia placentera me hace pensar en que esa repetición no llega a convertirse en “rutina” mecánica, porque parecen vivirla desde un estado vivificante en el que estudian apasionados la repercusión que sus voces inventan: ¿cuáles son las voces de mi voz? Es por ello que esta escena de infancia podría resultar peligrosa para aquella idea hegemónica escolar de “progreso” donde niñas y niños tienen que ir pasando por una serie de secuencias en las que lo que prima es la linealidad propedéutica, quedando anulada la posibilidad de expandirse con y en una misma experiencia que, en realidad, es siempre otra, trayente de novedad.

Dalía y Teo ponen en el mundo otra forma de relación con las cosas. En esencia, sin “cosificarlas”, sin exigirles ser “misteriosas”... sino adentrándose sin más en su misterio,. Es así que el tubo de cartón que estudian se les ofrece como prolongación de sus propias gargantas y les asiste en el nacimiento de la voz. Tubo que más que un objeto a usar, es una alteridad material con la que entramar sentidos e incógnitas. No sólo el tubo es atravesado por sus voces... también ellos son atravesados por los efectos que

el tubo les devuelve.

Y así concurre la escena de Dalia y Teo, cometiendo ambos un extrañamiento compartido a la par que la extrañeza les acomete... ¿Y no es este, de algún modo, el sentido primigenio de lo educativo, esa extrañeza fundante donde lo real no se da por hecho, sino que una “se hace” junto con la realidad que va deviniendo? Es esto lo que va quedando como poso en mi formación docente... Un volver a percibir las “entre-vozes” del mundo y sentirme entre los murmullos de lo inaudito de la niñez, esa polifonía que impide que mi voz lo ocupe todo. Documentar, entonces, como una invitación a resonar con las infancias en una lengua sutil, gestual, escuchante... Una lengua que es siempre infinitas lenguas.

A modo de conclusión. Poniendo puntos suspensivos a la sinfonía...

Como hemos venido narrando, en nuestra experiencia como estudiantes, nuestra mirada se fue despegando del discurso instituido para recorrer los bordes de lo que aún no habíamos pensado, reconociendo sólo así la existencia real de “la cultura de las infancias”, acercándonos a “cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales” (Hoyuelos, 2013a, p. 131). Estas historias rescatadas son ejemplo de cómo todo aquello que las infancias protagonizaban en el aula y que no “merecía” nuestra atención pasaba a volverse un esfuerzo consciente constante por investigar en nuestra propia práctica y, por tanto, buscar el desarrollo de nuestras competencias profesionales. Este giro, además, tenía resonancia en los textos reflexivos que íbamos construyendo en nuestros portafolios:

[...] De ese punto he pasado a este otro en el que estoy ahora, que no es otro que el dar relevancia a esos momentos que en la escuela convencional quedan olvidados [...]. Una muestra muy clara de ello es que no existe ninguna foto ni evidencia en todo el pasado practicum que fuese tomada en el recreo. [Portafolios Gonzalo | 16/04/2015]

[...] Esa sensación de presencia, de existencia... que nos aporta la fotografía que nos documenta. Y esa sensación de que eres atendido por otros, mirado, apreciado... Grandes detalles que nos ayudan a conectar. [Diario Isabel | 01/03/2016]

Esto, además, nos ayudaba a vivir una relación diferente con lo que conocemos por teoría, porque ahora ésta emergía y se tejía con las incertidumbres de la experiencia.

Desde el quiebre, las fracturas fueron más allá de lo compacto, dejando entrar en sí aquello que no tenía pre-visto. Es así como hemos podido reconceptualizar lo que entendíamos por “infancia” para dejar atrás definiciones cerradas y asumir que, cada día, las infancias nos muestran

nuevas aristas de su manera cultural de resignificar el mundo. Desde ahí llegamos a pensar que, precisamente, definir las desde la estructura de “un niño/a es...” puede suponernos silenciar su resonancia en nuestra acción docente. Es decir, estamos hablando de la constitución un nuevo conocimiento práctico informado que nos invita a dejarnos transformar en nuestra relación con ellos y ellas.

Como tutora, la relación con la documentación pedagógica ha cargado de sentido mi práctica docente en la formación inicial. Desde que la propuse por primera vez en 2010, al hilo de los nuevos aires que Bolonia pretendía inspirar en la universidad, ha permeado cada uno de los procesos que promuevo en mis prácticas cotidianas, no solo en los espacios del practicum. Desde esta experiencia, he podido evidenciar con frecuencia, cómo la documentación pedagógica facilita no solo la comprensión de los procesos educativos donde docentes y discentes comparten vida, emociones, sentido, relaciones y experiencia. Sino también y sobre todo, cómo ha ayudado a los docentes en formación a despertar el deseo de aprender más allá de la mera acumulación de un conjunto de aprendizajes conceptuales aislados del mundo que nos hace latir.

Los tránsitos de aprendizaje propios y las situaciones ajenas, narrados con gran delicadeza por Isabel y Gonzalo muestran la virtualidad pedagógica que la documentación tiene no solo para dignificar y respetar los procesos de crecimiento de la infancia, sino también, para acompañar y estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes en formación. Un viaje que, sin eludir rutas personales, atraviesa y redibuja el mapa de su identidad docente.

En definitiva, y desde esta experiencia, la documentación pedagógica, puede ayudarnos a construir ese tercer espacio mencionado por Zeichner (2010). Un espacio complejo y complementario de vivencias y reflexión sistemática y tutorizada sobre la práctica singular de cada estudiante. Un espacio que dé cabida al extrañamiento y el asombro de sus propias creencias, a la proxémica como forma de entender la relación educativa, la reflexión e interpretación constante de lo que (nos) acontece y el enseñar como un proceso de acogida y reconocimiento. En definitiva, un contexto que les ayude a identificar, formular y reformular su conocimiento práctico convencional a través del movimiento dialéctico y complementario *de teorizar la práctica y experimentar la teoría*. (Pérez Gómez, 2019)

Como se habrá podido deducir, no sólo es la propuesta pedagógica en sí lo que nos ha brindado una enorme oportunidad para crecer y vivir de una forma que no suele ser común la formación inicial, sino que vivir la experiencia de escribir en común desde lugares diferentes ha supuesto que volvamos a poner la luz en situaciones que quizá, en su momento, no supimos entrar a comprender con tanta profundidad.

Así, lo que hemos querido traer hasta este lugar es sólo un ejemplo de una

experiencia pedagógica en formación inicial que nos ha resultado relevante, sin pretensión de que ésta sea universalizada. De hecho, retomando por última vez la metáfora de la música como espacio para pensar sobre los procesos educativos, nuestra vivencia con la documentación pedagógica nos ayuda a pensar en una educación que está marcada por su relación con las infancias y que, rescatando unos versos de Rozalén & Romero (2018), deriva en un terremoto que no nos deja indiferentes:

Un escalofrío de la cabeza a los pies
Yo, más yo que nunca
Ni ahora, ni antes ni después
Un pellizco agudo atravesándome la piel
La más tierna caricia

Referencias

- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Aguado Romo, R. (2015). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: Editorial EOS.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. En I. Cabanellas & C. Eslava (Eds.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (p. 181-196). Barcelona: Graó.
- Caparrós, E. & Sierra, E. (2019). Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33,3), 175-194. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75746/0>
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y experiencia de la pedagogía. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (p. 241-269). Madrid: Ediciones Morata.
- Curtis, D., & Carter, M. (2012). *The art of awareness. How observations can transform your teaching*. St. Paul (Minnesota): Readleaf Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Londres: Routledge.

- Davoli, M. (2011). Documentar procesos, recoger señales. En Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (Ed.), *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (p. 15-26). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 15-46). Nueva York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. y Oakes, M. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Boston: Harvard Education Press.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Hoyuelos, A. (2011). Introducción. Educación infantil: Una canción a varias voces. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 5-12. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/258>
- Hoyuelos, A. (2013a). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. (2a Edición). Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2013b). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2a Edición). Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. & Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Me, My “Self” and You: Neuropsychological Relations between Social Emotion, Self-Awareness, and Morality. *Emotion Review*, 3(3), 313-315. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1754073911402391>
- Korthagen, F. A. J. (2008). Working with Groups of Student Teachers. En F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (p. 149-174). Nueva York: Routledge.
- 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. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lucas, B., & Claxton, G. (2013). *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética*. Madrid: Narcea.
- Malaguzzi, L. (1993). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; y Narcea.

- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada* (2.a ed.). Barcelona: Seix Barral, S. A.
- Paz, O. (1990). *La otra vez. Poesía y fin de siglo*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17–36. Disponible en:
<https://core.ac.uk/download/pdf/41577209.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Nuñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27443871006>
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini. En C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (p. 113-125). Londres: Ablex Publishing Corporation.
- Rozalén, M., & Romero, A. (2018). Al Cantar. En *Cerrando Puntos Suspensivos* [CD]. Madrid: Sony Music Entertainment España, S.L.
- Sparman, A., & Lindgren, A. L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 3(4), 248–261. Disponible en:
<https://ojs.library.queensu.ca/index.php/surveillance-and-society/article/view/4154>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Soto Gómez, E., Serván Nuñez, M. J., Trapero, N. P., & Pérez Gómez, Á.

- I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33-50. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vilanova Buendía, A. M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los «niños» ante «formas otras» de conocer y vivir*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación y Sociedad. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/288209>
- Wien, C. A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2). Disponible en: <https://ecrp.illinois.edu/v13n2/wien.html>
- Wylie, S., & Fenning, K. (2012). *Observing Young Children: Transforming Early Learning Through Reflective Practice*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Estudio longitudinal de la escritura en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Eva SANZ DOMÍNGUEZ
Pilar MARTÍN-LOBO
José David URCHAGA LITAGO
María Jesús IRURTIA MUÑIZ

Datos de contacto:

Eva Sanz Domínguez
Universidad de Valladolid
evasad@hotmail.com

Pilar Martín-Lobo
Universidad Internacional de la
Rioja
pmartinlobo@gmail.com

José David Urchaga Litago
Universidad Pontificia de
Salamanca
jdurchagali@upsa.es

María Jesús Irurtia Muñiz
Universidad de Valladolid
mjirurtia@uva.es

Recibido: 20/02/2020
Aceptado: 26/06/2020

En la presente investigación se ha realizado una evaluación de la escritura en estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Para ello, se analizan las diferencias en el desarrollo de la escritura en sujetos con TDAH a lo largo de 5 años, comparándolas con otros estudiantes sin diagnóstico de TDAH. Los participantes son 24 sujetos clasificados en dos grupos, con y sin TDAH, siendo evaluados a través de subpruebas del Test de Análisis de lectura y escritura (TALE) en el año 2014 y 5 años después, 2019. Los resultados muestran, en aquellos participantes sin TDAH, que a medida que mantienen la escolarización su grafismo tiende a mejorar. Por otra parte, aquellos estudiantes con TDAH muestran mejoría únicamente en el tamaño de las letras y en la interlineación. Por lo tanto, se evidencia que, 5 años después, este colectivo mejora menos en el grafismo y, resulta necesario realizar algún programa de intervención rehabilitadora en esta población.

PALABRAS CLAVE: escritura; grafismo; trastorno por déficit de atención con hiperactividad; TDAH.

Longitudinal study of handwriting in students with disorders for hyperactivity attention deficit (ADHD)

ABSTRACT

In the present investigation, we have been carry out an evaluation of the writing in students with a diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). For this, we have been analysed the differences in the development of writing in students with ADHD, 5 years later, comparing them with other students without a diagnosis of ADHD. The participants are 24 children classified in two groups, with and without ADHD, they have been evaluated through subtests of the Reading and Writing Analysis Test (Spanish: TALE) in 2014 and 5 years later, 2019. The results show, in those participants without ADHD, that as they maintain schooling their graphics of the letters tend to improve. On the other hand, those students with ADHD show improvement only in the size of the letters and in the line spacing. Therefore, it's evident that, 5 years later, this group improves less on the graphics of the letters and, it's necessary to carry out some rehabilitation intervention program with them.

KEYWORDS: writing; graphics; attention deficit hyperactivity disorder; ADHD.

Introducción

Las investigaciones en neurociencia aplicada a la educación muestran la importancia de aprovechar las etapas escolares para desarrollar el potencial de cada estudiante, puesto que el desarrollo neurológico que se da en esas edades facilita el aprendizaje a nivel superior (Szucs y Goswami, 2007). Las investigaciones de Merzenich y su equipo han permitido argumentar que practicar una destreza nueva en las condiciones adecuadas, es decir, teniendo en cuenta las leyes de la plasticidad cerebral, puede cambiar numerosas conexiones entre las células nerviosas y el cerebro (Merzenich, Tallal, Peterson, Millar, y Jenkins, 1999 citado en Alcover y Rodríguez-Mazo, 2012) y puede mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes con dificultades educativas y trastornos como la dislexia y el TDAH (Ortiz, 2009); desarrollando las habilidades y destrezas para un razonamiento complejo, mejorando las funciones cognitivas y el rendimiento escolar (Betegón, Rodríguez-Medina, e Irurtia, 2019; Howard-Jones, 2011; Martín-Lobo, 2016; Marambio, 2017). Las técnicas instrumentales básicas del aprendizaje, como son la lectura, la escritura y el aprendizaje matemático, se pueden beneficiar de estos avances y, especialmente en el caso de la escritura, se pueden mejorar los procesos neuropsicológicos implicados como, por ejemplo, los motores, perceptivo visuales, cinestésicos,

auditivos y de conciencia fonológica (Rigal, 2006). De este modo, se convertirán los grafemas en fonemas y procesos cognitivos de atención y memoria, que sirvan para recordar el orden correcto de las letras o palabras durante su ejercicio, antes de que el correspondiente plan motor sea seleccionado y ejecutado (Volman, Schendel, y Jongmans, 2006). Algunas investigaciones indican que los alumnos con TDAH presentan limitaciones en el autocontrol emocional y en el desarrollo y ejecución de las habilidades de autorregulación (Barkley y Murphy, 2010) y, en consecuencia, pueden mostrar dificultades de aprendizaje, específicamente en la escritura.

El TDAH es un trastorno de dificultades atencionales que se ha incrementado notablemente en los estudiantes de edades correspondientes a la infancia y adolescencia (Catalá-López y Hutton, 2018). Según la American Psychiatric Association, el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo cuya característica principal es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que interfiere en el funcionamiento o en el desarrollo del alumnado, siendo en niños un 5% y en niñas un 2,5% (APA, 2014).

La atención es necesaria para realizar los procesos de aprendizaje, puesto que requieren concentración e implicación activa en la tarea (Razza, Martin, y Brooks-Gunn, 2012) y los estudiantes que tienen dificultades atencionales suelen presentar dificultades también en el ámbito escolar (Sánchez-Pérez y González-Salinas, 2013); junto con manifestaciones conductuales de irritabilidad, baja tolerancia a la frustración y estado de ánimo cambiante. Todo ello, incide en dificultades de aprendizajes básicos como la lecto-escritura, que en personas con TDAH supone un 50% de población con problemas en esta habilidad (Fernández-Jaén et al., 2018). En concreto, según Mayes, Breaux, Calhoun y Frye (2017), la disgrafía entendida como un trastorno del aprendizaje que se manifiesta en una alteración en el proceso de la escritura, está presente en la mitad de los escolares con TDAH de presentación combinada.

La escritura es una tarea que requiere procesos neuropsicológicos cerebrales de atención y de motricidad en los que están implicadas también habilidades visuales (motricidad, acomodación y convergencia visual entre otras), junto a habilidades motrices y de coordinación visomotriz, para lograr que la mano pueda ejecutar las acciones propias de la escritura (Díaz-Jara, 2016). Existen diferentes circuitos y redes neuronales que realizan las funciones cerebrales de la atención, de la motricidad y de la escritura los cuales son la base neuropsicológica para que los sujetos puedan escribir de forma eficiente (Tabla 1).

Tabla 1

Órgano funcional de la escritura (Quintanar y Solovieva, 2003, citado en Cisneros, Lázaro, García, García y Quintanar, 2012, p.57)

Eslabón	Factor	Zona cerebral	Función
Imagen visual de la letra	Retención visual	Occipitales	Análisis de los elementos
Imagen visuo-espacial	Perceptivo global Perceptivo analítico	Temporoparieto-occipitales	Diferenciación de letras similares
Ejecución de la escritura	Cinestésico	Parietal	Esquema de movimientos de acuerdo a la imagen
	Cinético	Frontal posterior	Movimientos finos, pasos fluentes de un elemento a otro
Intención	Regulación y control	Lóbulos frontales	Objetivo, elección del programa de combinaciones de letras, control de la comprensión del sentido y de los signos de puntuación
Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación	Cinestésico	Parietal	Diferenciación de articulemas cercanos
Percepción de sonidos	Oído fonemático	Temporal superior	Diferenciación de fonemas (vocal-consonante, sordos-sonoros, etc.)
Memoria audio-verbal	Retención audio-verbal	Temporal amplia	Material para la escritura

Autores como Van Hoorn, Maathuis, Peters y Hadders-Algra (2010) indican que las condiciones neurológicas juegan un papel importante. Adi-Japha et al. (2007) sugieren que los problemas en la escritura en el TDAH están asociados con problemas atencionales que reflejan una dificultad en los procesos motores. Otros estudios argumentan que es común que este trastorno coexista con déficits grafomotores asociados con dificultades de coordinación y de control motor fino, necesarios para el trazado de las letras (Abad-Mas, Ruíz-Andrés, Moreno-Madrid, Herrero-Lladro, y Suay-Nicolás, 2013; Lipowska, 2012; Stasik, Tucha, Tucha, Walitza, y Lange, 2009).

Además de estas habilidades neuropsicológicas, el proceso de la escritura exige múltiples recursos cognitivos superiores que pueden resultar difíciles en los estudiantes con TDAH, debido, sobre todo, a la

dificultad que tienen para inhibir la impulsividad y mantener la atención (Rodríguez et al., 2010). El escritor efectivo selecciona, adopta o inventa estrategias que mejoren sus objetivos, es decir, escribe de forma autorregulada (García-Sánchez y Rodríguez-Pérez, 2007); este proceso que exige reflexión y es difícil llevarlo a cabo en casos de TDAH (Barkley, 2006) supone mayor esfuerzo, escritura de menor calidad e inferior rendimiento académico general (Montoya-Londoño, Varela-Cifuentes, y Dussan-Lubert, 2012). Además, algunos estudios muestran que estos estudiantes tienen pobre coordinación motora fina manifestando problemas para pintar, cortar con tijeras, amarrar los cordones de los zapatos y abotonar (Barkley y Murphy, 2005 citado en Rivera-Flores, 2013) y un movimiento exagerado que incidirá en la forma de grafiar las letras de forma precipitada con alteraciones gráficas.

La madurez general del sistema nervioso y el nivel de desarrollo motor actúan sobre el tono muscular y la coordinación fina de los dedos y de la mano, dando lugar a tres etapas en el aprendizaje gráfico: 1) la primera etapa, denominada precaligráfica, corresponde a los inicios de la escritura hasta los 8 años, donde el trazo comienza a ser más seguro y organizado, a través de la repetición del movimiento, pasando del control visual al control cinestésico; 2) este hecho da lugar a la segunda fase, llamada caligráfica y que dura hasta los 13 años, en la que el trazo denota una mayor organización de movimiento, el tamaño de las letras se normaliza y las líneas son rectas y espaciadas; 3) hasta llegar, por último, a la fase postcaligráfica, después de los 13 años, donde se personaliza la forma e inclinación de las letras y donde las demandas de rapidez hacen que pase a un segundo plano la calidad del trazo.

Según Graham, Weintraub, y Berninger (2006), con la edad, la legibilidad y la velocidad de la escritura progresan; la formación de la letra, el espacio y el alineamiento tienden a ser más exactos; la escritura es más abreviada y la letra cursiva o ligada se desarrolla con curvas que reemplazan a los ángulos y a las ligaduras que unen a las letras y, finalmente, el tamaño de la letra tiende a disminuir.

Son escasas las investigaciones que examinan el origen, la prevalencia y los determinantes que influyen en el déficit de la escritura en niños con TDAH. Sin embargo, algunas de ellas se han focalizado en aspectos cualitativos de la letra como el espaciado, basándose en el criterio subjetivo del examinador (Martín Fernández-Mayoralas et al., 2013). Asimismo, estudios comparativos, señalan la necesidad de realizar nuevos estudios y programas sobre la escritura en este colectivo, aportando nuevos conocimientos y vías para la intervención y la mejora de este aprendizaje (Rodríguez et al., 2009).

Método

Objetivo / Hipótesis

El objetivo es estudiar si niños de Educación Primaria (EP) tienen la misma evolución en la escritura con el paso del tiempo en función de si padecen o no TDAH.

La hipótesis planteada es que los estudiantes de EP sin TDAH mostrarán mejor evolución en la calidad de su escritura, al cabo de cinco años, frente a los que tengan dicho diagnóstico.

Muestra

Para la selección de la población se ha seguido un procedimiento no probabilístico, en concreto un muestreo a conveniencia, formado finalmente por 9 estudiantes sin TDAH y 15 con TDAH; además ninguno de los participantes presenta otro diagnóstico. Los sujetos están escolarizados entre 2º y 6º curso de EP en 6 colegios públicos, así como en asociaciones de niños con TDAH de la comunidad de Castilla y León. Es importante señalar que se elige la etapa de EP, por ser el periodo de tiempo en el que se automatiza el proceso de la escritura descartando la edad de 6 años, pues se trata de un período de iniciación en esta habilidad.

La composición de los grupos se lleva a cabo utilizando sujetos que difieren en tener o no un diagnóstico de TDAH. El criterio de inclusión de los alumnos con diagnóstico de TDAH, ha sido el haber sido evaluados por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del centro educativo, además de estar incluidos en el fichero automatizado "Datos de carácter personal relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas" ATDI mediante la Orden EDU/571/2005 de 26 de abril en el Grupo ACNEE (alumnado con necesidades educativas especiales) en la Tipología Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador y en la Categoría TDAH.

La media de edad del Grupo con TDAH al finalizar el estudio fue de $M=14.40$ (DT: 1.6) y la del grupo sin TDAH de $M=14.67$ (DT: 1.8), no siendo significativa la diferencia de edad entre ambos grupos (prueba t, sig.: .709) (Tabla 2).

Tabla 2
Distribución de participantes por edad

Edad al seguimiento	Diagnóstico			
	Con TDA/TDAH		Sin TDA/TDAH	
	n	%	n	%
11 años	1	6.7%	1	11.1%
13 años	2	13.3%	1	11.1%
14 años	7	46.7%	1	11.1%
15 años	1	6.7%	3	33.3%
16 años	2	13.3%	2	22.2%
17 años	2	13.3%	1	11.1%
Total	15	100%	9	100%

Diseño

El estudio se realiza desde un enfoque cuantitativo. Para ello, se ha elegido un diseño con medidas repetidas en dos momentos de evaluación pre y post, con una diferencia de 5 años entre las dos mediciones (2014-2019). La evaluación se realiza en ambos grupos (población con y sin TDAH).

Instrumento

El cuaderno para el proceso de evaluación está formado por:

- a) Datos sociodemográficos: edad, sexo, curso de EP.
- b) Subpruebas del Test TALE para la evaluación del rendimiento en la escritura (Toro y Cervera, 2009), el cual valora los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura en un momento concreto del proceso de adquisición de éstas:
 - Copia, cuya finalidad es evaluar la capacidad de reproducir la grafía de las palabras.
 - Dictado, para la evaluación de la habilidad de convertir fonemas en asociaciones de grafemas. Se considera la coordinación audio-visomotriz correspondiendo a cada nivel de edad un texto.
 - Escritura espontánea, donde se deja libertad en la escritura de un párrafo, considerando los aspectos gnoseo-visomotrices.

Procedimiento

Se contactó con diversas entidades, tanto centros educativos como con asociaciones, con el fin de obtener una muestra representativa de sujetos con un diagnóstico de TDAH. Una vez seleccionada la muestra, se informó a las familias sobre los objetivos del estudio y firmaron el consentimiento informado correspondiente. A continuación, para la primera fase, se aplicaron las subpruebas seleccionadas del test TALE. Cinco años después, en la siguiente fase, se vuelve a contactar con las familias y con los centros en los que estuvieron escolarizados los alumnos, con el objetivo de volver a evaluarlos.

Las evaluaciones pre y post se realizan en una única sesión, en condiciones idóneas para llevar a cabo la prueba de escritura, controlando los criterios necesarios para una correcta evaluación como, por ejemplo, ajustando la altura de las mesas y las sillas a los participantes. Además, se anotan en todos los apartados observaciones sobre el contexto de la prueba como son el agarre y la postura al escribir.

El análisis de los datos se realiza con el programa estadístico SPSS 24.0. Para el cálculo de las diferencias se calcula la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas y para el cálculo del tamaño del efecto se calcula la fórmula propuesta por Gibbons, Hedeker y Davis (1993) y se interpreta según los criterios propuestos por Cohen (1988).

Resultados

Los resultados globales obtenidos en la investigación se reflejan en la Tabla 3, mostrando que no se aprecian cambios significativos ($p < .05$) en el grupo de participantes con TDAH en ninguna de las variables evaluadas, excepto en tamaño (sig.: .02) con dos casos (13.3%) con un tamaño de la letra inferior a 2.5mm, en la primera evaluación, y ocurriendo en 5 casos (33.3%) cinco años más tarde (Tabla 4).

Tabla 3
Resultados de las pruebas pre-post en el grupo con y sin TDAH

Diagnóstico	TALE	Momento de Evaluación				Sig. ^a	TE ^b
		Pretest		Postest			
		M	DT	M	DT		
TDA/TDAH	Tamaño	3	1	2.20	1.08	.020	.698
	Irregularidad	.93	.258	.80	.676	.414	.197
	Oscilación	1.33	.617	1.27	.884	.782	.066
	Líneas anómalas	1.20	.676	1.00	.845	.470	.175
	Interlineación	1.47	.640	1.00	.655	.080	.484
	Zonas	1.40	.632	1.07	.884	.190	.324
	Superposición	.07	.258	.07	.258	1	0
	Soldadura	.07	.258	.07	.258	1	0
	Curvas	.93	.799	.87	.743	.792	.066
	Barras	.47	.640	.40	.632	.739	.080
Sin TDA/TDAH	Tamaño	2.67	1.23	1.11	.333	.017	1.054
	Irregularidad	1.11	.333	.44	.527	.034	.852
	Oscilación	1.56	.527	.56	.726	.021	1.043
	Líneas anómalas	1.22	.667	.44	.726	.080	.643
	Interlineación	1.22	.667	.44	.527	.035	.844
	Zonas	1.33	.500	.78	.667	.034	.852
	Superposición	0	0	0	0	1	0
	Soldadura	0	0	0	0	1	0
	Curvas	.44	.726	.44	.726	1	0
	Barras	.33	.707	.22	.441	.705	.108

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. b. TE: Tamaño del efecto
Nota: Las significaciones <.05 están en negrita, así como los tamaños del efecto > .45 y que no eran significativos.

Tabla 4
Descriptivos de la variable Tamaño en el año 2014 y 2019 del grupo con TDAH

	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Inferior a 2,5mm	2	13.3	5	33.3
Aproximadamente 2,5mm	1	6.7	4	26.7
Entre 2,5 y 3,5mm	7	46.7	4	26.7
Entre 3,5 y 5mm	5	33.3	2	13.3
Total	15	100.0	15	100.0

Si tomamos en cuenta el tamaño del efecto, y tomando como criterio de efecto medio (.50), tan sólo la variable interlineación se acerca a dicho valor (.484), en la cual se observa un cambio de 1,47 a 1,00 en el periodo evaluado de cinco años. En esta variable, en la primera evaluación, 8 casos (53.3%) presentaban distancias muy irregulares y a los 5 años ese número disminuye a 3 (20%); además, en el primer momento, solo había un caso que mantenía la equidistancia entre las líneas (6.7%) y a los cinco años son tres casos (20%) (Tabla 5).

Tabla 5

Descriptivos de la variable Interlineación en el año 2014 y 2019 del grupo con TDAH

	Pretest		Posttest	
	n	%	n	%
Equidistancia entre las líneas	1	6.7	3	20.0
Algo irregulares	6	40.0	9	60.0
Distancias muy irregulares	8	53.3	3	20.0
Total	15	100.0	15	100.0

No ocurre así en la muestra de participantes sin TDAH donde se aprecian cambios significativos ($p < .05$) en el periodo de cinco años, en el tamaño de la letra (.017) con 7 casos de mejoría (Tabla 6). En la variable Irregularidad o variaciones en el tamaño de las letras (.034) con 5 casos de mejoría (Tabla 7). En la variable Oscilación o grafismo tembloroso (.021) con una mejoría de 5 casos (Tabla 8). En la variable Interlineación o distancia entre las líneas (.035) con 4 casos de mejoría (55.6%) (Tabla 9). Y las Zonas sobre las que se distribuyen las letras (.034) con 3 casos que mejoran (Tabla 10).

Tabla 6

Descriptivos de la variable Tamaño en el año 2014 y 2019 del grupo sin TDAH

	Pretest		Posttest	
	n	%	n	%
Inferior a 2,5mm	1	11.1	8	88.9
Aproximadamente 2,5mm	4	44.4	1	11.1
Entre 2,5 y 3,5mm	2	22.2	-	-
Entre 3,5 y 5mm	1	11.1	-	-
Superior a 5mm	1	11.1	-	-
Total	9	100.0	9	100.0

Tabla 7
Descriptivos de la variable Irregularidad en el año 2014 y 2019 del grupo sin TDAH

	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Tamaño homogéneo	-	-	5	55.6
Leves diferencias de tamaño	8	88.9	4	44.4
Grandes diferencias	1	11.1	-	-
Total	9	100.0	9	100.0

Tabla 8
Descriptivos de la variable Oscilación en el año 2014 y 2019 del grupo sin TDAH

	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Grafismo firme	0	-	5	55.6
Ligeramente tembloroso	4	44.4	3	33.3
Grafismo muy tembloroso	5	55.6	1	11.1
Total	9	100.0	9	100.0

Tabla 9
Descriptivos de la variable Interlineación en el año 2014 y 2019 del grupo sin TDAH

	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Equidistancia entre líneas	1	11.1	5	55.6
Algo irregulares	5	55.6	4	44.4
Distancias muy irregulares	3	33.3	0	-
Total	9	100.0	9	100.0

Tabla 10
Estadísticos descriptivos de la variable Zonas en el año 2014 y 2019 del grupo sin TDAH

	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Uniformes	0	-	3	33.3
Solo en 2 o 3 ocasiones	6	66.7	5	55.6
Muy desiguales	3	33.3	1	11.1
Total	9	100.0	9	100.0

En la variable Líneas anómalas, la diferencia no es significativa (.08), pero el tamaño del efecto (.643) apunta a un efecto medio-alto. En la evaluación inicial tan solo un caso presentaba líneas continuas/uniformes (11.1%), y al cabo de cinco años este número es de 6 casos (66.7%). Por lo tanto, sí que se puede apreciar un cambio positivo (Tabla 11).

Tabla 11

Descriptivos de la variable Líneas anómalas en el momento año 2014 y 2019 del grupo sin TDAH

	Pretest		Posttest	
	n	%	n	%
Continuas uniformes	1	11.1	6	66.7
Escasas o leves	5	55.6	2	22.2
Muy frecuentes y acusadas	3	33.3	1	11.1
Total	9	100.0	9	100.0

En las variables superposición y soldadura no se observan cambios, ya que todos los casos presentan la máxima valoración en el momento inicial, por lo que la prueba no puede detectar una mejora en esta variable.

En consonancia con los resultados del test TALE, a medida que el niño está escolarizado en un curso mayor, el grafismo de la escritura tiende a mejorar, pero solamente en la población de participantes sin TDAH.

Discusión y conclusiones

La hipótesis principal del estudio se demuestra parcialmente ya que no se logra en todas las variables evaluadas. Aunque hay diferencias, a nivel estadístico no se comprueba que sean significativas ni que las distintas subpruebas del TALE arrojen resultados significativos. Sin embargo, Arán y Mías (2009) sostienen que debería ser mejor en la Copia que en el Dictado, ya que los sujetos con TDAH presentan más dificultades para la retención de información verbal y, por lo tanto, la memorización mejora cuando existe un apoyo visual más que auditivo.

Podemos confirmar que, como indican Graham et al. (2006), con la edad, el tamaño de las letras tiende a disminuir y la distancia entre las líneas mejora, pero no podemos confirmar que la formación de la letra, el espacio y el alineamiento tiendan a ser más exactos, ni que la escritura sea más abreviada y la letra cursiva o ligada se desarrolle con curvas que reemplazan a los ángulos y a las ligaduras que unen a las letras. Además, el agarre

del útil que determina la calidad de la escritura y la postura al escribir, no varían, ya que se adquieren desde los primeros años y es muy complejo modificarlos (Falk, Tam, Schwellnus, y Chau, 2010).

En esta investigación no podemos concluir que la medicación para tratar los síntomas del TDAH pueda mejorar la legibilidad y la precisión como indica Lange et al. (2007), puesto que se aprecia mejora en la escritura de los participantes con TDAH. Hemos comprobado, como afirman Graham et al. (2006) en su investigación, que con la edad, la legibilidad y la velocidad de la escritura progresan, a pesar de que en nuestro estudio se observa que esto sucede solo en los participantes sin TDAH, posiblemente porque la escritura exige múltiples recursos cognitivos (Rodríguez et al. 2010) y se necesitaría su práctica intensiva a lo largo de los cursos escolares (Denton, Cope, y Moser, 2006; Howe, Roston, Sheu, e Hinojosa, 2013), además de entrenamiento en factores neuropsicológicos.

Cinco años después, se ha podido comprobar que los sujetos con TDAH mejoran solamente en las variables tamaño e interlineación, por lo que necesitarían un programa de intervención, mientras que los que no tienen un diagnóstico de TDAH mejoran en su grafía sin ningún tipo de intervención específica. Estos resultados los tomamos con cautela ya que consideramos que son necesarias más investigaciones para determinar las variables asociadas a las dificultades de escritura en sujetos con TDAH y así poder plantear una intervención adecuada. La mayor parte de la investigación en la escritura se ha focalizado, según Fernández-Jaén et al. (2018), en aspectos cualitativos de la letra y basándose en el criterio subjetivo del examinador, no incluyéndose tampoco una medida de seguimiento para determinar la estabilidad del cambio, lo que confiere a nuestro estudio un valor especial.

García-Guirao y Vergara-Moragues, (2015) encuentran diferencias en funcionalidad visual evaluada, a través de los movimientos sacádicos y durante el procesamiento de la información auditiva en sujetos de 7 a 11 años con TDAH. Además, Poeta y Rosa-Neto (2007) observan una dificultad en el control de la postura con un aumento del tono muscular, en la organización espaciotemporal, en el equilibrio, en la motricidad fina y la motricidad global y en el esquema corporal. Por lo que este grupo presenta la necesidad de otro tipo de intervención como, por ejemplo, en habilidades neuropsicológicas, pues según requieren del desarrollo de la organización espacial y destreza

motora para sostener el útil (Lofiego, 1995, citado en Rosa-Neto et al., 2013), junto con habilidades motrices gruesas y finas, correcta lateralidad y un adecuado desarrollo perceptivo, visual y auditivo.

Por este motivo, Cleary y Scott (2011) abogan por incorporar la neuropsicología clínica a los centros educativos, especialmente cuando existe una base neurológica como en el TDAH, ayudando a comprender los procesos neuropsicológicos del aprendizaje y teniendo en cuenta el valor predictivo de algunas variables neuropsicológicas en el rendimiento escolar. Por ello, creemos conveniente, como indican Fernández-Jaén et al. (2018), que los EOEP realicen estas evaluaciones de cara a plantear una intervención que logre una eficacia motriz en la escritura, ya que la valoración clínica podría ser insuficiente.

No obstante, las pruebas usadas pueden ser interesantes para observar la comorbilidad entre TDAH y dificultades de escritura que, como indican Fernández-Jaén et al. (2018), se da en un alto porcentaje de casos, siendo necesario ampliar los análisis en muestras de mayor tamaño, debido a que el 36% de los participantes sin TDAH eran niños y en el grupo de participantes con TDAH el 80%. Por consiguiente, en nuestro estudio se confirma, aunque con la cautela de los porcentajes señalados, que el TDAH es más frecuente en los varones como afirma también Rodríguez-Molinero et al. (2009).

Asimismo, consideramos necesarios más estudios longitudinales con instrumentos estandarizados que evalúen áreas distintas, con el objetivo de desarrollar estrategias de intervención más adecuadas ya que, a pesar de que gran parte de la investigación científica está enfocada en el tramo de edad tratado, son escasos los estudios de este tipo que analicen la escritura.

Concluir que este estudio destaca la importancia de la escritura manuscrita que sigue siendo una forma de comunicación y una destreza requerida durante la mayor parte de la jornada escolar. También, tomando los resultados con cautela, podemos ultimar que el desarrollo natural de la habilidad y pericia en la escritura se da con la práctica a lo largo de los años, lo que consigue el aumento de la motivación intrínseca para seguir avanzando, mientras que en los estudiantes de primaria con diagnóstico de TDAH el desarrollo natural queda enlentecido a pesar de los apoyos, lo que puede afectar de forma negativa al sentimiento de eficacia personal. Una escritura inadecuada provoca un decremento de la motivación (Cornhill y Case-Smith, 1996, citado en Lange et al., 2007), una baja autoestima (Brossard-Racine, Majnemer, Shevell, y Snider, 2008) y el alejamiento del éxito académico (Feder y Majnemer, 2007).

Referencias

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Herrero-Lladro, R., y Suay-Nicolás, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista Neurología*, 57(1), 193-203.
<https://doi.org/10.33588/rn57S01.2013290>
- Adi-Japha, E., Landau, Y. E., Frenkel, L., Teicher, M., Gross Tsur, V., y Shalev, S. (2007). ADHD and dysgraphia: underlying mechanisms. *Cortex*, 43(6), 700-709.
[https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70499-4](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70499-4)
- Alcover, C. M., y Rodríguez-Mazo, F. (2012). Plasticidad cerebral y Hábito en Williams James: Un antecedente para la neurociencia social. *Psichologia Latina*, 3(1), 1-9.
https://doi.org/10.5209/rev_PSLA.2012.v3.ul38737
- Arán, V., y Mías, C. D. (2009). Neuropsicología del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: subtipos predominio Déficit de atención y predominio Hiperactivo-Impulsivo. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 13, 14-28.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3ª ed.). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A, y Murphy, K. R. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*, Volumen 2. New York: The Guildord Press.
- Barkley, R. A, y Murphy, K. R. (2010). Deficient emotional self-regulation in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): The relative contributions of emotional impulsiveness and ADHD symptoms to adaptive impairments in major life activities. *Journal of ADHD & Related Disorders*, 1(4), 5-28. <https://doi.org/10.1176/appi.aip.2010.10081172>
- Betegón, E., Rodríguez-Medina, J., e Iurrtia, M. J. (2019). Neuroeducación y autocontrol: Cómo vincular lo que aprendemos con lo que hacemos. Un estudio de caso múltiple en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 307-326.
- Brossard-Racine, M., Majnemer, A., Shevell, M., y Snider, L. (2008). Handwriting performance in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Neurology*,

- 23(4), 399-406. <https://doi.org/10.1177/0883073807309244>
- Catalá-López, F., y Hutton, B. (2018). The treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: Epidemiology, multimorbidity and integrated health services. *Anales de Pediatría*, 88(4), 181-182. <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2017.12.003>
- Cisneros, N., Lázaro, E. M., García, M. A., García, G., y Quintanar, L. (2012). *Aportaciones de la neuropsicología a la evaluación del desempeño escolar y del aprendizaje*. Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Cleary, M. J., y Scott, A. J. (2011). Developments in clinical neuropsychology: Implications for school psychological services. *Journal of School Health*, 81(1), 1-7. <https://doi.org/1111/j.1746-1561.2010.00550.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2ª ed.). Nueva York: Academic Press.
- Cornhill, H., y Case-Smith, J. (1996). Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 732-739.
- Denton, P. L., Cope, S., y Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practiced on improving handwriting performance in 6-to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 16-27. <https://doi.org/10.5014/ajot.60.1.16>
- Díaz-Jara, M. (2016). Procesos y Programas neuromotores y de movimientos rítmicos relacionados con el aprendizaje. En P. Martín Lobo (Coord.), *Procesos y programas de neuropsicología educativa* (pp. 61-78). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro Nacional de Investigación e Innovación (CNIIE).
- Falk, T. H., Tam, C., Schweltnus, H., y Chau, T. (2010). Grip force variability and its effects on children's handwriting Legibility, form, and strokes. *Journal of Biomechanical Engineering*, 132(11), 1-5. <https://doi.org/10.5014/ajot.60.1.16>
- Feder, K. P., y Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental, Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312>
- Fernández-Jaén, A., Fernández-Mayoralas, D. M., Fernández-Perrone, A. L., Jiménez, A., Albert, J., López-Martín, S., et al. (2018). Neurodesarrollo y fenocopias del trastorno por déficit de

- atención/hiperactividad: Diagnóstico diferencial. *Revista Neurología*, 66(1), 103-107.
<https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2017532>
- García-Guirao, E., y Vergara-Moragues, E. (2015). Diferencias entre los movimientos sacádicos, la discriminación auditiva y la lateralidad en niños de 7 a 11 años con y sin trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad. *Búsqueda*, 14(2), 32-44. <https://doi.org/10.21892/01239813.57>
- García-Sánchez, J. N., y Rodríguez-Pérez, C. (2007). Influencia del intervalo de registro y del organizador gráfico en el proceso-producto de la escritura y en otras variables psicológicas. *Psicothema*, 19(2), 198-205.
- Gibbons, R. D., Hedeker, D. R., y Davis, J. M. (1993). Estimation of effect size from a series of experiments involving paired comparisons. *Journal of Educational Statistics*, 18(3), 271-279.
<https://doi.org/10.2307/1165136>
- Graham, S., Weintraub, N., y Berninger, V. W. (2006). *Hand function in the child*. St Louis, Missouri: Mosby Elsevier.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: De los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Howe, T-H., Roston, K. L., Sheu, C-F., e Hinojosa, J. (2013). Assessing handwriting intervention effectiveness in elementary school students: A two-group controlled study. *American Journal of Occupational Therapy*, 67, 19-27.
<https://doi.org/10.5014/ajot.2013.005470>
- Lange, K. W., Tucha, L. Walitza, S. Gerlach, M. Linder, M., y Tucha, O. (2007). Interaction of attention and graphomotor functions in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Neural Transmission*, 72, 249-259.
https://doi.org/10.1007/978-3-211-73574-9_31
- Lipowska, M. (2012). Graphomotor functions in ADHD-motor or planning deficit? A microgenetic approach. *Neuropsychologica*, 10(1), 69-80. <https://doi.org/10.5604/17307503.995089>
- Lofiego, J. L. (1995). *Disgrafia: Avaliação Fonoaudiológica*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Marambio, C. A. (2017). Estrategias para estimular competencias cognitivas superiores en estudiantes universitarios. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 38, 81-95.

- Martín Fernández-Mayoralas, D., Fernández Perrone A.L. y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos específicos del aprendizaje y trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Adolescere*, 1(2), 69-75.
- Martín Lobo, P. (Coord.) (2016). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro Nacional de Investigación e Innovación (CNIIE).
- Mayes, S. D., Breaux, R. P., Calhoun, S. L., y Frye, S. S. (2017). High prevalence of dysgraphia in elementary through high school students with ADHD and autism. *Journal of Attention Disorders*, 23(8), 787-796. <https://doi.org/10.1177/1087054717720721>
- Merzenich, M. M, Tallal, P. Peterson, B., Miller, S., y Jenkins, W. M. (1999). Some neurological principles relevant to the origins of and the cortical plasticity-based remediation of developmental language impairments. En J. Grafman y Y. Christen (Eds), *Neuronal plasticity: Building a bridge from the laboratory to the clinic* (pp. 169-187). Berlín, Alemania: Springer-Verlag.
- Montoya-Londoño, D. M. Varela-Cifuentes, V., y Dussan-Lubert, C. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 305-329.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- Poeta. L. S., y Rosa-Neto, F. (2007). Evaluación motora en escolares con indicadores del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44(3), 146-149. <https://doi.org/10.33588/rn.4403.2005663>
- Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Razza, R. A., Martin, A., y Brooks-Gunn, J. (2012). The implications of early attentional regulation for school success among low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 311-319. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.005>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Rivera-Flores, G. W. (2013). Etiología del trastorno por déficit de atención e hiperactividad y características asociadas en la infancia y niñez. *Actas de Investigación Psicológica-Psychological Research Records*, 3(2), 1079-1091.

- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, L., Cerezo-Menéndez, R., García, J. N., González-Pienda, J. A., Álvarez, D., y Bernardo, A. B. (2010). Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 211-220.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García, J. N., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, J. A., y Bernardo, A. (2009). TDAH y dificultades de aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la atención y memoria operativa. *European Journal of Educational Psychology*, 2(3), 181-198.
- Rodríguez-Moliner, L., López-Villalobos, J. A., Garrido Redondo, M., Sacristán Martín, A. M., Martínez Rivera, M. T., y Ruiz Sanz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 11(42), 251-270.
- Rosa-Neto, F., Regina, X., Marilia dos Santos, A. P., Nunes-Amaro, K., Florencio, R., y Schilling, L. (2013). Cross-dominance and reading and writing outcomes in school-aged children. *Revista CEFAC*, 15(4), 864-871.
- Sánchez-Pérez, N., y González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: Factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 527-550.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12189>
- Stasik, D., Tucha, O., Tucha, L., Walitza, S., y Lange, K. W. (2009). Graphomotor functions in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Psychiatria Polska*, 43(2), 183-192.
- Szucs, D., y Goswami, U. (2007). Educational neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain and Education*, 1(3), 114-127.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00012.x>
- Toro, J. y Cervera, M. (2009). *Test de análisis de lectoescritura TALE*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Van Hoorn, J. F., Maathuis, C., Peters, L., y Hadders-Algra, M. (2010). Handwriting, visuomotor integration, and neurological condition at school age. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 941-947.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03715.x>

Volman, M. J. M, Van Schendel, B. M. y Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451-46.

<https://doi.org/10.5014/ajot.60.4.451>

La Orientación entre Profesorado Universitario para el Desarrollo de Experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados

Marta LIESA-ORÚS
Cecilia LATORRE-COSCULLUELA
Sergio CORED-BANDRÉS
Sandra VÁZQUEZ-TOLEDO

Datos de contacto:

Marta Liesa-Orús
Universidad de Zaragoza
martali@unizar.es

Cecilia Latorre-Coscolluela
Universidad de Zaragoza
clatorre@unizar.es

Sergio Cored-Bandrés
Universidad de Zaragoza
scoban@unizar.es

Sandra Vázquez-Toledo
Universidad de Zaragoza
svaztol@unizar.es

Recibido: 19/01/2020
Aceptado: 27/04/2020

RESUMEN

Como una propuesta basada en el servicio a la comunidad y la adquisición de multitud de aprendizajes por parte del alumnado universitario, se aborda una experiencia de innovación sobre Aprendizaje-Servicio fundamentada en la orientación entre profesorado universitario. La iniciativa pretendía evaluar el impacto de un programa de asesoramiento entre profesorado con amplia experiencia en la implementación de prácticas de ApS y profesorado novel. En este estudio con una metodología mixta, participaron un total de 14 profesores de Educación Superior, quienes realizaron una entrevista semi-estructurada y un breve cuestionario. El análisis de la información recabada apunta a una valoración general positiva en lo que respecta a los beneficios que este programa ha suscitado sobre la enseñanza de prácticas de Aprendizaje-Servicio al alumnado universitario. Una utilidad que se ha visto reflejada a través del desarrollo de competencias relacionadas con la innovación y la inclusión, entre otras, y de una implicación en los procesos de bienestar social de la ciudadanía del entorno en el que las acciones se han desarrollado.

PALABRAS CLAVE: orientación; percepciones; Aprendizaje-Servicio; competencias; metodología mixta.

Orientation among university professors for the development of Service-Learning experiences: An analysis from the perceptions of those involved

ABSTRACT

In the shape of a proposal based in volunteer service to the community and the acquisition of a large number of learnings on the part of university students, we approach a teaching innovation experience about Service-Learning founded on the orientation among university professors. The initiative intends to evaluate an orientation program among professors with extensive experience in the implementation of Service-Learning practices and new professors. In this study with a mixed methodology, a total of 14 higher education professors participated, who were given a short questionnaire and a semi-structured interview. The analysis of the collected information points to an overall positive valuation regarding the benefits that this programme has produced on the teaching of Service-Learning practices to university students. This is an application that has arisen from the development of competencies related to innovation and inclusion, among others, and from an implication on the welfare of the people in the context where the actions have been carried out.

KEYWORDS: Orientation; perceptions; Service-Learning; Competences; mixed methodology.

Introducción

La Universidad tiene la necesidad de dotarse de un modelo que combine la formación de profesionales de calidad y ciudadanos que sean capaces de transformar la sociedad. Una de las metodologías activas que cumple con este cometido es el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) (Rubio y Escofet, 2017). Este tipo de experiencias permite una formación a nivel profesional basada en la responsabilidades social y personal (Martínez, 2014). Asimismo, y como afirman Martínez y Martínez (2015), uno de los principales campos dentro de la Educación Superior en los que la metodología ApS es apropiada, es la orientada a la capacitación y formación de los docentes.

Como sucede en otros ámbitos, no existe una única definición de Aprendizaje-Servicio, sino que coexisten diferentes que dan prioridad a unos u otros aspectos (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007). Una de ellas, expuesta por Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías (2013, p.259) se refiere al ApS como una experiencia educativa innovadora que combina objetivos de aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad y cuyo propósito es mejorar la realidad donde se lleva a cabo el servicio, considerando al receptor del mismo como elemento central.

El ApS es considerada una actividad que integra dos elementos fundamentales: servicio a la comunidad y aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Paralelamente, promueve “una idea de aprendizaje enriquecida por la profundidad de los vínculos de solidaridad intergeneracional, intercultural y ambiental” (Lotti y Betti, 2019, p.81). De esta manera, el alumnado (independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre escolarizado) encontrará sentido a lo que estudia, aplicando sus conocimientos y habilidades y, además, tendrán más probabilidades de constituirse como buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad (Batlle, 2011).

De igual modo, el ApS es la respuesta necesaria a un sistema educativo que permanece alejado de las necesidades sociales (Aramburuzabala, 2014) y cuenta con dos mecanismos principales que lo hacen una herramienta educativa eficaz: el proceso y los resultados (Aramburuzabala, Cerillo y Tello, 2015). Por un lado, el ApS permite una mejora de los aprendizajes por la vinculación de los mismos a la experiencia y, por otro, esta metodología produce resultados interesantes y de gran utilidad (Latorre, Liesa, Vázquez y Cored, 2019). Más concretamente, posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, la responsabilidad social y la resolución de problemas, entre otras.

Por otro parte, para poder llevar a cabo este tipo de experiencias en la educación universitaria es imprescindible una formación pedagógica específica y la mentoría se erige como una estrategia que puede contribuir a ello (Fernández-Saliner, Belando y González, 2017). Es, además, una técnica de orientación con un alto potencial en la Educación Superior (Crisp y Cruz, 2009), como evidencian numerosas investigaciones que han profundizado en los programas de mentoría para profesorado universitario en diferentes áreas (Bernier, Castillo, Arenas y Rojas, 2012; Muschallik y Pull, 2015; Weijden, Belder, Arensbergen y Besselaar, 2015; Potter y Tolson, 2014). La mentoría se define como “una relación personal y recíproca en la que un miembro de la facultad con experiencia (...) actúa como guía, modelo (...) de otro miembro con menos experiencia. El mentor proporciona a su mentorizado conocimiento, asesoramiento, metas, retos y apoyos” (Johnson, 2007, p.20). Esta metodología permite, pues, dar respuesta a las necesidades, especialmente formativas, de los profesionales de la educación noveles, quienes tienen la responsabilidad de adquirir competencias que les ayuden a dar respuesta a diferentes situaciones que se presenten en su tarea docente y poseer las herramientas que contribuyan a la mejora e innovación profesional (Bozu e Imbernon, 2016; Cored, Liesa, Latorre y Vázquez, 2019).

Los programas de mentoría se estructuran de manera general en dos modalidades: individual y grupal (Gómez-Collado, 2012; López, Salazar,

García y Medina, 2012). Para su correcto desarrollo, es necesario seguir los siguientes pasos (Díaz, 2000):

- Identificar a las personas que serán mentorizadas
- Evaluar a cada individuo en relación a los requisitos necesarios según el proceso de enseñanza aprendizaje que se vaya a llevar a cabo
- Orientar, dar pautas a los involucrados en el proceso sobre qué esperar y cuáles son sus responsabilidades
- Analizar a los mentorizados: puntos fuertes, necesidades y aspiraciones académicas y profesionales
- Establecer reuniones para revisar los progresos realizados, discusión de actividades, etc.
- Evaluar el impacto de esa mentoría (desarrollo del aprendiz, nivel de autonomía profesional alcanzado, etc.)

Asimismo, uno de sus elementos clave es la elección de los docentes mentores (Amador et al., 2014). Resulta aconsejable que esta función la realice un profesor experimentado, con competencia y capacidad profesional, entrenado para acompañar a los profesores noveles (Saz et al., 2016). En concreto, el mentor debe contar con competencias cognitivas, de investigación, tecnológicas, pedagógicas, interpersonales y éticas (Fernández-Salineró, 2014). Y, precisamente considerando los antecedentes teóricos expuestos y en aras de contribuir al respaldo de evidencias que dan soporte a la eficacia de esta metodología activa en la Educación Superior, se planteó el desarrollo del siguiente programa de innovación.

De este modo, este estudio nace con el objetivo de evaluar el impacto de un programa de mentoría entre profesorado de Educación Superior sobre ApS contextualizado en una universidad española, cuya aplicación lleva vigente desde el curso 2015/2016. De esta manera, se pretende obtener información, tanto del profesorado mentor como mentorizado, de ese acompañamiento continuo realizado y que permite a los docentes de nueva incorporación y a aquellos con poca experiencia en este ámbito de la aplicación de procesos de enseñanza-aprendizaje, obtener las competencias necesarias para desarrollar este tipo de metodología con su alumnado.

A grandes rasgos, el programa de mentoría aquí presentado y analizado se caracteriza por favorecer la colaboración entre profesorado novel y profesorado experto en ApS, aprovechando de esta manera el conocimiento presente en la institución en que se ha puesto en marcha y estructurándose en 3 fases:

- Elección de mentores y mentorizados: teniendo en cuenta las características profesionales de cada uno de ellos y la motivación de los mismos.

- Composición de los grupos de trabajo: llevándose a cabo diversas tareas como el análisis de programas de ApS, discusión sobre posibles herramientas de evaluación, implicaciones de los diferentes participantes de los proyectos o reflexión sobre las competencias que permite trabajar esta metodología, tanto en el alumnado como en el propio profesorado.
- Oferta de diferentes sesiones formativas que orientan al profesorado y le dotan de herramientas para poder implementar esta metodología.

Método

La metodología que sustenta este trabajo es mixta, puesto que combina instrumentos de diferente naturaleza –Cuali/cuanti– y el análisis de los datos derivados de su aplicación. En una primera parte se presenta un estudio de corte cualitativo derivado de la recogida de información con entrevistas a un grupo de profesores y profesoras mentores y mentorizados que se han visto directamente implicados en el programa de mentoría para la implementación de prácticas de ApS, descrito en el anterior apartado. Se ha optado por esta metodología en tanto que ofrece la posibilidad de comprender e interpretar la realidad en la que se ha enmarcado el programa y cómo la entienden los agentes inmersos en ella. En este sentido, la aplicación metodológica tiene como finalidad principal trazar ciertos esbozos sobre la estructura bajo la que el programa se ha aplicado, identificando además los elementos que han posibilitado su puesta en marcha y desarrollo y el impacto que, sobre la comunidad próxima, ha tenido. Se requiere, por tanto, un profundo análisis del discurso de este conjunto de profesores universitarios que conforman, en último término, el contexto de la aplicación de prácticas de Aprendizaje-Servicio diseñadas desde la universidad. De manera complementaria a la información recabada en esta primera fase cualitativa, se decidió incluir un análisis derivado de la aplicación de un breve cuestionario. Finalmente, cabe señalar que el planteamiento de este trabajo de investigación es eminentemente descriptivo-interpretativo, pues se persigue un análisis y descripción de los diferentes elementos que influyen en el fenómeno objeto de estudio (Martínez Carazo, 2006).

Unidad de análisis y participantes

La unidad de análisis corresponde a un Programa de Incentivación de la Innovación Docente particular, un escenario de entrenamiento y formación para profesorado universitario con experiencia en la implementación de prácticas de ApS y para aquellos otros de reciente incorporación a la aplicación de esta metodología. El fundamento que caracteriza a este programa se define, principalmente, por la necesidad

de transmitir a los profesores noveles las competencias necesarias para trasladar el diseño y la puesta en marcha de experiencias de ApS a sus respectivas aulas universitarias. Desde el momento de su implantación inicial, son numerosos los profesores que se han visto implicados en este programa y a los que se ha ido ofreciendo un asesoramiento y acompañamiento acorde a las necesidades y demandas del momento.

A la luz del tipo de estudio planteado, los criterios adoptados en la elección de la unidad de análisis vienen justificados por un conjunto de razones adecuadamente razonadas. En primer lugar, por el interés por analizar en profundidad las opiniones de las personas directamente implicadas en el programa de innovación. En segundo lugar, por la posibilidad de contacto directo con todos los participantes. Finalmente, por la viabilidad para recoger información cualitativa y cuantitativa acerca del alcance social de este programa en el entorno inmediato en el que es aplicado y de la evaluación de su impacto. El número total de profesores universitarios que, voluntariamente, han colaborado en las entrevistas y en la cumplimentación de los ítems del cuestionario, es de 14, lo que corresponde al total de profesorado que se vio implicado en este programa de innovación. Más concretamente, la muestra de profesorado mentor se compone de 4 profesoras y 2 profesores mentores mientras que, por otro lado, fueron 8 las profesoras mentorizadas.

Instrumentos

Se utilizó la entrevista semi-estructurada como técnica de recolección de datos, un instrumento diseñado en base a una profunda revisión de la literatura hasta el momento disponible. Estas entrevistas estaban conformadas por un total de 14 cuestiones de corte cualitativo. Estas cuestiones se organizaron en seis categorías temáticas diferenciadas: la utilidad del programa de orientación para el desarrollo de experiencias de ApS, las actividades implementadas en las sesiones de mentoría entre profesorado experimentado y mentorizado, las dificultades y obstáculos hallados durante el desarrollo del programa, los aprendizajes adquiridos por el alumnado universitario, los beneficios e impacto social que el programa ha ocasionado en el entorno próximo y, finalmente, las perspectivas de futuro. A partir de estos bloques de contenido, fueron definidas las preguntas específicas de la entrevista.

Complementariamente, se incluyeron cinco ítems con un formato de respuesta cerrada en escala Likert de 5 puntos que tenían la finalidad de ofrecer una perspectiva general cuantitativa sobre las percepciones que el profesorado participante en el programa manifestaba acerca del desarrollo e implicaciones de las prácticas incluidas en el mismo.

Procedimiento

La entrevista y el cuestionario de ítems de respuesta cerrada se realizaron de manera individual y oral para ambos grupos de profesorado (docentes mentores y mentorizados) para lograr obtener toda la información ofrecida por los participantes y, posteriormente, proceder a su transcripción y análisis. Una vez transcrita la información, se analizaron cualitativa y cuantitativamente las respuestas recabadas. Más concretamente, el análisis de esta información fue llevado a cabo en base al modelo planteado por Miles y Huberman (1984), quienes proponen tres momentos decisivos: reducir la información, comprenderla profundamente, e interpretarla y elaborar las conclusiones derivadas de ello tomando el marco teórico inicial como punto de referencia. El proceso de análisis se inició con una lectura y familiarización con la información obtenida. De este modo, se fueron identificando fragmentos de texto que iban a resultar relevantes al estudio y, paralelamente, se fue cribando todo aquello que no resultara importante.

En una segunda fase, se utilizó un proceso de construcción de categorías de tipo deductivo. Bajo este enfoque, las categorías ya se encontraban dispuestas a priori y, consecuentemente, fue tarea de los investigadores adaptar cada unidad de información a alguna de estas categorías existentes. Éstas ofrecieron la posibilidad de interpretar las impresiones de los docentes al respecto del curso de desarrollo e implicaciones de este programa de orientación entre profesorado universitario. Una vez finalizada la fase más descriptiva, se procedió a realizar un proceso más interpretativo a la luz de la información previamente publicada en la literatura. Se le añadió, a todo ello, la consideración de la información disponible sobre el contexto en que el estudio se había desarrollado. Por su parte, las respuestas al cuestionario se analizaron en términos de estadísticos descriptivos básicos.

La validez y confiabilidad de la información se garantizó utilizando diferentes procedimientos durante el proceso de la investigación. En primer lugar, todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, de modo que fue posible recurrir de nuevo a la información cuantas veces se consideró necesario. Por otra parte, las categorías establecidas fueron examinadas críticamente por el conjunto de investigadores por medio de un diálogo reflexivo (Lincoln y Guba, 1985). En último lugar, la consistencia del estudio se ha asegurado incluyendo una descripción de las técnicas de análisis y recogida de información e incorporando descripciones de baja inferencia y subjetividad sobre ella.

Resultados

Los resultados se presentan atendiendo a los bloques de contenido en los que la entrevista utilizada quedó estructurada, y considerando las opiniones de ambos grupos de profesores participantes (ver síntesis en Figura 1). Se partía, además, del objetivo de analizar el impacto, desde el punto de vista de las percepciones de los principales implicados, de un programa de orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de prácticas de ApS.

En lo que respecta al primer bloque de contenido, relacionado con la utilidad de este programa de orientación, los docentes entrevistados han destacado como, a través de esta experiencia, se ha logrado no sólo que el conocimiento de la metodología de ApS sea adquirido por el profesorado de reciente incorporación, sino que estos docentes puedan también difundirla en sus entornos de trabajo fuera del ámbito universitario (especialmente en el caso del profesorado contratado a tiempo parcial). Además, el profesorado mentor ha considerado de gran utilidad las prácticas de formación incluidas en el programa para los estudiantes universitarios de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria. Complementariamente a la adquisición de competencias del título, realizan servicio a la comunidad próxima en tanto que están en contacto directo con la realidad en proyectos de apoyo escolar y de apoyo a la diversidad funcional, entre muchos otros. Comienzan así a tomar progresiva conciencia de la diversidad que, en un futuro próximo, encontrarán en las aulas en las que ejercerán la profesión docente. Para el entorno más cercano también han sido resaltadas las implicaciones positivas del programa, pues se ofrecen servicios a la comunidad que benefician fundamentalmente a los sectores más desfavorecidos y ayudan a aminorar la brecha cultural y de exclusión social de determinados colectivos minoritarios. A continuación, aparece un ejemplo de fragmento textual en el que dicha utilidad percibida viene reflejada:

El programa es útil para los estudiantes del Grado de Magisterio que adquieren competencias del título haciendo un servicio a la comunidad próxima y entrando en contacto con la realidad en proyectos de apoyo escolar, de apoyo a la discapacidad...etc. Este hecho les permite estar en contacto desde el inicio de sus estudios con niños y niñas que requieren un apoyo escolar, con niños y jóvenes con diversidad funcional para conocer la diversidad que pueden encontrar en sus aulas.

En segundo lugar, se ha aludido a las actividades implementadas en las sesiones de mentoría entre profesorado mentor y mentorizado. Entre ellas, se ha destacado la realización de sesiones informativas y formativas con personas expertas en ApS y el análisis de programas previos

específicos que incluían los elementos y escenarios necesarios para su desarrollo. En esta revisión, fueron estudiadas las fortalezas y debilidades de estos programas y el impacto de la implementación de prácticas longitudinales de ApS. Tal y como han destacado los profesores mentores y mentorizados, se crearon grupos de trabajo cooperativo con la finalidad de fomentar la confianza y participación activa de todos los docentes implicados. Durante estas reuniones, se realizaban tareas de detección de competencias del alumnado universitario para la puesta en marcha de prácticas de ApS así como un análisis de las oportunidades de aplicación de dichas competencias en la realidad social.

Las dificultades y obstáculos percibidos varían ciertamente entre el grupo de profesorado novel y mentor. En lo que respecta a los profesores mentores, han mencionado la dificultad horaria para compaginar los trabajos externos (en el caso del profesorado asociado) y la responsabilidad y carga horaria de las tareas docentes. La poca estabilidad en la plantilla, en muchos casos, impide el acercamiento a esta metodología que demanda un compromiso continuado en el tiempo. La falta de financiación y el exceso de trabajo que conlleva, también han sido mencionados. Finalmente, el profesorado mentor ha destacado la amplitud y variedad de temáticas y escenarios posibles y cómo incardinarlos en programas que resulten viables. Desde el punto de vista del profesorado mentorizado, se ha remarcado el carácter externo de las dificultades encontradas. Por un lado, han mencionado la falta de tiempo y los impedimentos para coincidir y poder llevar a cabo la formación. Dado que se vive en una sociedad en la que el tiempo es tan crucial, también han encontrado dificultades para poder aplicar lo aprendido a las asignaturas que cada uno de ellos impartía, porque no hay suficiente espacio temporal disponible para hacer llegar íntegramente lo aprendido a las aulas universitarias.

Por otro lado, el profesorado mentor entrevistado ha subrayado positivamente los aprendizajes adquiridos por los estudiantes universitarios, principalmente reflejados a través de competencias socioemocionales y de servicio a la comunidad, empoderamiento, proactividad, autoestima, compromiso, esfuerzo, trabajo compartido, satisfacción y sentimiento de utilidad, de aportar y formar parte del grupo y de la comunidad. Se le añaden, a todo ello, aprendizajes más académicos y formales tales como el trabajo cooperativo, el diseño de programas de ApS viables, la evaluación de programas de acción, la innovación educativa, el trabajo por proyectos, y el conocimiento de las implicaciones del concepto de escuela inclusiva y de escuela para la vida. Por su parte, el profesorado mentorizado no ha dudado en señalar la adquisición, por parte de los estudiantes, de un amplio conjunto de competencias relacionadas con el respeto a otras culturas, realidades sociales o económicas y las actitudes que ello conlleva (tolerancia,

derecho a la diversidad, empatía...). Con el traslado de estas experiencias de ApS a la práctica, los estudiantes universitarios también ejercitan otras competencias relacionadas con el afrontamiento de situaciones nuevas, tales como la indagación sobre nuevos contextos, la escucha activa, la resolución de problemas, la creatividad y la interacción social y comunicación. Finalmente, se ven implicadas también competencias metodológicas como la cooperación, la aplicación de la teoría a la práctica, y la mejora de estrategias de desarrollo personal y comunitario. Un ejemplo de ello se aprecia en el siguiente extracto de entrevista a una de las profesoras mentorizadas participantes:

Las competencias que han desarrollado los estudiantes son primordiales en su vida personal y profesional. Son competencias de tipo actitudinal, como es el formar en valores, no solo excelentes profesionales sino formarles para ser personas sensibles a los problemas que les rodean, personas con flexibilidad y creatividad para ser capaces de encontrar soluciones ante circunstancias poco habituales, porque se encuentran con niños que tienen un desarrollo diferente al que ellos inferían, porque su contexto familiar también es diferente, y dichos estudiantes se convierten en personas responsables y comprometidas.

En lo que se refiere a los beneficios que este programa de orientación ha supuesto para la institución y el entorno social en el que se enmarca, los profesores mentores han enfatizado que la universidad tiene una responsabilidad social que conlleva una implicación de la misma en la mejora del bienestar de toda la ciudadanía. En consecuencia, la imagen social de la propia universidad se ve notablemente mejorada por el hecho de llevar a cabo programas de ApS. A todo ello, se le añade que la visibilidad del sistema universitario es mayor y más positiva cuando se ve implicada en proyectos de inclusión social, multiculturales, medioambientales o proyectos de salud que mejoran la calidad de vida de toda la ciudad. A todo ello, han añadido que el ApS promueve el análisis de situaciones y problemas reales por parte de los estudiantes, las competencias para aplicar aquellos que se ha aprendido a escenarios reales profesionales y, también, un desarrollo moral más profundo de la persona que lo practica.

Se han establecido, por su parte, relaciones entre la institución de educación superior en la que se ha implementado el programa de innovación, y otros centros educativos, favoreciendo la confianza y los lazos colaborativos entre todos ellos. Desde el punto de vista del profesorado con experiencia, se han mencionado los beneficios que el programa ha supuesto para los principales implicados: aprendizajes para los estudiantes que dan el servicio y mejora para las colectividades en las que se lleva a cabo por cubrir una necesidad que ellos habían detectado. Desde la perspectiva del profesorado mentorizado, se alude a estas

experiencias como favorecedoras de la generación de una identidad común, al dotar de valores específicos y generar estrategias enfocadas a una finalidad y función social. Cuando todos se dirigen a un objetivo común, se favorece la génesis de una misma identidad institucional. En general, se obtienen resultados muy positivos y el alumnado se moviliza más cuando considera y comprueba que lo que puede aportar tiene un impacto social. Estos programas de Aprendizaje-Servicio tienen la capacidad de generar relaciones dentro de una misma comunidad y suscita, también, el sentimiento de pertenencia de sus miembros implicados.

Profesores mentores y mentorizados coinciden en señalar, al respecto de las líneas y perspectivas futuras de actuación, que en estos momentos (y no sólo para programas de ApS, sino para cualquier otro proyecto de innovación universitario) resultaría necesario incrementar, considerando el contexto en el que este programa se ha desarrollado, el número de profesorado a tiempo completo en la universidad y que se estabilizase la plantilla docente. Es cierto que el exceso de profesorado no permanente facilita la difusión de proyectos a la sociedad (en tanto que el profesorado asociado puede implementar las prácticas de ApS en sus contextos de trabajos principales), pero no favorece la creación de equipos de trabajo estables y cohesionados. Se menciona también la necesidad de contar, en próximos programas, con un mayor apoyo institucional para poder utilizar el ApS como metodología transversal. Se sugiere, en este sentido, el hecho de recibir un reconocimiento oficial para los mentores y mentorizados y de protocolizar el proceso con mayor detenimiento.

Por otra parte, y derivado del análisis cuantitativo de los ítems propuestos (Tabla 1), las percepciones más positivas se localizan, para ambos grupos de profesores, en la utilidad de este programa de ApS para mejorar la calidad de la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en el entorno social (Media Profesorado Mentor= 4; Media Profesorado Mentorizado= 4,75). Se ha valorado también como positiva la estimulación de la colaboración entre aquellos docentes expertos en ApS que formaban parte inicialmente del programa (Media Profesorado Mentor= 4; Media Profesorado Mentorizado= 4,5), y la flexibilidad de dicho programa en la atención a los intereses de los principales implicados (Media Profesorado Mentor= 4; Media Profesorado Mentorizado= 4,5). El análisis de estos resultados también hace resurgir el debate de la necesidad de disponer de más recursos humanos y técnicos para garantizar la calidad de su adecuado desarrollo (Media Profesorado Mentor= 3,33; Media Profesorado Mentorizado= 3,25).

Utilidad del programa	<ul style="list-style-type: none">• Adquisición de competencias de la titulación.• Servicio a la comunidad próxima.• Reducción de la brecha social y de exclusión social.
Actividades implementadas	<ul style="list-style-type: none">• Sesiones informativas con expertos en ApS.• Creación de grupos de trabajo cooperativo.• Detección de competencias del alumnado.
Dificultades y obstáculos	<ul style="list-style-type: none">• Dificultad horaria para compaginar trabajos externos.• Falta de financiación y exceso de trabajo.• Amplitud de escenarios posible y cómo encardinarlos en proyectos bien articulados.
Aprendizajes adquiridos	<ul style="list-style-type: none">• Competencias socioemocionales y de servicio a la comunidad.• Empoderamiento, proactividad, autoestima, compromiso, trabajo compartido y esfuerzo.• Aprendizajes académicos y formales.
Beneficios e impacto social	<ul style="list-style-type: none">• Bienestar de toda la ciudadanía.• Mayor visibilidad del sistema universitario.• Generación de una identidad común.
Perspectivas de futuro	<ul style="list-style-type: none">• Incremento del nº de profesorado a tiempo completo.• Disponer de mayor apoyo institucional.• Reconocimiento oficial para el profesorado participante.

Figura 1. *Categorías de análisis*

Tabla 1. Valoración cuantitativa del profesorado universitario sobre el programa de orientación para el desarrollo de prácticas de ApS

	Profesorado Mentor (M)	Profesorado Mentorizado (M)
La meta general del programa se ha relacionado con la búsqueda de una mejora de la calidad de la aplicación de metodologías de Aprendizaje-Servicio.	4	4,75
Se ha estimulado la colaboración entre aquellos docentes expertos en ApS que formaban parte del programa.	4	4,5
El programa ha respondido a las necesidades formativas del profesorado mentorizado.	3,66	3,75
El programa ha resultado flexible a los diferentes intereses del profesorado participante.	4	4,5
El programa ha dispuesto de los recursos humanos y técnicos suficientes para garantizar la calidad de su adecuado desarrollo.	3,33	3,25

Discusión y conclusiones

Una vez analizada la información obtenida mediante los instrumentos de recogida de datos, se plasman a continuación las conclusiones teniendo en cuenta el objetivo planteado en esta investigación. En concreto, se pretendía evaluar el impacto de un programa de mentoría sobre ApS, vigente desde el año 2015, entre profesorado de Educación Superior en una institución universitaria española. Los resultados extraídos, a grandes rasgos, indican unas altas valoraciones tanto del profesorado mentor como del profesorado mentorizado.

Si se examinan los datos de forma exhaustiva, en primer lugar destaca la gran utilidad que los docentes afirman que ha tenido este programa de mentoría, continuando en la línea de otros estudios que analizan este tipo de programas (Potter y Tolson, 2014, Weijden et al., 2015). Esta experiencia les ha permitido a los profesores noveles adquirir ciertos conocimientos sobre el ApS, necesarios para el desempeño de sus funciones. Autores como Llerena, Riol y Morell (2018) defienden la importancia de estimular esa formación pedagógica en los docentes que comienzan su andadura en la educación superior. Además, también los profesores mentores obtienen beneficios participando en experiencias de mentoría (Yun, Baldi y Sorcinelli, 2016), como apuntan los docentes en las entrevistas.

Relacionado con las actividades concretas llevadas a cabo en las sesiones de mentoría, destacan la creación de grupos cooperativos, fomentando de esta manera el desarrollo de capacidades y habilidades socio-cognitivas y metacognitivas (Vargas, 2010) y la revisión sistemática de artículos sobre ApS. Este último proceso permite analizar la trayectoria y la situación actual de esta metodología (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2019), mostrando una visión analítica y global de este tipo de experiencias.

Por otro lado, los participantes del programa perciben algunas dificultades. Los profesores mentores subrayan la poca estabilidad de la plantilla lo que impide, tal y como recalcan Aguerrondo y Vezub (2011), que se generen redes de trabajo más compactas. Asimismo, como explican Caballero y Bolívar (2015), en la universidad existe un desajuste entre la docencia y la investigación que provoca que los profesionales de la educación tengan un exceso de trabajo –lo que se traduce en una falta de tiempo–, aspecto en el que también inciden los entrevistados y que coinciden con lo expuesto en otras investigaciones sobre programas de mentoría (Barret, Mazerolle y Nottingham, 2017). Esa falta de tiempo debido a la carga de responsabilidades impide en ocasiones el acercamiento a esta metodología, ya que aunar en un proyecto una formación integral de calidad y una prestación de un servicio, no es fácil (Martínez, 2017) y requiere gran dedicación, especialmente en sus inicios.

En relación a este tema, los profesores con más experiencia enfatizan la falta de financiación que existe por parte de las instituciones. Esta idea es defendida por Osuna (2009), que afirma que nuestro país invierte en la educación superior menos porcentaje de su PIB que la media de los países de la OCDE. Sin embargo, cabe resaltar que actualmente la legislación española promueve las prácticas que combinen aprendizaje académico con servicio a la comunidad (Cerrillo, Aramburuzabala y Tello, 2018), como es el caso del ApS.

Por otra parte, el profesorado entrevistado subraya todos los beneficios que esta metodología aporta a los alumnos en esta etapa académica. Tanto el grupo de mentores como mentorizados inciden en que los aprendizajes no solo son académicos, sino que también se forma a los estudiantes en actitudes y valores como el compromiso, el esfuerzo o la proactividad, pensamiento que comparten diversos autores (Aramburuzabala, 2013; Lin, 2013). De esta manera, surge la posibilidad de trabajar eficazmente las competencias transversales o genéricas (Vázquez, Liesa y Lozano, 2017) y los alumnos adquieren competencias socioprofesionales y relacionales (Ibarrola y Artuch, 2016), tales como la tolerancia, la escucha activa, la resolución de problemas, etc.

Con respecto a las opiniones de los docentes entrevistados acerca de los beneficios para la institución y el entorno social, cabe destacar la idea de que llevar a cabo experiencias ApS en la Universidad mejora su imagen

y visibilidad. Esto puede deberse a que esta metodología permite al alumnado implicarse en la vida cotidiana de los barrios, instituciones y ONGs cercanas (Piñeiro, 2012), comprometiéndose de manera significativa (Tande y Wang, 2013). En definitiva, brinda la oportunidad a los estudiantes de participar con diferentes agentes sociales de la comunidad (Batlle, 2013), detectando sus necesidades (Weiler et al., 2013) y ayudando, en muchas ocasiones, a personas vulnerables y en riesgo de exclusión social (Martínez, 2014). De igual modo, los profesores que han participado en este estudio inciden en que se genera una identidad común, así como un desarrollo en los alumnos de reconocimiento y pertenencia social (Martínez, 2014).

Considerando los cambios continuos de la sociedad, es necesario impulsar un nuevo modelo de educación que desarrolle no solo conocimientos en los estudiantes, sino también valores, ofreciendo a los alumnos ser los protagonistas de su propio aprendizaje. Aquí entra en juego el papel fundamental del profesorado, que debe utilizar metodologías como el ApS que posibiliten al alumnado encontrar sentido a lo que estudian aplicando sus conocimientos (Batlle, 2011; Liesa, Vázquez, Arranz y Otal, 2014). Para ello, y como apuntan Llerena, Riol y Morell (2018), es indispensable una formación continua de todo el profesorado, tanto novel como con amplia experiencia, que contribuya a desarrollar en ellos de forma integral sus competencias docentes.

Finalmente, y en lo que respecta a las limitaciones del estudio, conviene aludir a la selección de la muestra de profesorado participante. Si bien habría resultado oportuno extraerla de un mayor número de proyectos, la novedad del tipo de programa de innovación aquí descrito no ha posibilitado que la muestra fuera mayor. La ausencia de estudios en los que se presenten experiencias de mentoría entre profesorado universitario en relación al ApS resulta, también, un indicativo de la necesidad de realizar investigaciones en las que se profundice sobre modelos de evaluación de programas de asesoramiento sobre esta metodología entre docentes. Además, y dado que la reciprocidad constituye un valor de fundamental presencia en cualquier programa de ApS, futuros estudios deberían contemplar el análisis pormenorizado de la misma, en aras de que las relaciones entre el alumnado y el profesorado universitario sean de aprendizaje mutuo.

Referencias

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). Leadership for effective school improvement: Support for schools and teachers' professional development in the Latin America Region. En J. Macbeath y T. Townsend (Eds.). *International Handbook on Leadership for Learning, Part 1* (pp. 691-715). Londres: Springer

- Amador, J. A., Pagés, T., Gracenea, M., Sayós, R., Marzo, L., Mato, M., y González, E. (2014). Evaluación del programa de mentoría en la formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDIU)*, (2), 1-12.
- 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., García-Peinado, R., y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: Una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- Aramburuzabala, P., Cerillo, 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(1), 78-95.
- Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Barret, J. L, Mazerolle, S. M., y Nottingham, S. L. (2017). Attributes of effective mentoring relationships for novice faculty members: Perspectives of mentors and mentees. *Athletic Training Education Journal*, 12(2), 152-162. <https://doi.org/10.4085/1202152>
- Batlle, R. (coord.) (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Fundación Zerbikas. Disponible en <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf>
- Bernier, J. L., Castillo, P. A., Arenas, M. G., y Rojas, I. (2012). Experiencias de mentorización de profesores noveles de las áreas de informática. *Enseñanza y Aprendizaje de Ingeniería de computadores*, (2), 39-50.
- Bozu, Z., y Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 20(3), 467-482.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.

- Cerrillo, R., Aramburuzabala, P., y Tello, I. (2018). Europe engage: Compromiso social y actividades de aprendizaje-servicio en las universidades españolas. En F. J. Murillo (coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 650-655). Madrid: RILME.
- Cored, S., Liesa, M., Latorre, C., y Vázquez, S. (2019). Visión del alumnado universitario sobre una experiencia de APS: pisos de vida independiente. En M. Liesa, S. Cored, C. Latorre, S. Vázquez y A. Revilla (Coords), *El impacto de la mentoría entre el profesor universitario en programas de Aprendizaje-Servicio* (pp. 54-59). Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Crisp, G., y Cruz, L. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literatura between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50(6), 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Díaz, F. (2000). Mentoring: Una relación de confianza. *Capital Humano*, 137, 72-74
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales. *Revista de Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.11916>
- Fernández-Salineró, C., Belando, M. R., y González, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: Estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75. <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>
- Gómez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233.
- Ibarrola, S., y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, (19), 251-262. <http://dx.doi.org/10.18172/con.2763>
- Johnson, W. B. (2007). *On being a mentor. A guide for higher education faculty*. Nueva York: Lawrence Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.18172/con.2763>
- Latorre, C., Liesa, M., Vázquez, S., y Cored, S. (2019). Evaluación de un programa de metodología en ApS para profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. En M. Liesa, S. Cored, C. Latorre, S. Vázquez y A. Revilla (Coords), *El impacto de la mentoría entre el profesor universitario en programas de Aprendizaje-Servicio* (pp. 30-34). Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.

- Liesa, M., Vázquez, S., Arranz, P., y Otal, P. (2014). Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: Implementación y evaluación de un programa de ApS en el ámbito universitario. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 9, 233-258.
- Lin, A. (2013). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement; a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.813440>
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Llerena, O., Riol, M., y Morell, D. (2018). Desarrollo profesional del docente: impacto de acciones de formación inicial en el profesorado novel de la universidad de ciego de Ávila. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 243-258.
- López, R. I. G., Salazar, O. C., García, J. J. V., y Medina, I. R. C. (2012). Impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106-121.
- Lotti, P., y Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 72-88. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.5>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193.
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-208.
- Martínez, B., y Martínez, I. (2015). Service-learning and initial training of educational professionals. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez, M. (2017). Prólogo. En L. Rubio y A. Escofet (coords.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 1-3). Barcelona: Octaedro.
- Muschallik, J., y Pull, K. (2015). Mentoring in higher education. Does it enhance mentees' research productivity? *Education Economics*, 24(2), 210-223. <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.997676>
- Miles, M., y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage
- Osuna, E. (2009). Calidad y financiación de la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 133-141.
- Piñeiro, L. (2012). Identidad y aprendizaje personal del estudiante universitario en el cumplimiento del servicio comunitario. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (12), 125-139.

- Potter, D. R., y Tolson, D. (2014). A mentoring guide for nursing faculty in higher education. *International Journal of Caring Sciences*, 7(3), 727-732.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 45-67.
- Redondo-Corbado, P., y Fuentes, J. L. (2019). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 69-83.
<http://dx.doi.org/10.5209/rced.61739>
- Rubio, L., y Escofet, A. (Coords.). (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Saz, M. A., Maestre, E., Romero, M., Basco, L., Piñar, S., y Miguel, C. (2016). Visión del profesorado novel sobre el proceso de mentoría. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDIU)*, (3), 1-10.
- Tande, D. L., y Wang, D. J. (2013). Development an effective service learning program: Student perceptions of their experience. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45(4), 377-379.
<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.01.012>
- Vargas, D. M. (2010). *Gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.
- Weijden, I., Belder, R., Arensbergen, P., y Besselaar, P. (2015). How do young tenured professors benefit from a mentor? Effects on management, motivation and performance. *Higher Education*, 69(2), 275-287. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9774-5>
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., y Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3), 236-248.
<https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>
- Yun, J. H., Baldi, B., y Sorcinelli, M. D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451.
<https://doi.org/10.1007/s10755-016-935>

